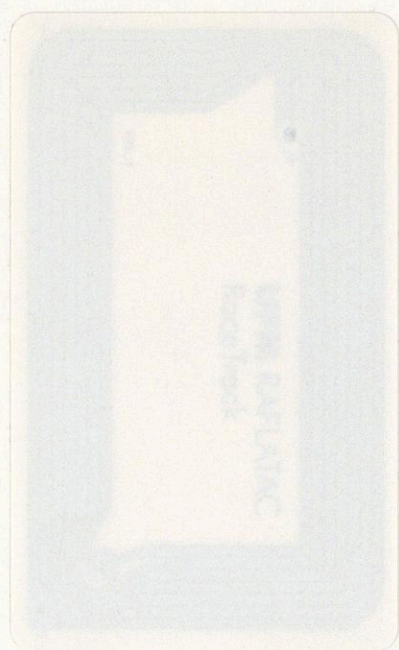




N12<526815173 021



UB Tübingen



Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?

In ehrlichem Gedenken
an ihren Kollegen Folkert Rieker (1938–2011),
der das Jahrbuch der Religionspädagogik
viele Jahre maßgeblich gestaltet hat.

Die Herausgeberinnen sind Herausgeber
des Jahrbuchs der Religionspädagogik (JRP) (1992–2011).

Herausgegeben von

Wolfgang Engler, Helga Kohler-Spiegel

Wolfgang Metz, Elisabeth Naudin

Gerhard Schröder und Friedrich Schweitzer



neukirchener
theologie

Theologie

In ehrendem Gedenken
an ihren Kollegen Folkert Rickers (1938–2011),
der das Jahrbuch der Religionspädagogik
viele Jahre maßgeblich gestaltet hat.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

012<526815173 021



Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 27 (2011)

Herausgegeben von
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Norbert Mette, Elisabeth Naurath,
Bernd Schröder und Friedrich Schweitzer

Neukirchener Theologie



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. SGS-COC-005773
© 1996 Forest Stewardship Council

Dieses Buch wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt.
FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche,
gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und
sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2011

Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH, Neukirchen-Vluyn
Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © snapphoto/istockphoto.com

Lektorat: Ekkehard Starke

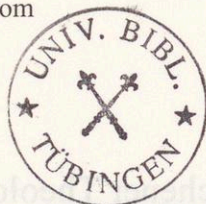
DTP: Andrea Siebert

Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-7887-2522-8

www.neukirchener-verlage.de



24 6517-27

Inhalt

Vorwort	9
1 Schlaglicht	
1.1 <i>Julia Münster</i> Was ich im Religionsunterricht gelernt habe	15
1.2 <i>Gerd Grauvogel</i> Was unsere Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen Erfahrungen eines Gymnasiallehrers	17
1.3 <i>Rolf Wernstedt</i> Was kann und sollte ein Religionsunterricht leisten?	20
2 Was wird gelernt?	
2.1 <i>Veit-Jakobus Dieterich</i> Was im RU gelernt werden soll ... Ein Blick auf Richtlinien, Bildungspläne und Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland	25
2.2 <i>Werner Simon</i> Was sollen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen? Ein Blick in Religionsbücher für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I	35
2.3 <i>Anton A. Bucher</i> »Irgendwas ist schon hängen geblieben ...« Empirische Skizzen zu den Lerneffekten im Religionsunterricht	46

3	Wie wird hergeleitet und begründet, was gelernt werden soll?	
3.1	<i>Ulrich Riegel</i> Merkmale religiösen Lernens in der Schule Fachlichkeit – Benotbarkeit – Sequentialität	63
3.2	<i>Bernd Schröder</i> Zwischen Erfahrung und Theorieleitung – Prinzipien bisheriger Lehrplankonstruktion	72
3.3	<i>Friedrich Schweitzer</i> Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können) Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen?	82
3.4	<i>Monika Scheidler</i> Gemeindliches Lernen – Schulischer RU Welche Kompetenzen können in der Gemeinde erworben werden? Eine katholische Perspektive	91
4	Was soll gelernt werden? Ansätze in der Diskussion	
4.1	<i>Karl Ernst Nipkow</i> Religiöses Weltwissen am Ende der Schulzeit	105
4.2	<i>Jürgen Oelkers</i> Bildung, Kultur und Religion	115
4.3	<i>Christian Grethlein</i> Befähigung zum Christsein Eine Kontroverse mit Godwin Lämmermann	125
4.4	<i>Godwin Lämmermann</i> Was soll im Religionsunterricht gelernt werden? Unzeitgemäßes über Pisa, Bologna, Standards und Kompetenzen	135
4.5	<i>Barbara Schmitz</i> Von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik dargestellt am Beispiel des Alten Testaments Bibelhermeneutische Überlegungen	145
4.6	<i>Bernhard Dressler</i> Überlegungen zum Kompetenzaufbau im Religionsunterricht	155

4.7	<i>Rudolf Englert</i> Kerncurriculum? Was ist das nun wieder? Brauchen wir das?	164
4.8	<i>Helga Kohler-Spiegel</i> Den Prozess des Lernens in den Blick nehmen Zur Prozessperspektive im RU	175
5	Was wird in Parallelfächern gelernt?	
5.1	<i>Uri R. Kaufmann</i> Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland: Systematik und Wirklichkeit	187
5.2	<i>Bülent Ucar</i> Lehrinhalte eines Religionsunterrichts islamischer Prägung: inhaltliches Profil und didaktische Konstitution	197
5.3	<i>Michael Bongardt</i> Vom Ersatzfach zum Vorreiter? Perspektiven des Ethikunterrichts	205
6	Lernchancen und Perspektiven des Religionsunterrichts – ein Vorschlag	
6.1	<i>Elisabeth Naurath</i> Lernchancen religiöser Bildung Ein perspektivisches Resümee	217

Vorwort

Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? Mit dieser Frage nimmt das 27. Jahrbuch der Religionspädagogik ein Problem auf, das in der gegenwärtigen religionspädagogischen, kirchlichen und bildungspolitischen Diskussion eine zentrale Rolle spielt. In Gestalt von Kompetenzmodellen, Bildungsstandards und Kerncurricula werden Festlegungen getroffen oder eingefordert, die von weitreichender Bedeutung für den gesamten Religionsunterricht sind – oder zumindest sein können, sofern damit entsprechende Formen der Überprüfung einhergehen.

Eine neue Verbindlichkeit und Rechenschaftspflicht werden für alle Fächer der Schule als erforderlich angesehen. Dies gilt längst nicht mehr nur im Blick auf das Abitur, für das seit mehr als 30 Jahren so genannte Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPAs) gelten, die von der Kultusministerkonferenz beschlossen werden. Zentralabitur und Vergleichsarbeiten auf verschiedenen Klassenstufen unterstreichen diesen Trend zu verbindlichen Anforderungen weiter. Wie weit der Religionsunterricht und andere Fächer, die nicht zu den traditionellen Hauptfächern der Schule zählen, von solchen Entwicklungen betroffen sind, wird unterschiedlich eingeschätzt. Nationale Bildungsstandards gibt es für diese Fächer bislang und voraussichtlich auch zukünftig nicht.

Kontrovers fallen auch die Auffassungen darüber aus, wie sich die Religionspädagogik auf diese Entwicklungen beziehen soll – vor allem kritisch und distanziert oder lieber doch mit eigenen Modellen oder mit Vorstellungen, die Anschluss an interdisziplinäre Trends suchen? Viele sorgen sich insbesondere um das inhaltliche Profil des Religionsunterrichts – bleibt bei der Orientierung an formalisierten Standards das theologische Moment des Unterrichts, sein Proprium auf der Strecke? Und wieder andere fragen sich, welche und wessen gesellschaftliche Interessen eigentlich in Standards u.ä. zur Geltung kommen?

Unbefriedigend ist jedenfalls der Stand der religionspädagogischen Diskussion insofern, als zu einer Didaktik immer auch der Anspruch gehört, nicht nur bei der Vermittlung vorgegebener Inhalte einbezogen zu werden, sondern schon bei deren Auswahl konstitutiv mitwirken zu können oder sogar allein, als dafür zuständige Disziplin, über die Auswahl zu entscheiden. Aber über welche Kriterien oder Prinzipien verfügt die Religionspädagogik in dieser Hinsicht eigentlich? Was kann sie etwa bei-

tragen zu der Frage, welche biblischen Texte denn auf einer bestimmten Schulstufe unbedingt vorkommen müssen?

Manche werden freilich schon solche Fragen als rückwärtsgewandt ablehnen und auf die Freiheit des Lehrens und Lernens im Religionsunterricht verweisen, gerade auch im Sinne der christlichen Freiheit sowie einer Subjektorientierung als religionspädagogischem Prinzip. Auch eine solche Berufung auf das Freiheitsideal oder auf das Subjekt wird sich allerdings nach den tatsächlichen Realisierungsformen des Gewollten fragen lassen müssen, besonders wenn es um die Schule als eine Einrichtung geht, die von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden muss. Der etwaige Hinweis auf die für den Religionsunterricht garantierte Befreiungsmöglichkeit hilft dabei nicht weiter. Denn dann wird das Problem nur an den als Ersatzfach eintretenden Ethikunterricht weitergegeben. Zudem könnte sich ein Fach, das keine Auskunft über seine verbindlichen Inhalte geben könnte oder wollte, in der Schule kaum auf Dauer halten. Und schließlich: Die Forderung von Freiheit allein kann didaktisch nicht überzeugen, sofern nicht auch gezeigt werden kann, wie sie sich unterrichtlich realisiert.

Was also sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? Antworten darauf werden aus verschiedenen Perspektiven gegeben: Staatliche Schulpolitik, Kirchen, (Religions-)Lehrerinnen und Lehrer, Arbeitgeber, Eltern. Doch geht es im religionspädagogischen Diskurs nicht um ein fragloses oder interessegeleitetes »Sollen«. Zur verantwortlichen religionspädagogischen Rechenschaft im Blick auf die Inhalte des Unterrichts gehören nach heutigem Verständnis jedenfalls zwei Aspekte, die noch immer häufig übergangen werden: Der erste bezieht sich auf die Kinder und Jugendlichen, denen nicht einfach etwas auferlegt oder abverlangt werden soll, ohne ihre Interessen und Bedürfnisse auch nur mit zu bedenken. Selbst PISA kann den Anspruch eines Perspektivenwechsels im Sinne der religionspädagogischen Subjektorientierung nicht rückgängig machen. Der andere Aspekt betrifft den empirisch verifizierten Blick auf die Realität des Unterrichts und also die Frage, was denn im Religionsunterricht heute tatsächlich gelernt wird und realistischerweise gelernt werden kann.

Die Beiträge des Bandes beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf diese Fragen; dabei rückt immer wieder ins Zentrum der Betrachtung, welche inhaltlichen Verschiebungen sich aus der Entscheidung für eine bestimmte Begrifflichkeit oder ein Modell ergeben. Auch dort, wo abschließende Antworten derzeit nicht in Sicht sind, bleibt es sinnvoll, die Klärung dieser Fragen weiter voranzutreiben.

Dies geschieht in diesem »Jahrbuch der Religionspädagogik« in fünf Durchgängen, zunächst in Gestalt einer *Bestandsaufnahme* dessen, was ausweislich von Lehrplänen, Schulbüchern und empirischen Untersuchungen gelernt wird, dann als Sichtung der Theoreme, Prinzipien und Lernortcharakteristika, die die Religionspädagogik als *Begründungsmuster* bereit stellt und schließlich als pointierte Gegenüberstellung neuerer,

z.T. rege diskutierter *Bestimmungen dessen, was zu lernen ist* – seien es Wissensbestände, Kompetenzen oder Dispositionen, sei es auf Religion(en) oder speziell das Christentum bezogen. In einem Fall haben wir zwei Autoren, Godwin Lämmermann und Christian Grethlein, gebeten, ihre Positionen ausdrücklich kontrovers zu profilieren, um so die Strittigkeit und Spannbreite der Optionen erkennbar werden zu lassen. Dankenswerterweise haben sich beide darauf eingelassen. Ein Blick auf – angestrebte oder tatsächlich erreichte – *Lernziele und -erträge verwandter Fächer* rundet das Panorama ab. Am Ende steht ein Vorschlag, *Lernchancen religiöser Bildung* angesichts nicht nur der Pluralität religiöser Selbstverständnisse, sondern auch religionspädagogischer Zugänge zu bündeln.

Was ich im Religionsunterricht gelernt habe

Es ist zwar erst ein halbes Jahr her, dass ich mein Abitur gemacht habe, trotzdem musste ich erst gut überlegen, bevor ich auf die Frage antworten konnte, was ich im (katholischen) Religionsunterricht gelernt habe. Es gibt meiner Meinung nach zwei Ebenen, auf denen man sich darüber unterhalten kann.

Zum einen die Ebene der fachspezifischen Inhalte, die man erlernt, und zum anderen die Ebene der Fähigkeiten, die man zwar besonders im Religionsunterricht vertiefen kann, die jedoch nicht unbedingt etwas mit dessen Inhalten zu tun haben müssen. Zu diesen Fähigkeiten zähle ich unter anderem den respektvollen Umgang miteinander, das Entwickeln der eigenen Meinung, Toleranz gegenüber Mitmenschen und deren Ansichten sowie Religionen, das Diskutieren mit anderen und das eigenständige und kritische Denken.

Ich muss gestehen: Bezüglich der inhaltlichen Ebene fallen mir als erstes Begriffe ein, die fast ohne Zusammenhang abgespeichert sind. Richtig erklären kann ich die *Zwei-Quellen-Theorie*, *Thomas von Aquin* und *Gott als unbewegter Beweger* wahrscheinlich nicht mehr. Das detaillierte Wissen ist nicht mehr als Hintergrundwissen vorhanden, lässt sich aber mit Hilfe der Unterlagen wieder aktivieren.

Gut kann ich mich noch an die Philosophen erinnern, die wir durchgenommen haben. Dazu zählen Kant, Descartes und Nietzsche. Genauso präsent ist Basiswissen über Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam.

Das Basiswissen über Christentum beinhaltet dessen Entstehung als Abspaltung des Judentums, die Reformation und die 10 Gebote. Hinzu kommen über das Basiswissen hinausgehende Informationen wie das Wissen rund um den historischen Jesus und das Verständnis der Bibelstellen, also, dass diese nicht wörtlich zu verstehen sind.

Der Konflikt zwischen Wissenschaft und Religion ist ein weiteres Thema, welches in meinem Langzeitgedächtnis abgespeichert ist, ebenso wie die Gründe für die abnehmende Bedeutung der Kirche in der heutigen Gesellschaft.

Nun zu den Fähigkeiten, die ich erwerben konnte. Ich erinnere mich an lebhaft Diskussionen über den Unterschied zwischen Glauben und Wissen, durch die wir zur Frage gelenkt wurden, ob es Gott überhaupt gibt.

Ich fand es interessant, von Gleichaltrigen zu erfahren, was sie darüber denken und welchen Glauben sie haben, und war erstaunt, wie viele unterschiedliche Meinungen aufeinander trafen.

Wir lernten in solchen Debatten, mit unseren Mitschülern respektvoll umzugehen, auch wenn diese einen grundlegend verschiedenen Standpunkt beziehen. Wir konnten uns auch darin üben, unsere Meinung zu vertreten und zugleich tolerant gegenüber anderen Ansichten zu sein. Dieser Punkt ist für mich von zentraler Bedeutung für das alltägliche und friedliche Zusammenleben vieler verschiedener Glaubensrichtungen.

Bei diesen Unterrichtseinheiten bezogen wir meist aktuelle Ereignisse mit in den Unterricht ein, so dass wir angeregt wurden, am »Weltgeschehen« teilzunehmen.

Eine andere Fähigkeit, die wir erlernten, war das Quellen-Auswerten. Ich finde, dass dies ein hilfreiches Werkzeug ist, um sich eine eigene Meinung besser bilden zu können, zum Beispiel wenn man die Quelle eines Zeitzeugen auswertet und mit heutigen Ansichten vergleicht.

Wir lernten auch, Parabeln zu interpretieren und – noch wichtiger – diese Interpretation auch mit Worten verständlich zu machen.

Rückblickend darf ich sagen, dass ich in den zwei Jahren der Oberstufe im Religionsunterricht geübt habe, eigenständig zu argumentieren, kritisch zu denken und Interesse für andere Religionen zu entwickeln.

Julia Münster hat 2010 an einem achtjährigen Gymnasium in Saarbrücken ihre Abiturprüfung abgelegt; sie absolviert z.Zt. ein Freiwilliges Soziales Jahr.

Was unsere Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen

Erfahrungen eines Gymnasiallehrers

Was haben unsere Schüler nach 1000 Stunden Religionsunterricht (RU) eigentlich gelernt? Vordergründig ist diese Frage einfach zu beantworten: Wir werfen einen Blick auf die jeweils in Geltung stehenden Lehrpläne und lesen ab, was die Schüler zum Abschluss ihrer Schulzeit gelernt haben – wäre da nicht die Differenz zwischen Sollen und Sein, die uns Lehrende heute am Verstand der Schüler und morgen an der eigenen pädagogischen Kompetenz zweifeln lässt! Eben diese Differenz ist es, die uns die einfache Antwort auf die oben gestellte Frage verwehrt. Denn nicht was die Schüler gelernt haben *sollen*, soll Gegenstand dieses Erfahrungsberichtes sein, sondern das, was sie tatsächlich gelernt *haben* und mit ins Leben nehmen.

Wären die im RU vermittelten Inhalte und Kompetenzen durch einen standardisierten Test eindeutig zu ermitteln, wäre unser Dilemma gelöst. Aber leider – oder: Gott sei Dank! – entzieht sich eine Reihe von unverzichtbaren Kompetenzen, Einstellungen und Werthaltungen systematischer Messbarkeit. Das unterscheidet den RU von manch anderem Fach des schulischen Kanons. Deswegen müssen wir auf eine ganz andere Grundlage zurückgreifen, eine Grundlage, die weder objektivierbar noch statistisch darstellbar ist, die zwar vielfältig angreifbar, aber dennoch nicht wertlos ist – auf unsere Erfahrung. Also: Was haben unsere Schüler nach 12 Jahren RU eigentlich gelernt?

Alle Schüler werden im evangelischen RU mit biblischen Texten konfrontiert. Diese Textbegegnungen sind unerlässlich, schließlich ist die Bibel die Urkunde des christlichen Glaubens. Aber was bedeutet es, wenn Christen sagen, die Bibel sei »Heilige Schrift«? Das ist eine elementare Frage des RU, die die Schüler von der Grundschule bis zur Abiturprüfung begleitet. Dabei begegnen sie den Vätergeschichten und den Propheten, sie verfolgen die Geschichten vom Exodus und setzen sich mit den Geboten des Dekalogs auseinander, sie hören die biblische Rede von der Schöpfung und fragen nach deren Aktualität vor dem Hintergrund des heutigen Weltbildes. Und vor allem: Sie begegnen immer wieder den Worten und Taten Jesu Christi. Alle Schüler haben am Ende ihrer Schulzeit ausgewählte biblische Geschichten und Erzählungen, Worte und Gleichnisse kennen gelernt und können deren Inhalt sinngemäß wiedergeben. Darüber hinaus haben sie gelernt, dass die heutige Bi-

bel das Ergebnis einer mehr als tausendjährigen Entstehungsgeschichte darstellt. Um dieses Gewordensein der Heiligen Schrift zu verstehen, haben die Schüler an ausgewählten Beispielen die historisch-kritische Methode anzuwenden gelernt. Sie können die Relevanz dieser biblischen Texte für die heutige Lebenswelt kritisch reflektieren und zu der Frage Stellung nehmen, was das alles mit dem eigenen Leben zu tun hat.

Bildet die Bibel die Grundlage des christlichen Glaubens, so ist Jesus Christus dessen Mitte. Deswegen werden das Wirken und die Botschaft Jesu immer wieder aufgegriffen und thematisiert. Die Schüler können am Ende ihrer Schulzeit den geschichtlichen Rahmen des Lebens Jesu rekonstruieren, sie können ausgewählte Gleichnisse und exemplarische Taten wiedergeben sowie unterschiedliche Hoheitstitel Jesu erläutern. Darüber hinaus können sie zwischen dem historischen Jesus und dem Christus des Glaubens unterscheiden und diese elementare methodische Unterscheidung etwa auf die Auferstehungserzählungen anwenden. Des Weiteren nehmen sie bewusst wahr, dass Jesus nicht nur in der Bibel, sondern auch in der Geschichte und Gegenwart unserer Kultur in Wort, Bild und Musik begegnet. Und sie können diese vielfältigen Erscheinungsweisen als legitime Ausdrucksformen unterschiedlicher Christus-Deutungen – unterschiedlicher Christologien eben – interpretieren.

Was immer auch im RU thematisiert oder problematisiert werden mag, die Frage nach dem Sinn, nach dem Woher und dem Wohin unseres Lebens schwingt dabei mit. Es geht immer auch ums Ganze, um die Gottesfrage also. Die Schüler setzen sich mit rationalen und existenziellen Zugängen auseinander. Sie können darüber reflektieren, wie sich Gottesvorstellungen – auch ihre eigenen – im Laufe der Geschichte und im Laufe eines Lebens wandeln. Und sie sind in der Lage, die Theodizeefrage zu problematisieren, und können begründen, warum sie eine ewig offene Flanke des Gottesglaubens darstellt.

Nehmen Politiker öffentlich zum RU Stellung, wird in der Regel seine Funktion zur Vermittlung von Werten hervorgehoben. Und tatsächlich sind die grundlegenden Werte und Normen des christlichen Abendlandes Gegenstand des RU: Aber nicht im soziologischen, sondern im theologischen Sinne; nicht als Bedingung, sondern als Konsequenz des christlichen Glaubens. Daher nehmen die reformatorische Entdeckung Martin Luthers und ihre Bedeutung für das christliche Menschenbild eine Schlüsselstellung im evangelischen RU ein. Unabhängig davon begegnen immer wieder exemplarische Personen, die in der Nachfolge Jesu den zentralen Wert des christlichen Glaubens, die Nächstenliebe, zum Ausgangspunkt ihres Handelns gemacht haben: Franziskus von Assisi, Albert Schweitzer, Dietrich Bonhoeffer, Martin Luther King ... Die Namen dieser Menschen, ihre Lebensgeschichten und Werthaltungen sind Schülern vertraut und mit einer positiven Wertung versehen. Aber auch den Missbrauch religiöser Überzeugungen und kirchlicher Strukturen für Terror und Krieg, für Ausbeutung und Unterdrückung können die Schüler an ausgewählten Beispielen darlegen und kritisch bewerten.

Ein wichtiger Lerngegenstand im RU ist die Sprache der Religion: Religiöse Sprache redet in Bildern, Symbolen, Metaphern, Mythen, Gleichnissen und Paradoxien. Schüler können verschiedene Formen religiöser Sprache benennen und erläutern; insbesondere können sie den religiösen vom naturwissenschaftlichen Zugang zur Welt unterscheiden. Darüber hinaus haben sie gelernt, religiöse Sprach- und Ausdrucksformen – zumindest probeweise – selbst in Gebrauch zu nehmen: Sie haben zusammen gesungen, Gebete oder Psalmen gesprochen, Stille erfahren oder meditiert – und sind dazu fähig, diese Gestaltungsformen, wenn sie denn als Bereicherung betrachtet werden, auf ihr persönliches Leben außerhalb der Schule zu übertragen.

Begegnen die Schüler in ihrer außerschulischen Lebenswelt anderen Konfessionen oder Religionen eher zufällig, so leitet der RU zu einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Fremden an. Die Schüler kennen am Ende ihrer Schulzeit nicht nur die andere christliche Konfession, sondern auch das Judentum, den Islam, den Hinduismus und den Buddhismus. Sie können Grundzüge der Lehre wiedergeben und die Eigenart der jeweiligen Religion im Vergleich zum christlichen Glauben erläutern. Aber sie erwerben nicht nur kognitive Einsichten, sondern auch Grundlagen des Dialogs und des respektvollen, vorurteilsfreien Umgangs mit Anhängern anderer Glaubensrichtungen. Wenn bei dieser Begegnung mit dem Fremden das Eigene neu entdeckt, aus anderer Perspektive betrachtet und dadurch besser verstanden wird, dann hat der RU beigetragen zur Mündigkeit der künftigen Staatsbürger, zur aktiven Ausübung ihres Grundrechtes auf Religionsfreiheit, zum friedlichen Zusammenleben im globalen Dorf und – vielleicht auch – zur Stärkung im christlichen Glauben.

Dr. Gerd Grauvogel ist Studiendirektor für Sport und Evangelische Religionslehre am Gymnasium in Ottweiler (Saarland) und Landesfachberater Evangelische Religion.

Was kann und sollte ein Religionsunterricht leisten?

Nach unserer Verfassung ist Religion ordentliches Unterrichtsfach an allen Schulen. Ein solches Privileg besitzt kein anderes Fach. Diese Tatsache ist das Resultat geschichtlicher Entwicklung nach dem Ersten Weltkrieg. Die Aufnahme der Religion als Unterrichtsfach in die Weimarer Verfassung diente dem inneren Frieden in Deutschland.

Für mich gibt es auch heute noch gute Gründe für einen Religionsunterricht in Schulen, wenn er seine Potentiale gründlich präsentiert und modern interpretiert.

Es sind nach m.E. drei Gründe, die diese Aussage rechtfertigen:

1. Die politische Weltgegenwart ist ohne Kenntnis und Nachvollziehbarkeit religiöser Haltungen und ihrer politischen Wirkungen nicht verständlich. Für Demokratien ist aber aufgeklärte politische Bildung unerlässlich.
2. Unsere Geschichte und Kultur in Kunst, Musik, Literatur, Architektur, Rechtssystem etc. ruht neben der griechisch-römischen Antike auf religiösen Grundlagen, dominant durch das Christentum, aber auch durch Judentum und Islam. Dies zu wissen bzw. dechiffrieren zu können ist ein wesentlicher Beitrag zur existentiellen Identitätssuche aller Menschen, die unsere Schulen besuchen.
3. Im Religionsunterricht können Fragen verhandelt werden, die in den auf abfragbares Wissen oder operationalisierte Fragen ausgerichteten Fächern und Erwartungen nicht vorkommen. Religion kann dies aufgreifen und Hilfestellungen bei Fragen bieten, die Menschen jeden Alters bewegen – Fragen nach Leben und Tod, Gut und Böse, Anfang und Ende, Sinn und Irrtum, nach Gott und Hoffnung usw.

Ad 1.

Auch dann, wenn es in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg den Anschein hatte, dass religiöses Interesse und Wirkungen auf dem Rückzug waren, hat spätestens die iranische Revolution von 1979 gezeigt, dass es die gesamte muslimische Welt zutiefst berührt, wie ihre religiösen Überzeugungen gelebt werden können und wie das Verhältnis von Staat und Religion definiert wird.

Der internationale Terrorismus, der sich islamisch versteht, sorgt für aktuelle Beunruhigung in fast allen Ländern.

Aber auch der noch immer nicht gelöste Konflikt, der israelisch-palästinensische Streit, spielt auf religiösem Boden.

Christliche Freikirchen breiten sich in Afrika, Asien und Amerika so stark aus, dass sie zahlenmäßig bereits das Luthertum überflügeln.

Es wäre falsch, diese Konflikte nur religiös zu verstehen und die sozialen, demografischen, kulturellen, ethnischen und politischen Fragen aus den Augen zu verlieren.

Junge Menschen in Deutschland wachsen heute viel bewusster in unterschiedlicher religiöser oder nichtreligiöser Nachbarschaft und Atmosphäre auf und brauchen für ihre gesamte Lebensgestaltung im 21. Jahrhundert eine Sprache, die dies reflektieren kann.

Ad 2.

Die kulturellen Schöpfungen Europas kann man nicht verstehen, wenn man ihren biblischen und christlichen Hintergrund nicht kennt. Denn es ist völlig ausgeschlossen, die Bildergalerien, Skulpturen in Museen, Kirchen, Büchern oder im Internet zu entschlüsseln, wenn man von den Gestalten und Geschichten noch nie etwas gehört hat. Es ist dabei völlig gleichgültig, ob es sich um Giotto's Fresken in Padua, um El Greco's Bilder in Madrid, um Raffaels Sixtinische Madonna in Dresden, um Holzschnitte von Dürer oder um Baselitz' auf dem Kopf gehängten Jesus handelt.

Die Stadtansichten wurden bis ins vorige Jahrhundert hinein nur von Kirchenbauten dominiert. Die gemessen an der heutigen Besucherzahl überdimensionierten Kirchen sind Gegenwart und müssen verstanden werden.

Es wäre ignorant zu meinen, nur die Vergangenheit ließe sich von der Bibel inspirieren. Kreuzigungsmotive, Hiob-Szenen sind in der Kunst der Gegenwart genauso präsent wie alttestamentliche Gestalten in der Literatur. Brechts Antwort auf die Frage nach dem für ihn bedeutsamsten Buch ist bekannt: »Die Bibel«. Von Bachs oder Mendelssohns Musik will ich gar nicht reden.

Auch dann, wenn man berücksichtigt, dass es sog. reinen Kunstgenuss auch ohne Kenntnis der religiösen Bezüge und Intentionen geben mag, bleibt ihre Existenz und damit unser Bezug dazu religiös grundiert. Besonders deutlich wird dies bei modernen Medien. Die Filme »Titanic« oder »Matrix«, bei jungen Leuten von höchstem Interesse, spielen in modernen Formen mit religiösem Hintergrund.

Da kein Mensch sich nur mit nachrechenbaren und quantifizierbaren Perspektiven zufriedengibt, haben wir hier ein Stück Bildungschance vor uns, die junge Menschen befähigen könnte, Anderes zu verstehen und dazu einen Standpunkt zu gewinnen. Es besteht die Chance, sich mit mehr als mit sich selbst zu identifizieren.

Und das ist der Ausgangspunkt aller Toleranz.

Ad 3.

Die vielleicht wichtigste Bedeutung des Religionsunterrichts liegt aber in etwas Anderem.

Jede Religion beansprucht für sich, das irdische Leben zu transzendieren. Sie ist der einzige menschliche Ort, an dem gewagt wird, Aussagen über

die Überwindung des Todes zu machen. Die Religionen nehmen die Sinnfragen des menschlichen Lebens auf und gruppieren alle anderen Aussagen und Forderungen darum herum, einschließlich religiöser Rituale. Zur Religion gehört deshalb auch immer die Gemeinschaft mit Anderen, zumindest das Wissen darum.

Dies ist ein Denk- und Verhaltensmuster, das gar nicht vergleichbar ist mit dem, was in den PISA-Diskussionen verhandelt wird. Sinnfragen sind den in PISA erwarteten Antworten gleichsam vorgelagert. Ihre vernünftige oder von Hoffnung gespeiste Bearbeitung könnte vielleicht dazu beitragen, Lernhemmnisse zu verringern, weil Jugendliche gelernt haben, Fragen nicht nur auf richtig oder falsch hin zu betrachten.

Menschen, also auch Kinder und Jugendliche, haben entgegen mancher Überheblichkeit von Erwachsenen einen Sinn für »letzte Fragen«. Sie können noch über Dinge staunen, über die manche Alltagsroutine längst hinwegsieht. Sie können die Erwachsenen angesichts ihres gestorbenen Lieblings-Meerschweinchens mit der Frage in arge Verlegenheit bringen, ob denn ihr Liebling nun im Himmel sei. Sie finden die Erwachsenen genauso rat- und hilflos, wenn ein geliebter Mensch plötzlich stirbt und über Tod, das Warum und das Danach gesprochen werden muss.

Um den Religionsunterricht dennoch nicht zu einem unqualifizierten Allerweltsgerede werden zu lassen, muss man sich im Klaren darüber sein, was man dort leisten kann und will. Die Lektüre biblischer Texte ist dabei Ansatzpunkt und metaphorisches Angebot von aktueller Lebenserfahrung und -deutung.

Die Klärung von Fragen, die Aufdeckung von Widersprüchen, die Erfahrung von Liebe und Enttäuschung, das Aushalten ethischer Dilemmata, die Behauptung und Relativierung eigener Positionen, Empathie- und Sensibilitäts-Erfahrungen mit sich und anderen, die Überwindung von Ratlosigkeit, Verzweiflung, die Möglichkeit von Hoffnung usw. tauchen in jedem Leben auf. Dazu gehört auch die Frage, was die religiöse Dimension akzeptabel machen könnte.

Das ist alles nicht in Lernziele oder Standards übersetzbar.

Sich damit aber suchend und nicht nachlassend zu beschäftigen, ist nützlich für die Persönlichkeitsentwicklung.

Wenn es sich im Rahmen biblischer Aussagen abspielt, kommt allerdings PISA sehr wohl ins Spiel. Denn die verständige, nicht überwältigende biblische Interpretation und Inbeziehung-Setzung zu meinem Leben ist nichts anderes als die Erfüllung des PISA-Kriteriums der 3. Kompetenzstufe des reflektierten Umgangs mit einem Text. Dass man dabei ohne die Kategorie Gott nicht auskommt, ist, um es im Jargon des Wissenschaftsmanagements auszudrücken, das »Alleinstellungsmerkmal« des Religionsunterrichts.

Rolf Wernstedt, Niedersächsischer Kultusminister (1990–1998), Präsident des Niedersächsischen Landtages (1998–2003).

Was wird gelernt?

was wind gentle.

Was im RU gelernt werden soll ...

Ein Blick auf Richtlinien, Bildungspläne und Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland

1 Zur Situation

Die beiden *großen Kirchen in Deutschland* haben den bildungspolitischen Trend des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrhunderts um *Bildungsstandards* und *Kompetenzorientierung* (KMK-Beschluss von 2002; Klieme-Expertise von 2003) erstaunlich zeitnah aufgegriffen und in breiter und in mancherlei Hinsicht recht effektiver Form die Diskussion im Blick auf den konfessionellen Religionsunterricht mit eigenen Veröffentlichungen und Stellungnahmen vorangetrieben. Entsprechend der unterschiedlichen Struktur und Verfasstheit der beiden Großkirchen kam die katholische Seite auf der Ebene der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) rasch zu »Kirchliche[n] Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht« zuerst für die Sekundarstufe I, also für den mittleren Bildungsabschluss (2004),¹ und zwei Jahre später für die Primarstufe (Grundschule) (2006),² während die Diskussion auf evangelischer Seite in der Frühzeit vom Comenius-Institut in Münster angestoßen bzw. gebündelt wurde, mit Veröffentlichungen zuerst (2004) zur allgemeinen Diskussion um Bildungsstandards³ und dann (2006 sowie 2007) zu Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I,⁴ mit

1 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss)*. 23. September 2004 (Die deutschen Bischöfe, 78), Bonn 2004.

2 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht an der Grundschule / Primarstufe*. 24. April 2006 (Die deutschen Bischöfe, 85), Bonn 2006.

3 Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner, *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln*, Münster (Comenius-Institut) 2004. – Martin Rothgangel / Dietlind Fischer (Hg.), *Standards für religiöse Bildung* (Schriften aus dem Comenius-Institut, 13), Münster 2004.

4 Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Erarb. von F. Doedens u.a. (Comenius-Institut), Münster 2006. – Volker Elsenbast / Dietlind Fischer (Hg.), *Stellungnahmen und Kommentare zu »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung«* (Comenius-Institut), Münster 2007.

keiner Verbindlichkeit und einem weit geringeren Maß an Konkretisierung als auf der katholischen Seite, dafür jedoch mit weit mehr Offenheit und einer viel breiteren Diskussionspalette.⁵

Für den Bereich der Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe ging bereits seit langer Zeit ein mächtiger Impuls zur Entwicklung deutschlandweit einheitlicher Regelungen von den durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder beschlossenen »Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung« (sog. »EPAs«) aus, so dass sowohl für Evangelische als auch Katholische Religionslehre solche EPAs entwickelt wurden und vorliegen,⁶ auf katholischen Seite ergänzt durch den »Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II« (von 2003)⁷, auf evangelischer Seite jüngst (2010) durch das auf der Ebene der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) entwickelte – die einzelnen Landeskirchen aber nicht »bindende« – »Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe«.⁸

Diesem recht geschlossenen Bild auf Bundesebene steht ein extrem diffuses, divergentes auf *Länderebene* gegenüber. Auf der einen Seite hat *Baden-Württemberg* als erstes Bundesland zu Beginn des Schuljahrs 2004/05 einen kompetenzorientierten Bildungsplan für alle Fächer, also auch für den Religionsunterricht, in Kraft gesetzt. Auf der anderen Seite hat die Diskussion in anderen Bundesländern noch keinerlei sichtbares Resultat gezeitigt, in Kraft sind dort weiterhin bis dato alte Religionslehrpläne ohne Kompetenz- oder Bildungsstandard-Orientierung (etwa Rheinland-Pfalz). Dazwischen liegt eine dritte, in sich wiederum heterogene Gruppe, bei denen einzelne (z.B. Nordrhein-Westfalen) oder auch mehrere (z.B. Niedersachsen) kompetenzorientierte Bildungsstandards für den Religionsunterricht vorliegen.⁹

5 Zur frühen Diskussion um Kompetenzorientierung/Bildungsstandards s. auch: Veit-Jakobus Dieterich, Was im Religionsunterricht gelernt werden soll – Konturen einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik, in: ZPT 59 – 2/2007(b), 109–120.

6 Die aktuell gültige Fassung der EPAs stammt aus dem Jahr 2006. Ev. bzw. kath. unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf; resp.: [...]kath-Religion.pdf.

7 Edgar Hagel / Reinhard Kratz / Andreas Verhülsdonk, Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II. Deutscher Katecheten-Verein, München 2003.

8 *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (EKD) (Hg.), Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung (EKD-Texte, 109), Hannover 2010. – Unter: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_109.pdf.

9 Zum RU in der BRD s. auch: Martin Rothgangel / Bernd Schröder (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009. – Manche der Artikel wurden bereits früher veröffentlicht, in: theo-web 5/2 (2006) (s. unter: www.theo-web.de).

Im Folgenden sollen vorrangig die *Religionslehrpläne* bzw. *Bildungsstandards* von Baden-Württemberg¹⁰ (als eines südlichen), Niedersachsen¹¹ (als eines nördlichen) und Sachsen-Anhalt¹² (als eines neuen) Bundeslandes sowie die offiziellen kirchlichen Verlautbarungen (auf der Ebene von DBK und EKD) inklusive der EPAs ausgewertet und weitere in Kraft befindliche Religionslehrpläne alter oder Religionsbildungsstandards neuer Art zusätzlich nur punktuell herangezogen werden.¹³

2 Kompetenzen und Inhalte¹⁴

Grundlegend lassen sich *fünf Formen* an *Formulierungen* dessen, was im Religionsunterricht gelernt werden soll, in den Religionslehrplänen unterscheiden:

1. Rein *formale* (methodische, prozessbezogene etc.) *Kompetenzen*, die für alle Fächer gelten sollen, den Religionsunterricht also mit den übrigen Schulfächern verbinden, z.B. »Wahrnehmen« oder »Verstehen«.
2. Eine weitgehend *formal* bestimmte *grundlegende* Definition *religiöser Kompetenz*, also gleichsam eine Grundbestimmung der spezifisch im Religionsunterricht zu entwickelnden (religiösen) Kompetenz, etwa: die »Wirklichkeit theologisch reflektieren« (im ev. Gymnasialplan von BW).
3. Eine Verbindung von 1 und 2, also ein kleiner *Katalog formaler* (methodischer, prozessbezogener) *religiöser Kompetenzen*, wobei sich in zahlreichen Plänen ein »Fünf-Punkte-Katalog« durchgesetzt hat mit der Nennung der religiösen Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- sowie Gestaltungsfähigkeit.
4. *Inhaltsbezogene religiöse Kompetenzen*, die bestimmte religiöse Themenbereiche oder Themen kompetenzorientiert erschließen (in BW auf ev. Seite sieben »Dimensionen«: »1. Mensch; 2. Welt und Ver-

10 Unter: www.bildungsstandards-bw.de bzw. unter www.bildung-staerkt-menschen.de.

11 Unter: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/>.

12 Unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de> (alt) bzw. <http://www.bildung-lsa.de> (neu).

13 Einen auch gegenwärtig noch wichtigen Gesamt-Überblick über alle zu Beginn des Schuljahres 2000/01 in der Bundesrepublik Deutschland gültigen Religionslehrpläne findet sich in: Dieterich, Veit-Jakobus: Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben (ARP, 29). Göttingen 2007(a) (zugl. Habschr. Tübingen 2003), 467ff (Kap. B.9); Religionslehrplanübersicht: 661–670 (mit einer eingehenden Auswertung, 511ff, Kap. B.10). – Viele dieser Pläne sind gegenwärtig noch in Kraft.

14 Im Folgenden werden zur Kennzeichnung der Pläne folgende Kürzel (in dieser Reihenfolge) verwendet: Bundesländer: BW = Baden-Württemberg; NI = Niedersachsen; ST = Sachsen-Anhalt – Schulart bzw. -stufe: GS = Grundschule; GY = Gymnasium; GO = Gymnasiale Oberstufe; SJ = Schulstufe – Konfession: ev = evangelisch; rk = römisch-katholisch.

- antwortung; 3. Bibel; 4. Gott; 5. Jesus Christus; 6. Kirche und Kirchen; 7. Religionen«; in NI ein ähnliches Sechser-Schema).
5. Und zuletzt Inhalte in traditioneller Form, die sich zum einen in den Plänen der älteren Generation, zum anderen in neuen Plänen als fakultative Angebote oder als Kataloge von obligatorischem »Grundwissen« finden.

3 Primarstufe (Grundschule)

Die »*Kirchliche[n] Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe*« der deutschen Bischöfe aus dem Jahr 2006 formulieren für die ersten vier Schuljahre folgende inhaltsbezogenen Wissens-, Deutungs- und Anwendungs-kompetenzen:¹⁵

- Im Gegenstandsbereich »*Mensch und Welt*«: die christliche Deutung der »Einmaligkeit der Person«; »Grundregeln eines gelingenden Miteinanders« sowie »Herkunft und Zukunft des eigenen Lebens und der Welt« (26f).
- Bei der »*Frage nach Gott*«: eigene »Gottesvorstellung« und »Gottesbeziehung«; »wesentliche Elemente der biblischen Rede von Gott«; »Anfragen an den christlichen Gottesglauben« sowie der Glaube »an den dreieinigen Gott« (28f).
- Im Bereich »*Biblische Botschaft*«: »Grundaufbau« und »Bedeutung der Bibel für den christlichen Glauben«; »das biblische Schöpfungslob«; Geschichte »des Volkes Israel« mit »zentralen biblischen Erzählzusammenhängen« sowie »ausgewählte Psalmen- und Prophetenworte« (30f).
- Zu »*Jesus Christus*«: »Weihnachtsevangelien«; Jesus begegnet Menschen; »Botschaft vom Reich Gottes«; »Geschichte von Jesu Leiden, Tod und Auferstehung«; »Nachfolge Christi« (32–34).
- Im Blick auf »*Kirche und Gemeinde*«: »Gemeinde als Kirche am Ort«; Befähigung zu altersgemäß verstehender Teilnahme an Gottesdiensten; »Kirchenjahr«; »das evangelische Gemeindeleben« und dessen Vergleich mit »dem katholischen Gemeindeleben« (35f).
- Beim Bereich »*andere Religionen*« schließlich: »wichtige Elemente« erstens »des jüdischen« und zweitens »des muslimischen Glaubens« (37).

Auf *evangelischer Seite* sind die Vorschläge aus Baden-Württemberg (BW-GS-ev 2004) und Niedersachsen (NI-GS-ev 2006) mit diesem Katalog weitgehend deckungsgleich, mit manchen Ergänzungen bzw. Variationen im Detail. Beim Themenfeld »Mensch« etwa werden in BW auch die Wahrnehmung unterschiedlicher Gefühle (Kl.st. 1/2), sodann von Stärken und Schwächen, ferner der Umgang mit Schuld sowie Leid, Lob und Klage (Kl.st. 3/4), in NI auch der Tod genannt.

In Sachsen-Anhalt (ST-GS-ev 2007) werden zuerst einmal nur grundlegende Linien für den ev. RU ausgezogen, etwa das Verständnis von »christliche[n] Glaubensvorstellungen als Orientierungsangebote[n]«, auch »für die eigene Lebensgestaltung« (so für SJ 2 resp. 4).¹⁶

4 Sekundarstufe I

Im Blick auf den »Menschen« (*Theologische Anthropologie*) geht das *niedersächsische Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht im Gymnasium* aus dem Jahr 2009 (NI-GY-ev 2009) in den Doppeljahrgangsstufen der Sekundarstufe I in einem gut evangelisch anmutenden Dreischritt von Gefühlen (»Angst und Geborgenheit, Trauer und Trost«) aus, kommt dann zur »Rechtfertigung – Befreiung zum Leben« und zuletzt zur Ethik (»Zuspruch und Anspruch Gottes als Grundlage christlich orientierter Lebensgestaltung«) (S. 17–19). Sterben, Tod und Auferstehung (letztere emphatischer auf katholischer Seite) sind zudem durchgängig Themen gegen Ende der Sekundarstufe I.

Auffällig ist allerdings, dass auf evangelischer Seite weniger die »Schuld« als vielmehr die »Angst« bzw. die »Verführbarkeit« des Menschen mit dem Themenfeld »Sucht« (so BW-GY-ev 2004, 29) im Brennpunkt des Interesses stehen, während der niedersächsische *katholische* Plan klar von »Schuld und Vergebung« spricht (NI-GY-ev 2009, 18).

Weitgehender Konsens scheint im Blick auf die *Gottesfrage*, den »Kompetenzbereich: Gott« (*»Theologie« i.e.S.*), zu bestehen: Ausgehend von einem positiven, den Menschen »tragenden« Gottesbild (Gott als »Schöpfer und Begleiter« zu Beginn der Sekundarstufe I) wird in den mittleren Klassenstufen die »Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott« entfaltet, um in den Abschlussklassen dann auch problematische Fragestellungen »Glaube – Erkenntnis – Zweifel« und hier insbesondere die Theodizee-Problematik zu Wort kommen zu lassen (NI-GY-ev 2009, 20–22).

Beim Themenbereich »Jesus Christus« (*Historischer Jesus / Christologie*) ist weithin ein Dreischritt von »Jesus in seiner Zeit und Umwelt« in den Eingangsklassen über »Wirken und Botschaft Jesu« in der Mittelstufe zum »erlösende[n] Charakter von Kreuz und Auferstehung Jesu Christi« in den höheren Klassen zu beobachten.

Ein breiter Konsens besteht auch hinsichtlich der Thematisierung der Lerndimension »Kirche(n)« (*Ekklesiologie*): Von den beiden großen »Konfessionen« (5/6) geht es über deren »Geschichte«, vor allem auch ihre Entstehung (7/8), hin zur Thematik von »Kirche und Gesellschaft« (9/10), im Idealfall in historischer und aktueller Perspektive (so NI-GY-ev 2009, 31).

16 S. Anm. 12 (Unter: Fächer – Evangelischer Religionsunterricht).

Auf katholischer Seite legen die »Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards« für den mittleren Bildungsabschluss Wert auf die »kirchliche« Kompetenz, dass die »Schülerinnen und Schüler [...] an liturgischen Vollzügen der Kirche verstehend teilnehmen« können (S. 26).

Wiederum sehr geschlossen wirkt auf den ersten Blick der Bereich der *Religionen*. In großer Einmütigkeit stehen nacheinander das Judentum (5/6), der Islam (7/8) und der Buddhismus (9/10) im Zentrum des Interesses.

Die weitere überall anzutreffende Lerndimension »Ethik« zeigt üblicherweise ein unmittelbar überzeugendes gestuftes Vorgehen: von Problemen und Themen des nahen Umfeldes (in 5/6) über den Bereich der »Gerechtigkeit« und »Diakonie« (Kirche) (in 7/8) hin zur größeren Welt mit ihren komplexeren Zusammenhängen (in 9/10).

Weitgehender Konsens scheint zudem zu sein, dass für das Ende der Sekundarstufe I (9/10) das menschliche Handeln bzw. die Ethik einen wichtigen Akzent bekommt, etwa durch zusätzliche Thematisierung bei anderen Dimensionen, etwa der Anthropologie oder der Christologie (insbes. mit der Bergpredigt).

Beim Themenbereich *Bibel* verfahren die Pläne unterschiedlich. Während in Niedersachsen diese Dimension nicht eigens ausgewiesen ist, vielmehr bei anderen Lerndimensionen mit gefördert wird, formulieren hier Baden-Württemberg sowie die Deutschen Bischöfe explizit ein eigenes Lernfeld bzw. eine Lern-Dimension »Bibel« bzw. »Bibel und Tradition« (DBK 2004, 22).

Die alte Regel, dass die *unterschiedlichen Schularten der Sekundarstufe I* von der (wo noch bestehenden) Haupt- über die Real- bzw. die Sekundarschule bis hin zum Gymnasium sich von einer stärkeren Schüler- und Lebensweltorientierung zu einer deutlichen kognitiven Akzentuierung bewegen, lässt sich auch in der gegenwärtigen Lehrplangeneration beobachten.

So animieren zum Beispiel in Baden-Württemberg die Pläne für die Haupt- und Realschule in Klassenstufe 5/6 die Schülerinnen dazu, sich mit ihren eigenen »Fähigkeiten«, »Stärken« und »Schwächen« konstruktiv auseinanderzusetzen, und rufen in den Abschlussklassen auf zur »Gestaltung des eigenen Lebens« – Kompetenzen, die der gymnasiale Plan nicht anspricht.

Das Problem eines »Grundwissens« lösen die neuen Pläne unterschiedlich, wenngleich überall solche Elemente enthalten sind.

So kann etwa die verbindliche Kenntnis biblischer Basistexte (z.B. Gen 1 und/oder 2) sowie von einzelnen »Grundbegriffen« genannt werden (z.B. Gebet, Genesis, Psalm, Schöpfer; so: NI-GY-ev [2009]).

5 Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe und Berufsschule)

Die »*Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur*« (EPA)¹⁷ aus dem Jahr 2006 erklären auf evangelischer Seite das Ziel des Unterrichts mit der Formel von »Identität und Verständigung« (S. 6), die katholische Version will »den Glauben im Dialog« erschließen (S. 6). Als didaktische Grundstruktur wird eine Triade aufgespannt: Die zentrale »Perspektive des christlichen Glaubens« soll den beiden anderen wesentlichen Dimensionen des Religionsunterrichts zugeordnet und mit diesen vermittelt werden; diese sind zum einen die »biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler«, zum andern entsprechende »Bezugsfelder in der pluralen Gesellschaft«, was jedoch ohne erkennbare Auswirkungen bleibt. Als Themenfelder sind (von einer theologischen Warte) her sechs Themenbereiche vorgesehen: Anthropologie (Mensch), Christologie (Jesus Christus), »Theologie« i.e.S. (Gott), Ekklesiologie (Kirche), Ethik sowie Eschatologie (Zukunft).

Beide Konfessionen formulieren die sechs Themenfelder nahezu vollständig identisch (ev, S. 10, rk, S. 9), mit kleinen, doch charakteristischen Varianten. So steht etwa dem »Wahrheitszeugnis der Kirche« auf evangelischer Seite (S. 10) der »Wahrheitsanspruch der Kirche« auf der katholischen gegenüber (S. 9).

Auf *katholischer* Seite decken die fünf Gegenstandsbereiche im *Grundlagenplan*¹⁸ aus dem Jahr 2003 die inhaltlichen Schwerpunkte der EPAs weitgehend ab (S. 41–61), auf *evangelischer Seite* finden sich im *Kerncurriculum der EKD* aus dem Jahr 2010 die sechs Themenbereiche der EPAs wieder.

Im Kerncurriculum der EKD sind die sechs Themen jetzt weiter ausdifferenziert und konkretisiert mit jeweils zwei bis vier thematischen Schwerpunkten (s. 29ff):¹⁹

1. Die Anthropologie mit: Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit / »Sünder und Gerechtfertigter« / »Freiheit und Verantwortung«.
2. Die Christologie mit: »Jesus Christus als Grund des Glaubens« / »Wirken und Botschaft Jesu« / »Kreuz und Auferstehung«.
3. Die »Theologie« i.e.S. mit: »Gott: Wer ist das eigentlich?« / »Gott in Beziehung« – Gottesglaube / »Wirklichkeit Gottes« / Der Gott der Christen, Juden und Muslime.
4. Die Ekklesiologie mit: »Gemeinschaft der Glaubenden« / »Kirche in der religiös pluralen Welt« / »Kirche und Staat«.
5. Die Ethik mit: »Grundfragen christlicher Ethik« / Kernbereiche gesellschaftlicher Verantwortung.
6. Die Eschatologie mit: »Sehnsucht [...] nach Unbegrenztheit« / »Angst vor dem Weltuntergang«.

17 S. oben sowie Anm. 6. – S. auch: Schröder, Bernd: Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine aktuelle Herausforderung, in: Michael Wermke u.a. (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, insbes. 91f.

18 S. Anm. 7.

19 S. Anm. 8.

Was bei beiden Konfessionen weitgehend fehlt, ist die Auseinandersetzung mit nicht-religiösen Fragestellungen und Wahrheitsansprüchen, (Natur-)Wissenschaften und Weltanschauungen – die Wahrheitsfrage etwa wird nicht grundlegend (epistemologisch), vielmehr beim Thema Kirche (!) thematisiert, eine deutliche Reduktion auf eine binnen-religiöse, -theologische oder gar -kirchliche Sicht – ein nicht zuletzt im Blick auf manche früheren Religionslehrpläne erstaunlicher Befund.

Hinsichtlich der *evangelischen Pläne* der sechzehn Bundesländer für die *gymnasiale Oberstufe* zeigt eine vom Comenius-Institut im Jahr 2008 herausgegebene *Synopse*,²⁰ dass eine durchgängig anzutreffende Trias (aus »Gott«, »Mensch« und »Jesus Christus«) gleichsam einen »Kern-Lehrplan« bildet, der häufig (aber nicht immer) um weitere Themen (wie insbesondere Ethik bzw. Gerechtigkeit, Bibel, Kirche und Religionen) angereichert wird, wohingegen Themen wie Eschatologie bzw. »Hoffnung« (NRW) oder die nicht-religiöse, säkulare Welt (»Wirklichkeit«, Naturwissenschaften etc.) nur sehr vereinzelt anzutreffen sind.

Im Blick auf die *Berufsschule* zeigt etwa der aus dem Jahr 2003 stammende Plan aus Baden-Württemberg²¹ bei beiden großen Konfessionen einerseits bereits deutliche Tendenzen hin zu einer Kompetenzorientierung (besonders hinsichtlich der formalen Kompetenzen, S. 11f; 95f), ist jedoch andererseits noch der stichwortartigen Nennung von meist inhaltlich bestimmten Einzelthemen verhaftet. Auffällig ist dabei einerseits die ungeheure Spannweite der Themenstellungen, die in geradezu vorbildlicher Weise nicht nur theologische, sondern zugleich gegenwarts- und schülerbezogene Fragestellungen aufnehmen (bzw. aufeinander zu beziehen versuchen), andererseits die verbale Formulierung der Kernthemen (z.B. »Glauben und hoffen«), die sehr gut mit einem kompetenzorientierten Ansatz kompatibel scheint.

Der Lehrplan vertritt ein Satellitenmodell, bei dem um die zentralen formal bestimmten Kompetenzen acht »Themenfelder« kreisen (1 »Ich bin – ich werde«; 2 »Begegnen«; 3 »Arbeiten«; 4 »Leben in einer pluralen Welt«; 5 »Wissen und können«; 6 »Streben nach Gerechtigkeit«; 7 »Fragen und suchen«; 8 »Glauben und hoffen« – s. Überblick, S. 21 bzw. 101). Das letzte Themenfeld (»Glauben und hoffen«) wird – wiederum in Form eines »Satelliten-Schemas« – in folgende Teilthemen aufgefächert: »8.1 Auf Zukunft hoffen / 8.2 Religion / 8.3 Weltreligionen begegnen / 8.4 Jesus der Christus / 8.5 Glauben leben / 8.6. An Gott glauben / 8.7 An Gott zweifeln /

20 Harmjan Dam / Annebelle Pithan (Hg.), *Evangelische Religion in der Oberstufe des Gymnasiums*. Bestandsaufnahme 2008. Hg. im Auftrag des Geschäftsführenden Ausschusses der Arbeitsgemeinschaft der Leiter und Leiterinnen der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter (ALPIKA). Comenius-Institut, Münster 2008, 10ff, insbes. 13–15.

21 *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (Hg.), *Bildungsplan für alle beruflichen Schulen (mit Ausnahme des beruflichen Gymnasiums [...])*. Evangelische Religionslehre. Katholische Religionslehre. Kultus und Unterricht (Amtsblatt). Ausg. C, Lehrplanheft 3/2003. Stuttgart / Villingen-Schwenningen 2003.

8.8 Kirche / 8.9 Bibel / 8.10 Sprache des Glaubens« (S. 79 resp. 153). Das erste Themenfeld »Ich bin – ich werde« arbeitet dabei ganz schülerorientiert, beginnend mit dem Teilthema »1.1 Sich entdecken – sich entwickeln« und endend mit »1.10 Zu sich stehen« (S. 23 bzw. 103). In breiten Katalogen werden dann – nach dem traditionellen »T-Modell« Lernziele (oben), Unterthemen bzw. Teilaspekte (linke Spalte) sowie konkrete Beispiele (rechte Spalte) aufgelistet.

6 Zusammenfassung und Schluss

- (1) Die *Religionslehrpläne* in der Bundesrepublik sind gegenwärtig von einer erstaunlichen Vielfalt und *Mannigfaltigkeit*, ja Uneinheitlichkeit geprägt, wobei Pläne mehrheitlich aus einer guten Dekade (vereinzelt auch aus nahezu den beiden letzten Jahrzehnten) in Kraft sind, die von ihrer (religions-)pädagogischen Intention (etwa Stoff- contra Kompetenzorientierung) sehr unterschiedlich sein können. Dabei bemühen sich die *neueren* (seit 2004 in Kraft gesetzten oder publizierten) *Pläne* sichtlich um die Einbeziehung der *Kompetenzorientierung* (und es ist anzunehmen, dass solche Pläne in den kommenden Jahren in allen Bundesländern ausgearbeitet werden), allerdings mit unterschiedlichem Erfolg und in unterschiedlicher Konsequenz bzw. Art und Weise, wobei manche Pläne sich dem Modell von Bildungsstandards annähern, andere dagegen deutlich dahinter zurück bleiben.
- (2) In den *neueren* Plänen sind formale *Kompetenzen* überall genannt, zum einen hinsichtlich allgemeiner, den Religionsunterricht mit anderen Fächern verbindender Kompetenzen, zunehmend jedoch auch im Blick auf die grundlegende Version und die einzelnen Ausformungen einer formalen religiösen Kompetenz, bedingt auch bei der Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen. Die zu behandelnden *Themenbereiche*, bei denen sich vor allem in der Primar- und in der Sekundarstufe I ein breiter Konsens abzeichnet, orientieren sich nach wie vor an zentralen theologischen Fragefeldern. Während also die Religionslehrplanlandschaft insgesamt von großer Heterogenität geprägt ist (s. Pkt. 1), zeigt sich im Blick auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen bzw. die Lernbereiche eine Tendenz zur Vereinheitlichung.
- (3) Nur teilweise gelöst scheint das Problem der *Sequentialisierung des Lernens*, vor allem auch zwischen den Schulstufen. Zwar gibt es zahlreiche Versuche zu Niveaunkonkretisierungen, doch sind diese – besonders auch im Vergleich mit anderen Fächern, insbes. von »Kernfächern« – deutlich rudimentär bzw. defizitär.
- (4) Ebenso wenig befriedigend gelöst (bzw. recht unterschiedlich »gelöst«) ist die Frage nach einem »Grundwissen« und dessen Verhältnis zu den (inhaltsbezogenen) Kompetenzen. Weitgehender Freiheit bei der Auswahl der Inhalte bzw. »Stoffe« stehen zahlreiche Versu-

che gegenüber, zusätzlich ein verbindliches Grundwissen festzuschreiben.

- (5) *Allgemein* ist festzustellen, dass die neuen Pläne einerseits – und dies ist eine wichtige Stärke – die *theologische* und *religiöse Dimension* des Religionsunterrichts betonen und breit thematisieren, andererseits aber – und dies ist eine gravierende Schwäche – in deutlicher Diskrepanz zu manchen Formulierungen in den Präambeln bei den konkreten Fragestellungen die *nicht-religiöse, weltanschauliche, alltägliche* bzw. *nicht-theologische wissenschaftliche Dimension* in der Regel nur noch punktuell, eher zufällig und wenig systematisch und umfassend – und schon gleich gar nicht in eigenständigen Themenstellungen – aufnehmen (weitgehende Ausblendung etwa grundlegender erkenntnistheoretischer Fragen bzw. Fragen des menschlichen Weltzugangs). Daneben zeigt sich eine auffällige Tendenz zur Zurückdrängung gesellschaftlicher, insbesondere auch sozialer Fragestellungen.²²

Damit aber könnte der Religionslehrplan einen bereits früher beobachtbaren Mangel bzw. Fehler wiederholen: nämlich gesamtgesellschaftliche Strömungen und Tendenzen einfach zu doppeln und zu spiegeln – anstatt diese kritisch zu begleiten und zu kontrapunktieren.²³ Eine isolierte Thematisierung religiöser bzw. theologisch-kirchlicher Themen ist außerordentlich ambivalent bzw. problematisch und könnte einen sich möglicherweise fatal auswirkenden zumindest partiellen Rückzug des Religionsunterrichts auf eine (religiöse, theologische, kirchliche) Binnenstruktur bedeuten.²⁴

- (6) *Abschließend* bleibt also zu hoffen, zu wünschen und zu bewirken, dass die Religionslehrplanentwicklung in der Bundesrepublik einerseits den eingeschlagenen Weg in Richtung von *Kompetenzorientierung* und *Bildungsstandards* noch *konsequenter* und *elaborierter* weitergeht, als dies bereits der Fall ist, dabei aber nicht unter der Hand die Errungenschaften der (heute ja vielerorts und gerne kritisierten) problemorientiert-themenzentrierten Wende der ausgehenden sechziger und der siebziger Jahre wieder verspielt: sich gerade im Religionsunterricht der Schule als öffentlicher Bildungsinstitution von fundierten *theologischen Positionen* aus der gegenwärtigen *Welt* und *Wirklichkeit* grundlegend und in all ihren unterschiedlichen Facetten mutig zu *öffnen*.

Dr. Veit-Jakobus Dieterich ist Professor für Evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

22 Etwa die Verkürzung der prophetischen Botschaft auf den Ruf zur »Umkehr« sowie »zum Vertrauen auf Gott« bei DBK (2006), 31 (s. Anm. 2).

23 S. dazu: Dieterich 2007b, 111 (s. Anm. 5).

24 S. dazu: Dieterich 2007a, 551–555, insbes. 552, 554; zudem bereits 547 (s. Anm. 13).

Was sollen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen?

Ein Blick in Religionsbücher für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I

Unterrichtswerke für den Religionsunterricht haben eine didaktische Struktur, in der normative Vorstellungen von dem, was Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen sollen, zum Tragen und zum Vorschein kommen. Der folgende Beitrag untersucht vier repräsentative Unterrichtswerke für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, die – zum Teil als Neufassungen früherer Unterrichtswerke – im vergangenen Jahrzehnt erschienen sind und im regionalen Umfeld des Verfassers in Schulen Verwendung finden. Welche Zielvorstellungen religionsunterrichtlichen Lernens sind für diese Unterrichtswerke maßgeblich? Welche Sicht der Schülerinnen und Schüler als Lernende wird in ihnen erkennbar? Welche Rolle kommt ihnen bei der Themenkonstitution zu? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Unterrichtskultur und die unterrichtlichen Lernwege? Wie wird ein aufbauendes und vernetzendes Lernen ermöglicht? Besondere Aufmerksamkeit wird in diesem Zusammenhang den einleitenden Vorworten der Religionsbücher gelten. Sie wenden sich direkt an die Schülerinnen und Schüler und sollen ihnen als Lesehilfe dienen. Sie machen insofern die didaktisch-methodische Konzeption und die Struktur des Unterrichtswerkes für die Adressaten transparent und verdeutlichen darin zugleich den normativen Erwartungshorizont der Autoren im Hinblick auf eine Beantwortung der Frage, was Schülerinnen und Schüler in der Arbeit mit dem jeweiligen Unterrichtswerk im Religionsunterricht lernen können und lernen sollen.

1 Die großen Fragen stellen und in der Begegnung mit Religion und christlichem Glauben lebensrelevante Antworten suchen: »Religion – Sekundarstufe I« (Werner Trutwin)

Die Jahrgangsstufenbände des Unterrichtswerks »*Religion-Sekundarstufe I*«¹ eröffnet jeweils ein Vorwort, in dem sich der Verfasser Werner

1 Werner Trutwin, Religion – Sekundarstufe I: Zeit der Freude (Jahrgangsstufen 5/6), Wege des Glaubens (Jahrgangsstufen 7/8), Zeichen der Hoffnung (Jahrgangsstufen 9/10), 3 Bände, Düsseldorf 2000–2002.

Trutwin an die Schülerinnen und Schüler wendet und – einladend und werbend – das für dieses Unterrichtswerk maßgebliche didaktische Konzept eines schülerorientierten Religionsunterrichts entfaltet und den Zielhorizont des in diesem Zusammenhang intendierten religionsunterrichtlichen Lernens beschreibt.

Religionsunterricht ist demnach ein Ort des Fragens und der Suche nach Antworten. Es geht dabei um »Fragen, denen sich niemand verschließen kann, der über sich und sein Leben nachzudenken beginnt«², um »Fragen, die sich Kinder schon stellen und die auch Erwachsene noch haben«³, um »die großen Fragen des Lebens [...], die sich Menschen aller Zeiten gestellt haben, auch wenn viele heute meinen, für diese Fragen keine Zeit zu haben«⁴, Fragen, auf die »es keine einfachen Antworten [gibt]«⁵. Den hermeneutischen Horizont für die Thematisierung von Religion und christlichem Glauben bilden existentiell bedeutsame und lebensrelevante Fragen:

»Es sind Fragen wie diese: Wer bin ich? Hat mein Leben einen Sinn? Wie finde ich mein Glück? Verantwortung – was ist das? Was ist mir heilig? Warum ist die Welt so unergründlich, so schön und schrecklich zugleich? Ist die Unsterblichkeit eine leere Idee oder Wirklichkeit? An was hängt unser Herz? Existiert Gott? Wenn ja, was hat er mit den Menschen zu tun? Wer ist Jesus? Welchen Weg empfiehlt er? Wofür treten Christen ein, wogegen leisten sie Widerstand? Haben die Christen bemerkenswerte Zukunftsperspektiven?«⁶

Im Horizont dieser Fragen erschließt der Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach und im Kontext der anderen Unterrichtsfächer fachspezifisch einen »Zugang zur Welt«. Er bezieht sich dabei nicht nur auf einen Teilbereich, sondern »auf das Ganze, ja er reicht über unsere Welt hinaus«⁷. Er nimmt nicht nur einzelne Teilfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Blick, sondern »sie selbst, ganz so wie sie sind, mit Leib und Seele, mit Kopf, Herz und Händen, mit ihrer Herkunft und ihrer Zukunft.«⁸

Das Unterrichtswerk geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen in die unterrichtlichen Lernprozesse einbringen, so dass auch die unterrichtlichen Lernprozesse sehr unterschiedliche Lernergebnisse zeitigen werden:

»Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Christen sind, können dabei ihren Glauben näher kennen lernen. Diejenigen, die dem Christentum fern stehen oder es ab-

2 Zeit der Freude, 4.

3 Ebd.

4 Wege des Glaubens, 5.

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Ebd., 4.

8 Ebd., 5.

lehnen, werden mehr und mehr verstehen lernen, was es heißt zu glauben [...]. Alle können dabei miteinander ins Gespräch kommen und voneinander lernen.«⁹ Religionsunterricht wird so zu einem Lernort, an dem Schülerinnen und Schüler einen »Standpunkt in wichtigen Lebensfragen«¹⁰ finden und diesen – sich positionierend – klären können.

Das inhaltliche Curriculum der drei Jahrgangsstufenbände des Unterrichtswerkes will in diesem Zusammenhang ein thematisch vernetztes und jahrgangsübergreifend aufbauendes Lernen ermöglichen. Es ordnet das Tableau der Themenfelder in jahrgangsstufenverbindenden Lernfeldern: »Schülerinnen und Schüler«, »Bibel«, »Gott«, »Jesus«, »Geschichte«, »Christentum«, »Religionen« (5/6, 7/8, 9/10), »Mensch«, »Kunst«, »Zeitgeist« (7/8, 9/10).

Die methodisch beschreibbare Kultur unterrichtlichen Lernens besitzt zugleich eine didaktische Relevanz. Das *Wie* unterrichtlichen Lernens impliziert zugleich Zielvorstellungen von dem, *was* im Unterricht gelernt werden soll. Das Vorwort des Jahrgangsstufenbandes 5/6 konkretisiert diese Zielvorstellungen in »Vorschläge[n] für die Arbeit im Unterricht«¹¹:

- »• In Partnerarbeit oder im Klassenverband solltet ihr miteinander ins *Gespräch* kommen, um so euren Horizont zu erweitern.
- Ihr könnt *in euch selbst hineinhorchen*, um euch selbst besser kennen zu lernen.
- Wenn ihr ganz *persönliche Probleme* habt, über die ihr nicht gern öffentlich sprecht, wird vielleicht eure Religionslehrerin oder euer Religionslehrer Rat wissen.
- Ihr werdet euch in der *Welt* umsehen und über sie nachdenken.
- Ihr lest *Texte* – Erzählungen, Berichte, Gedichte u.a. – und werdet darüber miteinander diskutieren. Gelegentlich werdet ihr wohl auch einen Film sehen und euch darüber Gedanken machen.
- Ihr betrachtet *Bilder* und versucht sie gemeinsam zu deuten. Ihr könnt euch auch selbst ans Zeichnen oder Malen geben.
- Gelegentlich könnt ihr auch *Orte besuchen*, an denen religiöses Leben stattfindet, z.B. eine Kirche, ein Kloster, ein Gemeindezentrum, ein Jugendhaus, eine Moschee.
- Nicht schlecht wäre es auch, wenn ihr manche Aufgabe des Religionsunterrichts in *Verbindung mit anderen Fächern* zu lösen versuchtet.
- Während der *Freiarbeit* habt ihr die Möglichkeit, euch mit einzelnen Aufgaben länger zu befassen.
- Ihr könnt euch an größeren *Projekten* beteiligen, die weit über Klasse und Schule hinausreichen. Dazu könnt ihr eure guten Ideen einbringen.«¹²

In all dem sollen Schülerinnen und Schüler Wissen und Fähigkeiten erwerben sowie Haltungen und Einstellungen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, Religion und christlichen Glauben als eine lebensrelevante

9 Zeichen der Hoffnung, 4.

10 Ebd.

11 Zeit der Freude, 6.

12 Ebd., 6f.

Antwort auf zentrale Fragen menschlicher Existenz in der Welt wahrzunehmen und zu verstehen.

2 Erwerb religionshermeneutischer und kulturhermeneutischer Kompetenz: »Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I«
(Hubertus Halbfas)

Hubertus Halbfas eröffnet sein »Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I«¹³ im »Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr« im Kapitel »Leben und Lernen in der Schule« programmatisch mit der entscheidenden Frage danach, worum es Schule und Religionsunterricht erstlich und letztlich gehen muss:

»Wie lernt man, wie man lernen kann? / Wie fängt man nur zu lernen an, / mit Mut und ohne Unterlass / nach Gott und Welt zu fragen? / Da geht es nicht um dies und das, / da muss man selbst sich wagen / und keinen Lehrer schonen; / das Lernen muss sich lohnen.

Vokabeln lernen, Formeln, Sachen? / Nein, das ist das Ganze nicht! / Es geht um mehr als Wissen. / Was heute wir vermissen, / ist eignes Denken, eignes Fragen, / ein eignes, freies Wort zu sagen, / ist Offenheit und gerader Sinn. / Doch welcher Weg führt nur dorthin?«¹⁴

Dieser Eröffnungstext möchte »dem Lehrer als Notenschlüssel für alle Melodien gelten, die sein Unterricht spielen will«¹⁵. Religionsunterricht soll ein fragender, offener Unterricht sein und so das Lernen des Lernens der Schülerinnen und Schüler ermöglichen und ermutigen. »Die Lehrbarkeit und Lernmöglichkeiten des christlichen Glaubens hängen didaktisch an der Fähigkeit des Menschen, mit einem nie zu entmutigenden geistigen Potential eigenständig denken und fragen zu können.«¹⁶ Auch das »Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr« stellt zentrale religionspädagogische und religionsdidaktische Fragen an den Anfang des den Jahrgangsstufenband eröffnenden Kapitels »Leben und Lernen in der Schule«:

»Wer nichts als Chemie versteht, versteht auch von Chemie nichts.«
Stimmt das?

Wer nichts als Religion versteht, versteht auch von Religion nichts.
Stimmt das auch?

Wer von allem etwas versteht, aber nichts von Religion, versteht der etwas vom Ganzen?«¹⁷

13 *Hubertus Halbfas*, Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I: Religionsbuch für das 5./6., 7./8., 9./10. Schuljahr, 3 Bände, Düsseldorf 2005–2008.

14 Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr, 4f.

15 *Hubertus Halbfas*, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5, Düsseldorf 1992, 79.

16 Ebd., 76.

17 Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr, 5.

Religionsunterricht thematisiert und erschließt einen verstehenden Zugang zum ›Ganzen von allem‹. Ohne diesen Bezug zum Ganzen bliebe auch das ›von allem etwas‹ unverständlich und unverstanden. Und ohne Bezug ›zu allem‹ würde auch Religion unverständlich und unverstanden bleiben.

Die fünfzehn Lernstränge des »Unterrichtswerkes für die Sekundarstufe I« beschreiben jahrgangsübergreifende thematisch orientierte Aufgabenfelder aufbauenden Lernens. Sie zeigen Lernwege auf, auf denen Schülerinnen und Schüler jene religionshermeneutische Kompetenz erwerben können, die Bildungsziel des Religionsunterrichts ist.

»Unsere Religionsbücher setzen keine Glaubenshaltung und Glaubensbereitschaft im didaktischen Ansatz voraus. Entsprechend ihrem schulischen Ort beziehen sie Glauben nicht auf Zustimmung, sondern auf Verstehen. Sie klammern die wachsende Zahl jener Schüler, die kirchendistanziert und christentumsfremd heranwachsen, nicht aus, sondern möchten gerade diesen informative und verstehende Zugänge zu einer Dimension eröffnen, welche die geschichtliche und kulturelle Gestalt unserer gemeinsamen Welt mitbestimmt.«¹⁸

Das in diesem Zusammenhang maßgebliche religionsdidaktische Konzept integriert einen »Plural von Ansätzen«¹⁹. Sie akzentuieren hermeneutische und didaktische Aufgabenfelder, denen im Hinblick auf den angestrebten Erwerb religionshermeneutischer Kompetenz besondere Aufmerksamkeit gilt:

- Grundlegende Bedeutung für das Gesamtkonzept hat der *sprachhermeneutische Ansatz* mit dem als Bildungsziel ausgewiesenen Erwerb eines sich kontinuierlich ausdifferenzierenden Sprachverständnisses. Religionsunterricht gewinnt dabei die Aufgabe einer »religiösen Sprachlehre«²⁰, die einen verstehenden Zugang zu jenen elementaren (insbesondere metaphorischen und symbolischen) Sprachformen erschließt, in denen religiöse Erfahrung sprachliche Gestalt findet.
- Der *geschichtshermeneutische Ansatz* erschließt das Christentum und die Welt der Religionen aus dem geschichtlichen Zusammenhang ihres Gewordenseins. »Ohne genetischen Ansatz läßt sich in der Welt der Religionen fast nichts verstehen. Darum verfolgen die meisten Kapitel der Sekundarstufenbücher eine geschichtliche Darstellung.«²¹ Bildungsziel ist die Weckung und Förderung eines kritischen »geschichtlichen Bewußtsein[s]«²², das auch die dem geschichtlichen Ansatz immanente »politische Dimension«²³ nicht ausblendet.
- Der *kulturhermeneutische Ansatz* vergegenwärtigt die enge Verbindung von Religion und Gesamtkultur, von Religionsgeschichte und Kulturgeschichte. Er macht aufmerksam auf religionshermeneutisch fruchtbare »didaktische Schnittstellen,

18 Halbfas 1992 [Anm.17], 27.

19 Ebd., 22.

20 Ebd., 23.

21 Ebd., 25.

22 Ebd., 23.

23 Ebd., 26.

[...] wo Theologie ikonographisch buchstabiert wird, Literatur und Theologie einander berühren«²⁴.

- Der *religionsgeschichtliche* Ansatz verortet das Christentum im Kontext der Geschichte der Religionen. »Wenn das Christentum sich selbst geschichtlich sieht, versteht es sich zugleich durch ältere Religionen und Kulturen prädisponiert.«²⁵ Aber auch gegenwartsbezogen gilt, dass die Weltreligionen nicht auf ein Niveau des Wissens abgeschoben werden dürfen. Sie »verlangen nicht minder einen verstehenden Zugang also partizipatorische Hermeneutik«²⁶.

Schülerinnen und Schüler sollen so einen verstehenden Zugang zu Religion als einer Dimension gewinnen, »welche die geschichtliche und kulturelle Gestalt unserer gemeinsamen Welt mitbestimmt«²⁷. – »Wenn die Arbeit mit diesen Büchern darüber hinaus zu tieferer Sensibilität, sozialer Empfindsamkeit, politischer Bewußtheit, kultureller Aufgeschlossenheit, spiritueller Tiefe, vertrauender Frömmigkeit und gereifter Gläubigkeit führt, so sind dies allesamt keine unterrichtlich verfügbaren Ergebnisse, wohl aber Möglichkeiten, die ein guter Religionsunterricht befördern helfen kann.«²⁸

3 Die religiöse Entwicklung junger Menschen begleiten und ihre religiöse Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit stärken:
»Reli – Unterrichtswerk für katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I« (Georg Hilger / Elisabeth Reil)

Das von *Georg Hilger* und *Elisabeth Reil* unter dem Titel »Reli« herausgegebene »*Unterrichtswerk für katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*«²⁹ konkretisiert in der didaktisch reflektierten Anlage seiner Themenfelder das Konzept eines konsequent schülerorientierten Religionsunterrichts. Das den drei Jahrgangstufenbänden vorangestellte im Kern identische Vorwort formuliert programmatisch: »In eurem Religionsbuch findet ihr Bilder, Lieder und Texte zum Nachdenken, Wissenswertes und viele Anregungen für den Unterricht. Das Buch will euch also nicht einfach fertiges Wissen vorlegen. Es will euch ermutigen, euren gemeinsamen Lernweg selbständig zu suchen und will zu einem interessanten Religionsunterricht beitragen.«³⁰ Die gleichbleibende didaktische Struktur des Aufbaus der einzelnen Kapitel des Unterrichtswerkes gibt dafür eine Hilfestellung.

24 Ebd.

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Ebd., 27.

28 Ebd.

29 *Georg Hilger / Elisabeth Reil* (Hg.), *Reli – Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I: Reli 5/6, Reli 7/8, Reli 9/10*, 3 Bände, München 2001–2005.

30 *Reli 5/6*, 6.

Am Beginn des Lernweges steht die Begegnung mit einem *Titelbild*. Es rückt das Thema in den Wahrnehmungshorizont der Schülerinnen und Schüler, weckt Interesse und Aufmerksamkeit und gibt zu denken und zu fragen.

Die *Themenseite*, die sich anschließt, hat orientierende Funktion. Einzelaspekte und Themenschwerpunkte, unterschiedliche perspektivische Sichtweisen und vielfältige Kontextbezüge strukturieren den mit dem jeweiligen Thema eröffneten thematischen Horizont.

Ideenseiten geben vielfältige »Anregungen, wie ihr euren Lernweg gestalten könnt«³¹. Mit Bezug auf Bilder und Texte des Kapitels, aber auch in vielen weiteren Anregungen für ein handlungsorientiertes unterrichtliches Lernen ermöglichen sie ein dem jeweiligen Lernkontext Rechnung tragendes differenzierendes Lernen. Neben Impulsen für ein fragendes und nachdenkliches Gespräch und für Diskussionen finden sich zahlreiche Ideen für eine gestalterische Bearbeitung des Themas sowie für ein erkundendes und entdeckendes Lernen.

Deuteseiten weiten den Horizont durch die Begegnung mit Zeugnissen, in denen thematisch relevante Erfahrungen ihren Niederschlag und ihre Ausdrucksgestalt gewonnen haben. Auf diesen Seiten »erfährt ihr, welche Bedeutung das Thema für den Glauben hat oder was die Bibel dazu sagt und wie man in der Kirche früher und heute darüber gedacht hat. Auf diesen Seiten begegnen euch auch Zeugnisse von Künstlerinnen und Schriftstellern«³².

Infoseiten bieten zusätzliche Informationen, sachkundliches Wissen und vertiefendes Hintergrundwissen.

Jedes Kapitel schließt mit *Stellungnahmen*. Sie »möchten dazu anregen, die verschiedenen Meinungen, Deutungen und Informationen zu vergleichen und zu überprüfen. Schließlich sollt ihr euch klar darüber werden, welchen Weg ihr gegangen seid, welche Einstellungen ihr gewonnen habt und welche Schlüsse ihr nun daraus selbst ziehen wollt.«³³ Die Anregungen ermutigen, der eigenen Überzeugung Ausdruck zu verleihen, und wollen zur Bildung eines begründeten Urteils beitragen. Sie laden darüber hinaus ein, noch einmal auf den Lernweg zu reflektieren und dessen Ertrag ins Bewusstsein zu heben. In all dem wird eine Subjektorientierung transparent, welche die Schüler nicht nur als Adressaten, sondern als Handlungsträger des unterrichtlichen Lernprozesses versteht. Jeder Jahrgangsstufenband enthält darüber hinaus ein *Lexikon*, das vor allem der Klärung wichtiger Begriffe dient, sowie *Projektideen*, die exemplarisch weitere Möglichkeiten eines gemeinsam geplanten und gemeinsam verantworteten praktisch-problemlösenden Lernens eröffnen und anregen.

31 Ebd.

32 Ebd.

33 Ebd.

In dem an die Kolleginnen und Kollegen gerichteten Vorwort des Lehrerkommentars zum Schülerbuch für das 5./6. Schuljahr verdeutlichen die Herausgeber noch einmal die Bildungsziele des in dem Unterrichtswerk konzipierten und konkretisierten Religionsunterrichts:

»Auch dieses Schulbuch will werben für einen Religionsunterricht, der seinen spezifischen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule leistet und der die jungen Menschen bei ihrer religiösen Entwicklung begleitet unter anderem dadurch, dass er ihre religiöse Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit stärkt.«³⁴

4 Lernlandschaften, die ein thematisch fokussiertes selbstständig-konstruktives religiöses Lernen anregen und ermöglichen:

»Religion vernetzt – Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien« (Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari)

Auch das von *Hans Mendl* und *Markus Schiefer Ferrari* herausgegebene »*Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien*«³⁵ weiß sich dem didaktischen Ansatz eines erfahrungs-, subjekt- und prozessorientierten Lernens³⁶ verpflichtet. Vor diesem Hintergrund hat der Buchtitel »*Religion vernetzt*« programmatische Bedeutung. Das den jeweiligen Jahrgangsbänden vorangestellte und sich an die Schülerinnen und Schüler wendende Vorwort entfaltet die Bedeutungsschichten der Metapher:

- »□ In der Auseinandersetzung mit den Themen dieses Jahres könnt ihr euer Verständnis von Religion und Glauben, euer ›religiöses Netzwerk‹ weiterentwickeln.
- Dies geschieht im Gespräch und kreativen Tun mit anderen – im ›Klassen-Netzwerk‹.
- Das Buch lädt ein, über den eigenen Tellerrand hinauszublicken und auch in neuen Medien wie dem Internet Religion zu entdecken und Kontakte zu knüpfen.«³⁷

Die den einzelnen Themenfeldern zugeordneten Kapitel des Religionsbuchs stellen ›Lernlandschaften‹ bereit, die ein selbstständiges und konstruktives Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen und anregen wollen. Sie spiegeln den Ansatz eines »konstruktivistisch orientier-

34 Ebd.

35 *Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari* (Hg.), *Religion vernetzt – Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien: Religion vernetzt* 5, 6, 7, 8, 9, 10, 6 Bände, München 2004–2009. Inzwischen liegen auch die Jahrgangsbände für das 11. und das 12. Schuljahr des Gymnasiums (Sekundarstufe II) vor: *Religion vernetzt* 11, 12, München 2009–2010.

36 Vgl. *Hans Mendl*, *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts*, Winzer 2004, 33–37.

37 *Religion vernetzt* 5, 6.

ten Religionsunterrichts«³⁸ mit den für diesen Ansatz charakteristischen Merkmalen eines entdeckenden Lernens, eines Individualisierung ermöglichenden Lernens, eines aktivierenden und produzierenden Lernens, eines biographischen Lernens sowie eines dialogischen und diskursethischen Lernens.³⁹

Die einzelnen Kapitel zeigen – darin dem Unterrichtswerk »*Reli*« vergleichbar – einen gleichbleibenden Aufbau, der die didaktische Struktur des intendierten Lernprozesses abbildet:

Das Bild auf der *Titelseite* »lenkt euren Blick auf das Thema«⁴⁰.

Die *Kontext-Seiten* erschließen perspektivische Sichtweisen auf das Thema.

Auf der als Doppelseite gestalteten *Pinnwand* finden die Schülerinnen und Schüler vielfältige Arbeitsimpulse sowie Vorschläge für ein projektorientiertes Lernen, die anregen, sich aktiv und selbsttätig mit dem Thema zu beschäftigen: »Die Aufgabenstellungen beziehen sich auf verschiedene Seiten des Themenbereichs. Entscheidet euch mit eurer Religionslehrerin oder eurem Religionslehrer, welche Ideen ihr auswählen und umsetzen wollt.«⁴¹

Orientierungs-Seiten bieten »grundlegende Informationen« zum jeweiligen Thema: »Was die Bibel dazu sagt, wie in der Kirche in verschiedenen Zeiten darüber gedacht wurde, welche Bedeutung es für den Glauben hat, was verschiedene Menschen dazu meinen.«⁴²

Perspektiven-Seiten zeigen »die Lebensbedeutung des Themas für Menschen verschiedener Zeiten«⁴³ auf. »Wir hoffen, dass auch ihr einladende Perspektiven und Aktionsfelder für euer Leben und euren Glauben entdeckt!«⁴⁴

Abschließend pointiert eine *Akzent-Seite* das »zentrale Anliegen des Themas«⁴⁵ und motiviert zugleich zu einem »Weiterdenken«⁴⁶.

Ein *Lexikon* am Ende des jeweiligen Jahrgangsbandes erklärt zentrale Begriffe und wichtige Namen.

Die beschriebene »Lernlandschaft« lädt ein, das jeweilige Thema beziehungsreich und aus verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten. Lernimpulse und Aufgabenstellungen regen individuelle und kollektive Lernprozesse an, die Möglichkeiten eröffnen, dass die Schülerinnen und Schüler »ihre eigenen Gedanken und Gefühle, Einstellungen und Über-

38 Hans Mendl, Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 29–45, 35.

39 Vgl. ebd.

40 Religion vernetzt 5, 6.

41 Ebd.

42 Ebd.

43 Ebd.

44 Ebd.

45 Ebd.

46 Ebd.

zeugungen mit dem jeweiligen Thema [...] »vernetzen«⁴⁷ und so lernend weiterentwickeln.

5 Vergleichende Beobachtungen

Vergleicht man die normativen Zielvorstellungen der vier untersuchten Unterrichtswerke, so lassen alle – wenn auch in verschiedener Weise und mit unterschiedlichen Akzentsetzungen – das didaktische Grundmuster eines schülerorientierten Religionsunterrichts erkennen.

Das Unterrichtswerk von Werner Trutwin erschließt die existenziell bedeutsamen Fragen des Menschseins als hermeneutischen Horizont der Erschließung von Religion und christlichem Glauben. Das Unterrichtswerk von Hubertus Halbfas erschließt Religion und christlichen Glauben religions- und kulturhermeneutisch als eine existenziell bedeutsame Dimension des Menschseins. Beide Ansätze repräsentieren das Grundmuster einer anthropologisch und kulturell vermittelten Erschließungsdidaktik, die kategoriale Bildung anregen und fördern will.

In den Unterrichtswerken von Hilger / Reil und Mendl / Schiefer Ferrari wird dieses Grundmuster einer vor allem hermeneutisch zur Geltung gebrachten Schülerorientierung konsequent weiterentwickelt zum Grundmuster einer von konstruktivistischen Ansätzen inspirierten Didaktik subjekt- und prozessorientierten religionsunterrichtlichen Lernens und Lehrens. Schülerinnen und Schüler werden als Subjekte des Lernprozesses verstanden, die über die Themenkonstitution und die Lernwege im Unterricht mitbestimmen – im Rahmen eines als anregende »Lernlandschaft« gestalteten Lernarrangements, das in den Unterrichtswerken skizziert, angeboten und bereitgestellt wird. Es spiegelt weniger das Grundmuster einer Vermittlungsdidaktik als vielmehr das Grundmuster einer Ermöglichungsdidaktik wider.

Maßgeblich wird somit das Paradigma eines kompetenzorientierten Lernens und Lehrens, in dem nun auch eine Antwort auf unsere Ausgangsfrage nach dem, was Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen sollen, neu formuliert werden kann. Religionsunterrichtlich gebildete und »kompetente« Schülerinnen und Schüler sollen folglich am Ende des religionsunterrichtlichen Lern- und Bildungsprozesses – eine Zielperspektive, die dem Religionsunterricht der Sekundarstufe I mit dem Religionsunterricht der Sekundarstufe II gemeinsam ist – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben, religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten, in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen, am religiösen Dialog argumentierend teilneh-

men und religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden können.⁴⁸

Dr. Werner Simon ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-theologischen Fakultät der Universität Mainz.

48 So die Formulierung der im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe anzustrebenden Kompetenzen in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen [EPA] in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre* vom 1. Dezember 1989 in der Fassung vom 16. November 2006. Diese »Kompetenzen, die im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe erworben werden, erweitern die Kompetenzen, die in der Sekundarstufe I ausgebildet wurden« (EPA I./1.1).

»Irgendwas ist schon hängen geblieben ...«

Empirische Skizzen zu den Lerneffekten im Religionsunterricht

Bis zum Abitur besuchen Schülerinnen und Schüler um die 1000 Religionsstunden. Was lernen sie? Die Meinungen gehen extrem auseinander. In Gesprächen mit ReligionslehrerInnen hörte ich oft, auf den ersten Blick bleibe nicht so viel wie in Englisch oder Mathematik, aber die Saat werde – wie im Gleichnis (Mk 4,1–20) – später aufgehen, wenn das Leben seine Wunden schlägt und christliche Deutungsangebote neu erinnern würden. Wieder andere behaupten, das meiste, was SchülerInnen über Kirche, Christentum und andere Religionen wüssten, hätten sie angesichts der schrumpfenden religiösen Primärsozialisation einzig aus dem Religionsunterricht. Und wieder andere, zumeist aus konservativen Kreisen, unterstellen dem Religionsunterricht, er wirke dysfunktional. Im Sommer 2010 veröffentlichte der Salzburger Weihbischof Andreas Laun in dem katholischen Internet-Nachrichtenmagazin »kath net« den Brief einer 15jährigen Schülerin über ihren Religionsunterricht.¹ Sie habe unter ungläubigen Religionslehrern gelitten. Anstatt den Zölibat als »eine der schönsten Sachen« zu vermitteln, als »rein und heilig«, hätten sie sich dafür ausgesprochen, ihn abzuschaffen. Die bedeutsamsten Themen – Eucharistie, Maria – seien nicht vorgekommen, dafür hätten sie meditative Atemübungen nach »Qui-Gong« machen müssen und nach dem Erdbeben in Haiti nur eine Schweigeminute eingelegt, aber kein Vaterunser und Ave Maria gebetet.

Das empirische Wissen darüber, was SchülerInnen im Religionsunterricht faktisch lernen, ist spärlich. Nicht zufällig. Denn die Effekte eines Schulfaches trennscharf zu messen, ist kaum möglich. Zu mannigfaltig sind mögliche intervenierende Variablen aus anderen Lebensbereichen. SchülerInnen, deren Englischkompetenz gemessen wird, können gut abschneiden, weil sie vorzüglichen Unterricht erhielten, aber auch, weil sie von einer Popgruppe fasziniert waren, deren Texte verstehen wollten – und selber lernten. In einer der wenigen methodisch einwandfreien Studien zu Kompetenzerwerb im Religionsunterricht, von der DFG gefördert (ausführlicher Abschnitt 3), zeigte sich: Je mehr Bücher in den Herkunftsfamilien der Schüler vorhanden sind, desto ausgeprägter ihre religiös-hermeneutischen Fähigkeiten, desto umfassender ihre religions-

1 A. Laun, Eine bittere Wahrheit über den Religionsunterricht, in: <http://www.kath.net/detail.php?id=27411>.

kundlichen Grundkenntnisse.² Jungen und Mädchen, die daheim weniger als 20 Bücher hätten, verzeichneten bei religiösen Grundkenntnissen einen Mittelwert von 71, jene mit mehr als 200 Büchern $M = 110$.

Folgende Review skizziert bisher vorliegende Untersuchungen über die Lerneffekte von Religionsunterricht. Zunächst solche, in denen SchülerInnen rückblickend gefragt wurden, was sie in diesem Fach gelernt hätten (Abschnitt 1). Allerdings können wir uns präziser daran erinnern, welche Zahl auf dem ersten Gehaltszettel stand, als daran, was wir in den Religionsstunden für unser Leben lernten. Retrospektive Daten über den Religionsunterricht sagen ebenso viel – vielleicht sogar mehr – über die aktuelle Einstellung ihm gegenüber aus. Empirisch valider sind Interventionsstudien, bestenfalls mit Experimental- und Kontrollgruppe, in denen die Wirkungen religionsdidaktischer Treatments systematisch überprüft wird (Abschnitt 2). Aufgrund der ab der Jahrtausendwende ausformulierten Bildungsstandards in Religionslehre wurde es notwendig, empirisch zu sondieren, wie religiöse Kompetenzen getestet werden können, ein insofern schwieriges Unterfangen, als es in Religion um mehr als nur Sachkompetenz geht, nämlich auch »soft skills«, beispielsweise soziale und spirituelle Sensibilität, Verantwortungsbereitschaft etc. (Abschnitt 3). Methodologisch am angemessensten, aber enorm aufwändig, sind Längsschnittstudien, aus denen die Habilitation von Ritzer herausragt (Abschnitt 4).³ Abgeschlossen wird mit Reflexionen, was von Religionsunterricht realistisch erwartet werden kann.

1 Was Religionsunterricht brachte – retrospektive Studien

»1000 Stunden Religion«, dazu schrieben zwischen 1995 und 1998 an elf süddeutschen Gymnasium 400 SchülerInnen Aufsätze. Zweihundert davon wurden in einer Monographie veröffentlicht⁴ und von ReligionspädagogInnen analysiert, unter anderem von Dietlind Fischer mit Schwerpunkt auf Grundschule, aber auch hinsichtlich der »Evaluation der Wirksamkeit des RU«⁵. Die Ergebnisse sprechen dafür, die Erwartungen an den Religionsunterricht realistisch (niedrig) zu halten. Zwar

2 S. Krause u.a., Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte U-Bi_Qua/ KERK, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, 174–188, hier 185.

3 G. Ritzer, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster 2010.

4 P. Kliemann / H. Rupp, 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

5 D. Fischer, »... mehrheitlich von positiven Elementen geprägt« – Rückblicke auf Religionsunterricht in der Grundschule, in: P. Kliemann / H. Rupp (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart, 9–25, hier 17.

blieben zumal aus der Grundschulzeit viele Episoden wie »Farbtupfer« in Erinnerung: spannend erzählte biblische Geschichten, »der gemeinsame Verzehr von Matzen als Versuch, sich die Situation beim Auszug aus Ägypten besser vorstellen zu können«⁶, das Zeichnen und Malen biblischer Motive, gemeinsames Singen, Feste und Feiern. Diese positiven Erinnerungen gingen damit einher, Religion als »weiches« Fach zu sehen, in dem »beinahe ohne System und Struktur unterrichtet wird« und mit relativ wenig Aufwand eine gute Note zu erhalten ist, ein »Schwafelfach«,⁷ »von Jahr zu Jahr langweiliger«. Rückblickend präsentiert sich der Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe für etliche Schüler als besser als in der Mittelstufe, sei es, weil in ihm auf die Reifeprüfung vorbereitet wird, sei es, weil Schüler erst jetzt »in der Lage (sind), eine eigene Vorstellung und Meinung von Religion zu haben«.⁸ Gewürdigt haben die Abiturienten Religionsunterricht vor allem dann, wenn sie seine Inhalte als bedeutsam für das eigene Leben empfanden bzw. die Texte nicht »zu theoretisch und langweilig« waren.⁹ Insgesamt sind die Einschätzungen des Religionsunterrichts unterschiedlich, aber tendenziell im Sinne von »hat mir persönlich ... nicht sehr viel gebracht«.¹⁰

Diese ambivalente Einschätzung der Lerneffekte von Religionsunterricht tritt auch bei anderen empirischen Methoden zutage, so quantitativen Befragungen. Eine besonders umfangreiche Erhebung (mehr als 7000 Befragte) wurde, in vier Regionen der Bundesrepublik (Bayern, Rhein-Main, Niedersachsen, Sachsen), im Jahre 2000 durchgeführt.¹¹ 1347 besuchten den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 2 und konnten somit auf mindestens zehn Jahre Erfahrungen mit diesem Fach zurückblicken. Die stärksten Lerneffekte bescheinigten sie bei: »Im RU lernte ich viel über andere Religionen«: Für elf Prozent ist dies »sehr richtig«, für knapp die Hälfte »richtig« (47%), für 34% »teils / teils« und für gerade einmal acht Prozent falsch.¹² Wie folgendes Säulendiagramm zeigt, tendieren auffallend viele Schüler dazu, sich bezüglich der Lerneffekte nicht festzulegen – übrigens auch in der Frage, ob sie dieses Fach gerne oder nicht gerne besuchen: 43% »weder noch«.

6 Ebd., 13.

7 Ebd., 59f.

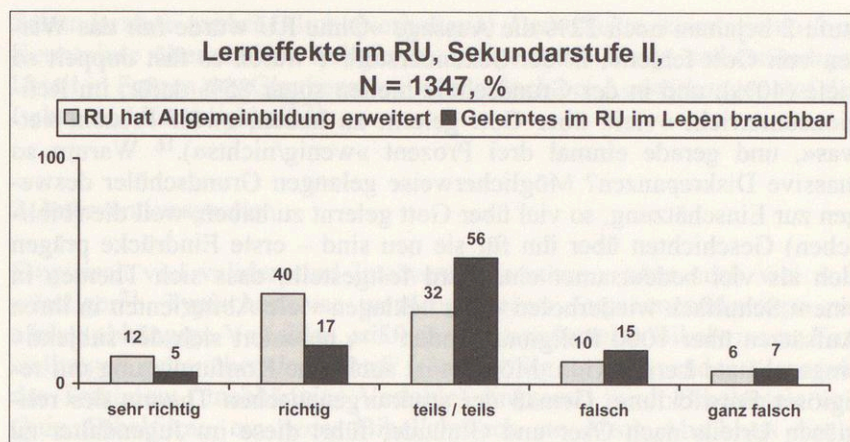
8 Ebd., 74.

9 Ebd., 141.

10 Ebd., 170.

11 A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart³ 2001.

12 Ebd., 99.



Mehr als die Hälfte bescheinigt dem Religionsunterricht einen Beitrag zur Allgemeinbildung, der primär darin bestimmt wird, mehr über andere Religionen zu wissen. Jeder fünfte bejahte, Religionsunterricht gebe Antworten auf »wichtige Fragen«, 43% »teils / teils«, und mehr als ein Drittel verneint dies ausdrücklich. Am geringsten scheint der Effekt bezüglich Kirche: Mehr als zwei Drittel (71%) halten es für unzutreffend, dass ihnen der Religionsunterricht diese nahegebracht habe, obschon die Deutschen Bischöfe in ihrem Schreiben »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« anmahnten, die Beheimatung des Kindes in der Kirche dürfe nicht preisgegeben werden.¹³ Fragt man katholische ReligionslehrerInnen (so im Jahre 2004 N = 757 in Österreich) nach ihren religionsdidaktischen Intentionen, zeigt sich, dass diese primär Allgemeinbildung anzielen, sodann personale Kompetenzen, bspw. »sich selbst finden und wertschätzen«, was 51% »intensiv« tun, 41% »stark«, wohingegen »nur« fünf Prozent »intensiv« das Ziel verfolgen, »dass SchülerInnen die Glaubenslehre der Kirche kennenlernen«, 24% »stark«, 49% »mittel«, und die verbleibenden 22% »schwach«.¹⁴ Wenig überraschend, dass es zu den häufiger eingeräumten Belastungen im Religionslehrerberuf gehört (60% zumindest »etwas«), sich im Image der Kirche nicht wieder erkennen zu können, was bei evangelischen ReligionslehrerInnen seltener der Fall ist (25%).¹⁵

Wird retrospektiv nach Lerneffekten im Religionsunterricht gefragt, zeigt sich: Diese werden umso zurückhaltender eingeschätzt, je älter die Schüler sind bzw. je länger sie schon in Religion saßen und je mehr sie allein schon deswegen hätten gelernt haben können. In der Sekundar-

13 *Die deutschen Bischöfe*, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, Bonn 1996, 78.

14 A. Bucher / H. Miklas, Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005, 80f.

15 Ebd., 61 (katholisch) bzw. 162 (evangelisch).

stufe 2 bejahten noch 22% die Aussage »Ohne RU würde mir das Wissen von Gott fehlen«, in der Sekundarstufe 1 waren es fast doppelt so viele (40%), und in der Grundschule hielten sogar 85% dafür, im Religionsunterricht »viel« über Gott gelernt zu haben, zwölf Prozent »etwas«, und gerade einmal drei Prozent »wenig/nichts«. ¹⁶ Warum so massive Diskrepanzen? Möglicherweise gelangen Grundschüler deswegen zur Einschätzung, so viel über Gott gelernt zu haben, weil die (biblischen) Geschichten über ihn für sie neu sind – erste Eindrücke prägen sich als viel bedeutsamer ein. Wird festgestellt, dass sich Themen in einem Schulfach wiederholen – das beklagen viele Abiturienten in ihren Aufsätzen über 1000 Religionsstunden ¹⁷ –, reduziert sich der subjektiv eingeschätzte Lerngewinn. Möglich ist auch eine Konfundierung mit religiöser Entwicklung. Gemäß der strukturalistischen Theorie des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder führt diese im Jugendalter zu mehr Autonomie, aber auch dazu, nicht mehr damit zu rechnen, Gott greife direkt ins Weltgeschehen ein. ¹⁸ SchülerInnen, göttliche Interventionen für möglich erachtend, stufen sowohl Kirche, Glaube als auch Religionsunterricht für wichtiger ein und attribuieren diesem höhere Effizienz. ¹⁹ Ein weiterer möglicher Grund dafür, dass die Lerneffekte geringer veranschlagt werden, könnte darin bestehen, dass das Image der Institution Schule schlechter wird: der von Fend beschriebene »Liebesentzug« ihr gegenüber, der auch dazu führt, deren Leistung und Relevanz (auch im Fach Religion) geringer anzusetzen. ²⁰ Vor allem aber ist in Rechnung zu stellen, dass retrospektive Einschätzungen enorm fehlerbehaftet sind, abhängig von aktueller Situation, Befindlichkeit, Einstellung – und auch Suggestionen. Elisabeth Loftus und Mitarbeiter zeigten amerikanischen Studierenden Fotos, wie in einem Disneypark Bugs Bunny Kindern die Hand schüttelt. Gut ein Drittel behauptete hernach, in der eigenen Kindheit im Disneypark dem großen Hasen auch begegnet zu sein – faktisch unmöglich, weil die Disneycompany Bugs Bunny, das Aushängeschild der Konkurrenz Warner Bros & Co., ebenso wenig auf seine Gefilde lässt wie die Kirche den Teufel in ihre Mauern. ²¹

Impliziert dies, retrospektive Daten über religiöse Lerneffekte als unbrauchbar aufzugeben? Nur bedingt! Zumindest vermitteln sie Aufschlüsse darüber, wie Religionsschüler *aktuell* die bisherigen Wirkungen des Faches beurteilen. Regelmäßig zeigt sich, dass SchülerInnen in der

16 Bucher (Anm. 11) 99, 62, 38.

17 Kliemann / Rupp (Anm. 4), 86, 92, 97, 149 u.ö.

18 F. Oser / P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Gütersloh 1996.

19 A. Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996, 106f.

20 H. Fend, Vom Kind zum Jugendlichen – der Übergang und seine Risiken, Bern u.a. 1990, 100f.

21 K.A. Braun / R. Ellis / E. Loftus, Make my memory: How advertising can change our memories of the past, in: Psychology & Marketing 19 (2002), 1–23.

Sekundarstufe mehrheitlich (verhaltene) Lerneffekte konstatieren bei: Kenntnisse über andere Religionen, Allgemeinbildung, selbstständiges Urteil in Fragen des Glaubens, weniger jedoch bei Auswirkungen auf das Leben und Kirchlichkeit.²²

2 Interventionsstudien

Empirisch viel valider sind Interventionsstudien – aber auch viel aufwändiger²³. Typischerweise werden in einer Experimentalgruppe zunächst abhängige Variablen erhoben – beispielsweise Bibelwissen, Einstellungen gegenüber der Schrift (»langweilig ... spannend«) –, worauf das Treatment (unabhängige Variable) eingesetzt wird: Bibelspiele und Quiz, Bibelfilme, ein neues Bibellehrbuch etc. Nach Abschluss dieser Unterrichtseinheiten werden die abhängigen Variablen erneut erhoben und lässt sich prüfen, ob die Kenntnisse zunahmen, die Einstellungen sich änderten. Notwendig ist auch eine Kontrollgruppe, in der zu den beiden Messzeitpunkten die Tests ebenfalls durchgeführt werden, aber kein Treatment dazwischen; idealiter zeigen sich keine signifikanten Änderungen.

Solche Untersuchungen sind Friedrich Schweitzer zufolge bisher »die seltene Ausnahme geblieben«.²⁴ Eine der wenigen Studien führten Oser und Mitarbeiter bereits in den achtziger Jahren durch,²⁵ inspiriert von zahlreichen Interventionsstudien zur Hebung des moralischen Urteils in der Tradition Kohlbergs.²⁶ Sie erhoben bei SekundarschülerInnen in der Schweiz die Stufe des religiösen Urteils und ließen eine erste Experimentalgruppe intensiv Dilemmas diskutieren, religiöse, teils auch moralische. Eine zweite Gruppe tauschte sich ebenfalls über Dilemmageschichten aus, erhielt aber zusätzlich gezielte Wissensinformationen. Die abschließende Messung zeigte, dass in *beiden* Gruppen die durchschnitt-

22 Bucher (Anm. 11). Ebenso der Trend bei G. Ritzer, Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Untersuchung nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung von Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen, Wien 2003; U. Böhm / M. Schnitzler, Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart 2008, bes. 96f.

23 T. Hascher / B. Schmitz (Hg.), Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen, Weinheim 2010.

24 F. Schweitzer, Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 3–6.

25 F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch. Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988.

26 Prototypisch: A. Schläfli, Förderung der sozial-moralischen Kompetenz. Eine Interventionsstudie mit Lehrlingen, Bern 1986. Ein jüngeres Beispiel im Bereich der Gentechnik: C. Höfle, Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik, Innsbruck 2001.

liche religiöser Urteilsstufe signifikant höher war als zuvor, höher auch als in einer Kontrollgruppe mit traditionellem Religionsunterricht.

Quasiexperimentelle Interventionsstudien wurden auch durchgeführt, um religiös-hermeneutische Kompetenzen zu optimieren, so von Hermans bezüglich neutestamentlicher Gleichnisse, speziell des Guten Hirten.²⁷ 197 Schüler der zehnten Jahrgangsstufe wurden gezielt instruiert, gemeinsame Merkmale zwischen der Gleichnisgeschichte (Lk 15,1–6) und der Gottesherrschaft zu erkennen, aber auch die Differenzen. In einem abschließenden Test verbuchten sie auf einer Skala für metaphorische Kompetenz höhere Werte, auch interessierten sie sich stärker für Gleichnisse als eine Kontrollgruppe mit traditionellem Religionsunterricht. Ebenfalls synoptischer Gleichnisse bediente sich der Niederländer van der Zee in einer großangelegten und methodologisch-statistisch sehr sorgfältigen Interventionsstudie.²⁸ Er konnte zeigen, dass die SchülerInnen (N = 484), zwischen zehn und zwölf Jahre alt, Gleichnisse schon nach sechs Unterrichtseinheiten besser verstanden und kreativer in ihr Leben umsetzen konnten, dies zumal dann, wenn die Lehrer respektvoll mit den Jungen und Mädchen umgingen. Auch die Lerneffekte in Interventionsstudien hängen offensichtlich stark davon ab, in welche Emotionalität sie eingetaucht sind.

In den letzten Jahren zusehends ein Desiderat wurden Untersuchungen über die Effekte interreligiösen Lernens, weil dieses umso stärker gefordert ist, je multireligiöser sich die Lebenswelt präsentiert. Empirische Schneisen schlugen bereits in den neunziger Jahren van der Ven und Ziebertz,²⁹ indem sie auf der Basis von Schülerbefragungen drei Einstellungsmodelle gegenüber anderen Religionen auseinanderhielten: ein exklusiv monoreligiöses, ein (relativistisches) multireligiöses, und schließlich das an sich wünschenswerte interreligiöse (empathisches Fremdverstehen bei gleichzeitiger eigener religiöser Identität). Ob letzteres unterrichtlich gestärkt werden kann, untersuchte Sterken bei 573 SchülerInnen, zwischen 10 und 13 Jahre alt und teils dem Christentum, teils dem Islam angehörend.³⁰ Es gelang, das Wissen über die eigene Religion ebenso anzuheben wie das über andere Religionen. Bei den christlichen SchülerInnen nahmen negative Haltungen gegenüber Andersgläubigen ab, bei den muslimischen Schülern weniger.

27 C. Hermans, *Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*, Weinheim 1990.

28 T. van der Zee, *Religious ideas, feelings and their relationships. Research into the effects of religious education in parables on 10- to 12-year-olds*, Berlin 2007.

29 H. van der Ven / H.G. Ziebertz, *Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung*, in: H.G. Ziebertz / W. Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 259–273.

30 C. Sterkens, *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*, Leiden 2001.

Ebenfalls als Interventionsstudie gedeutet werden kann das von Kuld & Gönnheimer wissenschaftlich begleitete Compassion-Projekt.³¹ Um die 300 SchülerInnen füllten, bevor sie sich in einen zweiwöchigen Sozialeinsatz begaben (Behinderten- oder Altenheim, Caritas etc.), einen Fragebogen aus, der ihre soziomoralischen Einstellungen ebenso maß wie die Erwartungen an das Praktikum und damit einhergehende Befürchtungen. Auch wenn sich die moralischen Wertorientierungen nicht sonderlich veränderten, zeigte sich gleichwohl, dass die jungen Männer und Frauen nach dem Praktikum an Problembewusstsein gewonnen hatten und stärker bereit waren, sich sozial zu engagieren, mit Menschen mitzufühlen und so das Wesentliche des Evangeliums zu leben.

Insgesamt: Mittlerweile liegen etliche, methodologisch teils höchst professionelle Interventionsstudien zu den Lerneffekten religionsdidaktischer Treatments vor. Solche zeigen durchaus Wirkungen. Keine Frage, dass mehr solche Studien wünschenswert wären, die aber zur Voraussetzung haben, dass sich angehende ReligionspädagogInnen (noch mehr) sozialwissenschaftlich-empirische Kompetenz aneignen. Ohnehin: Die seit gut einem Jahrzehnt intensiv geführte Standarddiskussion auferlegt(e) der Religionsdidaktik auch von außen, sich vermehrt mit der Messbarkeit religiöser Lerneffekte zu beschäftigen.

3 Kompetenzen in Religion messen?

Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften lassen sich, nicht zuletzt aufgrund von PISA, viel leichter – und valider – messen als solche in Religion. Nachdem auch für Religionslehre die Umstellung auf Bildungsstandards erfolgt ist, steht die schwierige Aufgabe der Evaluation bzw. Messung an. Noch 2007 hielt es Friedrich Schweitzer für eine »noch völlig offene Frage«, ob sich im Religionsunterricht die Bildungsstandards dazu eignen, Kompetenzerwerb zu evaluieren.³² Die bisher wohl gründlichsten Arbeiten wurden in den DFG-Projekten »RU-Bi-Qua/KERK« geleistet.³³ Von Anfang an einräumend, sich auf die kognitiven Leistungen der Schüler zu beschränken und damit die volitionalen und motivatorischen Aspekte auszuklammern, wie sie Weinert in seiner mittlerweile klassischen Kompetenzdefinition berücksichtigte³⁴

31 L. Kuld / S. Gönnheimer, *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.

32 Schweitzer (Anm. 24).

33 D. Benner u.a., Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua, in: D. Benner (Hg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen*, Paderborn 2007, 141–156.

34 F. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel 2001, 17–31, bes. 27.

– und die gerade in Religion besonders relevant sind –, differenzieren die Forscher zwischen »religiöser Deutungs- und Partizipationskompetenz«. Als »Gegenstandsbereiche«, worauf die Kompetenzen anzuwenden sind, halten sie »Bezugsreligion, andere Religionen und den außerreligiösen Bereich« auseinander.

Wie immer, entscheidend werden jeweils die konkreten Items bzw. Aufgaben, im Bereich »religionskundliche Grundkenntnisse« unter anderem: »Welche sind die fünf Säulen des Islam« oder »Wie viele Evangelien stehen im Neuen Testament?« Anspruchsvoller ist das Messen »hermeneutischer Fähigkeiten«, u.a. mittels Fragen zu Psalm 23 (»Der Herr ist mein Hirte«): »Welche Erfahrungen mag der Dichter des Liedes gemacht haben?« Allerdings, solche Fragen haben Religionslehrer schon immer gestellt, wenn sie Lerneffekte abprüfen wollten. Man kann sich des Eindrucks nur schwer erwehren, dass alter Wein in neue Schläuche gefüllt wird. Allerdings mit enormem empirisch-statistischem Aufwand, wenn die gestellten Fragen – mit Hilfe des Rasch-Verfahrens – verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zugeordnet werden sollen.³⁵ Bei »hermeneutische Kompetenz« ist »Einfaches Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten« das niedrigste Niveau. Das anspruchvollste lautet: »Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexen Zusammenhängen im Lichte der Kenntnis verschiedener Fachlogiken (z.B. ökonomischer, religiöser, politischer, ethischer), die in einer Aufgabe in einem ungewohnten Kontext identifiziert und aufeinander bezogen werden können.«³⁶ Angesichts des häufig kolportierten Stereotyps, im Religionsunterricht werde »geschwafelt«, kaum Leistung abverlangt und eine gute Note regelrecht »nachgeschmissen«, sind diese Anstrengungen an Effizienz- und Qualitätssicherung als »Pionierarbeit« zu würdigen.³⁷ Sie beinhalten die Chance, dass das Ansehen von Religionsunterricht in der Schule steigt, zumindest der Anschluss an die allgemeine Entwicklung nicht verpasst wird.

Gleichwohl drängt sich die Frage auf, ob sich dieser enorme Aufwand, das Outcome von Religionsunterricht zu messen, wirklich auszahlt, dies umso mehr, als die Berliner Forscher selber einräumen, dass die erhobenen Kompetenzen »nichts darüber aussagen, ob sie auf Bemühungen des schulischen Religionsunterrichts zurückgehen oder außerschulisch ... erworben wurden.«³⁸ Hinzu kommt, dass Religionsunterricht nicht nur kognitive Kompetenzen zu bilden hat, die in den Bildungsstandards noch und noch geforderten »Kennen« und »Können«. Es ist »weitgehender religionspädagogischer Konsens, dass die religiöse Kompetenz mit den

35 R. Nikolova u.a., Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 67–87.

36 Ebd., 81.

37 M. Rothgangl, Bildungsstandards für den Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, 194–197, hier 197.

38 Nikolova (Anm. 35), 78.

beiden Kompetenzdimensionen »Deutung« und »Partizipation« nicht vollständig erfasst ist.³⁹ Die mitunter hehre Lehrplan- und Standardrhetorik schreibt (viel) mehr vor. So beinhalten die Zielformulierungen für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe 1 in Österreich auch »Verantwortung«, »Freiheit«, »Würde«, »Toleranz«.

Entsprechende Einstellungen und Tugenden sind, weil komplexe Konstrukte, enorm schwierig zu messen. Von daher verdienen die empirischen Arbeiten von Colin Cramer zur Verantwortungskompetenz besondere Aufmerksamkeit,⁴⁰ dies umso mehr, als sie ein Evaluationsinstrument vorgelegt haben, das auch Unterrichtende einsetzen können.⁴¹ Verantwortung, wie sie in zahlreiche Schulprofile aufgenommen wurde, setzt sich aus mehreren Dimensionen zusammen, u.a. Gerechtigkeitsempfinden, ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft, Engagementbereitschaft für Marginalisierte. Cramer stellte einen umfangreichen Fragebogen mit zwölf Skalen zusammen (187 Items) und legte diesen 400 RealschülerInnen im süddeutschen Raum vor, um auf dieser Datenbasis eine Itemreduktion vornehmen zu können. Die Kurzfassung besteht aus 50 Items, die sich in einer Schulstunde problemlos bearbeiten lässt. Im Einzelnen fand der Forscher, dass Gerechtigkeit den SchülerInnen wichtig ist, dass sie tendenziell bereit sind, sich ökologisch und für Marginalisierte zu engagieren (für Menschen in Entwicklungsländern stärker als für zu integrierende türkische Gastarbeiter), und dass sie mehrheitlich altruistisch und fähig sind zu Perspektivenwechsel und Empathie. Der Verfasser hält dafür, »weiche Bildungsstandards« nicht einzelnen Fächern zuzuordnen, sondern als »überfachliche Kompetenzen« der Schule als ganzer, der es ein Anliegen sein soll, Verantwortungskompetenz zu stärken, wofür letztere auch zu messen sei. Mit dem Freiburger Religionspädagogen Michalke-Leicht ist aber daran zu erinnern, dass nicht alles gemessen werden muss, was gemessen werden kann⁴² – davon abgesehen, dass sozialwissenschaftliche Messungen einen Genauigkeitsgrad suggerieren, den sie nicht haben. Und dass es auch andere Möglichkeiten gibt, eine »Feedback-Kultur« zu entwickeln, als den SchülerInnen Fragebögen vorzulegen. Schon viel ist erreicht, wenn LehrerInnen empathisch zu registrieren versuchen, was ihre SchülerInnen gelernt haben könnten, und wenn sie diesen immer wieder die Möglich-

39 Ebd., 195.

40 C. Cramer, Empirie und Evaluation von Verantwortungskompetenz. Pedocs 2008. http://www.pedocs.de/volltexte/2008/87/pdf/Cramer_Empirie_und_Evaluation_von_Verantwortungskompetenz.pdf.

41 C. Cramer, Verantwortung lernen. Selbstevaluation von Verantwortungskompetenz in der Schule In: http://www.ekiba.de/download/Coliin_Cramer_Verantwortung_lernen.pdf.

42 W. Michalke-Leicht, Religionsunterricht – ein hohes Gut. Lässt sich das messen? Welche Ansätze und Modelle sind dafür geeignet?, in: L. Rendle (Hg.), Was heißt religiöses Lernen?, Donauwörth 2007, 72–84.

keit einräumen, Angeeignetes und selber Erarbeitetes zu präsentieren, etwa in der Form von Portfolios, von Collagen, Referaten.

4 Religiöse Kompetenzen im Längsschnitt: Die Studie von Ritzer

Am angemessensten sind Lerneffekte im Religionsunterricht längsschnittlich zu untersuchen. Erstmals geleistet hat dies, in seiner Habilitationsschrift, Georg Ritzer.⁴³ Seine Studie ist nicht nur wegen ihres longitudinalen Designs höchst bemerkenswert, sondern auch aufgrund der sorgfältigen Operationalisierungen. Ritzer entwickelte Instrumente zum Interesse an Religion, religiösem Wissen, differenziert in katholische Lehrinhalte (Bibel, Glaubensbekenntnis) sowie Wissen über andere Religionen (Judentum, Islam, fernöstlich), religiöser Sinnkompetenz (orientiert an V.E. Frankl) sowie religiöse Sozialkompetenz, konkretisiert als religiöse Toleranz und Umgang mit Pluralität, was zumindest die österreichischen Religionslehrpläne ausdrücklich anzielen. In einer ersten Messung, vorgenommen an 2149 Gymnasiasten, zeigte sich, dass Teilnehmende am Religionsunterricht von den 25 Fragen zu biblisch-kirchlichem Wissen im Schnitt um zwei mehr richtig beantworteten (multiple choice) als jene, die sich abgemeldet hatten. Mehr als die Hälfte wusste, dass der Schöpfungsbericht im Buch Genesis steht, aber immerhin 82% hielten dafür, auch David sei einer der Patriarchen. 22% wussten, dass ein anderes Wort für »Dreieinigkeit« die »Trinität« ist, aber immerhin 73%, was unter Monotheismus zu verstehen ist.⁴⁴ Das Wissen über andere Religionen wurde mit Zuordnungsaufgaben erfragt. Zwei von fünf SchülerInnen brachten »Nirvana« mit Buddhismus in Verbindung, 18% den Ausspruch »Leben ist Leid«, 88% wissen, was eine Moschee ist, aber nur ein Viertel, was eine Sure.⁴⁵ Nach einem Jahr zusätzlichen Religionsunterricht stiegen die Mittelwerte bei der Skala »Katholisches Wissen« an, desgleichen bei »Wissen über die Weltreligionen«. Mit komplexen Strukturgleichungsmodellen wurde überprüft, wovon die so erhobene religiöse Sachkompetenz abhängt: besonders stark vom Interesse an Religion, das seinerseits signifikant von der familiären religiösen Sozialisation beeinflusst wird. Religionsunterricht, geprägt durch Methodenmonismus, ist nicht nur dem Interesse abträglich, sondern auch dem religiösen Wissen.

Während ein Jahr zusätzlicher Religionsunterricht die religiöse Wissenskompetenz nachweislich stärkt, ist dies bei den anderen operationalisierten Kompetenzen nicht der Fall. So beim Konstrukt »Transzendente ontologische Sinnfülle«, erfragt mit Items wie »Ich finde Halt im Glau-

43 Ritzer (Anm. 3).

44 Ebd., 224f.

45 Ebd., 261f.

ben« oder »Ohne Glauben wäre das Leben ohne Sinn«. ⁴⁶ Zwar verzeichnen die Teilnehmer von Religionsunterricht signifikant höhere Mittelwerte als jene, die sich abgemeldet haben; aber nach einem Jahr blieben die Werte ident. Ebenfalls bei der religiösen Sozialkompetenz, so dem Einsatz für religiöse Toleranz, gemessen u.a. mit dem Item: »Toleranz muss im religiösen Leben eine wichtige Rolle spielen« (von 85% bejaht). ⁴⁷ Nach einem weiteren Jahr Religionsunterricht blieb der Mittelwert gleich. »Religiöse Intoleranz«, gemessen mit Items wie »Ich hätte etwas dagegen, wenn in meine Familie ein/e Andersgläubige/r einheiraten würde« – schon beim ersten Messzeitpunkt extrem niedrig (um die 7%) –, wurde nach gut 70 weiteren Religionsstunden auch nicht (noch) niedriger, ebenfalls nicht Ausländerfeindlichkeit. ⁴⁸ Gemäß den Strukturgleichungsberechnungen hängt Einsatz für religiöse Toleranz vor allem von »Interesse an Religion« ab, desgleichen vom Wissen über Weltreligionen (nicht jedoch von katholischem Glaubenswissen), der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Bei den Berechnungen zu Ausländerfeindlichkeit zeigte sich, dass diese durch mehr Wissen über Weltreligionen ebenfalls reduziert wird, jedoch – statistisch – signifikant begünstigt wird durch weniger Empathie und mehr Disziplinstörungen im Religionsunterricht sowie dem damit einhergehenden Methodenmonismus.

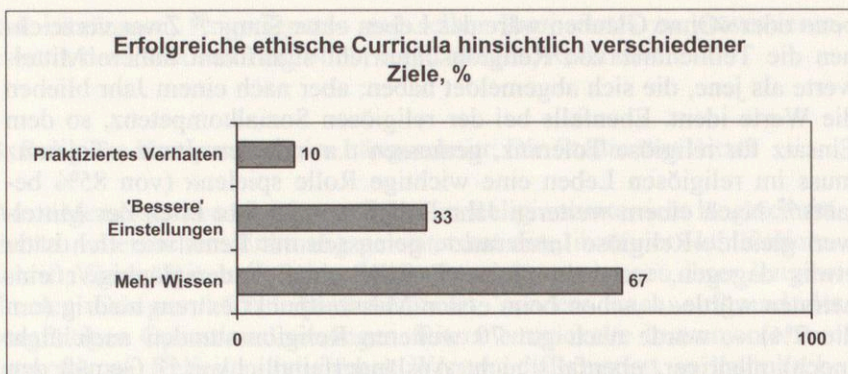
Die hoch professionelle Studie von Ritzer, hier nur in Segmenten wiedergegeben, demonstriert, wie facettenreich religiöses Lernen ist, abhängig von mannigfaltigen Variablen, besonders stark der familiären religiösen Sozialisation, aber auch vom Binnengeschehen im Unterricht etc. Ebenfalls belegt die Studie eindrücklich, dass ein Jahr zusätzlicher Religionsunterricht bloß die religiöse Sachkompetenz erhöht – zwar statistisch signifikant (aufgrund der großen Stichproben), aber gleichwohl bescheiden –, nicht jedoch religiös relevante Einstellungen wie Toleranz oder Sinn. Damit fügen sich seine Ergebnisse gut in die Metaanalysen ein, die Leming zur Effektivität von ethischen Treatments durchgeführt hatte, die insofern auf religiöses Lernen bezogen werden können, als dieses ethische Komponenten mit einschließt. ⁴⁹

46 Ebd., 291ff.

47 Ebd., 330f.

48 Ebd., 333.

49 J.S. Leming, The influence of contemporary issues curricula on school-aged youth, in: G. Grant (Hg.), Review of Research in Education 18, Washington DC: American Educational research Association, 111–161.



In seinen abschließenden Thesen verweist Ritzer nachdrücklich darauf, dass die Ergebnisqualität – der so genannte »output«, eine Metapher aus der industriellen Produktion, die in der Arbeit mit Menschen geradezu sakrosankt geworden ist – maßgeblichst von der Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht abhängt.⁵⁰ Fokussiert Religionsdidaktik zu sehr auf die »Produkte«, ist sie enorm reduktionistisch.

5 Ausblick

Von mehreren Seiten her sind die Erwartungen an Lerneffekte im Religionsunterricht in letzter Zeit gestiegen. Angesichts der rückläufigen religiös-kirchlichen Primärsozialisation (in Familie und Pfarre) erwarteten die katholischen Bischöfe, dass Religionslehrer diese »an einigen wichtigen Punkten (zu kompensieren)«, damit die Kinder in der Kirche Heimat finden.⁵¹ Bereits in den achtziger Jahren konstatierte das Pastoralsoziologische Institut in Sankt Gallen, viele junge Eltern seien nach wie vor an einer religiösen Erziehung ihrer Kinder interessiert (»Irgendetwas müssen sie ja glauben«), aber tendierten dazu, diese an Professionelle weiter zu delegieren: »Aber die Hauptaufgabe liegt dann doch an der Schule.«⁵² Möglicherweise ist dieses elterliche Interesse in den letzten Jahrzehnten zurückgegangen, kaum aber der Trend zur Delegation – wobei freilich zu prüfen wäre, wie sich diesbezüglich die im Frühjahr 2010 zu Tage gebrachten Missbrauchsfälle ausgewirkt haben. In einer Umfrage des Senders N 24 (März 2010) bejahten 68%, die Missbrauchsvorfälle hätten ihr Vertrauen in die Bildungsarbeit der katholischen Kirche erschüttert, je älter die Befragten, umso stärker.⁵³

50 Ritzer (Anm. 3), 423.

51 Die deutschen Bischöfe (Anm. 13), 53.

52 Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut: Junge Eltern reden über Religion und Kirche, Zürich 1986, 217.

53 <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/151870/umfrage/missbrauch---vertrauen-in-jugendarbeit-der-katholischen-kirche/>.

Was ist angesichts dessen von Religionsunterricht zu erwarten? Religionspädagogischer Realismus! Zum einen in wissenschaftlicher Hinsicht. Wovon Lerneffekte im Religionsunterricht abhängen, lässt sich durchaus empirisch untersuchen, aber die Ergebnisse sind allemal Stückwerk. Zum einen deswegen, weil die Phänomene nur unzureichend und ausschnittsweise gemessen werden können, zum anderen, weil niemals alle unabhängigen und intervenierenden Variablen berücksichtigt und operationalisiert werden können. Und auch hinsichtlich der Religionsdidaktik, die immer auch eine normative Disziplin bleiben muss: »Was im Religionsunterricht gelernt werden soll«, lässt sich auch durch die aufwändigste empirische Studie nicht beantworten, sondern erfordert Festlegungen, die argumentativ zu begründen und zu verantworten sind. Realistisch ist hingegen, vom Religionsunterricht nicht die Effekte zu erwarten, die von hehrer Lehrplanrhetorik beschworen wurden: Identitätsfindung, Persönlichkeitsstärkung, Toleranz, Sozialkompetenz, Sensibilität. Dazu können Religionslehrer gewiss beitragen. Und: Es ist schon viel erreicht, wenn Schüler wissen, dass die arabisch sprechenden Christen zu Gott »Allah« sagen.

Dr. Anton Bucher ist Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Salzburg.

Wie wird hergeleitet und begründet, was gelernt werden soll?

Der Mathematikunterricht ist in der Regel als „Lehrplandisziplin“ verstanden worden, die sich an vorgegebenen Inhalten orientiert. Die Inhalte sind in der Regel durch die Schulverwaltung festgelegt worden. Die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten.

Der Mathematikunterricht ist in der Regel als „Lehrplandisziplin“ verstanden worden.

Der Mathematikunterricht ist in der Regel als „Lehrplandisziplin“ verstanden worden.

Der Mathematikunterricht ist in der Regel als „Lehrplandisziplin“ verstanden worden. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten.

Der Mathematikunterricht ist in der Regel als „Lehrplandisziplin“ verstanden worden. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten.

Der Mathematikunterricht ist in der Regel als „Lehrplandisziplin“ verstanden worden. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten. Die Schüler haben sich an diese Vorgaben gehalten und die Lehrer haben sich an diese Vorgaben gehalten.

Merkmale religiösen Lernens in der Schule

Fachlichkeit – Benotbarkeit – Sequentialität

Der Religionsunterricht gilt als »res mixta«. Als ordentliches Unterrichtsfach unterliegt er pädagogischen und schulrechtlichen Standards, als weltanschaulich gebundenes Fach beinhaltet er Inhalte und Praktiken, deren Autorität und Bedeutung von dem abhängen, was die Schülerinnen und Schüler für glaub-würdig erachten. Diese Eigentümlichkeit des Religionsunterrichts bildet den Maßstab, wenn im Folgenden die Fachlichkeit, die Benotbarkeit und die Sequentialität als Merkmale religiösen Lernens in der Schule diskutiert werden.

1 Der Charakter religiösen Lernens an der öffentlichen Schule

Im Religionsunterricht ist Glaube Gegenstand von Bildungsprozessen. Unbestritten ist religiöses Lernen eine notwendige Bedingung für Glauben, denn der Glaube bedarf konkreter Inhalte, anhand derer er sich äußern kann. Ebenso unbestritten kann religiöses Lernen den Glauben nicht garantieren, denn das existentielle Sich-einlassen auf eine unbedingte Wirklichkeit kann didaktisch nicht hergestellt werden.¹ Akzeptiert man diese Grundkonstellation religiösen Lernens, kommt dem lernenden Subjekt eine konstitutive Rolle zu. Bildungstheoretisch ist klar, dass sich Lernen im lernenden Subjekt ereignet. Letzteres setzt sich mit den Lerngegenständen aktiv auseinander, de- und rekonstruiert sie und macht sich einen eigenen Reim auf die im didaktischen Arrangement angebotenen Inhalte und Strukturen. Aber auch theologisch muss ein Glaube immer wieder neu erschlossen werden, wenn er seine Bedeutung für die Gegenwart nicht verlieren will. Tradition eröffnet dann einen Raum religiöser Wirklichkeitsdeutung, der hilft, »eine Grundperspektive der Wirklichkeitserschließung zu entdecken und unter Einbezug eigener Erfahrung zu konstruieren«.²

1 Burkard Porzelt, *Grundlegung religiöses Lernen*, Bad Heilbrunn 2009, 119–125.

2 Ulrike Link-Wieczorek, *Glauben oder Beobachten? Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin*. In: *Was ist guter Religionsunterricht* (JRP 22), Neukirchen-Vluyn 2006, 124–135, hier: 126.

In der öffentlichen Schule ereignet sich diese aktive Erschließung in einem religiös pluralen und weitgehend individualisierten Umfeld.³ Selbst in konfessionell homogenen Lerngruppen bilden die Schülerinnen und Schüler ein breites Spektrum religiöser Stile ab. Bei aller Heterogenität, was den Inhalt und Stil ihres Glaubens angeht, ist sich die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen darin einig, dass Religion und Glaube etwas Individuelles darstellen, was nur den einzelnen Menschen etwas angeht.⁴ Für den Charakter religiösen Lernens an der Schule bedeutet das ein Doppeltes: Erstens kann es religiösem Lernen nicht nur um notwendiges Wissen gehen. Der Religionsunterricht in einem religiös pluralen Umfeld muss dafür Sorge tragen, dass die vermittelten Wissensbestände bedeutsam werden. Zweitens steht religiöses Lernen vor der Herausforderung, den Schülerinnen und Schülern die eigene Wirklichkeitsperspektive zugänglich zu machen. Viele Kinder und Jugendliche werden den angebotenen Lerngegenständen irgendeine Bedeutung abgewinnen können. Ein konfessioneller Religionsunterricht ist aber daran interessiert, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit der spezifischen konfessionellen Wirklichkeitsperspektive auseinandersetzen und deren Bedeutung – zumindest ansatzweise – erspüren.⁵

2 Fachlichkeit

Im Rahmen dieser knappen Beschreibung des Charakters religiösen Lernens an der Schule lässt sich in einem ersten Schritt dessen Fachlichkeit bestimmen. Dazu wird im Folgenden zwischen den Inhalten und dem Prozess religiösen Lernens unterschieden.

Fachlichkeit in Beziehung zu den Inhalten religiösen Lernens

Bedenkt man die Inhalte religiösen Lernens in der Schule, stellt die Theologie die primäre Bezugsdisziplin dar.⁶ Die Theologie analysiert, reflektiert und diskutiert als wissenschaftliche Disziplin die verschiedenen Ausdrucksgestalten der jeweiligen religiösen Gemeinschaft in Vergangenheit und Gegenwart. In ihren einzelnen Disziplinen vermittelt sie

3 Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik. In: Georg Hilger u.a., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 76–105.

4 Vgl. Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg 2003.

5 *Die deutschen Bischöfe*, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005; Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

6 Vgl. Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik als Wissenschaft. In: Hilger u.a. (Anm. 3), 29–40, hier: 34–36.

nicht nur einschlägige Wissensbestände, sondern macht auch mit den jeweils spezifischen Zugängen und Methoden vertraut. Eine solide theologische Bildung versetzt Lehrpersonen in die Lage, in religiösen Lernprozessen sachlich zutreffend und differenziert zu argumentieren und zu agieren. In der Schule kommt es hierbei weniger auf detailliertes Fachwissen an als auf einen integrierten Blick auf zentrale theologische Fragestellungen und die Fähigkeit, theologisch sachgerecht schlussfolgern zu können.

Jegliche Theologie hat einen konfessionellen Charakter. Für den konfessionellen Religionsunterricht liegt es auf der Hand, dass Lehrpersonen in erster Linie mit der Theologie der eigenen Konfession vertraut sein sollen. Nimmt man die obige Ortsbestimmung religiösen Lernens an der Schule ernst, bedarf es darüber hinaus zunehmend elementarer Kenntnisse der Glaubensüberzeugungen und -vollzüge anderer Konfessionen und Religionen.⁷ Zum einen tragen diese Kenntnisse dazu bei, sich in einer religiös pluralen Welt anmessen zu bewegen. Zum anderen bilden die meisten Kinder und Jugendlichen ihre religiöse Identität in der Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Traditionen. Die Religionswissenschaft bietet hierfür den objektivierten Blick derer, die sich mit verschiedenen Religionen beschäftigen, ohne selbst Teil dieser Religionen zu sein. Die verschiedenen christlichen Theologien und muslimische bzw. jüdische Theologien bieten hierfür den subjektivierten Blick derer, die sich mit der religiösen Überlieferung beschäftigen, deren Teil sie selbst sind.

Abhängig von den unterrichteten Inhalten prägen weitere wissenschaftliche Bezüge die Fachlichkeit religiösen Lernens in der Schule.⁸ Wer die Frage nach dem Beginn des menschlichen Lebens stellt, bedarf elementarer biologischer Kenntnisse. Fragen der eigenen Identität oder des menschlichen Zusammenlebens beantworten neben der Theologie die Philosophie, die Psychologie und die Soziologie. Die Auseinandersetzung mit Gen 1 gewinnt durch historische und physikalische Kenntnisse usw. Sachdienliche Einblicke in die genannten Wissenschaften gehören also unabdingbar zu qualifiziertem religiösem Lehren in der Schule. Um welche Sachverhalte es sich hierbei handelt, leitet sich vom theologischen Frageinteresse ab. Es ist also die theologische Perspektive, von der aus die Theorien und Konzepte bestimmt werden, welche aus den genannten Wissenschaften herangezogen werden. Die gewählten Theorien und Konzepte sind dann aber im Sinn der jeweiligen Wissenschaft, in der sie formuliert wurden, zu verwenden.

7 Zu den institutionellen Entwicklungen dieser Konstellation vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionsunterricht – Thema der Religionspädagogik oder der Religionswissenschaft? Fragen und Anstöße zur Kooperation. In: ZPT 62 (2010), 273–276.

8 Vgl. *Leimgruber/Ziebertz* (Anm. 6), hier: 36–38.

Fachlichkeit in Beziehung zum Prozess religiösen Lernens

Die Fachlichkeit religiösen Lernens erschöpft sich nicht in sachlichen Bezügen, denn Themen und Inhalte müssen in stimmigen didaktischen Arrangements inszeniert werden. Hier liefern die Pädagogik/Erziehungswissenschaft und die Psychologie, insbesondere die Lern- und Entwicklungspsychologie, einschlägige Kenntnisse.⁹ Für die Fachlichkeit religiösen Lernens in der Schule ist dabei nicht nur von Bedeutung, mit einschlägigen Theorien und Konzepten beider Wissenschaften vertraut zu sein, sondern die didaktischen und methodischen Fertigkeiten, die diese Theorien und Konzepte zur Folge haben, zu beherrschen. Eine solide pädagogische und psychologische Bildung versetzt Lehrpersonen in die Lage, in religiösen Lernprozessen didaktisch zutreffend und differenziert zu agieren. Pädagogik und Psychologie verhalten sich dabei konvergent zur Theologie.¹⁰ In einem Konvergenzmodell werden pädagogische bzw. psychologische Konzepte und religiöse Ansprüche so aufeinander bezogen, dass sich beide in ihrer Eigenlogik ergänzen oder wechselseitig hinterfragen.

Der praktische Ort besagter Konvergenz ist die individuelle religiöse, pädagogische und politische Haltung der Lehrperson – und zwar in doppelter Hinsicht:

Erstens sind Theologie und Pädagogik bzw. Psychologie in sich selbst vielfältige Wissenschaftsdiskurse, die durch z.T. widersprüchliche Konzepte geprägt sind. Ein Beispiel aus der Theologie ist das Ringen um die politische Bedeutung der Reich-Gottes-Botschaft, in der sich kirchenamtliche und befreiungstheologische Positionen z.T. diametral unterscheiden. Ein Beispiel aus der Pädagogik ist die Diskussion um die Bedeutung von Instruktion und entdeckendem Lernen. Derartige Streitfragen lassen sich theoretisch nicht allgemein verbindlich entscheiden, sondern müssen von der Lehrperson selbst gelöst werden. Zweitens erweist sich religiöses Lernen an der Schule als Brennpunkt verschiedener Erwartungen. Die Kirchen erwarten von den Lehrpersonen ein Zeugnis christlichen Lebens in der Schule.¹¹ Viele Eltern wünschen sich eine solide Werterziehung für ihre Kinder.¹² Und die meisten Schülerinnen und Schüler suchen nach einem gerechten und anspruchsvollen Religionsunterricht, der die verschiedenen Religionen objektiv darstellt und ihnen hilft, Antworten für die Fragen ihres Lebens zu finden.¹³

9 Vgl. Norbert Mette, Religionspädagogik und Pädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 111–118; Anton A. Bucher, Religionspädagogik und Psychologie, in: ebd., 119–138.

10 Vgl. Leimgruber/Ziebertz (Anm. 6), hier: 37–38.

11 Vgl. z.B. die in Anm. 5 zitierten kirchlichen Dokumente.

12 Michael Domsen, Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden eigentlich Eltern gut? In: Was ist guter Religionsunterricht (Anm. 2), 136–147.

13 Ulrich Riegel, Gerech – spannend – anspruchsvoll? Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern. In: Was ist guter Religionsunterricht (Anm. 2), 113–123.

Ein kompetenter Umgang mit diesen z.T. divergenten Positionen speist sich nicht allein aus der Kenntnis theologischer, pädagogischer und psychologischer Theorien und Konzepte. Auch die weltanschauliche Pluralität der modernen Gesellschaft bietet keine eindeutigen, notwendig überzeugenden Maßstäbe für die Beurteilung dieser Positionen. In einer individualisierten Gesellschaft sind derartige Koordinationsleistungen Aufgabe des Individuums. Das ist hinsichtlich religiösen Lernens an der Schule dann möglich, wenn die Lehrperson eine eigenständige theologische, pädagogische und politische Haltung hat. Sie bietet Maßstäbe, anhand derer die Lehrperson situationsgerecht immer wieder neu einen Ausgleich verschiedener Ansprüche anbieten kann, der personal gedeckt ist. Eine derartige Haltung muss nicht originär sein und kann sich an die Positionen gesellschaftlicher Institutionen wie etwa die Kirchen anlehnen. Allerdings sollte sie so weit reflektiert sein, dass ein aktives und begründetes Agieren aus dieser Haltung heraus möglich ist.

3 Benotbarkeit

An der Schule muss religiöses Lernen, sofern es im Religionsunterricht stattfindet, benotet werden. Benoten heißt eine Leistung zu messen. Dafür stehen im Wesentlichen drei verschiedene Leistungsnormen zur Verfügung.¹⁴ Die fachliche Norm bemisst eine Leistung gemäß ihrer Übereinstimmung mit dem aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand. Die soziale Norm vergleicht eine individuelle Leistung mit den Leistungen der Mitschülerinnen und -schüler. Die individuelle Norm bestimmt den Lernfortschritt einer Schülerin oder eines Schülers im Vergleich zu den vorangegangenen eigenen Leistungen. Allen drei Leistungsnormen ist gemeinsam, dass die Benotung objektiv, valide und reliabel erfolgen sollte.¹⁵

Wendet man besagte drei Leistungsnormen auf den Religionsunterricht an, ergeben sich bzgl. der Wissensbestände keinerlei prinzipielle Probleme. Die verschiedenen theologischen, religionswissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen usw. Diskurse, die im Unterricht zur Sprache kommen, können klar benannt werden, so dass sie objektivierbare Unterrichtsgegenstände darstellen. Sie lassen sich prüfen und benoten, unabhängig von der individuellen religiösen Orientierung der Lernenden. Tatsächlich ergeben sich bei der Benotung derartiger Prüfungsleistungen auch eher praktische Probleme.¹⁶ So wird die Objektiv-

14 Werner Sacher, Prüfen – Beurteilen – Benoten, Bad Heilbrunn 1996, 44–55.

15 Karl-Heinz Arnold, Qualitätskriterien für standardisierte Messung von Schulleistungen. Kann eine (vergleichende) Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein? In: Franz Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim ²2002, 117–130.

16 Vgl. Lilane Paradies / Hans Linser / Jürgen Greving, Diagnostizieren, fordern und fördern, Berlin 2007, 17–22.

tät beeinflusst durch das Alter, das Geschlecht, die Ausbildung, die berufliche Motivation und die gegenwärtige Lebenssituation der zu Bewertenden. Statt reliabel zu sein, variieren die Bewertungen mündlicher Leistungen stark, ebenso das mittlere Notenspektrum bei schriftlichen Leistungen. Und die Validität der Beurteilung hängt ab vom Bundesland, der Schulart, dem Fach, dem Leistungsniveau der Klasse und der sozialen Schichtung innerhalb der Klasse. Abhilfe schüfe in den meisten dieser Fälle eine präzise Vorbereitung der einzelnen Prüfungen durch die Lehrperson sowie der Austausch im Fachkollegium über die geprüften Gegenstände und die Verfahren der Leistungsmessung.

Diffiziler stellt sich die Benotung der Entwicklungen und Prozesse dar, die in dem Bereich der Glaubensakte durch religiöses Lernen an der Schule ausgelöst werden.¹⁷ Theologisch lässt sich anfragen, ob derartige Entwicklungen und Prozesse, die zutiefst mit der Einzigartigkeit und Subjekthaftigkeit der lernenden Person verwoben sind, überhaupt benotet werden können und sollen.¹⁸ Andererseits beinhalten die für den Religionsunterricht gültigen Bildungsstandards derartige Entwicklungen und Prozesse¹⁹, so dass sie in irgendeiner Art und Weise zumindest evaluierbar sein sollten. Nimmt man die Einzigartigkeit und Subjekthaftigkeit der lernenden Person ernst, erweist sich einzig die individuelle Leistungsnorm als möglicher Bezugspunkt einer Benotung. Dem besonderen Charakter dieses Lernfeldes wird besagte Norm aber erst vollauf gerecht, wenn die Lernenden in die Bestimmung dessen einbezogen werden, was als Leistung gelten soll, nach welchen Kriterien diese Leistung bemessen wird und wie diese Leistung dokumentiert werden kann.²⁰ In dieser Konstellation sind die Schülerinnen und Schüler als selbstreflexive Subjekte an der Evaluation ihrer Entwicklungen im Bereich der Glaubensakte beteiligt.²¹

Angesichts des Charakters religiösen Lernens an öffentlichen Schulen kann eine derartige Absprache dazu führen, dass jede Schülerin und jeder Schüler eine individuelle, selbst gestellte Aufgabe bewältigt und die sich daraus entwickelnden Prozesse

17 Der Begriff »Glaubensakt« wird in den nächsten beiden Absätzen weit gefasst und beinhaltet sämtliche religiösen, moralischen und weltanschaulichen Einstellungen und Haltungen, die in religiöse Lernprozesse verwickelt sind.

18 Vgl. *Georg Hilger*, Welche Wirkung hat Religionsunterricht? – Evaluation und Leistungsbewertung, in: *ders. u.a.* (Anm. 3), 282–290, hier: 283.

19 Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 13–15.

20 Vgl. *Hans Schmid*, Leistungsmessung im Religionsunterricht. Für ein religionspädagogisch begründetes und verantwortetes Verhältnis zur Leistungsmessung. In: *KatBl* 129 (2004) 3, 212–219.

21 *Ulrich Riegel*, Religion messen = vermessen? Möglichkeiten und Grenzen einer Messung von Leistungen im schulischen Religionsunterricht aus empirischer Perspektive. In: *rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen*, 51 (2008), 2, 61–67, hier: 64–65.

auf je eigene Art und Weise dokumentiert. Der Lehrperson fällt dabei die Aufgabe zu, die Lernenden bei der Auswahl und Formulierung ihrer Aufgabe zu unterstützen und sie in die Lage zu versetzen, ihre individuelle Entwicklung angemessen zu dokumentieren. Mit dem Portfolio liegt ein mittlerweile etabliertes Instrument für die Dokumentation derartiger »Leistungserbringungen« vor.²²

Fraglos trägt diese alternative Form der Leistungsmessung das Potential in sich, zu einer »Humanisierung und Veränderung des schulischen Leistungsbegriffs«²³ beizutragen, und regt zu vielfältigen Formen der »Wirkungsüberprüfung«²⁴ an. Offen bleibt, ob sie eine schulrechtlich zulässige Grundlage zur Notengebung bietet; diese Frage muss für jedes Bundesland eigens beantwortet werden. Ferner stellt sich die Problematik, wie eine derart komplexe Form der Leistungserhebung in eine vergleichsweise grobschlächtige Note überführt werden kann. Sicher kann eine Notenziffer kein derart differenziertes Lernfeedback geben, welches der Subjekthaftigkeit von Entwicklungen und Prozessen im Bereich der Glaubensakte gerecht wird.

4 Sequentialität

Sequentialität beschreibt die Abfolge von Lerneinheiten. Im schlichtesten Fall setzt sich eine Sequenz additiv aus verschiedenen Lerneinheiten zusammen, ohne dass sich diese Einheiten aufeinander beziehen. Im komplexesten Fall bauen Lerneinheiten konsequent aufeinander auf, so dass man keinen Lernschritt aus der Sequenz nehmen kann, ohne das Verständnis späterer Lernschritte zu gefährden.

Sequentialität in verschiedenen Dimensionen religiösen Lernens und Lehrens

Sequentialität kann in verschiedenen Dimensionen religiösen Lernens untersucht werden. Der klassische Fall in der Inhaltsdimension ist wohl die Unterrichtssequenz. In ihr wird ein Thema so auf einzelne, aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden verteilt, dass sich die Schülerinnen und Schüler das unterrichtete Thema Schritt für Schritt in kleinen, aufeinander aufbauenden Aspekten des Themas aneignen. Innerhalb einer Unterrichtssequenz findet sich das Merkmal der Sequentialität in der Abfolge der Lernschritte wieder, in welchen ein Themenaspekt innerhalb einer (Doppel-)Stunde erarbeitet wird.²⁵ Im idealen Arrangement erleben die

22 Z.B. Ilse Brunner / Thomas Häcker / Felix Winter, *Das Handbuch Portfolioarbeit*, Seelze 2006.

23 Georg Hilger, *Religionsunterricht zwischen Leistungsmessung und Wirkungsüberprüfung*. In: *rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen* 51 (2008), 2, 51–60, hier: 55.

24 Ebd.

25 Ulrich Riegel, *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfa-den für die Planung einer Unterrichtsstunde*, Stuttgart 2010, 122–138.

Schülerinnen und Schüler einen inhaltlich stimmigen Lernweg, in dem sich ein Schritt bruchlos an den anderen anschließt.

Weiterhin lässt sich das Merkmal der Sequentialität in der Dimension der zu erwerbenden Kompetenzen formulieren.²⁶ Prinzipien für Sequentialität in der Kompetenz-Dimension können sein:

1) eine steigende Komplexität der Aufgabenstellung: Demnach werden in einem festgesteckten Zeitraum die Problemstellungen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, schrittweise vielschichtiger; 2) eine steigende Komplexität der Problembearbeitung: Demnach werden die Kenntnisse und Mittel, die für die Auseinandersetzung mit einer Aufgabe notwendig sind, immer differenzierter; 3) steigende Ansprüche in der Methodenbeherrschung: Demnach bedarf die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe zunehmend komplexerer Methoden bzw. müssen nach und nach mehrere Methoden kombiniert werden, um ein Problem angemessen zu bearbeiten; 4) eine steigende Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler: Demnach erhalten die Lernenden schrittweise eine größere Eigenverantwortung in der Bearbeitung der Problemstellungen religiösen Lernens in der Schule zugesprochen.

Eine dritte Dimension der Sequentialität stellen die Handlungsabläufe dar. Bestimmte didaktische Arrangements bedürfen bestimmter Sequenzfolgen. In einem korrelativen Unterricht ist es z.B. notwendig, dass sich die Tradition des Glaubens und die Lebenswelt der Lernenden miteinander verschränken. Das kann geschehen, indem zuerst die Tradition thematisiert wird, die dann auf die Lebenswelt übertragen wird. Alternativ kann man mit der Lebenswelt beginnen, um an ihr die Aussagen des Glaubens zu problematisieren. Drittens könnte man Glauben und Leben auch so miteinander ins Spiel bringen, dass sie sich ständig wechselseitig durchdringen. Allerdings besteht auf dieser Dimension der Sequentialität noch erheblicher Forschungsbedarf bzgl. der faktischen Abläufe im Unterrichtsverlauf.²⁷

Grenzen der Sequentialität religiösen Lernens

Es soll hier nicht suggeriert werden, dass eine stimmige Sequentialität von Lerneinheiten bis ins letzte Detail planbar wäre. Bereits die im ersten Abschnitt betonte Subjekthaftigkeit jeglichen Lernens im Allgemeinen und religiösen Lernens im Besonderen kontrastiert entsprechende Ansprüche. Lernen bleibt letzten Endes eine Sache des Individuums und damit dem Planungsprozess bis zu einem gewissen Grad un verfügbar. Insbesondere die Arbeiten zu einer konstruktivistischen Religionsdidaktik geben ein eindruckliches Zeugnis der Eigenlogik, mit der sich Schü-

26 Für eine knappe und präzise Übersicht über die gängigen Modelle religiöser Kompetenz vgl. *Dominik Helbling*, Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierter Religionsdidaktik, Münster 2010, 86–103.

27 Für den Bereich korrelativer Unterrichtsarrangements vgl. <http://rpfe.de/aktuelles-Projekt/Beschreibung/>.

lerinnen und Schüler innerhalb didaktischer Arrangements bewegen.²⁸ Hier ist eine objektive Grenze der Sequentialität religiösen Lernens benannt.

Eine weitere Grenze ist durch die Wahl der Sozialform gegeben. Es liegt auf der Hand, dass ein Frontalunterricht den Lernenden weniger Selbsttätigkeit einräumt als ein Gruppenunterricht, und Letzterer wiederum weniger als ein Unterricht, der sich an Freiarbeit orientiert. Je stärker die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgeprägt ist, umso stärker können sie individuelle Bezüge in die Lerngegenstände einschreiben, mit denen sie sich auseinandersetzen. Hierbei handelt es sich um eine relative Grenze, denn auch ein freiarbeitlicher Unterricht lässt sich planen und muss daraufhin befragt werden, wie viel Unterstützung die Lernenden bei der Bewältigung der Problemstellung benötigen.²⁹

Eine letzte Überlegung soll den Lerngegenständen des Religionsunterrichts gelten. Religionsunterricht stellt die Sinnfrage und bietet den Schülerinnen und Schülern an, sich mit ihrer eigenen (religiösen) Identität auseinanderzusetzen. Dazu spricht er neben überlieferten religiösen Erzählungen und Glaubensüberzeugungen lebensweltliche Problemlagen der Lernenden an. Dieses Szenario birgt m.E. zwei Grenzen für die Sequentialität religiösen Lernens. Erstens wohnt den meisten theologischen Konzepten ein Geheimnis inne, das sich sachlogisch nicht vollgültig aufklären lässt. Begriffe wie »Trinität« oder »Heiliger Geist« bestimmen das Phänomen, auf das sie sich beziehen, immer nur näherungsweise, denn sie gründen auf Erfahrungen. Erfahrungen lassen sich argumentativ aber nicht vollständig erfassen; ihnen unterliegt eine Erzähllogik, bei der stets die Subjektivität der erzählenden wie der hörenden Person mitschwingt.³⁰ Diese Subjektivität begrenzt die Planbarkeit der Sequentialität religiösen Lernens. Zweitens lassen sich die lebensweltlichen Problemstellungen, auf die sich religiöses Lernen in der Schule bezieht, nicht beliebig kleinschrittig elementarisieren. Sie liegen alltagsweltlich komplex vor, da sich in ihnen vielfache lebenspraktische und normative Perspektiven verschränken. Erst in dieser Komplexität werden sie ein Kandidat für die Sinnfrage. Durch die analytische Sequenzierung in einzelne Dimensionen wird diese Komplexität zwar reduziert, gleichzeitig verlieren die Problemstellungen aber auch die Nähe zur alltäglichen Praxis und damit an Bedeutung. Für einen Religionsunterricht, der Sinn- und Identitätsangebote bereitstellen will, ist hier eine definitive Grenze gezogen.

Dr. Ulrich Riegel ist Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Siegen.

28 Vgl. *Gerhard Büttner* (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Calw 2006; *Hans Mendl* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

29 *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel*, *Eigenverantwortliches Lernen im Religionsunterricht. Projekt- und Freiarbeit*, in: *Hilger u.a.* (Anm. 3), 549–561.

30 *Jerome Bruner*, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge 1986, 11–43.

Zwischen Erfahrung und Theorieleitung – Prinzipien bisheriger Lehrplankonstruktion

Die Frage danach, was im Religionsunterricht gelernt werden soll, wird nicht nur *im Ergebnis* unterschiedlich beantwortet, sondern auch *in der Herleitung*, d.h. im Rückgriff auf verschiedene Prinzipien, Problemhorizonte und Referenzen.

So berufen sich viele Religionslehrerinnen und -lehrer, gerade auch Lehrplan-Autorinnen und -Autoren, bei der Wahl der Inhalte auf *Erfahrung*; andere verweisen auf kultusministerielle Maßgaben, die den Religionsunterricht zwingen bestimmte Wissensbestände oder methodische Fähigkeiten zu erschließen. Solche Bezugnahmen auf Erfahrung und Gegebenheiten haben fraglos ihr Recht. Ihnen zur Seite stehen *theoriegeleitete* Konstruktionen von Unterrichtsinhalten und ihrem Gefüge. Sie versuchen, systematisch und transparent zu entfalten, warum bestimmte Inhalte den Vorzug vor anderen bekommen. Dies ist allerdings kein Garant für Akzeptanz – im Gegenteil. Das Bemühen um theoriegeleitete Lehrplankonstruktion eröffnet vielmehr eine zweite Ebene des Diskurses. Gestritten wird nicht mehr nur um Inhalte, sondern auch um die Angemessenheit ihrer Ableitung, um die Tragfähigkeit der jeweils gewählten Referenztheorie und ihrer Annahmen. Damit wiederum kommt eine dritte Ebene ins Spiel: diejenige der *impliziten Axiome* bzw. des *Vorverständnisses*. Die Auswahl der Inhalte und die Wahl von Referenztheorien hängt eben nicht zuletzt ab vom Verständnis christlicher Religion, von der Analyse der gegenwärtigen religiösen Landschaft und der daraus resultierenden Herausforderungen für den Religionsunterricht. Wird sie als Gefüge von »*Deutungen* [begriffen], vermöge deren wir die Welt, die Natur und die Geschichte, die *an sich* keinen Sinn haben, in einen solchen *für uns* überführen können«¹, ergeben sich andere inhaltliche Akzente, als wenn christliche Religion als Option für ein gutes Leben bzw. als Ermutigung zum »Widerstand« gegen Entfremdung und Ungerechtigkeit verstanden wird.² Gilt das Christentum primär als Gefüge theologischer Einsichten, die in Lehrsätzen oder konzisen Texten

1 Wilhelm Gräb, *Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen*, Gütersloh 1998, 18.

2 Dorothee Sölle / Fulbert Steffensky, *Wider den Luxus der Hoffnungslosigkeit*, Freiburg 1995, 39.

zugänglich sind,³ ergibt sich ein anderer inhaltlicher Fokus, als wenn die Erfahrung, die Praxis der Lebensführung, der Gottesdienst, in dem »sowohl zu Gott als auch von ihm her geredet« wird, als maßgeblicher Sitz im Leben christlicher Religion zur Geltung kommt.⁴

Die Unterscheidung der drei Ebenen des Diskurses – Ringen um Inhalte, Suche nach deren angemessener theoretischer Herleitung, Explikation der leitenden Grundannahmen – ist ein Hilfsmittel, um die Unterschiedlichkeit der Vorschläge analytisch einordnen zu können; aufzulösen vermag sie diese Unterschiedlichkeit nicht. Allerdings kann die Verständigung auf der mittleren Ebene, also im Blick auf Herleitungen, womöglich den Konsens vertiefen. Aus der Fülle der geschichtlichen und gegenwärtigen Herleitungsmodelle für Inhalte des Religionsunterrichts⁵ werden vier ausgewählt.

Der Grundsatz der Schülerorientierung fungierte bislang nicht als Leitgesichtspunkt für die Konstruktion eines Lehrplans; er gewinnt jedoch zunehmend Gewicht als Kriterium, um die Angemessenheit eines Lehrplans zu prüfen.⁶

1 Der Rekurs auf Leben-spendende Praxis christlicher Religion, oder: Christlich-religiöse Lebensführung und -deutung grundlegen

Schulischer Unterricht dient generell dazu, Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und – nicht zuletzt – kulturellen Leben zu befähigen. Mit steigender Komplexität der Lebensverhältnisse wird die Schule in dieser Funktion unersetzlich.

Aus diesem Grundgedanken lässt sich zum einen der Kanon der Schulfächer ableiten. Die Benennung unverzichtbarer »Kulturwerkzeuge« und die Unterscheidung von »Modi des Weltverstehens« (Jürgen Baumert), in die verschiedene Fächer einführen, stellen eine aktuelle Spielart einer solchen Ableitung dar. Zum anderen lassen sich aber eben auch Ziele und Inhalte einzelner Fächer vom Gedanken der Teilhabebefähigung her begründen.

3 Die Verpflichtung des Religionsunterrichts auf »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« (Art. 7.3 GG) legt diesen Zugang auf den ersten Blick nahe, obwohl die einschlägige Erläuterung der EKD komplementär auf das »biblische Zeugnis von Jesus Christus«, »Wirkungsgeschichte«, »Zusammenhang mit Zeugnis und Dienst der Kirche«, Verständigung mit »Andersdenkende[n]« verweist (»Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts« [1971], in: Die Denkschriften der EKD 4/1, hg. vom *Kirchenamt der EKD*, Gütersloh 1987, 56–63, hier 60).

4 *Dietrich Ritschl*, *Zur Logik der Theologie*, München 1984, 130f.

5 Einen geschichtlichen Überblick bietet *Veit-Jakobus Dieterich*, *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts [...]*, Göttingen 2007.

6 Vgl. dazu den folgenden Beitrag von *Friedrich Schweitzer* in diesem Band.

Im Bereich des Religionsunterrichts ist dies wiederkehrend geschehen – gerade auch zu Zeiten, in denen von »Religionsunterricht« im modernen Sinne noch nicht die Rede sein konnte. So zielte der altkirchliche Taufkatechumenat darauf, Menschen zur Teilhabe am gottesdienstlichen Leben und am Ethos der christlichen Gemeinde zu befähigen; er rückte dementsprechend Kenntnis und Einübung gottesdienstlicher Riten, gemeindlich-sozialer Dienste und individuell-moralischer Lebensführung ins Zentrum.⁷ So identifizierte Martin Luther Schnittstellen zwischen Lebensführung und Interpretamenten christlichen Glaubens; im »Katechismus« stellt er diejenigen Texte mitsamt Erläuterung zusammen, die diese Stationen gestalten helfen bzw. erläutern: soziales und moralisches Alltagsverhalten (Zehn Gebote; Beichte; Haustafel), Gottesdienst im Wochenzyklus und Lebenslauf (Glaubensbekenntnis, Vaterunser, Taufe, Abendmahl), alltägliche Verrichtungen wie Aufstehen, Zu-Bett-Gehen und Mahlzeiten (Morgen- und Abendsegen, Tischgebete).⁸

In analoger Absicht destilliert Christian Grethlein Beten und Segnen / Gesegnet werden als Grundvollzüge von (christlicher) Religion heraus: Sie sollen zwar nicht zu exklusiven Themen des Religionsunterrichts werden, wohl aber zu Referenzen, an denen sich all seine Themen bewähren sollen.⁹

Für diese – aufs Ganze christlicher Erziehungsgeschichte gesehen – wirkmächtigen Ansätze lässt sich formulieren: Inhalt des Religionsunterrichts soll und darf werden, was das Christentum als Option der Lebensführung und -deutung so erschließt, dass Schüler und Schülerinnen daran teilhaben bzw. über ihre Teilhabe daran entscheiden können. Als Inhalte von Religionsunterricht kommen vor allem Elemente christlich-religiöser Praxis und Interpretamente christlicher Religion in den Blick, die diese Praxis erschließen. Gefragt ist also zuerst ein *theologischer* Entscheid über grundlegende Praxisformen, zu der neben rituellem wohl auch moralisch-weltveränderndes Handeln und die Einübung einer »anderen«, evangeliumsgeleiteten Sicht der Dinge gehören dürfte. Die implizite *didaktische* Entscheidung besteht darin, kognitive an pragmatische Wissensbestände zu knüpfen und durch sie filtern zu lassen.

7 *Traditio Apostolica* – Apostolische Überlieferung, übersetzt und eingeleitet von Wilhelm Geerlings (Fontes Christiani 1), Freiburg u.a. 1991, 141–313.

8 Martin Luther, Kleiner Katechismus [1524], in: BELK (1930) Göttingen¹⁰ 1986, 499–541; zum Konstruktionsprinzip Albrecht Peters, Kommentar zu Luthers Katechismen, 5 Bde., Göttingen 1990–1994, hier Bd. 1, 18.

9 Vgl. Christian Grethlein in diesem Band.

2 Die Orientierung an (zukünftigen) »Lebenssituationen«, oder: Qualifikationen und Dispositionen anbahnen

Mit der Curriculumtheorie wurden in den 1960er bzw. 70er Jahren neue Kriterien in die Lehrplankonstruktion eingeführt. Eine zentrale Stellung gewann die Rede von den (zukünftigen) »Lebenssituationen«, auf deren Bewältigung der Aufbau von »Qualifikationen und Dispositionen« vorbereiten soll. Diese wiederum sollen im schulischen Unterricht kleinschrittig sequentiell über das Erreichen bestimmter Lernziele (»Richtziele«) erworben werden. Zur entscheidenden Stellschraube in der Konstruktion eines Lehrplans bzw. eines Curriculums wird die Identifikation relevanter Lebenssituationen – die übrigen »Ebenen von Curriculum-Entscheidungen« folgen.

Saul Robinsohn betonte, dass jeweils »ein Maximum an der für eine rationale Welt erforderlichen Evidenz aufgefunden, überprüft oder primär ermittelt werden« müsse, um jene Identifikationen und Entscheidungen vorzunehmen – neben »begründeten Werturteilen« seien dafür vor allem »empirisch-analytische« Arbeitsschritte unverzichtbar.¹⁰ Im Falle des Religionsunterrichts wurden relevante Lebenssituationen v.a. im Rückgriff auf soziologische und philosophische Gesellschaftstheorien, auf tagespolitische Streitthemen und eigene Anschauung bzw. Werturteile ermittelt.¹¹

Die Orientierung an Lebenssituationen und Qualifikationen wirkte sich in doppelter Hinsicht auf den Religionsunterricht aus. Denn zum einen hat dieser Anteil an den Zielen der Schule insgesamt, die sich auf die Zukunftsfähigkeit des Schülers bzw. der Schülerin als Mensch, Bürger und Akteur der Ökonomie richten; zum anderen setzt sich Religionsunterricht fachspezifische Ziele, die der Bewältigung zukünftiger religiös imprägnierter Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler dienen.

So unterschiedlich das Sprachspiel, so deutlich ist, dass Curriculumtheorie und heutiges Kompetenzparadigma in wesentlichen Hinsichten gleichsinnig sind. Genannt seien nur ihre Absicht, träges Wissen durch Orientierung an Lebenssituationen zu vermeiden, Qualifikationen resp. Kompetenzen anzustreben, die sich nicht allein auf den Unterricht beziehen, primär fach- bzw. domänenspezifisch zu argumentieren, zugleich aber gesamtschulische Ziele zu verfolgen.

Exemplarisch sind curriculumtheoretische Einsichten im »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Klassen 5–10« zur Geltung gekommen.¹² Religionsunterricht wird darin konsequent auf schon er-

10 Saul B. Robinsohn, Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung [1969], in: Frank Achternhagen / Hilbert L. Meyer (Hg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 57–74, hier 61.

11 Einen Einblick geben die retrospektiven Beiträge in Folkert Rickers / Bernd Schröder (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010.

12 München 1973 (Untertitel: Grundlegung).

folgte oder erwartbare »Erfahrung«, näherhin auf vier »Erfahrungsbereiche« bezogen, nämlich auf das »eigene Leben«, das »Leben mit andern«, »Religion und Religionen« sowie »Kirche«. Alle Themen des Religionsunterrichts sollen ihre erhellende Kraft für den Umgang mit diesen vier Erfahrungsbereichen unter Beweis stellen – die Lehrenden sollten sie daraufhin mit Hilfe des »didaktischen Strukturgitters« durchdenken. Es stellt Fragen in zwei Richtungen: »Welche Bedeutung kommt dem Themenfeld zu in den [o.g. vier] Erfahrungsbereichen des Schülers?« Und: »Was ist für das Themenfeld [...] 1. an kommunikativer Information, 2. an interpretativer Entfaltung, 3. an engagierter Stellungnahme zu leisten?«¹³

Zwar wurde alsbald etwa moniert, dass in diesem Zielfelderplan »ein Instrument zur Legitimation der Themenwahl [...] nicht entwickelt« wurde, doch de facto fungiert die Setzung der vier Erfahrungsbereiche als Begründung oder zumindest als heuristisches Instrument zur Findung der »Ziel-« bzw. Themenfelder – allerdings spielen daneben auch »Erfahrungswerte der Praktiker« u.Ä. eine erhebliche Rolle.¹⁴

Im Ergebnis kommen auf diese Weise neben klassischen Themen aus Bibel, Kirchengeschichte und Dogmatik (die insgesamt fünf der zwölf Zielfelder füllen) auch allgemein-religiöse, religionswissenschaftliche, ethische, anthropologische Gegenstandsbereiche zur Sprache (die summa summarum sieben Zielfelder belegen), etwa »politische Heilsangebote«, »östliche Hochreligionen«, »Gehorsam und Mündigkeit in der Familie« oder »Menschwerdung als Prozeß«. Im Sinne dieses Zugangs soll und darf Inhalt des Religionsunterrichts werden, was der Reflexion der genannten Erfahrungsbereiche dient und dabei anthropologische wie theologische Anliegen »in je reziprokem Verhältnis« fruchtbar machen kann.¹⁵

3 Die Herleitung aus der Fachwissenschaft oder: Wissensbestände fachgerecht aufbauen

Zumal im gymnasialen Schulwesen steht jedweder Unterricht stets auch im Zeichen der Wissenschaftspropädeutik: Die Unterrichtsinhalte sollen sich aus der jeweiligen Fachwissenschaft legitimieren lassen und sowohl methodisch als auch inhaltlich zur Einführung in diese beitragen.

Während dieser Grundsatz der Wissenschaftskonformität und -orientierung in religionsdidaktischer Literatur zumeist implizit vorausgesetzt wird, kommt ihm in Lehrplänen, insbesondere in denjenigen für die gymnasiale Oberstufe, ein prominenter, ja dominanter Stellenwert zu.

13 Gabriele Miller, Einführung in den Zielfelderplan, in: Zielfelderplan – Dialog mit den Wissenschaften, hg. von Rudi Ott / dies., München 1976, 9–20, hier 19.

14 Miller, Zielfelderplan, 17.

15 Miller, Zielfelderplan, 15.

Der entsprechende Unterricht ist »einerseits« an »theologischen Themenfeldern« wie der Gottesfrage, der Christologie, dem Verhältnis von Kirche und Staat, der Ethik, »andererseits« am »Dialog zwischen Theologie und moderner Welt bzw. gegenwärtigen Wissenschaften« ausgerichtet.¹⁶

Einen repräsentativen und für die Praxis maßgeblichen Einblick in die so angelegte Themenfindung bieten die »Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur« (EPA). In ihrer Präambel unterstreichen die EPA Evangelische Religionslehre: »In seinem Bezug zur Evangelischen Theologie führt der Evangelische Religionsunterricht in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ein;«¹⁷ in der katholischen Entsprechung ist von »besonders akzentuierte[m] wissenschaftsorientierte[m] Lernen« die Rede.¹⁸

Entsprechend speisen sich die Themengebiete aus sechs traditionsreichen theologischen Wissensbeständen: Anthropologie, Gotteslehre, Christologie, Ekklesiologie, Ethik, Eschatologie.

Allerdings werden diese näherhin auf vier Bezugsfelder hin durchbuchstabiert, nämlich auf »religiös bedeutsame Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler«, »plurale religiöse Lebensentwürfe und Weltdeutungen«, »religiös geprägte Ausdrucksformen in der Gegenwartskultur« und »religiös-ethische Herausforderungen in Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft«.¹⁹

4 Die Identifikation gesellschaftlicher Themen und Probleme, oder: Religiös relevante Gegenwartsfragen klären

Der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht ist Kind derselben Reformdekade, in der auch die Curriculumtheorie ihren Siegeszug angetreten hatte. Sollten hier Curricula aus wissenschaftlichen Analysen abgeleitet werden, so dort dezentral aus der Reflexion auf den Kontext des Religionsunterrichts. Dementsprechend wurden im Zuge der »Projektentwicklung« verschiedene Schlüssel gesucht oder generiert, um wesentliche Unterrichtsthemen zu identifizieren.

Unter diesen ragt die sog. Relevanzprüfung heraus, insofern sie potentielle Themen an einem operationalisierbaren Katalog von Fragen überprüft. Sie lauten: Erstens: »Werden sie [sc. die Inhalte und Ziele] den Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven der Heranwachsenden gerecht? Zweitens: Berücksichtigen sie die soziokulturellen [für den RU also: die religionssoziologischen] Voraussetzungen und die gesellschaft-

16 So zusammenfassend *Dieterich*, Religionslehrplan, 587.

17 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung [EPA]: Evangelische Religionslehre, Bonn 2006, 5.

18 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: ... [EPA]: Katholische Religionslehre, Bonn 2006, 6.

19 Ev. Religionslehre, 9f.; weitestgehend wortgleich: Kath. Religionslehre, 8f.

lichen Erfordernisse und Konflikte (empirisch und normativ)? Drittens: Werden sie der Bedeutung der Überlieferung (Herkunft) gerecht, und sind sie im Urteil der Wissenschaft angemessen und sachgemäß? Viertens: Werden Schüler und Lehrer an der Auswahl bzw. an der Differenzierung und Explikation der Inhalte angemessen beteiligt?«²⁰ Ursprünglich als Hilfestellung für Unterrichtende bzw. Fachkonferenzen entworfen, um konkrete Unterrichtseinheiten wählen und konzipieren zu können, eignen sich diese Fragen – um den Preis einer Verallgemeinerung der Antworten – durchaus auch, um Lehrplanthemen zu identifizieren. Charakteristisch ist, dass weder die Orientierung an der Fachwissenschaft (Typus 3) noch der Blick auf Lebenssituationen (Typus 2) allein ausreicht, um diesen Auftrag zu erfüllen; nicht minder charakteristisch ist allerdings, dass die Befähigung zur Teilhabe an der Praxis der christlichen Religionsgemeinschaft (Typus 1) keinerlei kriteriologische Relevanz zukommt. Die Fragen zielen vielmehr auf eine Schnittmenge zwischen Schüler-, Kontext-, Überlieferungs-, Fachwissenschaftsbezug; sie sind somit ähnlich wie der wissenschaftspropädeutische Zugang von dem Optimismus getragen, dass es eine solche Schnittmenge gibt.

Ganz ähnlich verhält es sich im Falle der sog. Korrelationsdidaktik, die »Gegenwartserfahrung« und »Glaubensüberlieferung« in ein wechselseitig kritisches, fruchtbares Gespräch zu bringen trachtete. Sofern Korrelationsdidaktik in der Konstruktion von Lehrplänen, nicht nur in der Unterrichtsplanung vor Ort zur Geltung kam,²¹ wurden solche Entsprechungen generalisiert und den konkreten intendierten Lernprozessen »vorgegeben« – sie verloren damit notwendigerweise ihren Charakter einer authentischen »Entdeckung« nach gemeinsamer Suche²² und ihre »Pünktlichkeit«.²³

5 Perspektiven

Lehrpläne sind Konstruktionen; sie verdanken sich zeitgenössischen allgemein- oder fachdidaktischen Theoriemodellen und theologischen Entscheidungen, allerdings bei allem Bemühen um argumentative Herleitung auch mancherlei mehr oder weniger arbiträren Setzungen der jeweiligen Kommission. Mit einem Wort: Lehrpläne sind kontextuelle Produkte – sie spiegeln in ihrem Entdeckungs- und Begründungszusam-

20 Hans B. Kaufmann, Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht ..., in: Wolfgang G. Esser (Hg.), *Zum Religionsunterricht morgen II*, München/Wuppertal 1971, 143–160, hier 13.

21 Etwa im »Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr« [= Revidierter Zielfelderplan, s.o. Anm. 11], München 1984.

22 Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang (1993), in: *ders.*, *Religionspädagogische Grundfragen*, Stuttgart 2., durchges. A. 2008, 124–133, 127f.

23 Rudolf Englert, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985.

menhang sowohl (selektive) Wahrnehmungen der Schülerwelt und der Schullandschaft als auch Werturteile in Fragen der Didaktik und der Theologie.

Folgerichtig unterscheiden sich die skizzierten Typen der Herleitung von Lehrplaninhalten nicht nur in den gewählten Bezugstheorien und Horizonten, sondern auch in ihren inhaltlichen Akzenten:

<i>Modell der Lehrplankonstruktion</i>	<i>Entdeckungs- und Begründungszusammenhang</i>	<i>Inhalte des Religionsunterrichts</i>	<i>Ziel</i>
Katechismus Luthers	<i>Vollzüge christlicher Religion</i> Verständnis christlichen Glaubens als Praxis; essentielle christliche Gehalte	Zehn Gebote Vaterunser Glaubensbekenntnis Taufe / Abendmahl Morgen-/Abend-/Tischgebet	Teilhabebefähigung
Curriculumtheorie & Kompetenz-Paradigma	<i>Lebenssituationen / Erfahrungsbereiche der Schüler/innen</i> Analyse der Lebenswelt & fachwissenschaftliche Wissensbestände	Eigene Lebensführung und -deutung Probleme des Miteinanders Nicht-christliche Religionen Kirche und christliche Tradition	Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen (bzw. Kompetenzen)
Rahmenplanung Abiturprüfung	<i>Unverzichtbare fachwissenschaftliche Wissensbestände</i> Schülererfahrungen – gegebene Weltdeutungen – gegenwärtige Herausforderungen	Anthropologie Gotteslehre Christologie Ekklesiologie Ethik Eschatologie	Aufbau von Wissensbeständen
Thematisch-problemorientierte (Korrelations-) Didaktik	<i>Aktuelle Themen und Probleme in Gesellschaft und Religion</i> Relevanz für Schüler, Gesellschaft, Überlieferung, Wissenschaft	»Eine Welt« Bioethik Frage nach Gott Jesus u.a.	Befähigung zur Problemlösung

Die sachlichen Anliegen, die von den hier gewählten Modellen verfolgt werden, kamen und kommen wiederkehrend zur Sprache – zwar unter Verwendung unterschiedlicher, jeweils zeitgenössischer Referenztheorien und Sprachspiele, aber eben doch mit eng verwandten Anliegen: Curriculumtheorie und Kompetenz-Paradigma können als Beispiel dienen.

Diese Wiederkehr ähnlicher Anliegen (in unterschiedlicher Gestalt) ist ein Hinweis darauf, dass die jeweils betonten, hier typologisierend herausgearbeiteten Leitgesichtspunkte nicht gegeneinander ausgespielt wer-

den sollten, sondern als komplementär zu verstehen sind. Mit anderen Worten: Ein Lehrplan, der einen der vier Faktoren – aktuelle gesellschaftliche Themen, Gehalte der Bezugswissenschaft, Rekurs auf Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler oder Vollzüge der eigenen Religion und darauf bezogene, traditionale Deutungsmuster – prinzipiell nicht berücksichtigen will, unterschreitet das Anforderungsprofil für einen angemessenen Lehrplan für den Religionsunterricht.

Zugleich wird schon in dieser kursorischen Durchsicht erkennbar, dass die Berücksichtigung aller vier Entdeckungszusammenhänge noch keineswegs ein konsensfähiges Inhaltstableau gewährleistet.

Dies hat nicht zuletzt äußere Gründe, insofern die prinzipielle Knappheit an Unterrichtszeit, die Gesetzmäßigkeiten sequentiellen Unterrichtens, die Vorgaben der Institution Schule etwa im Blick auf Prüfbarkeit, die individuelle Konstitution und theologische Präferenz der Lehrenden u.Ä.m. Gesichtspunkte in den Lehrplan eintragen, die nicht allein didaktischer und fachlicher Logik folgen. Damit werden arbiträre Entscheidungen unvermeidlich – sei es auf Lehrplan- oder auf Unterrichtsebene.

Hinzu kommt eine oft schon konstatierte Unschärfe: Die Verständigung auf verbindliche Themen erfolgt notwendigerweise auf einer recht hohen Allgemeinstufe – man nehme die sog. Kerncurricula der EKD²⁴ oder den Themenkranz der EPA als Beispiel. Unterhalb dessen fächert sich das Themenspektrum wieder erheblich auf.²⁵

Schaut man beides zusammen, die prinzipielle Berechtigung aller vier genannten Entdeckungs- und Begründungszusammenhänge einerseits und den Zwang zur nicht allein didaktisch oder fachlich legitimierten Wahl andererseits, gewinnen zwei Filter an Bedeutung:

Zum einen die bildungstheoretische Differenzierung zwischen Fundamentalem, Elementarem und Exemplarischem – sie wäre m.E. von *Lehrplan-Konstrukteuren* explizit fruchtbar zu machen, um das Tableau der sinnvollen Inhalte zu entfalten und theoretisch begründet die Themen zu extrahieren, die im Unterricht erschlossen werden sollen. Zum anderen die Markierung eines Instruments, das es den *Unterrichtenden* erlaubt bzw. sie dazu drängt (!), bei der Komposition ihrer Unterrichtseinheiten, Jahresplanungen und Schulcurricula all jenen Entdeckungs- und Begründungszusammenhängen exemplarisch Rechnung zu tragen – und den Schülerinnen bzw. Schülern zumal der Oberstufe die unterschiedlichen Hermeneutiken durchsichtig zu machen. Mit dem »didaktischen Strukturgitter« (s.o.), den Fragen der »Relevanzprüfung« (s.o.), der didakti-

24 Identität und Verständigung. [...] Eine Denkschrift, hg. vom *Kirchenamt der EKD*, Gütersloh 1994, 18f sowie: Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. [...] (EKD-Texte 109), Hannover 2010, 15–18 und 29–60.

25 *Dieterich* zeichnet dies eindrücklich nach und resümiert: »Bei genauerer Betrachtung [...] stand nahezu alles [d.i.: alle Themen] schon einmal zur Disposition« (590).

schen Analyse W. Klafkis und dem Tübinger Elementarisierungsansatz liegen solche Instrumente vor.

Eine *völlig* transparente, mit rationalen Argumenten zwingend begründbare Herleitung von Lehrplaninhalten scheint mir nach Lage der Dinge ausgeschlossen zu sein; erreichbar ist lediglich eine möglichst weitgehende Annäherung an dieses Ideal, also »ein Maximum an der für eine rationale Welt erforderlichen Evidenz« (S. B. Robinsohn). Dies erfordert semantische, methodische und logische Klarheit sowie wiederkehrende Prüfung der Angemessenheit bisheriger Lehrpläne – ein *abschließendes* Wort zu ihrer Herleitung ist damit ausgeschlossen, ein *bestmöglich-vorläufiges* nicht.

Der subjektive Faktor bleibt bei den erforderlichen Entscheidungen wirksam – das ist einerseits unvermeidlich, andererseits sogar gut, denn Lehrpläne für den Religionsunterricht bedürfen nicht nur einer nachvollziehbaren Rechenschaftsablage und einer hohen Verallgemeinerbarkeit, sondern auch eines »spine«, eines Richtungssinns, der sich einem Vorverständnis christlichen Glaubens verdankt: Lehrpläne sollten Lehrenden in jedem Falle Raum lassen, dieses Vorverständnis und damit *eine* prägnante Vorstellung von dem, »was es heißt, als Christ in unserer Zeit zu leben« (W. Flemmig), zur Diskussion zu stellen.²⁶ Es ist ein, wenn nicht sogar das Problem des Religionsunterrichts, dass er Schülerinnen und Schüler zwar mit verschiedenen Bausteinen, schwerlich aber mit einem konsistenten Bauplan und Richtungssinn christlicher Religion konfrontiert.

26 Vgl. Bernd Schröder, »Im BRU geht es um ...«, in: BRU-Magazin 53 (2010), 40–45, hier 43.

Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können)

Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen?

In der Religionspädagogik versteht es sich heute von selbst, dass jede Antwort auf die Frage nach Unterrichtsinhalten auch die Kinder und Jugendlichen berücksichtigen muss. Dies liegt nicht nur an der hier vergleichsweise stark ausgeprägten Schüler- und Subjektorientierung, sondern ergibt sich bereits aus der Eigenart religiöser Erziehung und Bildung, die konstitutiv auf Subjektivität und, so weithin die heutige Auffassung, auf die Subjektwerdung bezogen sind. Da der christliche Glaube aufs Engste mit persönlichen Erfahrungen und existentiellen Orientierungen verbunden ist, kann die Didaktik an der Aneignungsperspektive nicht vorbeigehen.¹

Wie wenig die angesprochenen Probleme damit geklärt sind, kann man sich etwa an dem im Jahre 2009 von der EKD veröffentlichten Kerncurriculum für die Gymnasiale Oberstufe vor Augen führen.

Dort wird, ganz im beschriebenen Sinne, von Anfang an festgehalten, dass für ein solches Curriculums »religiös bedeutsame Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler« berücksichtigt werden müssen.² Dies wird in der Gestalt der dort sogenannten »biografisch-lebensweltlichen Perspektive der Schülerinnen und Schüler« auch in eine angedeutete Matrix aufgenommen, wobei die Aspekte existentielle Vergewisserung, Lebenssinn, Glaube, gültige Orientierung, gutes Handeln und Mut zum Leben auch angesichts von Sterben und Tod der weiteren Konkretion dienen sollen.³ Tatsächlich enthält das Kerncurriculum aber eben diejenigen Themen, die sich, summarisch formuliert, in den entsprechenden Bildungsplänen der Bundesländer finden. Der Bezug auf Biographie und Lebenswelt führt offenkundig nicht zu einer veränderten Auswahlentscheidung. Zum Teil ist diese Paradoxie der Genese dieses Kerncurriculums geschuldet. Es basiert nicht auf curricularer Forschung, bei der auch die Jugendlichen, etwa durch empirische Untersuchungen, einbezogen gewesen wären, wie dies in der Curriculumforschung der 1960er und 1970er Jahre zwingend

1 Ich nehme damit eine vor allem in den 1990er Jahren verbreitete Terminologie auf (Aneignung vs. Vermittlung), ohne die damaligen Sichtweisen deshalb mit zu übernehmen; vgl. dazu *Ulrich Becker / Christoph T. Scheilke* (Hg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag, Gütersloh 1995; vgl. darin auch (mit Anfragen) meinen Beitrag: *Religiöses Lernen als kreative Rekonstruktion. Übergangene Anstöße aus der amerikanischen Reformpädagogik*, 35–42.

2 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung* (ekd-texte 109), Hannover 2010, 15.

3 Ebd., 17.

vorgesehen war. Zum Teil, so meine These, geht die Paradoxie aber auch zurück auf nicht auflösbare Sachprobleme der Curriculumkonstruktion selbst.

1 Zur Entwicklung kind- und jugendgemäßer Curricula

Da es sich bei der Konstruktion kind- und jugendgemäßer Curricula um ein Grundproblem der Religionsdidaktik handelt, lohnt es sich, wenigstens kurz an einige frühere Lösungsversuche zu erinnern.

Zu den klassischen Begriffen der Didaktik gehört der der »Verfrühung«⁴. Gemeint ist, dass die zeitliche Abstimmung zwischen Inhalten und kindlicher Entwicklung verfehlt wird, wenn Inhalte lebensgeschichtlich zu früh behandelt werden. Im Blick auf die religiöse Erziehung findet sich die klassisch-kritische Auseinandersetzung dazu schon bei Rousseau, der in seinem »Emile« dieser vorhält, dass sie an den Verstehensmöglichkeiten der Kinder vollständig vorbeigehe und so alle möglichen Formen widersinnigen Glaubens produziere.⁵ Der Bezug auf die kindlichen Aneignungsformen übernimmt hier die Funktion eines negativen Filters: Was noch nicht angeeignet werden kann, darf auch noch nicht gelehrt werden. Ebenso traditionsreich ist freilich auch die Antwort, dass manches, was jetzt nur durch bloßes »Erkennen« aufgenommen werden kann, sich später schon noch mit Erfahrung und Leben füllen werde.⁶

Doch muss nicht gerade dem Religionsunterricht daran gelegen sein, mehr als bloßes Schulwissen zu bieten? Wird dies bejaht, dann müssen die Inhalte so ausgewählt werden, dass sie auf die lebensweltlichen Zusammenhänge Bezug nehmen, in denen Kinder und Jugendliche sich in ihrer Gegenwart bewegen. Zumindest für sich allein kann Lernen »auf Vorrat« niemand motivieren. Dazu kommt noch die offenkundige Vergeblichkeit des Religionsunterrichts, auf die immer wieder hingewiesen wird. Auch nach vielen Jahren Unterricht fällt den Schülerinnen und Schülern beim Thema Gott kein Bezug zu Jesus Christus ein. Oder die theologischen Einsichten und Deutungen zur Christologie kommen auch bei Schülerinnen und Schülern der Gymnasialen Oberstufe nicht zum Vorschein, wenn sie erklären sollen, wer Jesus Christus sei.⁷ Das im Unterricht Gelernte oder zumindest zu Lernende ist in diesen Fällen offen-

4 Als Klassiker dazu gilt *Wolfgang Kramp*, Die Pädagogik des J.A. Comenius und das Problem der Verfrühung, Diss. Göttingen 1957; eher vergessen: *Walter Ziehen*, Verfrühung in der Religionspädagogik (Fr. Manns Päd. Magazin 1435), Langensalza 1941.

5 Vgl. *Jean-Jacques Rousseau*, Emil oder Über die Erziehung, Paderborn u.a. 1981, IV. Buch.

6 So etwa *Christian Palmer*, Evangelische Katechetik, Tübingen 1844, 82.

7 Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987; *Tobias Ziegler*, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

bar nicht in dem Sinne lebensbedeutsam geworden, dass es zu einer nachhaltigen Aneignung gekommen wäre.

Über die negative, begrenzende Funktion des Bezugs auf Verstehens- oder Aneignungsprozesse hinaus reichen Modelle, welche ein Curriculum aus der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ableiten wollen. Im 19. Jahrhundert ging man dabei gerne davon aus, dass die Entwicklung des Einzelnen (Ontogenese) die Entwicklung der Kirche oder auch der gesamten Gattung Mensch (Phylogenese) wiederholen müsse, dass ein Curriculum also dann besonders angemessen sei, wenn es die individuelle Entwicklung im Spiegel der Welt- und Kirchengeschichte abzubilden vermag.⁸ Solche Erwartungen sind heute natürlich längst als Spekulationen durchschaut. In der jüngeren Diskussion haben Autoren wie Hans-Jürgen Fraas deshalb versucht, eine stärker erfahrungswissenschaftlich ausgerichtete Grundlage für die Curriculumkonstruktion zu gewinnen. Bei Fraas ist dies das Modell des menschlichen Lebenszyklus, dessen Phasen die Grundstruktur des Lehrplans ergeben sollen.⁹ Das Problem bleibt aber auch hier, dass die auf diese Weise zu gewinnenden Zuordnungen von Inhalten zu Lebensphasen weder zu einem ausreichenden Bildungsplan führen noch über kritische Rückfragen im Blick auf ihre Plausibilität erhaben sind.

Ein wirklich überzeugendes Modell für die Entwicklung kind- und jugendgemäßer Curricula, so ist zusammenfassend festzuhalten, steht weder in der Geschichte noch in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zur Verfügung. Zugleich soll und muss aber gelten, dass ein Religionsunterricht, der an der Subjektivität und Individualität von Kindern und Jugendlichen vorbeingeht, diesen Namen nicht wirklich verdient.

2 Was wollen die Schüler im Religionsunterricht lernen?

Es gibt nicht viele empirische Untersuchungen, die Auskunft zu dieser Frage geben. Bei der Studie »1000 Stunden Religion« wurden Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer gymnasialen Schulzeit gebeten, auf ihren Religionsunterricht seit der Grundschulzeit zurückzublicken.¹⁰ Die Ergebnisse zeigen besonders im Blick auf die Sekundarstufe I ein ernüchterndes Bild:

»Hier scheint es am wenigsten zu gelingen, an die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen anzuknüpfen und ihren Entwicklungsbedürfnissen zu entsprechen. Religion wird für viele – im Unterscheid zur Grundschulzeit – ein fremder Bereich, in

8 Als keineswegs einziges Beispiel sei erneut verwiesen auf *Palmer*, *Evangelische Katechetik*, 48ff.

9 Vgl. *Hans-Jürgen Fraas*, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983.

10 *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), *1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben*, Stuttgart 2000.

dem nur noch traditionelle Wahrheits- und Orientierungsansprüche begegnen. Am deutlichsten zeigt sich dies an der Einschätzung der Bibel bzw. des biblischen Unterrichts.«¹¹

Weitere Aufschlüsse gibt die Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht von Anton A. Bucher. Für die Sekundarstufe I zeigen seine Ergebnisse, dass die Akzeptanz des Religionsunterrichts und seine Einschätzung als effizient sowohl von den behandelten *religiösen* als auch von den *lebenskundlichen* Themen abhängig sind.¹²

Bei der Einschätzung der Wichtigkeit der Themen rangieren bei dieser Altersgruppe an der Spitze die drei Themen: Liebe/Partnerschaft, Gott, Drogen, aber auch die Themen: Probleme in Schule/Familie, Jesus Christus, Tod/Leben danach, Probleme in der Klasse werden zu mehr als 50% als wichtig eingeschätzt, während Biblische Geschichten und die Geschichte der Kirche abgeschlagen erscheinen.¹³ Auch hier zeigt im Übrigen die genauere Betrachtung, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl religiöse als auch lebenskundliche Themen wichtig finden.¹⁴

Solche Aussagen sprechen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler in der Frage: Bibelunterricht oder problemorientiert-thematischer Unterricht insgesamt keine sinnvolle Alternative (mehr) sehen.¹⁵ Eher vermuten als belegen lässt sich, dass ein Religionsunterricht, in dem es tatsächlich um als *religiös* wahrnehmbare Fragen geht, dann bevorzugt wird, wenn es gelingt, die entsprechenden Themen *lebensnah* und *lebensbezogen* zu erschließen. Ein Curriculum ergibt sich daraus aber ebenso wenig wie aus spontanen Umfragen zu Schuljahresbeginn, die nach weithin geteilter Erfahrung in der Praxis kaum mehr als Hinweise auf (tages-)aktuelle Interessen bringen. Gleichgültig ist die Frage danach, was die Kinder und Jugendlichen lernen wollen, deshalb noch lange nicht. Im Blick auf den Konfirmandenunterricht beispielsweise kritisieren die Jugendlichen ausdrücklich, dass die ihnen wichtigen Fragen nicht vorgekommen seien und dass ihnen keine ausreichenden Mitbestimmungsmöglichkeiten im Blick auf die Themen eingeräumt worden seien.¹⁶ Didaktisch ist hier einerseits auf die Bedeutung der Beziehungsdimension hinzuweisen: Wer gefragt wird, was in der Lerngruppe geschehen

11 Heinz Schmidt, »1000 Stunden Religion« – aus der Perspektive des Lehrplans, in: Kliemann/Rupp, 1000 Stunden Religion, 38.

12 Vgl. Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 86.

13 Vgl. ebd., 87.

14 Vgl. ebd., 88.

15 Vgl. dazu schon Andreas Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982, 26f.

16 Vgl. Wolfgang Ilg / Friedrich Schweitzer / Volker Elsenbast in Zus. m. Matthias Otte, Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, Gütersloh 2009, bes. 54ff.

soll, wird sich eher als partnerschaftlich wahrgenommen und als mitverantwortlich für den Unterricht sehen. Andererseits kann die Entwicklung eigener Interessen das Lernen im Unterricht fördern.

Interessengeleitetes Lernen dürfte aber nicht nur von ausdrücklich geäußerten Themenwünschen abhängig sein, weshalb die Perspektive noch einmal erweitert werden muss:

3 Was ist für Kinder und Jugendliche lebensweltlich anschlussfähig?

Wenn die Schülerinnen und Schüler immer schon wüssten, was sie lernen wollen und was sich im Blick auf ihr Leben als sinnvoll erweist, bräuchte es keine Religionsdidaktik. Eine zentrale didaktische Aufgabe besteht darin, durch eine entsprechende Auswahl lebensbedeutsame Erschließungsprozesse zu unterstützen.

In dieser Hinsicht ist der an frühere Versuche von Dieter Stoodt und Peter Biehl anknüpfende Entwurf von Carsten Gennerich einer »Empirischen Dogmatik des Jugendalters« besonders interessant. Er will den »Glauben Jugendlicher« »in didaktischer Absicht in ein Gespräch mit der christlichen Glaubenslehre« bringen.¹⁷ Indem der Glaube Jugendlicher, wie er in empirischen Untersuchungen aufscheint, mit der theologischen Dogmatik verknüpft wird, ergeben sich Perspektiven für eine aneignungsorientierte Religionsdidaktik.

Bei der Durchführung seines Versuchs bewegt sich Gennerich, wohl nicht zufällig, aber doch auf einem Weg, der letztlich als vermittlungsorientiert bezeichnet werden kann. Denn die von ihm behandelten Themen – beginnend bei Sünde über Glaube und Rechtfertigung bis hin zum christlichen Ethos – entsprechen zugleich einer herkömmlichen theologischen Dogmatik und dem Gehalt der Lehrpläne vor allem für die Gymnasiale Oberstufe. Weiterführend ist dieser Entwurf besonders darin, dass lebensweltliche Anschlussmöglichkeiten für die dogmatisch-theologischen Themen auch dort aufgezeigt werden, wo dies, wie beim Thema Sünde, als eher unwahrscheinlich gilt. Dies ist wichtig für den Umgang mit solchen Themen, trägt allerdings nur wenig bei zur Konstruktion von Curricula.

Ein eigenes Problem betrifft den Umgang mit den »impliziten theologischen Orientierungen Jugendlicher«.¹⁸ Gennerich nimmt auch dort theologische Sichtweisen Jugendlicher wahr, wo diese lediglich über Präferenzen ihrer Lebensführung oder ethische Haltungen sprechen. In der Praxis führt dies leicht zu der Schwierigkeit, dass der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern, auch ganz gegen deren Willen, Religion unterstellt. Dadurch werden nicht ohne weiteres Interessen geweckt, sondern eher Widerstand gegen eine Haltung, die Jugendlichen als von außen kommende, mit der Autorität einer Lehrperson unterlegte illegitime Fremddeutung erscheint.

17 Carsten Gennerich, *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen* (Praktische Theologie heute 108), Stuttgart 2010, 13.

18 Vgl. ebd., 24.

Aus Raumgründen muss es hier bei dem Hinweis auf diese eine Studie bleiben. Sie erinnert an das bekannte »Problem der Probleme« (Klaus Wegenast), d.h. daran, dass das, was Erwachsene als ein Problem für Jugendliche ansehen, von denen noch lange nicht so wahrgenommen wird.

4 Was brauchen Kinder und Jugendliche für ihr Leben?

Auf den ersten Blick hat diese Frage nur wenig mit Aneignungsprozessen zu tun. Es ist aber nicht zu übersehen, dass auch Kinder und Jugendliche den Unterricht unter dem Aspekt beurteilen, was er ihnen für ihr Leben »bringen« kann. Daneben kommen natürlich auch äußere (Zukunfts-)Anforderungen in den Blick, die eher für einen gesellschaftlichen Bedarf stehen.

Der Untersuchung von Bucher zufolge sehen fast 80% der Grundschülerinnen und -schüler den Religionsunterricht als wichtig für ihr Leben an.¹⁹ In der Sekundarstufe I wurde die Frage nach »Brauchbarem im Leben« differenziert beantwortet. 36% der Jugendlichen verwiesen hier auf »Moralisches, Ethisches«, 31% auf eine »Vertiefung des Glaubens«, 20% auf »Biblische Kenntnisse« und 19% auf »Hilfe im Leben«.²⁰ Andere Aspekte erhielten 15% und weniger Zustimmung. Diese Antworten verweisen auf eine deutlich ausgeprägte Bereitschaft, sich im Religionsunterricht Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, weil sie im Leben gebraucht werden.

Da in diesem Beitrag die Aneignungsperspektive im Vordergrund stehen soll, wird hier auf die *gesellschaftlichen Anforderungen* nicht weiter eingegangen. In dem eingangs genannten Kerncurriculum erscheinen solche Anforderungen mit dem dreifachen Hinweis auf die »religiös geprägten Ausdrucksformen in der Gegenwartskultur«, die »pluralen religiösen Lebensentwürfe und Weltdeutungen« sowie die »religiös-ethischen Herausforderungen in Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft«.²¹ Im Vergleich zu früheren Zeiten, als die Curriculum-determinante Gesellschaft mit Hilfe etwa der damals neuen Wissenschaft der Futurologie absehbar erschien, bleiben die Aussagen über den zukünftigen Bedarf allerdings zurückhaltend. Insofern lässt sich sagen: Je weniger absehbar zukünftige gesellschaftliche Anforderungen sich darstellen, desto mehr Gewicht muss auf die Bildung des Subjekts und seiner allgemeinen Kompetenzen gelegt werden.

5 Was kann gelernt werden?

Mit dieser Frage gelangen wir zum Kern der Aneignungsproblematik. Wenn es *Grenzen* dessen gibt, was zu einer bestimmten Zeit von bestimmten Kindern und Jugendlichen in einer bestimmten Situation ge-

19 Bucher, Religionsunterricht, 37.

20 Ebd., 63.

21 Kirchenamt der EKD, a.a.O., 16.

lernt werden kann, dann liegt darin auch eine unterrichtlich nicht aufzuhebende Einschränkung. Diese Einschränkung oder Begrenzung von Unterricht ergibt sich dabei nicht aus normativen Überlegungen beispielsweise zum Kindgemäßen oder aus der pädagogisch begründeten Achtung vor der kindlichen Subjektivität. Es geht vielmehr um eine *faktische* Grenze.

In der didaktisch-lerntheoretischen Diskussion wurde und wird mit unterschiedlichen Mitteln versucht, diese Grenze zu bestimmen:

- *Lern- und sozialpsychologisch* weist der Unterricht insofern Grenzen auf, als keineswegs beliebige Formen des Lernens oder sozialer Beziehungen in der Schule möglich sind. Die Schule bringt nicht nur institutionelle und rechtliche Einschränkungen mit sich, sondern beispielsweise auch ethische. Beim Thema Lernen aus Schlüsselerfahrungen ist dies besonders leicht nachvollziehbar.²² Bestimmte Schlüsselerfahrungen etwa im Umkreis von Leiden, Sterben und Tod können in der Schule bestenfalls in der Gestalt medialer Darstellungen aufgenommen werden. Ethisch ausgeschlossen bleibt es, Kinder und Jugendliche bewusst und absichtlich in leidvoll zu erfahrende Situationen zu führen.
- Besondere Aufmerksamkeit hat auch die *Entwicklungspsychologie* erhalten, die unter verschiedenen, kognitiven und affektiven sowie erfahrungsbezogenen Aspekten auf die fehlende Zugänglichkeit bestimmter Themen verweist.²³ Erfahrungen beispielsweise in Liebesbeziehungen oder aus der Arbeitswelt sind Kindern noch weithin fremd, zumindest aus eigener Erfahrung. Die theologischen Reflexionen eines Paulus übersteigen die kognitiven Möglichkeiten der meisten Kinder. Und ähnliches gilt für eine universalistische Moral im Sinne der Diskursethik, die im Erfahrungs- oder Nahbereich der Kinder keinen Anhalt besitzt. Auch wenn heute, im Zuge eines stärker domänenspezifischen Entwicklungsdenkens, entwicklungspsychologisch bestimmte Grenzen relativiert werden, weil Kinder in Bereichen, in denen sie über besondere Erfahrungen und Lernmöglichkeiten verfügen,²⁴ durchaus erstaunliche Leistungen erbringen können, bleiben die grundsätzlichen Überlegungen zur Verfrühung doch unerlässlich.
- Auch die *Rezeptionsforschung* gehört in diesen Zusammenhang. Religionspädagogisch kontrovers diskutiert wurde sie im Zusammenhang biblischer Gleichnisse mit der Frage, ab wann Kinder Gleichnisse *als Gleichnisse* verstehen können.²⁵ Dabei hat die Diskussion gezeigt, dass die Frage nach einem bestimmten Zeitpunkt zwar kaum sinnvoll ist, dass die Frage nach der *Art und Weise* der kindlichen Rezeption didaktisch aber konstitutiv berücksichtigt werden muss. Denn es hat wenig Sinn, sich damit zufriedenzugeben, dass Gleichnisse behandelt worden sind, solange nicht gewährleistet werden kann, dass sie auch in einem didaktisch vertretbaren Sinne verstanden werden.

22 Dem Thema »Schlüsselerfahrungen« ist Bd. 16 (2000) dieses Jahrbuchs gewidmet.

23 Als Überblick vgl. Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 2010.

24 Vgl. Beate Sodian, *Entwicklung des Denkens*. In: Rolf Oerter / Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim 2008, 436–479.

25 Vgl. Anton A. Bucher, *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990, an das sich eine lebhaft Diskussion etwa in den Katechetischen Blättern anschloss.

- Am energischsten haben der *Konstruktivismus* und die *konstruktivistische Didaktik* auf die Grenzen des Lehrens im Verhältnis zur Aneignung insistiert.²⁶ In dieser Sicht gibt es Erkennen, Verstehen und Lernen überhaupt nur in der Gestalt von Aneignung, weil sie allein als Konstruktion des Subjekts denkbar seien. Streng genommen entfallen damit alle Möglichkeiten einer Vermittlung. Unterricht und Lehre können das Subjekt bestenfalls anregen oder, wie es dann heißt, »perturbieren«, was bedeutet, dass das Subjekt in seinen bisherigen Konstruktionen von Welt verunsichert und so zu Neuaneignungen angestoßen wird. Mit Vorstellungen von durch Bildungsstandards normierten Kompetenzniveaus oder gar einem Kerncurriculum lässt sich eine solche Didaktik kaum vereinbaren. Entsprechende Formen des Unterrichtens oder Lehrens nehmen deshalb eine indirekte Gestalt an, etwa in der Form von Lernumgebungen und Freiarbeit.
- Auch der radikale Konstruktivismus unterliegt allerdings einer kritischen Diskussion. Für eine subjektorientierte Religionsdidaktik sind ihm zwar wichtige Anstöße zu entnehmen. Der dem Konstruktivismus eigene Verzicht auf Wahrheit zugunsten von in der (Lebens-)Praxis gangbaren Lösungen (»Viabilität«) ist aber besonders in theologischer Hinsicht kaum zu übernehmen, da er sich mit dem religiösen Selbstbewusstsein schwerlich vertragen kann.

Ohne dass es möglich wäre, hier auf Einzelheiten dieser Ansätze einzugehen, ist deutlich, wie nachhaltig hier die faktischen Grenzen der Lehrbarkeit hervorgehoben werden. Deshalb stellt sich am Ende die Frage:

6 Wird die Frage nach dem zu Lernenden durch die Aneignungsperspektive überflüssig?

Als eine staatliche Einrichtung, die pflichtgemäß besucht werden muss, steht die Schule in einer besonderen Verantwortung sowohl gegenüber der Gesellschaft als auch gegenüber den Kindern und Jugendlichen, deren Lebenszeit sie viele Jahre lang bestimmt. Rechtfertigen lässt sich eine solche Institution nur dann, wenn sie beiden, Kindern und Jugendlichen einerseits und der Gesellschaft andererseits, Möglichkeiten eröffnet, für die sich zumindest plausibel machen lässt, dass sie ohne die Schule nicht bestehen würden. Auch wenn heute bekannt ist, dass die Schule immer mehrere Funktionen erfüllt, gehört das Lernangebot und damit die Frage, was Kinder und Jugendliche in der Schule oder im Religionsunterricht lernen können, zu den zentralen Bestimmungsgründen von Schule. Daraus erwächst die Pflicht, dass auch für diesen Unterricht transparent gemacht werden kann, was hier gelernt werden kann.

Die verschiedenen Aneignungsperspektiven – angefangen beim allgemeinen Kriterium der Kind- und Jugendgemäßheit des Curriculums über die Wünsche der Schülerinnen und Schüler, ihre lebensweltlich bedingten Erwartungen, ihre Wahrnehmung von »Brauchbarem« im Religions-

26 Vgl. bes. *Gerhard Büttner*, Wie könnte ein »konstruktivistischer« Religionsunterricht aussehen? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), 155–170; *Hans Mendl*, Konstruktivismus und Religionspädagogik. Replik auf Büttner. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), 170–184.

unterricht bis hin zu den ihrem Lernen faktisch gezogenen Grenzen – machen die Frage nach dem zu Lernenden nicht einfach überflüssig. Sie führen jedoch zu einer wichtigen Modifikation, die gerade für ein Fach wie den Religionsunterricht besonders wichtig ist: *Gelernt werden kann zumindest in pädagogisch sinnvoller Weise offenbar nur dann, wenn alle genannten Aspekte der Aneignung bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen konstitutiv berücksichtigt werden.* Jede andere Antwort auf die Frage nach dem zu Lernenden müsste nicht nur dem Vorwurf des Autoritären verfallen, sondern wäre auch insofern widersinnig, als sie Lerneffekte dort erwartet, wo keine zu finden sind. Um es mit einem Beispiel zu sagen: Ein positives Verhältnis zu einem Text aus der Bibel können Kinder und Jugendliche kaum gewinnen, wenn sie die Beschäftigung mit diesem Text lediglich als Zwang und als Nachweis für eine gute Religionsnote erfahren.

Wie sehr die Realität auch des Religionsunterrichts diesem Kriterium noch immer widerspricht, machen Schülerinnen und Schüler immer wieder sehr deutlich, jedenfalls in der Sekundarstufe: Auch in diesem Unterricht lernten sie vieles nur für das Kurzzeitgedächtnis, um es nach der nächsten Klassenarbeit möglichst rasch und ebenso gründlich wieder zu vergessen!

Eine Curriculumkonstruktion ganz im Ausgang von den Lernvoraussetzungen und Erfahrungshintergründen der Kinder und Jugendlichen ist ein Versprechen, das bislang nicht wirklich eingelöst werden konnte. Aneignungs- oder subjektorientierte Ansätze können, so meine These, eher zu einer entsprechenden *Ausgestaltung des Unterrichts* beitragen als zur Auswahl von Themen oder Inhalten. Darauf zielt etwa der Elementarisierungsansatz, wie er in Tübingen seit mehreren Jahrzehnten vertreten und ausgebaut worden ist.²⁷ Dabei wurde auch deutlich, dass die Aneignungsperspektive als eine Art *Negativkriterium* auch auf Bildungspläne angewendet werden kann. Alles Lehren findet seine Grenze an den Aneignungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Wo dies nicht beachtet wird, geht der Unterricht entweder ganz ins Leere, oder er begnügt sich mit einem oberflächlich angelernten Wissen, dessen Haltbarkeitsdatum tatsächlich mit dem Termin der nächsten Klassenarbeit zusammenfällt.

27 Vgl. zuletzt Friedrich Schweitzer gem. m. Ulrike Baumann u.a., Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren, Neukirchen-Vluyn ²2011.

Gemeindliches Lernen – Schulischer RU

Welche Kompetenzen können in der Gemeinde erworben werden?
Eine katholische Perspektive

Religionspädagogische Überlegungen zu Aufgaben, Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts (RU) im deutschsprachigen Raum gehen in der Regel von einer Grenzziehung zwischen religiösem Lernen im schulischen RU und Lernprozessen in der Kirchengemeinde aus, indem sie z.B. das Einüben christlicher Vollzüge dieser zuweisen. Zur Verantwortung des Bildungshandelns der Kirche sind allerdings nicht nur Klärungen zu Inhalten des RU erforderlich, sondern auch zur Frage, was Kinder, Jugendliche und Erwachsene ergänzend, vorbereitend und vertiefend zum RU in Kirchengemeinden lernen können. Dazu wird im Folgenden zunächst das Verständnis von gemeindlichem Lernen und Katechese vorgestellt, das diesem Beitrag zu Grunde liegt. Zweitens werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Lern- und Arbeitsfelder Katechese und RU verglichen. Drittens wird der spezifische Ziel-Inhalts-Zusammenhang der Katechese in den Blick genommen und viertens ein Vorschlag für ein Kompetenzmodell gemeindlichen Lernens entwickelt.

1 Gemeindliches Lernen – was ist das?

Unter dem Begriff *Gemeindepädagogik* geht es im evangelischen Kontext um Lernprozesse am Lernort Kirchengemeinde und das weite Spektrum kirchlichen Bildungshandelns, das theologisch und pädagogisch verantwortet primär von Gemeinden und anderen kirchlichen Einrichtungen getragen wird.¹ Katholischerseits hält man im deutschsprachigen Raum am klassischen Begriff der *Katechese* fest, um die Anschlussfähigkeit an die weltkirchliche Terminologie zu erhalten.² Aus theologischer Sicht hat die Kirche mit ihren Gemeinden eine Eigenverantwortung für die Erschließung der biblischen Botschaft insbesondere für Menschen, die christlich glauben lernen möchten. Diese zentrale Aufgabe christlicher Gemeinde kann nicht (vollständig) an außergemeindliche Lernorte wie den RU delegiert werden, sondern muss von Gemein-

1 Vgl. Roland Degen, *Gemeindepädagogik*, in: LexRP, 1, 682–687; Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 2008.

2 Vgl. Bernd Lutz, *Gemeindekatechese*, in: LexRP, 1, 675–682.

den und anderen kirchlichen Bildungsträgern in institutioneller Eigenständigkeit erfüllt werden.

Als katholische Religionspädagogin verwende ich im Folgenden die in meiner Konfession übliche Begrifflichkeit und verstehe unter gemeindlichem Lernen das, was katholischerseits als Gemeindekatechese bezeichnet wird. Jüngeren Dokumenten der katholischen Kirche zufolge ist Katechese ein spezifischer Bestandteil eines längeren Prozesses, in dem Menschen einzeln und gemeinsam mit dem Evangelium Jesu Christi vertraut werden.³ Idealtypisch setzt Katechese bei den Teilnehmenden also erste Begegnungen mit Christen und anfanghaften Glauben voraus. Mit dem auf der Würzburger Synode (1971–75) geprägten Begriff *Gemeindekatechese* sind »Lernprozesse im christlichen Glauben« gemeint, »die bewusst initiiert, partnerschaftlich strukturiert, biografieorientiert und zeitlich begrenzt sind und die in gemeindlicher Trägerschaft unter Einbezug ehrenamtlicher Katechetinnen und Katecheten organisiert werden.«⁴

Vor diesem Hintergrund verstehe ich unter *Katechese* die im persönlichen Kontakt und gemeinschaftlich erfolgende zielgerichtete und strukturierte Auseinandersetzung mit dem Zuspruch und Anspruch des christlichen Glaubens. Als solche ist Katechese ein Grundvollzug des mit der Taufe in Gang gesetzten (oder bei Taufbewerbern in Gang zu setzenden) Lebens in der Gottesbeziehung und des Mit-Lebens mit der Kirche. Zentraler Lernort der Katechese ist die christliche Gemeinde.

2 Institutionelle Rahmenbedingungen religiösen Lernens in Schule und Gemeinde

Das gemeindliche Lernen unterscheidet sich vom RU zunächst durch seine institutionelle Verortung und Verankerung in der Kirche. Für organisierte und zielgerichtete religiöse Bildung am Lernort Schule einerseits und am Lernort Gemeinde andererseits ergeben sich daraus idealtypisch unterschiedliche Akzentuierungen:

3 Vgl. Allgemeines Direktorium für die Katechese (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 130), Bonn 1997, Nr. 60, 61, 80, Bonn 1997; Die deutschen Bischöfe, Katechese in veränderter Zeit, Bonn 2004.

4 Bernd Lutz, Katechese in der Gemeinde, in: Gottfried Bitter u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 305–310, 305; vgl. Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland, Das Katechetische Wirken der Kirche, 1974.

	Schulischer Religionsunterricht	Gemeindliches Lernen: Katechese
Systemzusammenhang und Aufgabe	Erfüllung des gesellschaftlichen Bildungsauftrags der Religionsgemeinschaften (nach GG 7,3) als Beitrag zur Integration junger Menschen in das Gemeinwesen, insbes. zum mündigen Umgang mit der Religionsfreiheit	Erfüllung des innerkirchlichen Bildungsauftrags an Getauften und Taufbewerbern zur Ermöglichung ihrer bewussten, mündigen Partizipation an christlicher Gemeinde
Verbindlichkeit der Teilnahme	unterliegt der Schulpflicht im Bereich »Ev. Religion / Kath. Religion / Ethik u.a.« (ausgenommen: Berlin, Brandenburg, Bremen), deren Nicht-Erfüllung gesellschaftlich sanktioniert wird	ergibt sich theologisch aus der Taufe, lässt sich aber durch die Kirche bei Nicht-Erfüllung kaum noch sanktionieren
zeitlicher Rahmen	in der Regel zwei Wochenstunden in insgesamt 10–12 Schuljahren	durchschnittlich 2 Jahre im Umfang von einer Wochenstunde auf Lernwegen zur (Bestätigung der als Kleinkind empfangenen) Taufe, zum Empfang des Abendmahls, zur Übernahme des Patenamtes bzw. zur mündigen Partizipation an christlicher Gemeinde
Spektrum von Lernsettings / didaktischen Handlungsformen	wegen der Situierung des RU in relativ standardisierten Klassenzimmern und im Schulalltagsrhythmus von in der Regel zweimal 45 Minuten pro Woche sind dem Pool didaktischer Handlungsmuster und Lernformen relativ enge Grenzen gesetzt	Lernräume können relativ frei so gewählt und Kompaktphasen so organisiert werden, dass dem Pool didaktischer Handlungsmuster und Lernformen kaum Grenzen gesetzt sind
Ausbildung der Lehrpersonen / Katecheten	professionelle Religionslehrer/innen mit Hochschulabschluss in Theologie und 2. Staatsexamen (oder äquivalentem kirchlichem Abschluss) und Vocatio / Missio Canonica	zum Teil hauptamtliche Mitarbeiter mit theologisch-religionspädagogischer Qualifikation sowie kirchlicher Beauftragung und zum Teil ehrenamtlich engagierte Gemeindemitglieder ohne grundständige religionspädagogisch-theologische Ausbildung
Zusammensetzung der Lerngruppen	<i>relative Heterogenität</i> der religionsbezogenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, die derselben Konfession wie die Lehrperson angehören, sowie weiterer Schüler ohne Religionszugehörigkeit und anderer Konfessionen, die ihre religionsbezogene Schulpflicht im jeweiligen RU erfüllen; <i>relative Homogenität</i> des Alters, Sozialverhaltens und Lernvermögens	<i>relative Homogenität</i> der religionsbezogenen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, die (nur) die innergemeindliche Pluralität abbilden; <i>erhebliche Heterogenität</i> des Sozialverhaltens und Lernvermögens; <i>mögliche Heterogenität</i> des Alters, da die Organisation nicht in Jahrgangsgruppen erfolgen muss

Abb. 1: Institutionell und organisatorisch bedingte Aspekte religiösen Lernens in Schule und Gemeinde

3 Der Ziel-Inhaltszusammenhang der Katechese

Die Frage nach Zielen katechetischer Angebote kann nicht allein im Blick auf die jeweiligen Teilnehmenden beantwortet werden, sondern lässt sich nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung der allgemeinen Ziele der Katechese und der thematischen Implikationen der jeweiligen Lernarrangements kriteriengeleitet und situationsangemessen klären.

Das *zentrale Ziel der Katechese* ist, dass Menschen, die aufgrund der Taufbitte und des Taufversprechens ihrer Eltern bzw. Paten als Kleinkinder getauft wurden, ihr in der Taufe in Gang gesetztes Leben in der Gottesbeziehung und ihr Mit-Leben mit der Kirche entfalten können. Die Katechese mit älteren Taufbewerbern zielt darauf, den Lernweg zum Empfang der Taufe als Bekräftigung des Lebens in der Gottesbeziehung und als Beginn der Aufnahme in die christliche Gemeinschaft in Gang zu setzen. Das allgemeine Ziel der Katechese, die Entfaltung der Taufberufung zu fördern,⁵ bezieht sich auf die Grundaufgaben von Christen und Kirche in der Welt:

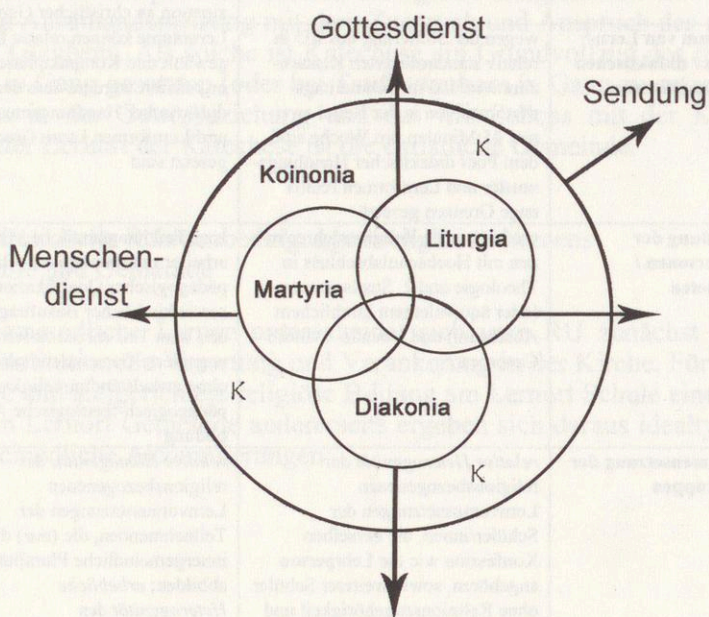


Abb. 2: Grundvollzüge christlicher Gemeinde⁶

5 Vgl. Katechese in veränderter Zeit Nr. 3.2; Dieter Emeis, Grundriss der Gemeinde- und Sakramenten Katechese, München 2001, 104–115.

6 Vgl. Leo Karrer, Grundvollzüge christlicher Praxis, in: Herbert Haslinger u.a. (Hg.), Handbuch Praktische Theologie. Bd. 2, Mainz 2000, 379–395, hier: 391.

Diesen Grunddimensionen christlich-kirchlichen Lebens entsprechen zentrale Aufgaben und Ziele der Katechese. Sie soll dazu beitragen, dass Getaufte und Taufbewerber sich strukturiert damit auseinandersetzen,

- was der *christliche Weg in der Koinonia* (in der Beziehung zum Gott und Vater Jesu Christi und in Gemeinschaft mit anderen Menschen in der Kirche und darüber hinaus) für sie bedeutet;
- was es für sie bedeutet, *Diakonie* im konkreten Dienst an schwachen, benachteiligten Menschen zu praktizieren;
- warum und wie sie ihre Lebenshoffnung in der *Liturgie* feiern und ihre Gottesbeziehung vertiefen können;
- inwiefern und bei welchen Gelegenheiten sie anderen etwas von ihrem Glauben bezeugen können (*Martyria*);
- was es für sie im persönlichen und beruflichen Umfeld bedeutet, an der *Sendung* der Kirche in die Welt teilzuhaben;
- warum und inwiefern ihre Praxis der Diakonie (im Dienst an benachteiligten Menschen), das Feiern der Liturgie (in Gebet, Andacht, Gottesdienst, Feier der Sakramente) und das Bezeugen des Glaubens (im Alltagsleben und in Gesprächen mit anderen) *Voraussetzung und Ziel des christlichen Weges in der Koinonia* sind (in den Dimensionen der Gottesbeziehung und der Beziehung zu Mitmenschen).

Die zentralen Inhalte der Katechese entsprechen traditionell den klassischen Hauptteilen des Katechismus: der christliche Glaube (Glaubensbekenntnis), das christlich-kirchliche Leben (Gebet und Sakramente) und das christliche Handeln in der eigenen Lebenswelt und Gesellschaft (mit den Geboten als Richtschnur).⁷

Inhaltlich geht es der Katechese also darum, den Teilnehmenden die *elementaren Strukturen des christlichen Weges* zu erschließen in den Dimensionen *des Feierns* der liebevollen Zuwendung Gottes zum Menschen in den Sakramenten, *des Betens* und *Bekennens von Christen* und der *christlichen Lebenspraxis*. Die Verantwortlichen für die Katechese haben somit die Aufgabe zu klären, welche der elementaren Aspekte des christlichen Weges bei welchen gemeindlichen Lernanlässen thematisiert werden können. Eine Vorauswahl exemplarischer Themen, die zugleich inspirierende Impulse zur Verknüpfung mit subjektiven religiösen Vorstellungen, Fragen, Gewissheiten und Lebenswegen der Lernenden anbietet, kann entscheidend dazu beitragen, dass die Teilnehmenden schrittweise mit dem ganzen Spektrum der Kernstrukturen des Christlichen vertraut werden.

⁷ Vgl. Allgemeines Direktorium für die Katechese, bes. Nr. 114, 116, 122, 85; Katechese in veränderter Zeit, bes. Nr. 4.1, 4.2, 4.4, 5.1.

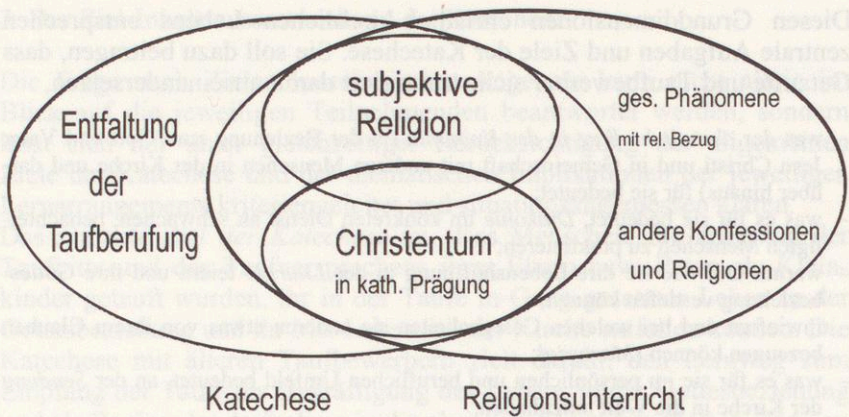


Abb. 3: Gegenstandsbereiche von Katechese und Religionsunterricht

Die *Inhalte der Katechese* sind im Vergleich zu denen des RU direkter auf die Entfaltung der Taufberufung der Teilnehmenden fokussiert, auf die konkrete Partizipation an der Gemeinschaft mit Gott und den Menschen im privat-familiären Umfeld, in Kirche und Gesellschaft. Entsprechend gehören zu den Gegenstandsbereichen der Katechese nicht nur die Fragen, was Christen glauben, wie sie leben und wie sie in Familie, Kirche und Gesellschaft handeln, sondern auch die Frage, was ich selbst glaube und welche Bezüge es gibt zwischen subjektiven religiösen Vorstellungen und Praxisformen (die möglicherweise auch andersreligiöse Elemente enthalten) einerseits und christlichen Symbolen, Deutungen, Werten und Gestaltungsformen andererseits.

4 Welche Kompetenzen können in der Katechese gefördert werden?

Auch gemeindliche Lernprozesse brauchen eine Vorstellung davon, welche Kenntnisse und Fähigkeiten insgesamt durch die Teilnahme an ihnen erworben werden können, damit Lernende und Lehrpersonen bzw. Begleiter/innen den katechetischen Prozess als strukturierten, zielgerichteten und lohnenswerten Weg der Entfaltung der Taufberufung erleben können. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen zu allgemeinen Zielen und grundlegenden Inhalten katechetischen Lernens und angesichts aktueller Konzeptionen zum Erwerb religiöser Kompetenz wird im Folgenden die Frage nach den Fähigkeiten, die in gemeindlichen Lernprozessen erworben werden, durch die Entwicklung eines Kompetenzmodell für die Katechese im engeren Sinn geklärt.

4.1 Kompetenzerwerb in der Katechese?

Die Frage, ob beim Lernen in christlichen Gemeinden überhaupt Kompetenzen erworben werden sollen, löst bei religionspädagogischen Praktikern und universitären Religionspädagogen gegenwärtig unterschiedliche Reaktionen aus. Einige vertreten die Position, dass die Frage nach Kompetenzen ausschließlich für die kognitive Dimension von Lernprozessen relevant sei und das Potenzial religiöser Bildung unter dieser Fragestellung nur ausschnittsweise wahrgenommen werde. Weil es der Katechese aber um die *Befähigung zum Christsein* in realen Lebenssituationen des Menschen und verschiedenen Dimensionen menschlicher Entwicklung im Lebenslauf geht, sollte m.E. für die Katechese ein mehrdimensionaler Kompetenzbegriff genutzt werden.

Zum Verständnis von Kompetenzen greife ich auf den umfassenden pädagogisch-psychologischen Kompetenzbegriff zurück: Kompetenzen sind ein Bündel von Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivationen, sozialer Bereitschaft und tatsächlichem Willen, mit dem ein Mensch in realen Situationen anwendet, was er weiß, und umsetzt, was er kann.⁸ Weil dieser Kompetenzbegriff neben der kognitiven Dimension auch die motivationale, die volitionale sowie die soziale Dimension umfasst, ist er grundsätzlich an religionspädagogisches Denken und Handeln anschlussfähig und nicht zuletzt für gemeindliche Lernprozesse geeignet. Der Katechese geht es ja nicht nur um die Vermittlung von Wissen über den christlichen Glauben, sondern auch darum zu erschließen, was es bedeutet, konkrete Lebenssituationen, Probleme und Konflikte im Horizont der Gottesbeziehung wahrzunehmen, zu deuten und lebensförderlich zu bewältigen.

Übertragen auf katechetische Prozesse lässt sich somit definieren: In der Katechese zu erwerbende Kompetenzen sind diejenigen, bei Menschen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen sie bestimmte Lebensprobleme im Horizont der Gottesbeziehung bzw. im Licht des christlichen Glaubens lösen können, sowie die dazu mit der Taufgnade grundgelegten motivationalen, willensmäßigen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in realen Situationen verantwortungsvoll zu nutzen und so die Taufberufung zu leben. Bei den in der Katechese lernbaren Kompetenzen handelt es sich also um die Fähigkeit von Getauften, nicht nur in privat-familiären Situationen, sondern auch im beruflich-gesellschaftlichen und gemeind-

8 Formuliert in Anschluss an die im deutschsprachigen Raum gängige Definition von Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, 17–31, 27f. Vgl. den Forschungsstand zum Kompetenzbegriff in: Rüdiger Preißer, Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern, Paderborn 2009, 26–44; Marisa Kaufhold, Kompetenz und Kompetenzerfassung, Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung, Wiesbaden 2006, bes. 103–144.

lich-kirchlichen Kontext als Christ verantwortlich und angemessen zu handeln, indem man Grundwissen über den Glauben nutzt und persönliche Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten integriert.

4.2 Kompetenzdimensionen und Inhaltsbereiche katechetischen Lernens

Zur Strukturierung von Inhalten und Zielen religiösen Lernens hilft das für den RU entwickelte Kompetenzmodell der Expertengruppe des Comenius-Instituts weiter, das einerseits fünf Handlungsformen bzw. Erschließungsdimensionen religiösen Lernens unterscheidet und andererseits im Blick auf allgemeine Überlegungen zu Inhalten und Zielen des RU vier Gegenstandsbereiche differenziert.⁹ Beim gemeindlichen Lernen können als katechesespezifische Handlungsformen bzw. Erschließungsdimensionen des christlichen Glaubens und Lebens, die aufeinander aufbauen und ineinander greifen, gelten:

- *Wahrnehmen* und *beschreiben* der für das Leben aus dem christlichen Glauben bedeutsamen Phänomene (*Perzeption*);
- *Teilhaben*, Anteil nehmen sowie mitwirken (erst intuitiv, später bewusst) und *entscheiden*, selbst aktiv in der Gottesbeziehung zu leben und an der Praxis christlicher Gemeinschaft in Kirche und Gesellschaft zu partizipieren (*Partizipation*);
- *Kommunizieren* und *bewerten* von subjektiven religiösen Überzeugungen und den Grundüberzeugungen des christlichen Glaubens, und sich mit eigenen Gründen entscheiden, als Christ zu leben (*Interaktion*);
- *Verstehen*, was grundlegend für den christlichen Weg ist, und eigene Erfahrungen im Licht des Glaubens *deuten* (*Kognition*);
- eigene Lebenssituationen im privat-familiären, beruflich-gesellschaftlichen und gemeindlich-kirchlichen Bereich als Christ *gestalten* und in religiösen sowie ethischen Fragen im Horizont der Gottesbeziehung verantwortlich und situationsangemessen *handeln* (*Performanz*).

Kombiniert man diese Erschließungsdimensionen mit den zuvor genannten Gegenstandsbereichen katechetischen Lernens, ergibt sich mein folgender Vorschlag für ein Kompetenzstrukturmodell, in dem katechetische Inhaltsbereiche und Erschließungsdimensionen ineinander greifen. Weil die primäre Aufgabe der Katechese darin liegt, die Teilnehmenden zur Partizipation – im Sinne von Teilhabe am Leben in der Gottesbeziehung und am Leben christlicher Gemeinschaft – zu befähigen, stehen die Handlungsformen Partizipieren und Entscheiden im Zentrum des Modells.

9 Vgl. Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, Münster 2006, 17–20. Weil das katechetische Lernen von einer größeren Nähe zu den Vollzügen gelebter Religion ausgehen kann als der RU, sind m.E. vor allem die Erschließungsdimensionen Performanz und Partizipation in Kompetenzmodellen der Katechese anders zu gewichten als in Kompetenzmodellen für den RU.

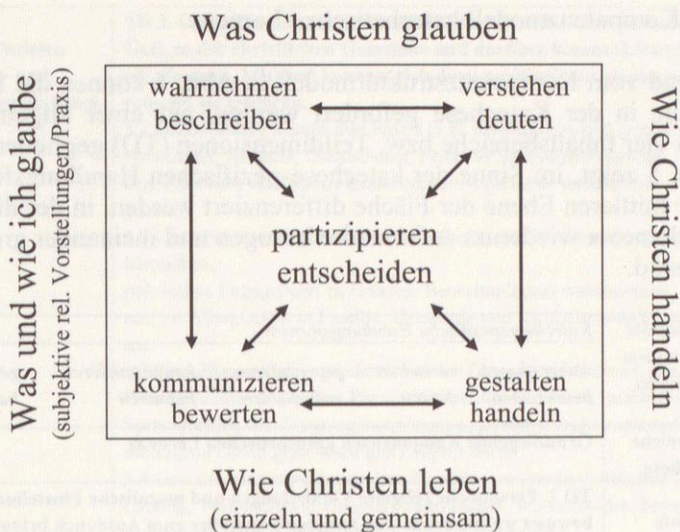


Abb. 4: Kompetenzstrukturmodell katechetischen Lernens

Die Konzeption dieses Kompetenzstrukturmodells berücksichtigt, dass Teilnehmende bei Angeboten gemeindlichen Lernens für ihre individuellen Lernwege unterschiedliche religionsbezogene Handlungsformen präferieren und mit weiteren Handlungsformen erst im Verlauf des Prozesses vertraut werden können. Im Zentrum eines konsequent beschrittenen katechetischen Wegs liegen aber in jedem Fall die Partizipation an der Koinonia mit Gott und den Menschen sowie die Entscheidung, selbst aktiv in der Gottesbeziehung zu leben, christlich zu handeln und dies vernetzt mit anderen Christen zu tun. So können das *Wahrnehmen- und Beschreiben-Können* der eigenen, subjektiven Religion in Relation zu christlichen Varianten des Lebens, Handelns und Glaubens, das *Bewerten* dieser Phänomene und die *Kommunikation* darüber als Voraussetzungen der individuellen und gemeinsamen *Partizipation* am Leben in der Gottesbeziehung verstanden werden. Es ist aber auch denkbar, über das *Verstehen* und *Deuten* oder das eigene *Gestalten* religiös relevanter Situationen mit Bezug auf christliche Gestaltungsformen in die zirkuläre Struktur sowie die Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Seiten der Katechese einzusteigen und von diesem Einstieg her Zugang zur Teilhabe am Leben in der Gottesbeziehung und der Gemeinschaft der Kirche zu finden. Nicht zuletzt ist es (in Familien, die ihren Glauben im Alltag praktizieren, indem sie füreinander da sind, indem sie einander von Gott und ihren Erfahrungen mit ihm erzählen, gemeinsam beten und am Leben christlicher Gemeinde teilnehmen) denkbar, dass Kinder zunächst intuitiv am Glauben ihrer Eltern und Geschwister teilhaben und sich derart sozialisierten Kindern dann von der Mitte des Modells her weitere Kompetenzdimensionen auf unterschiedlichen Niveaus erschließen.

4.3 Ein Kompetenzmodell katechetischen Lernens

Ausgehend vom Kompetenzstrukturmodell in Abb. 4 können die Fähigkeiten, die in der Katechese gefördert werden, auf einer allgemeinen Ebene in vier Inhaltsbereiche bzw. Teildimensionen (TD) gegliedert und, wie Abb. 5 zeigt, im Sinne der katechesespezifischen Handlungsformen auf einer mittleren Ebene der Fläche differenziert werden, in der die einzelnen Elemente wiederum aufeinander bezogen und ineinander greifend gedacht sind.

Dimensionen der Erschließung von christl. Glauben und Leben	<i>Katechesespezifische Handlungsformen</i>				
	<i>wahrnehmen beschreiben</i>	<i>verstehen deuten</i>	<i>partizipieren entscheiden</i>	<i>kommunizieren bewerten</i>	<i>gestalten handeln</i>
Inhaltsbereiche der Katechese	Grundlegende Kompetenzen katechetischen Lernens				
Was und wie ich glaube – mein Glaube in Relation zu christlichen Vorstellungen und Überzeugungen (subjektive religiöse Vorstellungen und Praxis)	TD 1. Persönliche religiöse Vorstellungen und moralische Einstellungen bewusst wahrnehmen und anderen gegenüber zum Ausdruck bringen. 1.1 Eigene Erlebnisse wahrnehmen, erzählen, bewerten und im Horizont der Gottesbeziehung deuten. 1.2 Die eigene Deutung von Lebenserfahrungen damit vergleichen, wie glaubende Menschen in Geschichte und Gegenwart ihre Erfahrungen deuten, die Plausibilität christlicher Deutungen prüfen und erproben. 1.3 Werte und moralische Einstellungen bei sich selber und im eigenen Umfeld wahrnehmen und Entscheidungssituationen im eigenen Leben als religiös bedeutsam identifizieren, christliche Orientierungen dafür kennen und erproben.				
Was Christen glauben	TD 2. Strukturelemente des christlichen Weges bewusst wahrnehmen, verstehen, einschätzen und sich dazu positionieren. 2.1 Den Zuspruch der christlichen Botschaft für den eigenen Lebensweg wahrnehmen, erklären, Konsequenzen daraus ableiten und eine eigene Entscheidung dazu treffen. 2.2 Kernelemente des christlichen Weges und Bekenntnisses verstehen, sich dazu positionieren und darüber Auskunft geben: – der Glaube an Gott als Vater und Schöpfer, der Menschen auf ihren Lebenswegen Koinonia/Gemeinschaft und Heil schenken möchte; – der Weg Jesu Christi als wirksames Zeichen dafür, dass Gott Koinonia mit den Menschen und ihr Heil möchte; – der Glaube an das Wirken des Heiligen Geistes im Weg des/der einzelnen, in der Gemeinschaft der Kirche und den Sakramenten; – der Glaube, dass Gott seine mit den Menschen begonnene Heils- und Beziehungsgeschichte am Ende der menschlichen Wege durch die Zeit vollendet. 2.3 Den Anspruch des christlichen Weges wahrnehmen, Konsequenzen für das eigene Leben ableiten und sich dazu positionieren. 2.4 Religionsbezogene Vorstellungen von Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen wahrnehmen und mit christlichen Vorstellungen vergleichen.				

Wie Christen einzeln und gemeinsam leben	TD 3. Grundformen christlich-kirchlicher Praxis in der Koinonia mit Gott, in der christlichen Gemeinde und darüber hinaus (Liturgie, Diakonie, Zeugnis, Mission) kennen, sich dazu positionieren, daran partizipieren und sie erklären. 3.1 Grundformen liturgischer Praxis (z.B. persönliches und gemeinschaftliches Gebet, Andacht, Gottesdienst, Feier der Sakramente) kennen, unterscheiden, erproben, aktiv daran teilhaben, selbst gestalten und darüber Auskunft geben. 3.2 Grundformen diakonischer Praxis (konkreter Dienst an benachteiligten Menschen, politisches Engagement zu Gunsten Benachteiligter) wahrnehmen, identifizieren, im Alltagsleben in Familie, Gemeinde und Kirche anwenden und bewerten. 3.3 Grundformen bezeugenden Handelns (Zeugnis des Lebens, Zeugnis des Wortes) wahrnehmen, ihre Plausibilität prüfen und selbst Interaktions- bzw. Sprachformen des Zeugnisgebens kennen, erproben und so anwenden, dass das eigene Leben glaubwürdiges Zeugnis wird. 3.4 Grundformen missionarischen Handelns im gesellschaftlichen Umfeld (Dialog, Verkündigung/Zeugnis) wahrnehmen, unterscheiden, bewerten, sich dazu positionieren und in Alltagssituationen erproben. 3.5 Formen liturgischen, diakonischen und bezeugenden Handelns von Katholiken mit der Glaubenspraxis von Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen im gesellschaftlichen Umfeld vergleichen, die jeweiligen Stärken/Schwächen identifizieren und sich positionieren.
Wie Christen handeln	TD 4. Christliches Handeln realisieren und in die Gottesbeziehung integrieren. 4.1 Die Orientierungs- und Entlastungsfunktion moralischer Gebote wahrnehmen, lebensförderliche und lebensfeindliche Formen menschlichen Handelns in der Lebenswelt (im Horizont der Einen Welt) unterscheiden sowie biblische Inspirationen und Motivationen lebensförderlichen Handelns kennen, sich dazu positionieren und damit im Alltagsleben experimentieren. 4.2 Die Zusagen des christlichen Weges in selbst erlebte Situationen (alltägliche Problem-, Konflikt- und Entscheidungssituationen) übertragen, ethisch relevante Handlungsorientierungen daraus ableiten, entsprechend entscheiden, handeln und Verantwortung übernehmen in Familie, Kirche und Gesellschaft. 4.3 Die faktische Wirkung eigener Verhaltensweisen, die in konkreten Situationen lebensförderlich erscheinen, im sozialen und globalen Kontext realistisch einschätzen, sie im Vergleich mit biblischen und kirchlichen Weisungen auf ihre ethische Qualität sowie ihre Angemessenheit prüfen und das Verhalten nötigenfalls revidieren. 4.4 Ethisch relevante Handlungsorientierungen der christlichen Botschaft mit Handlungsorientierungen anderer Religionen und Weltanschauungen vergleichen.

Abb. 5: Kompetenzmodell für katechetisches Lernen (TD = Teildimension)

Dieser Vorschlag eines Kompetenzmodells für die Katechese ist idealtypisch im Blick auf das Spektrum der Kompetenzen erarbeitet worden, die grundsätzlich bei erwachsenen, mündigen und verantwortungsbewussten Christen wünschenswert sind. Dass es faktisch erwachsene Christen gibt, die in ihrem Lebenslauf auf der einen oder anderen katechetischen Wegstrecke nur einen Teil dieser Kompetenzen erwerben

können / wollen, ist dabei mitgedacht. Ebenfalls mitgedacht ist, dass Kinder (je nach Alters- und Entwicklungsstufe) wahrscheinlich eher niedrige Kompetenzniveaus in den verschiedenen Teildimensionen erreichen, während Jugendliche und Erwachsene (infolge einer ihrem Alter angemessenen kognitiven, sozialen, moralischen und religiösen Entwicklung) in allen Teildimensionen durchaus höhere Kompetenzstufen erreichen können.

Der in Abb. 4 und 5 vorliegende Entwurf eines umfassenden Kompetenzmodells katechetischer Lernprozesse betritt im religionspädagogischen Feld gemeindlichen Lernens Neuland, insofern er zur Klärung der Frage nach Inhalten und Zielen der Katechese aktuelle psychologische, pädagogische und religionsdidaktische Studien zum Kompetenzerwerb berücksichtigt. Darin liegt m.E. ein erheblicher Fortschritt gegenüber den bisherigen, überwiegend im Horizont von bildungstheoretischer Didaktik und didaktischer Analyse konzipierten Überlegungen¹⁰ zur Frage, was und woraufhin in der Gemeinde gelernt wird.

Monika Scheidler ist Professorin für Religionspädagogik, Institut für Kath. Theologie, an der TU Dresden

10 Vgl. *Dieter Emeis / Karl Heinz Schmitt*, Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg 1986, 57–116; *Gottfried Adam / Rainer Lachmann*, Gemeindepädagogische Didaktik und Planung, in: *Dies.* (Hg.), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 2008, 129–148; *G. Adam*, Konfirmandenarbeit: Profil und Perspektiven, in: ebd., 255–281, bes. 266–270.

Religiöses Weltwissen am Ende der Schulzeit¹

Der Rahmen dieses Essays ist die allgemeinere Frage, was die Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht lernen sollen. Sie reiht sich in das gesellschafts- und bildungspolitische Interesse ein, die Qualität der Schulen im internationalen Wettbewerb zu sichern. In der Frage schwingt noch eine andere mit, die man erkennt, wenn man sie leicht verändert und statt von »sollen« von »sollten« spricht. Lehrende sind enttäuscht, dass am Ende jahrelanger Bemühungen zu wenig gelernt worden ist. Darüber darf man sich nicht wundern, denn: »Ein Kind ist kein Aktenordner, in den man Blatt für Blatt Wissensinhalte einheften kann.«² Nachhaltig lernen Kinder, wenn sie neugierig und darum motiviert sind. Im Übrigen lernen sie individuell, »selbstorganisiert«, darum ist »selbstgesteuertes« Lernen die Devise.³ Bevorzugt stürzen sich Kinder auf Sachverhalte, durch die sie im Alltag angereizt und emotional bewegt werden.

Mir gefällt die mir von den Herausgebern vorgegebene Rede vom »religiösen Weltwissen« zweifach. Was soll *gewusst* werden? Von »Wissen« zu reden ist aus der Mode. Man entwickelt Lehrpläne, die sich auf »Kompetenzen« richten. Sie meinen komplexere und flexibel anwendbare »Fähigkeiten«, die allerdings überall »Wissen« einschließen. Wir kommen darauf zurück (Teil 2).

Der Bestandteil »Welt« in »Weltwissen« irritiert, weil »Welt« ein Wort ohne jede Begrenzung ist und darum zur Beliebigkeit einlädt. Es fordert aber auch heraus, weil es heute um ein Wissen geht, das auf die ganze Welt bezogen ist und globale Bedeutung hat. So jedenfalls sehe ich es, wobei ich die eigentümliche Wortprägung, die durch den Bestseller von Donata Elschenbroich von 2001 »Weltwissen der Siebenjährigen« (s.u., Teil 2) bekannt geworden ist, einerseits betont geographisch ausweite, andererseits konzentriere (s.u., Teil 3).

1 »Weltwissen« (Donata Elschenbroich) ohne Religion?

Mir ist mein Thema mit dem ausdrücklichen Hinweis auf das genannte Buch vorgegeben. Die zerfließende Weite des Begriffs »Welt« verführt

1 Ulrich Becker, dem ökumenischen Freund, zum 80. Geburtstag.

2 J. Bauer, Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, München 2008, 15.

3 Vgl. K. Rebel, Lernkompetenz entwickeln – modular und selbstgesteuert. Unter Mitarbeit von W. Saßnick-Lotsch, Braunschweig 2008, 99ff.

D. Elschenbroich zur Beliebigkeit, schon formal. Ihre Methode, Interviews mit 150 Gesprächspartnern durchzuführen, weist keine Auswahlkriterien aus. Man ist gespannt, ob in den Jahren der Recherche von 1996–1999 Religion zum Weltwissen gehört. Weltwissen soll nach Elschenbroichs bewusst offener Bestimmung das sein, was man sich für Siebenjährige in unserer Welt heute und zukünftig wünscht, was Kinder bis zu diesem Alter »wissen, können, erfahren haben« sollten.⁴

Zunächst hatte D. Elschenbroich eine provisorische persönliche Wunschliste erstellt, in der nur dreierlei von Religion vorkommt: Ein siebenjähriges Kind sollte schon »einmal auf einem Friedhof gewesen sein«, »ein Gebet kennen« und »in einer Kirche (Moschee, Synagoge ...)« gewesen sein.⁵ Es waren nur wenige praktizierende Gläubige unter unseren 150 Gesprächspartnern«, heißt es später; »aber keiner hat (jenen drei Wünschen, Vf.) widersprochen. Zum Weltwissen für Kinder scheint für alle auch etwas wie religiöse Bildung zu gehören«⁶; so wird zögernd und ungenau (»auch etwas wie«) gefolgert. Dennoch sind selbst jene drei dürftigen Wünsche in der endgültigen längeren Wunschliste gestrichen.⁷ Ist das ein Anzeichen für eine spröde, eher gleichgültige Voreinstellung gegenüber Religion?

Gleichwohl ist das magere Ergebnis erklärbar und das Buch aufschlussreich. Mit *Religion im Alltag der Kinder* ist es eben, wie es ist: Sie hat auch aus der Perspektive der befragten Erwachsenen ihren früheren Rang verloren; mehr noch: Sie fehlt bereits als Gegenstandsbereich. Der befragte katholische Pfarrer Reinhold Flaspöhler, S.J., bemerkt (seine Gemeinde liegt zwischen der Frankfurter City und einem bürgerlichen Wohnviertel): »Die Kirchenglocken dürfen seit Jahren nicht mehr geläutet werden. Es hat die Anwohner gestört«.⁸

Ein moderner, leicht hochmütiger Rationalismus neigt dazu, eine religiöse Sozialisation mittels gelernter Gewohnheiten zu verachten. Auf ihnen beruhte früher alles in einer Umwelt mit *funktional* wirkkräftigen religiösen Selbstverständlichkeiten, die von den Kindern ebenso selbstverständlich übernommen wurden. Wenn Religion in der Lebenswelt verschwindet, fehlen die Erfahrungsanstöße und Entwicklungsimpulse. Gerade auf die frühen religiösen Lernerfahrungen aber kommt es an, auch für die Ergebnisse am Ende der Schulzeit. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen, dass selbst bei Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext (Ostdeutschlands) ein Nachdenken über Gott aufkommen kann.

4 D. Elschenbroich, *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, München 2002, 20.

5 Ebd., 24.

6 Ebd., 129.

7 Ebd., 30–35.

8 Ebd., 133.

Religiöse Sozialisation vollzieht sich heute in größter Vielfalt, im Spannungsfeld von prägenden »Strukturen« und »Freiräumen«.⁹

Auf diese Sachverhalte gibt es unterschiedliche *Reaktionen*, die man ebenfalls an Elschenbroichs Untersuchung studieren kann. Die eine typische ist die des früheren Erzbischofs von Fulda, Johannes Dyba; die ihr gegenüberstehende die des Schweizer Religionspsychologen Fritz Oser. Beide zusammen geben auf mehreren Ebenen zu denken.

In den geführten Interviews erklärte Dyba, er beschränke seine Aussagen auf die Gruppe der »Kinder in praktizierenden gläubigen katholischen Familien«.¹⁰ Zum gewünschten religiösen Weltwissen von Siebenjährigen in diesem gläubigen Milieu zählt er:

- »von der ›Existenz des lieben Gottes‹ wissen
- Gut und Böse, Wahrheit und Lüge voneinander unterscheiden können
- einige Gebete kennen, zum Beispiel das Tischgebet ›Komm Herr Jesu, sei unser Gast‹
- das Kreuzzeichen machen können
- das ›Vaterunser‹ kennen
- die wichtigen Feste im Kirchenjahr, Weihnachten, Ostern, kennen
- die Messe regelmäßig besuchen.«¹¹

Die Merkmale dieser kirchlichen Antwort sind erstens die ausnahmslose Konzentration auf ein religiöses Wissen, auf das der Ausdruck »Weltwissen« von vornherein schlecht passt. Die katholischen Kinder sollen nach Dyba eine in sich geschlossene katholische Welt und Lebensform kennen und schätzen lernen, und zwar im Gegenüber zur abgewerteten allgemeinen Welt draußen. Sie sollen zweitens lernen, sich in die durch die Autorität der Kirche legitimierte religiöse Umgebung einzuordnen. Gelingen soll eine religiöse *Prägung* des Kindes, nicht seine selbstständige religiöse *Entwicklung*.

Fritz Oser denkt umgekehrt von den Entwicklungstatsachen her und macht die Aktivität der Kinder zum Ausgangspunkt.¹² Er beleuchtet an einem Beispiel die Differenz zwischen einem nur angelernten, von außen übernommenen und einem eigenen, tiefenstrukturell verwurzelten religiösen Wissen. Damit ist seine Denkrichtung gegenüber der von J. Dyba zweifach geöffnet, nach außen zum Anregungspotential für die religiöse Entfaltung der Kinder in der Umwelt (»Welt«) hin und nach vorn zeitlich zur biographischen Zukunft der Kinder.

Das Buch von D. Elschenbroich wird selbstwidersprüchlich, da sie trotz ihres leitenden Interesses, dass Kinder in produktiver »Reichhaltigkeit

9 M. Fiedler, Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation. Religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands (Kinder erleben Theologie, Bd. IV), Jena 2010, aufbauend auf den Rostocker Langzeitinterviews von A.-K. Szagun.

10 Elschenbroich, Weltwissen, 130.

11 Ebd.

12 Vgl. ebd., 131ff.

des Angebots und der Anreize«¹³ »aus mehreren Quellen leben ... lernen«¹⁴ Religion als Quelle im Ergebnis glatt ausgrenzt.

Selbst ihre eigene Beobachtung, dass Kinder in einer Welt aufwachsen, in der »unterschiedliche Religionen für manche Verbindlichkeit haben«¹⁵, sowie die Kommentare von weiteren Fachleuten bewegen die Autorin nicht dazu, den Bereich des Religiösen systematisch einzubeziehen. Der umfangreiche Teil 2 ihres Buches ist mit dem Satz überschrieben »Je mehr man von der Welt weiß, umso interessanter wird sie«.¹⁶ Der angesehene Lerntheoretiker Franz E. Weinert hebt »ausdrücklich« die »offenkundig« vorhandenen Bedürfnisse von Kindern hervor, »jenseits der Realität mit personifizierten Kräften in Berührung zu kommen, sich damit auseinanderzusetzen ... die *Welt des Magischen und Mystischen*«¹⁷. Von dem Sozialforscher Heimfrid Wolff (Delphi-Studie) werden als klare Anschlussstellen für die Dimension der Religion »*Sinnfragen*« (zuständig für sie seien die »Theologen«) und die Frage der *Werte* erwähnt.¹⁸

Auf dieser Ebene bringt das Buch ferner Beispiele von dem, was heute das »*Theologisieren*« und »*Philosophieren*« von Kindern genannt wird. Eine Mutter berichtet, dass ihre siebenjährige Sabrina »allen Dingen auf den Grund gehen« will: »Wo kommt was her? Warum ist das so? Aus was ist der Himmel? Wie groß ist der? Oder: wie hat Gott Adam und Eva gemacht?«¹⁹

Pfarrer Flaspöhler, der anders als J. Dyba sensibel auf die *innere Welt* des Kindes achtet, berichtet: »Ich frage die Kinder: Spricht Gott auch in euch, habt ihr das schon mal erfahren? Und zum viereinhalbjährigen Philipp: Hast du das schon mal gehört, dass Gott in dir gesprochen hat? Er guckt mich an: Das sage ich nicht. Das ist mein Geheimnis.«²⁰

Gespräche mit einer türkischen Mutter und einer indischen Familie zeigen, dass zur Welt der Kinder heute Menschen aus *fremden Kulturkreisen* gehören, die ihre Religion hochschätzen.²¹ Kinder begegnen ihnen als Teil ihres Alltags. Dennoch übergeht D. Elschenbroich *Religion als Bereich im lokalen wie globalen Miteinander*. Religionen, Religiosität, Spiritualität haben sich im Verlauf der Menschheitsgeschichte evolutionär erhalten. Sie sind ein offensichtlich funktionsnotwendiger Aspekt der *conditio humana*, der jedoch ausgeblendet wird.

13 Ebd., 69.

14 Ebd., 80 (kursiv von K.E.N.).

15 Ebd., 65.

16 Ebd., 55.

17 Ebd., 64 (kursiv v. Vf.).

18 Ebd., 72.

19 Ebd., 160.

20 Ebd., 141.

21 Ebd., 148, 152.

2 Kann man ein am Ende der Schulzeit erwartetes religiöses Weltwissen an den ergebnisbezogenen Lehrplänen und Kerncurricula ablesen?

Das gemeinte Ende der Schulzeit betrifft den Hauptschulabschluss wie das Abitur. So oder so müssen wir erstens über das Alter von Siebenjährigen bei D. Elschenbroich hinausdenken. Anders als bei ihr ist zweitens von »Religion als Dimension *schulischer* Bildung« auszugehen.²² Drittens sieht sich der Religionsunterricht als Teil einer *Qualitätsoffensive*, die sich auf Lehrpläne und Kerncurricula stützt, die ergebnisbezogen (output-orientiert) angelegt sind. Kann man darum an ihnen bündig ein religiöses »Weltwissen« als Ergebnis der Schulzeit ablesen?

Den folgenden Beobachtungen liegen einschlägige Quellen zugrunde: das Kerncurriculum der EKD zum Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe (EKD 2010), ferner ausgewählte Kerncurricula aus Niedersachsen (KM Niedersachsen 2009) sowie aus den neuen Ländern der »Lehrplan Sekundarschule« aus Sachsen-Anhalt (KM Sachsen-Anhalt 2009). Eingesehen wurden auch die Lehrpläne aus Rheinland-Pfalz, die Ansätze in Baden-Württemberg und zum Vergleich die älteren Pläne aus Hessen.²³

Der Begriff des »*Wissens*« ist nicht mehr der Leitbegriff, der früher unter der Formel von der »Wissensvermittlung« die Schule schlechthin beherrschte. Dominant ist gegenwärtig der Begriff der »*Kompetenz*«. Aber um Wissen geht es dennoch, leider weithin versteckt, was der Transparenz schadet. Die Ausrichtung auf »*Kompetenzen*« verhilft Kindern und Jugendlichen dazu, »sachkundig, also auskunfts- und gesprächsfähig, handlungs- und urteilsfähig oder mit anderen Worten: in fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Hinsicht kompetent zu werden«.²⁴

Der simple und naive Irrtum, Kompetenz könne Wissen ersetzen, wird von Gerhard Ziener klar, wenn auch nur *indirekt* durch den Satz zurückgewiesen: »Es gibt keine Kompetenz, auch keine religiöse, ohne Inhalte.«²⁵ In dem Begriff »*Inhalte*« verbergen sich die verschiedensten Weisen des Wissens. Ziener erläutert es: Alles Folgende, die »Fähigkeit, »die Botschaft wichtiger biblischer Texte (zu) *erfassen*«, »sich in Menschen, denen Jesus Christus begegnet ist, ein(zu)*fühlen* und die Erfahrung in ihre Lebenswelt (zu) *übertragen*« (»)sich mit den eigenen Erfahrungen und Fragen an der Auslegung eines biblischen Textes zu *beteiligen*« oder »über einen biblischen Propheten *Auskunft geben* zu können«, funktioniert schlechterdings nur mit Hilfe von

22 Vgl. diesen Titel des Themahefts der Zs. »Lehren und Lernen«, 6/2009.

23 Vgl. *EKD-Kirchenamt* (Hg.), Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe, Hannover 2010; *Kultusministerium Niedersachsen*, Kerncurriculum für die Hauptschule, Schuljahrgänge 5–10 und für die Realschule, 5–10, Evangelische Religion, 2009; *Kultusministerium Sachsen-Anhalt*, Lehrplan Sekundarschule, Evangelischer Religionsunterricht, Erprobungsfassung vom 3.8.2009.

24 G. Ziener, Guter Unterricht: kompetenzorientiert unterrichten, in: *Lehren und Lernen*, 35 (2009), H. 6, 14–18, 14.

25 Ebd., 15.

einschlägigen Inhalten und macht in diesem Zusammenspiel religiöse Kompetenz aus«. ²⁶

Im neuen Kerncurriculum in *Niedersachsen* wird direkt von »Wissen« gesprochen und auf der Grundlage der Unterscheidung von »prozessbezogenen Kompetenzen« und »inhaltsbezogenen Kompetenzen« von letzteren gesagt, dass sie »Wissensbereiche« beschreiben, mit denen die ersten »anzustreben« sind. ²⁷ Die erwarteten Kompetenzen der ersten Art sind »Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz, Gestaltungskompetenz«. ²⁸ Es ist verständlich, dass die Deutungskompetenz am offensichtlichsten Wissen, nämlich z.B. überhaupt die Kenntnis von Texten und historischen Fakten sowie hermeneutisches Wissen (Regeln) zu ihrer Erschließung verlangt. Wissenserwerb beginnt aber schon bei der »Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz«, denn »religiöse Spuren und Traditionen in der Lebenswelt aufzeigen« zu können setzt ein Vorverständnis, einen ungefähren »Begriff« von Religion als Suchgegenstand voraus. Wenn der dritte Bereich zur »Urteilskompetenz« sich auf die Aufgabe bezieht, »aus konfessioneller Perspektive einen eigenen Standpunkt ... vertreten zu können«, setzt dies das Wissen konfessioneller Unterschiede voraus. Analoges gilt für die Kompetenz, mit »religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen« als möglichen »Dialogpartnern« »kommunizieren« zu können. Man muss zuvor jene anderen Überzeugungen »kennen gelernt« haben. ²⁹ Kurz: »Wissenserwerb« ist ein allgegenwärtiges Erfordernis.

Nun ist die Benennung von Kompetenzen relativ leicht in bündelnden Formeln möglich (siehe oben die prozessorientierten in sechs Angaben). Die Reihung der inhaltsbezogenen geschieht in Frageform: »nach dem Menschen ..., nach Gott ..., nach Jesus Christus ..., nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und der Gesellschaft ..., nach Glauben und Kirche, nach Religionen fragen«. ³⁰ Die wenigen Bereiche erwecken den Eindruck einer erfreulichen Konzentration. Dieser Eindruck täuscht jedoch über die große Fülle des zu erwerbenden Wissens hinweg. In den sich anschließenden Benennungen der »möglichen Inhalte« kommen allein schon sehr viele »biblische Basistexte« zusammen. Es tauchen ferner Wissensbestände aus der Kirchengeschichte, dem Umkreis der Konfessionen, den nichtchristlichen Religionen und den gesellschaftlichen Problemen wie in den früheren Lehrplänen auf.

Der »Lehrplan Sekundarschule« aus *Sachsen-Anhalt* spricht direkt von »Grundlegenden Wissensbeständen« ³¹ und benennt sie am Ende jedes Durchgangs durch die

26 Ebd.

27 Für HS, *Kultusministerium Niedersachsen*, Kerncurriculum, 15.

28 Ebd., 16.

29 Ebd., 18.

30 Ebd., 17.

31 *Kultusministerium Sachsen-Anhalt*, Lehrplan Sekundarschule, 5.

Schuljahrgänge mit ihren Kompetenzschwerpunkten. Es sind auch sehr anspruchsvolle unter ihnen. Für die Jahrgänge 7/8 z.B. »Rechtfertigungslehre, reformatorische Prinzipien, (z.B. sola scriptura)« und »Vorstellungen vom Tod in Philosophie (z.B. Platon), Weltreligionen (z.B. Reinkarnationsvorstellungen)«.³²

Zusammengefasst ist der neue Kompetenzansatz folglich erstens *kein Ansatz der Stoffentlastung*. Ebenso bieten zweitens die Wissenssphären *kein »religiöses Weltwissen«*. Gravierender ist drittens, dass außer im »Anhang« über die »Operatoren«³³ nicht erläutert wird, *was genau* von den Basistexten gelernt und damit gewusst werden soll. Die erste offene Frage hinsichtlich des gemeinten Sachwissens ist die einer *begründeten Auswahl*. Die Bestimmung von »religiösem Weltwissen« fällt primär unter die Auswahlaufgabe und -problematik. Ich beschränke mich auf sie.

3 Religiöses Weltwissen am Ende der Schulzeit – ein Vorschlag

Die neuen Lehrpläne folgen hinsichtlich der *Auswahl* einem inhaltlichen *Konsens »nach Augenschein«*. Das ist nicht pauschal als dezisionistisch zu verwerfen. Es ist historisch immer so gewesen, dass sich in der Schule in den verschiedenen kirchengeschichtlichen Epochen die mehrheitlich herrschende Theologie in Verbindung mit staatlichen Einflüssen inhaltlich in den Lehrstoffen niedergeschlagen hat. Heute wirkt sich hierbei eine moderne selbstkritische Theologie aus. Am EKD-Kerncurriculum für Gymnasien³⁴ sind die sich eher stillschweigend auswirkenden neuen Wege gut zu erkennen wie *Schwerpunktverschiebungen* (z.B. Behandlung der Schöpfungszeugnisse unter dem Aspekt des »christlichen Menschenbilds«, während die heiklere Frage nach den astrophysikalischen Weltentstehungstheorien und ihrem »Weltbild« wegfällt) und *Ausklammerungen* (Wegfall der Glaubenslehrstücke zur »Jungfrauengeburt«, »Himmelfahrt« und zum »Jüngsten Gericht«). Gleichzeitig erfordern neue epochale Herausforderungen wie die ökologische Krise, der Welthunger, die Friedens- und Gewaltproblematik sowie die Pluralität der Religionen (Islam) erhebliche *Neuinterpretationen*.

Besonders Letztere sind zu unterstützen, während Ausklammerungen, wenn sie verdeckt erfolgen, bedenklich sind. D. Elschenbroichs Ansatz erfasst gar nicht die Fragen, um die es geht. Ich verstehe darum religiöses »Weltwissen« auch etwas anders. Wissenselemente, die Elschenbroich nur streift wie »die Ahnung von Welträumigkeit, von anderen Kontinenten«³⁵ oder: kann ich mich als »Weltverbesserin« oder

32 Ebd., 16.

33 Kultusministerium Niedersachsen, Kerncurriculum, 36ff.

34 EKD-Kirchenamt (Hg.), Kerncurriculum.

35 Elschenbroich, Weltwissen, 32.

»Weltverbesserer« vorstellen?³⁶, werden in meiner Fassung von religiösem Weltwissen zum Schwerpunkt. Es hebt damit erstens auf ein *für die Weltöffentlichkeit relevantes religiöses Wissen* ab, an dem schon *Schülerinnen und Schüler* teilhaben sollten und zu dessen Konsequenzen sie etwas praktisch (projektartig) beitragen können. Wenn es allgemein relevant sein soll, erfordert »Weltwissen« zweitens eine Konzentration auf ein *anschlussfähiges, verständliches* und von möglichst vielen Zeitgenossen *weltweit anerkennungsmögliches Wissen*. Die Konzentration schafft drittens gegenüber dem unbestimmten Sammeln bei Elschenbroich gewisse Strukturen.

Dem weltöffentlichen Charakter dieses religiösen Weltwissens entspricht in der politischen Bildung eine »*weltbürgerliche Bildung*«, die kollektive nationale oder regionale Egoismen und Fremdenfeindlichkeit, so gut es geht, überwinden hilft und interkulturelle und interreligiöse Offenheit fördert. Religiöse Bildung partizipiert in biblischer Sicht selbst bereits auch schon an politischer Bildung, sofern etwa Jesu Handeln angesichts des Ernstes einer eschatologischen Stunde und mit seinem universal einschließenden Ethos soziale Grenzen und Gender-Grenzen überschreitet und für Paulus jedermann in Gleichheit vor Gott in Jesus Christus Anteil am Heil hat (Gal 3,28).

Ich habe ein nicht ausgrenzendes Wissen in erdumspannender Weite, ein in diesem Sinne auch »*ökumenisch*« zu nennendes Weltwissen als Faktor für das »*Lernen für eine bewohnbare Erde*« (gr. Ökumene = »die ganze bewohnte Erde«), während meiner Mitarbeit im Ökumenischen Rat der Kirchen zwischen 1968 und 1983 zusammen mit und von Freunden wie Ulrich Becker gelernt.³⁷ Der Brennpunkt ist die »Eine Welt«. Sie hat theologisch eine *schöpfungstheologische Basis*, säkular eine Grundlage in Form einer *universalistischen Ethik*. In diesem Sinn sollten Schulabgänger am Ende der Schulzeit im evangelischen Religionsunterricht als religiöses Weltwissen in elementarisierten Grundzügen

1. wissen und begründen können, dass für den christlichen Glauben *alle Menschen als »Geschöpfe Gottes«* auf der Erde *gleich* sind und ein *gemeinsames Menschsein* teilen (Gen 1), bevor sie als Glieder von Völkern, Kulturen und Religionsgemeinschaften und als Träger gesellschaftlicher Rollen partikuläre Eigenschaften haben, so dass *Fremdenfeindlichkeit und Rassismus* dem christlichen Glauben widersprechen,
2. wissen, dass der biblische Schöpfungsglaube zusammen mit der Achtung vor der *Würde jedes Menschen* (Gottebenbildlichkeit, Gen 1,26.27) die aus der Menschenwürde ableitbaren *Menschenrechte* mitbegründet hat, zum Teil zunächst lange gegen den Widerstand der Kirchen,
3. naturwissenschaftliche (»Urknall«, Evolutionstheorie) und religiöse Theorien zur *Weltentstehung* (»Schöpfung«) mit Folgen für das »*Weltbild*« kennen und argumentativ vergleichen können,

36 Ebd., 31.

37 F. Johannsen / H. Noormann (Hg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont (FS Ulrich Becker), Gütersloh 1990.

4. wissen und begründen, warum Christen und Kirchen heute zusammen mit Nichtchristen für die verantwortungsvolle *ökologische Bewahrung und sozial gerechte Teilhabe hinsichtlich der gemeinsamen Güter der Erde* für alle Welt eintreten,
5. über Gut und Böse nachgedacht haben und in diesem Kontext die *Zehn Gebote* als das Weltvermächtnis des Judentums kennen (»das Ewig-Kurzgefasste, das Bündig-Bindende«, »die Quintessenz des Menschenanstandes«, Thomas Mann, *Das Gesetz*, 1943),
6. über Propheten im Alten Testament in Auswahl Bescheid wissen und deren Friedensverheißungen (Visionen) – meist verbunden mit der Hoffnung auf »Gerechtigkeit« (z.B. bei Jesaja 9,5f; 11,1–8; Ps 85,11) – wiedergeben und würdigen können,
7. wissen, dass in der Sicht des christlichen Glaubens *Jesus von Nazareth* durch sein Predigen und Handeln, Leben und Sterben (für andere) die umfassende *Liebe Gottes* bezeugen will,
8. die *Gebote der Nächstenliebe* (schon in 3. Mose 19,18) und der *Feindesliebe* kennen (Seligpreisungen, Mt 5,1–10; Antithesen, Mt 5,21–48),
9. anhand des Verhaltens Jesu (z.B. gewaltlose Symbolhandlungen) und der Erfahrungen in Geschichte und Gegenwart Argumente für *Gewalt und Gewaltlosigkeit* darstellen können,
10. das *Vaterunser* kennen und erklären können,
11. begründen können, warum wir reichen Völker (und Kirchen) *Buße und Umkehr* sowie die »Fürsprache der armen Völker vor Gott« brauchen, »die nur Jesu Armut und seine Armen uns geben können«³⁸,
12. in Grundzügen wissen, was unter den Weltreligionen besonders im Islam *die Muslime glauben*, um uns mit ihnen konstruktiv im Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede verständigen zu können,
13. *globale Aufgaben und Handlungsweisen der Kirche* an Beispielen kennen und erläutern (Mission, Diakonie),
14. wissen, warum sich auf Grund der *Reformation* neben der *römisch-katholischen Kirche* mit welthistorischen Folgen *evangelische Kirchen* gebildet haben,
15. Beispiele kennen, wo Religionsgemeinschaften Schuld eingestehen, besonders die *Schuld kirchlichen Handelns* in Form von Judentum, Antisemitismus, religiöser Intoleranz.

Die Frage nach dem, was Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt gelernt haben sollten, impliziert *normative* Entscheidungen. Sie sind von denen, die sie treffen – gleichgültig, ob es kirchliche Gremien sind (EKD 2010), Einzelne (der Vf. mit seiner persönlichen Auswahl oben) oder D. Elschenbroich und die von ihr Befragten – »subjektiv« gefärbt. Dies *muss* so sein und ist nicht grundsätzlich anstößig. Hieran ändert auch der Wechsel zum Kompetenzansatz nichts, dessen Auswahlproblematik sich nur auf einer allgemeiner formulierten Ebene stellt mit der Folge, dass die eingeschlossenen Wissensanforderungen zum Teil verdeckt bleiben. Damit Einseitigkeiten nicht überhand nehmen, sind Auswahlvorschläge erstens dem Diskurs auszusetzen und zweitens begründungspflichtig. Meine Auswahlkriterien sind »weltöffentliche Relevanz« und eine möglichst breite »religionsunabhängige Akzeptanz«. Das zweite Interesse ist

38 F. Löttsch, *Christentum als Christenleben. Momente des Menschseins – Motive der Geistesgeschichte*, Münster 2010, 154.

nur eingeschränkt einzulösen (darum oben nur: »von möglichst vielen Zeitgenossen«), sofern die religiöse Relevanz allgemein ethisch einleuchtet, also christliche und säkulare Überzeugungen sich überlappen. Fallstudien zeigen, dass aus der Kirche ausgetretene, aber gebildete Eltern zusammen mit einem *historisch-kritischen* ein *kulturelles Interesse am religiösen Wissen* ihrer Kinder haben können.³⁹

Dr. Dr. h.c. Karl Ernst Nipkow ist Prof. em. für Religionspädagogik/Praktische Theologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Bildung, Kultur und Religion

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts hat sich unter Inkaufnahme von zum Teil schweren und seinerzeit kaum lösbaren gesellschaftlichen Konflikten eine Organisation *öffentlicher Bildung* entwickelt, die auf säkularen oder laïischen Grundlagen basiert. Der französische Ausdruck »laïque« ist im europäischen Umfeld allerdings verschieden interpretiert worden, eine radikale Loslösung von Bildung und Religion hat sich auch nach dem Kulturkampf am Ende des 19. Jahrhunderts nicht wirklich durchsetzen lassen.

Der laïische Staat kann aber seine Institutionen neutral definieren und Religion von öffentlicher Bildung trennen. Im deutschsprachigen Bildungsraum war die Lösung die Einführung eines verbindlichen Schulfaches Religionsunterricht, das konfessionell ausgerichtet war und immer eine Randstellung innehatte. Entscheidend war die langfristige Säkularisierung des Lehrplans und der Lehrmittel, mit ihr sind die großen Distanzen zwischen den staatlichen Schulen und den christlichen Religionen entstanden, wobei in aller Regel auch noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Glaubensunterricht in einem gewissen Ausmaß erhalten blieb.

Das war so lange unstrittig, wie sich Glaubensgemeinschaften als Mono- oder Mehrheitskulturen erhalten konnten, sprich: solange katholische, reformierte oder lutherische Gemeinschaften, also die Kirchen des christlichen Glaubens, eine überlieferte Dominanz behielten, die sich durch Konzessionen an die christlichen Minderheiten vor Ort ausgleichen ließ. Seit Auflösung des Kulturkampfes am Ende des 19. Jahrhunderts war Religion ein Unterrichtsfach, das für die verschiedenen Konfessionen des Christentums reserviert worden ist. Für welche Konfession der Unterricht erteilt wurde, hing jahrzehntelang von der Bevölkerungsmehrheit ab. Je nachdem, wie die angestammten Glaubensmilieus beschaffen waren, kam ein bestimmter Religionsunterricht zur Anwendung.

Diese Situation hat sich inzwischen gründlich und vermutlich irreversibel geändert. Nicht nur in den urbanen Zentren Mitteleuropas, sondern auch in den ländlichen Regionen herrscht heute eine multireligiöse Realität mit drastisch schwindenden Anteilen der christlichen Kirchen. Das ist zwischen Bayern und Zürich durchaus verschieden, betrifft mehr die reformierten Kirchen als die katholischen, aber ist doch eine deutliche

historische Tendenz. Die größte Glaubensgruppe sind inzwischen die Ungläubigen.

Aus dem Rückgang christlicher Glaubensüberzeugungen kann nicht geschlossen werden, dass sich religiöse Kulturen generell auflösen. Und auch der Befund abnehmender christlicher Sozialisation gilt nur regional. Die klassische soziologische These der zunehmenden und unaufhaltsamen Säkularisierung aller Lebensbereiche trifft nicht so zu, wie Max Webers Diktum der »Entzauberung der Welt« dies verstanden wissen wollte.¹

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts schien noch eine unumkehrbare geschichtliche Tendenz zu sein, was am Ende des Jahrhunderts keineswegs mehr so ausgemacht war. Gerade Religionssoziologen wie Peter Berger haben früh auf den *Rumour of Angels*² verwiesen, also die Rückkehr der Transzendenz mitten in der scheinbar vollzogenen Säkularisierung, wobei auch diese These vor dem Hintergrund des historischen Wandels des christlichen Glaubens verstanden werden muss. Webers »Entzauberung der Welt« bezog sich vor allem auf calvinistische Formen der asketischen Rationalisierung, die Formel trifft also nicht einmal auf alle christlichen Kirchen zu.

Es gibt keine einheitliche Tendenz in der Geschichte der Glaubensgemeinschaften, und dies weder im Blick auf große Kirchen noch bezogen auf häretische Gruppen, die mit eigenen Deutungen des Glaubens immer wieder für Aufspaltungen innerhalb der Kirchen gesorgt haben. Nicht einmal die Geschichte der großen Gründungen ist abgeschlossen, ebenso wenig wie die innere Entwicklung der Kirchen. Der Islam etwa steht noch vor der historischen Textkritik,³ aber das gilt etwa auch für die orthodoxe Kirche Russlands und ihren Einfluss auf die Gesellschaft.⁴

Im Christentum hat die Textkritik spätestens mit Erasmus' *Novum instrumentum* von 1516 eingesetzt.⁵ Sie war verantwortlich für die Entwicklung eines symbolischen und nicht mehr wörtlichen Verständnisses des Glaubens. Der Koran wird bis heute

1 Vortrag *Wissenschaft als Beruf* (1919). M. Weber, *Wissenschaft als Beruf*, Berlin 1991. Die »Entzauberung der Welt« heißt, »durch Berechnen beherrschen können« (S. 17). Es gibt keine »geheimnisvollen unberechenbaren Mächte« mehr, das Leben ist im Prinzip rationalisierbar geworden (ebd.). Diese Tendenz soll den »Entzauberungsprozess« der okzidentalen Kultur seit ihren Anfängen kennzeichnen (S. 17f), also nicht erst die Aufklärung.

2 P. Berger, *A Rumour of Angels. Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural*, Garden City, N.Y. 1969. Der Titel bezieht sich auf eine Stelle im Hebräerbrief: Manche haben in ihrem Leben, »ohne es zu wissen, Engel beherbergt« (Hebr. 13,2).

3 Ein »Apparatus Criticus« zum Koran ist in den zwanziger Jahren von Gotthelf Bergsträsser (1886–1933) und Arthur Jeffrey (1895?–1959) begonnen, aber nie vollendet worden. Jeffrey hatte 1926 in der Zeitschrift *The Muslim World* die Frage nach dem »historischen Muhammed« aufgeworfen.

4 2006 ist an russischen Schulen der Religionsunterricht neu eingeführt worden.

5 Das in Basel gedruckte *Novum instrumentum* überwand mit dem textkritischen Kommentar von Erasmus die Vulgata und erlaubte einen Vergleich zwischen der lateinischen und der griechischen Fassung des Neuen Testaments.

nicht so verstanden, die Historisierung des heiligen Textes würde eine Umstrukturierung und Neuausrichtung des Glaubens sowie der Liturgie abverlangen, was jeder dogmatisch strukturierten Religionsgemeinschaft schwerfällt und der Priesterschaft das Opfer der Deutungshehoheit abverlangt.

Ein Befund also wäre, mit Annahmen fortschreitender und unaufhaltsamer Säkularisation vorsichtig zu sein. Schon die politische Geschichte Europas im 20. Jahrhundert demonstriert eindrucksvoll, wie stark Weltanschauungen als Ersatzreligionen sein können und welches Gut die zivile Gesellschaft darstellt. Das Gut ist keineswegs durch die kulturelle Entwicklung garantiert, ebenso wenig wie der Kulturkampf der Vergangenheit angehört, weil nicht politische Weltanschauungen das Problem der Zukunft sind, sondern Konflikte zwischen verschiedenen Religionen in ein- und derselben Gesellschaft.

1 Religion und Bildung

Die Institutionen öffentlicher Bildung setzen voraus, dass sie keinerlei weltanschaulichen Beeinflussung unterliegen, und dies weder in praktischer noch in symbolischer Hinsicht. Nicht nur in Frankreich müssen die Schulen frei sein von Zeichen und Symbolen partikularer Gruppen. Und heute sind auch alle Religionen partikular, keine kann und darf gegenüber allen anderen das Übergewicht erlangen. Das historisch eher unwahrscheinliche Gebot der Toleranz impliziert einen Verzicht auf gewollte oder ungewollte Mission gegenüber Anderen und so letztlich auf den eigenen Überlegenheitsanspruch, soweit damit Dritte beeinträchtigt werden. Jede Religion lebt für sich und kann um Anhänger werben, aber hat dabei kein Monopol auf Wahrheit außerhalb des eigenen Glaubens, und auch dieses Monopol lässt sich von innen her bestreiten.

Ein Anspruch auf Absolutheit ist aber nicht nur den klassischen monotheistischen Religionen inhärent. Auch und gerade die Gründer neuer Kirchen – oder Sekten – wie Ron Hubbard verzichten keineswegs auf den Anspruch der Einzigartigkeit und der Überlegenheit gegenüber allen Konkurrenten, was im Falle der *Church of Scientology*⁶ sogar mit einer »wissenschaftlichen« Methode des Unterrichts verbunden wird, die als originell und einzigartig behauptet wird, aber mit ihren banalen Regeln aus der Geschichte der dogmatischen Didaktik gut bekannt ist.⁷

6 Das ist die amerikanische Bezeichnung. Die europäische Zentrale in Brüssel bezeichnet sich als *Scientology*. Die Organisation besteht heute aus mehr als 3000 Kirchen, Gruppen und Missionszentren. Es gibt diverse Websites, die auf die Gefahren der Church of Scientology hinweisen, etwa: *Operation Clambake. The Fight Against the Church of Scientology On the Net*: <http://www.xenu.net/>.

7 Die Regeln der Methode sind banal, und keine ist empirisch überprüft. Vgl. etwa L. Ron Hubbard: *Teaching* <http://www.rehabnz.co.nz/pages/lrhubbard-teaching.html>. Hubbards Lern-Ratgeber reichen von *Teaching How to Learn* über *Study Skills for*

Durch gegenteilige historische Erfahrungen lassen sich Sekten aber bekanntlich nicht beeindrucken. Gerade neue Kirchen sind oft hochgradig dogmatisch und unbeirrt im Durchsetzen ihrer Lehrsätze. Die Attraktivität von unkonventionellen Sekten und Kulturen nicht nur auf Jugendliche ist gut belegt, und Heilsangebote sind heute ein religiöser Marktfaktor, der sich kaum so disziplinieren lässt, wie die Textkritik das mit der Alten Kirche getan hat, einfach weil kein Dogma mehr vorhanden ist.

Ein weiteres Problem bezieht sich auf die Inhalte der Bildung: Öffentliche Schulen haben weltliche, letztlich wissenschaftsgestützte Lehrpläne, gegen die man keine religiösen Einwände erheben kann, es sei denn, man bestreitet sie grundsätzlich. Der Lehrplan wahrt in allen religiösen Fragen Neutralität, also verlangt keinen Glauben ab, sondern gibt nur die Themen vor und klärt die Zugangsweise.

Das gilt letztlich für alle Fächer, wenn man fragt, wie sie gelernt werden. Niemand muss glauben, was er oder sie im Geschichtsunterricht lernen kann, der Unterricht vermittelt Standards und Grundlagenwissen sowie methodische Informationen, warum das curriculare Wissen gerechtfertigt ist. Aber über alle Probleme müssen sich die Schüler eigene Meinungen bilden, so wie sie auch mathematisches Wissen für sich konstruieren müssen, wenn sie es tiefer gehend lernen wollen.

Sich »eine Meinung bilden können« und »glauben« ist nicht dasselbe. Worauf es ankommt, ist die subjektive Seite des Unterrichts. Niemand lernt in nachhaltiger Weise ohne innere Beteiligung, ohne sinnhaftes Erleben und ohne Berührung der eigenen Interessen. Umgekehrt geht vieles am Lernen vorbei, das diese Bedingungen nicht erfüllt. In dieser Hinsicht muss man an die Mathematik »glauben«, wenn man vom Unterricht etwas haben will. Gezwungen werden kann dazu niemand, während heutige Lehrpläne oft den Eindruck erwecken, dass am Ende der Nürnberger Trichter doch noch erfunden wurde. Es sind Trichtertheorien, die hinter vielen bildungspolitischen Forderungen stehen, nicht Theorien, wie Kinder und Jugendliche tatsächlich lernen oder auch *nicht* lernen.

Lernen lässt sich nur begrenzt steuern. Diese liberale These der Didaktik müssen gerade Fundamentalisten bestreiten, und zwar um ihres Anspruches willen. Mein Beispiel führt in die Vereinigten Staaten. Hier haben die so genannten »Kreationisten« viele Bildungsbehörden in ein Dilemma gestürzt, das für das Problem, wie Religionen gelernt werden sollen, aufschlussreich ist.

Die »Kreationisten« sind zumeist protestantische Fundamentalisten, die verschiedenen kirchlichen Gruppierungen angehören und einen erheblichen öffentlichen Einfluss gewonnen haben. Sie bestreiten die Evolutionstheorie, berufen sich auf die biblische Schöpfungsgeschichte und glauben an deren Wortlaut als empirischen Tat-

Life bis *How to Use a Dictionary*. Seine *Effective Learning Courses* haben klare Vorläufer in den zwanziger Jahren und sind nicht originell.

bestand. Selbst die Zeit der Schöpfung wird wörtlich übernommen, eine Entwicklung der Natur nach biologischer Zeit wird abgelehnt und vehement bekämpft.⁸

Bürgerinnen und Bürger können sich auf diese Weise äußern, das *First Amendment* zur amerikanischen Verfassung verbietet bekanntlich jede Form der Beeinträchtigung der freien Meinung. Kreationismus ist nicht verboten, nur weil die Lehre der Evolutionstheorie widerspricht. Aber wieso kommt dann die Lehre der Kreationisten, die inzwischen trotz aller Gegenkampagnen viele Anhänger gefunden hat, nicht im Biologieunterricht vor, der doch künftige Bürger auf das Leben und so auch auf das Meinungsspektrum der Öffentlichkeit vorbereiten soll? Und entspricht es nicht dem Gebot der Demokratie, nicht nur alle Meinungen öffentlich zu Wort kommen zu lassen, sondern sie auch gleichberechtigt zu unterrichten?⁹

Die Frage, wie die Entwicklung des Lebens in der Schule gelehrt werden soll, scheint sehr grundlegend zu sein und hat in den Vereinigten Staaten nicht nur zu enormen Kontroversen geführt, sondern zu einem andauernden Kulturkampf mit christlichen Fundamentalisten, an deren Einsicht in wissenschaftliche Evidenz nicht zu appellieren ist. Sie bedrohen den staatlichen Lehrplan mit dem Argument der Freiheit, und sie wollen, dass die Kinder *ihre* Religion lernen oder mindestens die Wahl haben, andere Lehren zum gleichen Gegenstand abzuwählen.

Das zeigt, wie unmittelbar Erziehung und Religion immer noch zusammenhängen. Ein weiteres Indiz dafür ist die wiederum in den Vereinigten Staaten starke *Home-schooling*-Bewegung. Im Jahre 2003 wurden mehr als 1,1 Millionen amerikanische Kinder, zumeist aus religiös gebundenen Familien, nicht mehr an öffentlichen oder privaten Schulen unterrichtet. Ihre Lehrer sind ihre Eltern. Und die Zahl wächst ständig.¹⁰

Meinungsfreiheit ist eine Sache, die Organisation staatlicher Bildung eine andere. Wir unterrichten in öffentlichen Schulen auch nicht revisionistische Lehren zum Holocaust, obwohl oder weil diese Lehren im Internet zunehmend Anhänger finden. Kein Curriculum öffentlicher Schulen enthält okkulte Lehren vom »Astral Leib« oder der »Reinkarnation«, die zwischen Emanuel Swedenborg und Rudolf Steiner von vielen Autoren für glaubwürdig befunden wurden, heute zu den Grundlagen »alternativer Wissenschaften« zählen, auf großes öffentliches Interesse stoßen, zudem intellektuell anspruchsvoll sind und gleichwohl *nicht* Eingang gefunden haben in die Lehrgänge der öffentlichen Schulen.

Das hat seinen guten Grund, die Scheidelinie ist die zwischen Wissenschaft und Okkultismus, die im 18. Jahrhundert gezogen und im 19. Jahrhundert institutionell durchgesetzt wurde. Unterrichtet wird in öf-

8 E.C. Scott, *Evolution versus Creationism*, Westport, CT 2004.

9 A. Gutmann, *Democratic Education. With a New Preface and Epilogue*. Princeton, N.J. 1999 (erste Ausg. 1987), 101ff.

10 National Center for Education Statistics: <http://nces.gov/nhes/homeschool/>.

fentlichen Schulen kein okkultes Wissen, und zwar auch dann nicht, wenn damit das Label »wissenschaftlich« verbunden wird. In diesem Sinne markiert der Vormarsch der Kreationisten und mit ihnen der »wissenschaftlichen Kirchen« eine ernst zu nehmende Gefahr, er verwischt die Grenzen und macht Wissenschaft zur Glaubenssache, was die öffentliche Bildung radikal verändern würde.

Sie müsste nicht nur auf jede Art von Nachfrage reagieren, sondern auch alles ausschließen, was Glaubensgemeinschaften, in welcher Weise auch immer, als anstößig betrachten. Anzeichen dafür gibt es auch in Europa, man denke an den Schwimmunterricht für muslimische Mädchen oder an die offenbar wachsende Zahl von erklärten Schulverweigerern. Wie immer diese Anfänge zu bewerten sind, das ganze System der öffentlichen Bildung würde in eine gefährliche Schieflage geraten, wenn das staatliche Curriculum Verhandlungssache zwischen verschiedenen und gegensätzlichen Glaubensgemeinschaften werden würde.

Aber eine Kernfrage bleibt: Mit welchem Grund sollte man Rudolf Steiners Anthroposophie, Ron Hubbards Diänetik oder etwa auch Wilhelm Reichs Lehre der Orgon-Energie aus dem Lehrplan zurückweisen, wenn sich dafür demokratische Plebiszite ausgesprochen haben? Das sind keine Abseitigkeiten, sondern herausfordernde Theorieprobleme mit hoher praktischer Relevanz, ohne dass einfache oder dauerhafte Lösungen absehbar wären.

Es gibt bislang kein Urteil eines Obersten Gerichtshofes der Vereinigten Staaten, das Lehrplänen und somit öffentlichen Schulen vorschreiben würde, auch dem Diskussions- und Erwartungsstand bestimmter Glaubensgemeinschaften entsprechen zu müssen. Das wäre das Ende der öffentlichen Bildung, das sich keine fortgeschrittene Gesellschaft leisten kann. Aber die Versuche werden zunehmen, die bestehenden Grenzen zu unterlaufen, und dies vermutlich mit einer Nadelstichpolitik, die unter dem Gebot der Toleranz Sonderrechte durchsetzen will.

2 Religion und Gesellschaft

Einen Parallellfall zu den Kreationisten gibt es in Deutschland bislang nicht, wohl aber wird das Thema Religion neu thematisiert, sind fundamentalistische Gruppen tätig und werden Symbole als anstößig wahrgenommen. Das macht es schwer zu glauben, dass die Säkularisierung die Sache erledigt. Vielmehr werden sich Politik und Gesellschaft auf neue, zum Teil auch neuartige Konflikte einstellen müssen, die mit Freiheit, dem Grundmerkmal der offenen Gesellschaft, zu tun haben und die daher mehr verlangen als Verbote.

Die politische Bearbeitung dieser Probleme dürfte umso schwieriger werden, je weniger die sozio-ökonomische Integration gelingt, je geringer der Schulerfolg der Kinder ist, je mehr verschiedene Generationen Desintegration erleben und je härter die eigene Kultur abgeschottet wird.

Von der anderen Seite aus gesagt: Je weniger die aufnehmende Kultur bereit ist, Integrationswillige aufzunehmen, je stärker sich die fundamentalistische Diskussion entwickelt und je weniger echte Chancen sich die Mitglieder der fremden Kultur ausrechnen können, desto mehr verschärft sich das Problem. Religiöse Überzeugen lassen sich dabei politisch instrumentalisieren, und dies umso mehr, je weniger Kontakt mit anderen Kulturen besteht.⁷

Je weniger wir darüber wissen, je schwächer die Forschung und je geringer das Diskussionsaufkommen sind, desto schwieriger wird die Problembearbeitung. Ein Hauptproblem ist, wieweit die Idee einer allgemeinen und öffentlichen Bildung für alle Kinder unter den Voraussetzungen einer liberalen Gesellschaft Akzeptanz findet bei Gruppen, die dieser Gesellschaft kritisch bis ablehnend gegenüberstehen oder die ihre religiöse Kultur um jeden Preis und feindlich gegenüber ihrer Umwelt bewahren wollen. Das Unterlaufen der Schulpflicht und das Entziehen der Kinder aus Teilen des staatlichen Curriculums sind weitere Kernfragen, die gelöst werden müssen. Je mehr die Desintegration fortschreitet, desto weniger wird das möglich sein. Der *worst case* ist vielfach bereits Realität, dauerhafte Ghettos am Rande der Zentren, die Integrationswilligkeit sozial wie kulturell verunmöglichen.

Was können Schulen dazu beitragen, die Situation zu verbessern? Zunächst, Schulen können keine gesellschaftlichen Probleme lösen, wie das die Pädagogik eine Zeit lang intensiv glauben wollte. Das heißt aber nicht, dass alles, was Schulen tun können, letztlich irrelevant ist. Das glaubt man nur, wenn man an den Grundwiderspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital glaubt. Unterhalb dieser Schwelle lässt sich sagen, dass Schulen Probleme jeglicher Art nur mit *ihren* Mitteln bearbeiten kann, also wesentlich durch Unterricht und Angebote der Bildung.

Der hauptsächliche Effekt der Bildung – ich unterscheide *nicht* zwischen Allgemein- und Berufsbildung – liegt in der Akzeptanz von fachlichen Standards im Blick auf Wissen und Können, die das Unterschreiten eines hohen Minimums verhindern und aber nach oben offen lassen, was Exzellenz ist. Der Kanon, also die Festlegung der Inhalte, an denen die Standards demonstriert werden,¹¹ hat genau diese Funktion, den Ausschluss von Minimalismus bei hoher Dosierung der Anstrengung. Bildung verschafft nicht sofort Einsicht und vertagt die Belohnung, also verlangt sie didaktische Ordnung.¹²

Von einem Bildungsfach lässt sich nur dann sprechen, wenn Bedingungen der Bildung erfüllt sind, die mit Verstehen und Zuwachs der persönlichen Kompetenz zu tun haben. Die beiden Varianten eines »Bildungs-

11 Ich folge *D. Ravitch*, National Standards in Education. A Citizen's Guide, Washington, D.C. 1995.

12 Vgl. *J. Oelkers*, Verstehen als Bildungsziel. In: *N. Luhmann / K.-E. Schorr* (Hg.), Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1986, 167–218.

faches«, die konservative und die liberale, also der Vorrang des *Faches* oder der des individuellen *Lernens*, zeigen sich auch im Religionsunterricht und hier in aller Deutlichkeit. Eine didaktische Kernfrage ist, ob das Fach sich von den Gegenständen oder von den Lernenden her verstehen soll. Noch wichtiger aber ist die Frage, wie konfessionell der Religionsunterricht sein soll oder muss.

Lange Zeit war das Verhältnis der christlichen Konfessionen von Spannungen und gegenseitigen Abwertungen gekennzeichnet, die sich auch im Religionsunterricht bemerkbar machten. Für die jeweiligen Minderheiten war dort kein Platz, wer katholisch war, konnte nicht mit Protestanten zusammen unterrichtet werden, jedenfalls nicht über den christlichen Glauben. Das änderte sich seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts allmählich, was auch mit der Ökumene zu tun hat. Eine schroffe Abgrenzung des Glaubens war nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil nicht mehr möglich, auch wenn bestimmte Gegensätze bis heute nicht überwunden sind und immer wieder Irritationen entstehen.

Heute ist der Religionsunterricht von Lebenskunde kaum noch zu unterscheiden, die konfessionelle Ausrichtung des Lernens hat mehr und mehr nachgelassen, getreu der Säkularisierung, die nicht zuletzt Jugendkulturen betrifft. Wichtiger als die nach wie vor bestehenden konfessionellen Gegensätze ist für die Zukunft des Religionsunterrichts das nachlassende Interesse an Religion überhaupt, soweit diese in der Gestalt von Kirchen auftritt.

Das gilt für Entwicklungen in Skandinavien, im westlichen Europa und zunehmend auch für den südeuropäischen Katholizismus. Die großen Kirchen des Christentums sehen sich in einer säkularen Gesellschaft Herausforderungen gegenüber, die die Grundlagen des Glaubens betreffen, einfach weil die Zahl der Gläubigen ständig zurückgegangen ist.

Der Begriff »Säkularisierung« bezeichnet nicht die Auflösung von Kirche überhaupt und auch nicht das Preisgeben religiöser Fragestellungen. Schon ein Blick in die Vereinigten Staaten zeigt, wie wenig von einer kompletten Säkularisierung die Rede sein kann. In Osteuropa kann eine Erneuerung des orthodoxen christlichen Glaubens festgestellt werden, in Lateinamerika wächst die Pfingstkirche, und in Südostasien gehören die muslimischen Gemeinschaften zu denjenigen, die am schnellsten wachsen. Von einem Rückgang religiöser Interessen kann also ebenso wenig die Rede sein wie von der schleichenden Aufzehrung der großen christlichen Kirchen.

Religion ist offensichtlich nicht das, was die materialistische Aufklärung darunter verstanden hat, nämlich ein durch überlegendes Wissen zum Verschwinden gebrachtes Phänomen. Hinter allen großen Religionen stehen existentielle Fragestellungen, die sich weder philosophisch noch naturwissenschaftlich beantworten lassen und die auch nicht durch eine radikale Kritik konfessioneller Dogmen entfallen. Jede Biographie kennt

die Frage nach Gott, und auch wenn diese Frage agnostisch beantwortet wird, bleibt sie virulent.

3 Fazit

Religion ist daher nicht allein und auch gar nicht primär ein Thema nur für den Religionsunterricht. Vielmehr muss die Bildungsmacht der Religionen in den Vordergrund gerückt werden. Die Schule kann daher nicht einfach nur Glauben vermitteln wollen, sondern muss über Religionen unterrichten können, ohne dabei der Religionskritik des 19. Jahrhunderts zu folgen. Die neuere Fundamentalkritik am Glauben überhaupt ist dabei nicht weiterführend. Die Kritik geht davon aus, dass bei genügender Aufklärung die Religionen verschwinden werden, was jedenfalls die Geschichte seit der Epoche der Aufklärung nicht für sich hat.

Die heutigen Bildungstheorien orientieren sich an gesellschaftlichen Zielsetzungen, die für religiöse Fragen kaum Platz haben. Religion ist im Curriculum der Schulen kein Querthema, zu dem verschiedene Fächer etwas beitragen könnten. Geht man vom Interesse der Jugendlichen aus, dann sollte aber das Thema der Religion weit mehr berücksichtigt werden, als dies gegenwärtig der Fall ist. Die Bildungsmacht der Religionen lässt sich am besten zeigen, wenn verschiedene Fächer mit unterschiedlichen Fragestellungen und Kenntnissen beteiligt sind. Das wäre mehr als eine Projektwoche und würde eine Veränderung der Zeitstruktur der Schulen verlangen.

Es macht wenig Sinn, den Religionsunterricht auf Selbsterfahrung und Lebenskunde zu reduzieren. Auch der historische Glaubensunterricht lässt sich kaum noch vertreten, weil und soweit die Milieuvoraussetzungen nicht mehr gegeben sind. Das gilt umso mehr, wenn man mit dem Gebot der Trennung von Staat und Kirche ernst macht und den Religionsunterricht den Kirchen überlässt. Das Bildungsthema Religion würde dadurch nicht verschwinden, sondern im Gegenteil gestärkt werden.

Die derzeit stark diskutierten Probleme mit einem muslimischen Prekariat, das in der Öffentlichkeit keine Stimme hat und nur negativ wahrgenommen wird, zeigen, wie dringlich es ist, sich mit Religionen auseinanderzusetzen und dies als Bildungserfahrung zu ermöglichen. Ohne Kenntnis verschiedener Religionen bleibt da nur das Vorurteil. Die gesellschaftliche Entwicklung hin zu einem neuen Prekariat, das aufgrund von nicht bewältigten und jahrzehntelang verdrängten Migrationsfolgen entstanden ist, darf nicht als Folge der religiösen Ausrichtung verstanden werden, was aber naheliegt, wenn »Islam« lediglich eine Kette negativer Assoziationen auslöst.

In einer Gesellschaft, die von dem Grundsatz geprägt ist, dass jeder über seinen Glauben selbst entscheiden oder auch gar keinem Glauben folgen kann, muss über das Verhältnis von Kultur, Bildung und Religion neu

nachgedacht werden. Die traditionellen Frontstellungen zwischen den Religionen sind dabei ebenso wenig hilfreich wie eine Didaktik, die primär Glaubensziele verfolgt.

Dr. Jürgen Oelkers ist Professor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

Befähigung zum Christsein¹

Eine Kontroverse mit Godwin Lämmermann

Was soll im Englischunterricht gelernt werden? Die Antwort scheint einfach: Englisch – auch wenn es bei genauem Hinsehen einige Differenzierungen gibt.

Und bei Religion? Was soll im Religionsunterricht gelernt werden? Religion?!? Da ist es wohl komplizierter. Und dies hat einige wichtige Gründe:

»Religion« ist ein Abstraktum, das lebensweltlich nicht so direkt begegnet wie die englische Sprache. Wenn es überhaupt einen Konsens in der auf »Religion« bezogenen Wissenschaft, der Religionswissenschaft, gibt, dann ist es die Einsicht, dass es keinen einheitlichen Religionsbegriff gibt.

Auch wenn man »Religion« spezifiziert, etwa als »christliche« oder »evangelische«, ist das Problem noch nicht gelöst. Denn es könnte sich hier um eine der »zombie categories«² handeln, also um einen Begriff, dessen Inhalt einer vergangenen Zeit angehört und der deshalb nicht dazu taugt, um gegenwärtige Probleme zu benennen. Bedenkt man die Begriffsgeschichte von Religion, spricht manches für Vorsicht.

Religionsunterricht muss aber nicht neu erfunden und von dem Abstraktum »Religion« abgeleitet werden. Es gibt in den deutschen Schulen seit längerer Zeit ein so bezeichnetes Schulfach. Allerdings ist es ebenfalls seit Längerem Gegenstand kritischer Erörterungen, so dass auch geschichtlich keine direkte Herleitung seiner Inhalte möglich erscheint. In dieser komplizierten Situation nähere ich mich der Themenstellung in mehreren Schritten: Zuerst bemühe ich mich um einen schulpädagogisch

1 Da ich mich bereits zur Thematik geäußert habe und der mir zugewiesene Raum knapp bemessen ist, verzichte ich im Folgenden auf Einzelnachweise. Sie finden sich unschwer in: *Christian Grethlein*, *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005; *ders.*, *Fachdidaktik Religion*. Unterwegs zu einer Praxis-bezogenen Religionsdidaktik, in: *Religion heute* 63 (2005), 190–195 (mit kritischer Erwiderung durch Holger Hammerich, a.a.O., 195–197); *ders.*, *Christsein lernen: Historische, empirische und theologische Einsichten zu einer Kernaufgabe evangelischer Gemeinde*, in: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *»Erwachsen glauben. Missionarische Bildungsangebote als Kernaufgabe der Gemeinde«*, Hannover 2008, 12–19; *ders.*, *Schülerorientierung, nicht ideologische Distanznahme! Eine Antwort an Jürgen Heumann*, in: *Theo Web* 9 (2010), 240–248.

2 S. *Ulrich Beck / Elisabeth Gernsheim-Beck*, *Individualization*, London 2002, 203–206.

plausiblen Zugang. Kurz skizziere ich die allgemeinen Anforderungen, denen jedes Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule unterliegt. Davon leite ich zweitens einen Rahmen ab, innerhalb dessen die Bestimmung der Inhalte des Religionsunterrichts erfolgen muss. Der dritte Schritt inhaltlicher Konkrektion muss nicht ab ovo gemacht werden. Vielmehr liegen einige konzeptionelle Vorschläge hierzu vor. Das Bewährte, und d.h. den vorher erarbeiteten, schulpädagogisch reflektierten Kriterien Entsprechende nehme ich auf, Fehlorientierungen versuche ich zu vermeiden. Auf diesem Hintergrund skizziere ich viertens meinen Vorschlag. Abschließend werfe ich – auf Bitten der Herausgeber – einen Blick auf entsprechende Überlegungen von Godwin Lämmermann.

1 Kriterien für den Inhalt eines Schulfachs

1.1 Der Inhalt jedes Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule in Deutschland unterliegt drei Kriterien: a) Der Inhalt muss pädagogisch dergestalt ausgewiesen sein, dass die Beschäftigung mit ihm die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert. b) Er ist fachwissenschaftlich zu verantworten, muss also dem gegenwärtigen Erkenntnisstand – selbstverständlich in elementarisierte Form – entsprechen. c) Er hat den rechtlichen Bestimmungen zu genügen, insofern Schule eine staatliche Veranstaltung ist.

1.2 Die für den Inhalt des Unterrichts verantwortliche Wissenschaft, die Fachdidaktik, hat von daher pädagogische, fachwissenschaftliche und rechtliche Perspektiven aufeinander zu beziehen. Während die beiden ersten wohl in ihrer Bedeutung unstrittig sein dürften, wird die dritte, die rechtliche Seite, häufig nur wenig beachtet.

Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland – im Gegensatz zu anderen Ländern – nicht nur Unterrichts-, sondern Schulpflicht herrscht, ist dies problematisch. Denn entsprechend der Verfassung des deutschen Staates müssen die Inhalte der Schulen, die die Kinder eines bestimmten Alters zwangsweise besuchen müssen und deren Absolvieren erhebliche Auswirkungen auf das weitere Leben hat, demokratisch legitimiert sein. Nicht einzelne Personen können nach Gutdünken, vielleicht auch pädagogischer oder sonstiger Reflexion, die Inhalte in der Schule festlegen. Dafür sind im demokratischen Rechtsstaat letztlich Legislative und Exekutive in einem geregelten Verfahren zuständig, wobei sie wiederum von unabhängigen Gerichten kontrolliert werden. Von daher ist die Frage der Inhalte eines Unterrichtsfachs nicht ohne Berücksichtigung dieser zugegebenermaßen auf den ersten Blick pädagogikfernen Dimension zu lösen.

2 Kriterien für den Inhalt des Religionsunterrichts

2.1 Die Bedeutung des rechtlichen Rahmens wird beim Religionsunterricht besonders deutlich (betrifft aber auch jedes andere Schulfach). Denn hier bestehen Rahmenvorgaben, die – auf dem Hintergrund der deutschen Geschichte erklärbar – einige den Inhalt durchaus betreffende Regelungen erfordern.³

Grundlegend nach der Verfassung ist die Tatsache, dass der Religionsunterricht »unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes ... in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen ist. Daraus geht hervor, dass zum einen die staatlichen Bestimmungen für die Schule auch für den Religionsunterricht gelten. Er muss ebenso wie die anderen Fächer pädagogisch ausgewiesen werden, also die Entwicklung der Heranwachsenden fördern. Zum anderen besteht die Pflicht einer Übereinstimmung seiner Inhalte mit den »Grundsätzen der Religionsgemeinschaften«. Hier kommt zumindest indirekt die Fachwissenschaft Theologie ins Spiel, insofern diese hinsichtlich der Lehre der Kirche – jedenfalls nach dem Verständnis Evangelischer Kirchen –, »die zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Klärung, Beratung und Orientierung« wahrnimmt.⁴

2.2 Von diesem Rahmen aus, dem durch seine Lozierung im Bereich der »Grundrechte« hohe rechtliche Bedeutung zukommt, sind gewisse, vom allgemeinen Begriff »Religion« her grundsätzlich mögliche Bestimmungen ausgeschlossen. Entsprechend dem in Schrift und Bekenntnisschriften zum Ausdruck kommenden Selbstverständnis Evangelischer Kirchen genügen eine Religionskunde auf religionswissenschaftlicher Basis oder ein allgemeiner Unterricht zur Lebensgestaltung nicht den Anforderungen der »Übereinstimmung mit den Grundsätzen«.⁵

Dass die so etwas näher bestimmten Inhalte nicht jedem bzw. jeder zumutbar sein müssen, folgt aus der Tatsache, dass kein Lehrer und keine Lehrerin zur Erteilung dieses Unterrichts gezwungen werden darf, dass Schülerinnen und Schüler von diesem Fach abgemeldet werden (bzw. bei entsprechendem Alter sich selbst abmelden) können.

Umgekehrt ist mit diesen Bestimmungen kein ökumenischer Religionsunterricht ausgeschlossen, falls die beteiligten Religionsgemeinschaften

3 Allerdings ist die Reichweite der rechtlichen Bestimmungen nicht bundesweit einheitlich, sondern orientiert sich an dem Rechtsstatus des Fachs in den Ländern am 1.1.1949 (s. Art. 141 GG). Im Folgenden konzentriere ich mich auf die für die Mehrzahl der Bundesländer geltenden Regelungen des Artikels 7 des Grundgesetzes.

4 So das vom Rat der EKD verabschiedete Papier »Das Zusammenwirken von Landeskirchen und Theologischen Fakultäten in Deutschland. Empfehlungen«, hg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2008, 9.

5 S. Janbernd Oebbecke, Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts, in: Deutsches Verwaltungsblatt 111 (1996), 336–344.

erklärten, dies stimme mit ihren Grundsätzen überein. Gegenwärtig kann aber im Bereich der Geltung des Art. 7,3 GG in der Regel von einem konfessionellen Religionsunterricht ausgegangen werden, weshalb ich mich im Folgenden auf den Evangelischen Religionsunterricht konzentriere.

In diesem, durch den demokratisch legitimierten Gesetzgeber vorgegebenen Rahmen ist fachdidaktisch der Inhalt des Religionsunterrichts zu bestimmen.

3 Fachdidaktische Bestimmungen des Inhalts des Evangelischen Religionsunterrichts

3.1 Spätestens seit den öffentlich vorgetragenen Einsprüchen von Lehrern gegenüber pädagogisch verfehlten Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts am Beginn des 20. Jahrhunderts wird die Frage nach den Inhalten dieses Fachs kontrovers diskutiert.

Aus der sich daraus entwickelnden Diskussion erscheinen mir folgende Einsichten wichtig:

a) Im Zuge der sog. liberalen Religionspädagogik wurde – entgegen deduktiv dogmatisch bestimmten Inhalten – die Bedeutung der Kindgemäßheit der Inhalte des Religionsunterrichts unterstrichen. Bei Inhalten, aber auch den Vermittlungsformen ist die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen sorgfältig zu beachten.

Jedoch ergab sich in der Folgezeit durch diese anthropologische Ausrichtung eine Anfälligkeit für die Einflüsse völkischer und dann sogar nationalsozialistischer Ideologie.

b) Demgegenüber wies Gerhard Bohne – in Kritik an unsachgemäßer psychologisierender Funktionalisierung der Inhalte – auf bleibende Spannungen zwischen dem Evangelium als grundlegendem Inhalt des Religionsunterrichts und der Schule hin. Damit ist erfasst, dass zentrale Inhalte des Religionsunterrichts sich geplanten Vermittlungsprozessen entziehen.

Allerdings wurde zu wenig gesehen, dass hiermit der Religionsunterricht kein Sonderproblem hat. Neuere kommunikationstheoretische Einsichten in Lehr-Lernprozesse machen deutlich, dass auch auf anderen Gebieten eindimensional funktionale Zuschreibungen nicht den tatsächlichen, im Einzelnen hoch komplexen und individuell verschiedenen Kommunikationsprozessen entsprechen.

c) Im Gegenzug zu einseitig theologisch begründeten Inhalten machte Martin Stallmann zu recht auf die Notwendigkeit aufmerksam, die Inhalte des Religionsunterrichts schultheoretisch überzeugend auszuweisen. Mit der Kategorie der Überlieferung gelang ihm zum einen der Anschluss an die damals vorherrschende hermeneutische Pädagogik. Zum anderen konnte er aber dadurch den theologischen Anforderungen entsprechen, dass er für die Evangelische Religion neben der geschichtlichen Dimension der Überlieferung auch deren gegenwärtige Bedeutung aufzeigte.

Dabei leitete dieses Konzept eine damals in der Evangelischen Theologie verbreitete Existentialhermeneutik. Die konkreten Schüler/innen kamen nicht in den Blick.

d) So gelang es durch diese Orientierung an der Überlieferung nicht, das im Zuge wachsender Traditionskritik entstehende Interesse der Heranwachsenden an einer kritischen Auseinandersetzung mit Problemen adäquat aufzunehmen. Der sog. thematisch-problemorientierte Religionsunterricht nahm dieses Anliegen auf und

schloss damit zugleich den Evangelischen Religionsunterricht an die damals bestimmend werdende Curriculardidaktik an. Theologisch machte zumindest Hans-Bernhard Kaufmann deutlich, dass diese Zuwendung zu den Problemen der Heranwachsenden zugleich dem Anliegen reformatorischer Theologie entsprach, wie es besonders Luther auch in erzieherischer Hinsicht erarbeitet hatte.

Die sowohl fachliche als auch pädagogische Stärke dieses Ansatzes entwickelte sich bald in problematischer Weise. Die für schulischen Unterricht erforderliche Fachlichkeit – und damit auch Abgrenzbarkeit zu anderen Fächern – drohte verloren zu gehen.

e) Demgegenüber bemühte sich die Hinwendung zu Symbolen als der »Sprache der Religion« darum, die Besonderheit des Fachs stärker zu betonen. Mit dem im Einzelnen unterschiedlich begründeten und ausgeführten Konzept der Symboldidaktik wurde auch die affektive Dimension des Lernens in stärkerem Maße erschlossen und damit pädagogisch ein wichtiger Fortschritt gemacht. Allerdings dehnte sich – hierin dem thematisch-problemorientierten Konzept ähnlich – der Gegenstandsbereich des Religionsunterrichts weiter aus.

Das dabei implizierte religionskundliche Profil widersprach nicht nur den skizzierten rechtlichen Rahmenvorgaben, sondern verfehlte auch oft das Schülerinteresse. Es gelang nicht, dem lebensweltlich veränderten Ort von Religion zu entsprechen.

f) Hier setzte dann der Vorstoß an, probeweise im Unterricht religiöse Praxis als Performance einzuspielen. Damit wurde die lange vernachlässigte Dimension pragmatischen Lernens in den Religionsunterricht eingeführt, die Schülerinteressen aufnehmen, aber auch durch Andersartigkeit wecken wollte. Auf jeden Fall gewann der Religionsunterricht hierdurch methodische Vielfalt. Pädagogisch boten sich Bezüge zur Gestaltpädagogik, aber auch zu reformpädagogischen Ansätzen an. Und fachlich schärfte dieser Vorstoß das Profil des Fachs, zumindest wenn er inhaltlich erkennbar an kirchliche Praxis anschloss.

Allerdings weisen die Protagonisten dieses Aufbruchs die Frage nach inhaltlichen Bestimmungen zugunsten prozesshafter Lernformationen zurück. Das ist aber mit dem genannten, auch rechtlich ausweisbaren Charakter eines Schulfachs nicht vereinbar. Ein exklusives (!) Insistieren auf der Prozesshaftigkeit von Unterricht entzieht diesen der demokratischen Kontrolle und hat so keinen Platz in der öffentlichen Schule.

Zudem erscheint die Kategorie des »Probearbeitens« sowohl pädagogisch als auch theologisch problematisch. Denn sie blendet ein Ernstnehmen der Schülerinnen bzw. Schüler und der die Personmitte eines Menschen berührenden religiösen Praxis zugunsten eines fiktiven Spielraums aus.

3.2 Zusammenfassend ergibt also dieser problemgeschichtlich orientierte Durchgang durch die religionsdidaktischen Konzeptionsbildung folgende kriteriologische Einsichten, die bei der Antwort auf die Frage nach den Inhalten des Evangelischen Religionsunterrichts zu berücksichtigen sind:

- a) pädagogisch: die Orientierung am entwicklungspsychologischen Entwicklungsstand;
- b) theologisch: die Differenz zwischen Evangelium und Schule;
- c) pädagogisch: der Anschluss an die schulpädagogische Theoriebildung;
- d) pädagogisch und theologisch: die Orientierung an den Fragen und Problemen der Schülerinnen bzw. Schüler;
- e) theologisch: die Berücksichtigung spezifisch religiöser Kommunikationsformen;

f) theologisch und pädagogisch: die Orientierung an tatsächlicher religiöser Praxis.

Zugleich ergeben sich auch Einsichten in Fehlentwicklungen, die zu vermeiden sind:

a) theologisch: die unreflektierte Übernahme aktueller Ideologie;

b) pädagogisch: eine einseitig theologische Deduktion der Inhalte;

c) pädagogisch: die abstrakt anthropologisch(-existentialistische) Bestimmung der Inhalte;

d) pädagogisch: die mangelnde fachliche Profilierung im Gesamt der Schulfächer;

e) theologisch: die Ausweitung auf ein allgemeines religionskundliches Terrain;

f) pädagogisch und theologisch: die abstrakte Konstruktion von Performancen.

4 Befähigung zum Christsein als Ziel des Religionsunterrichts

4.1 Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint mir als Bildungsziel⁶ des Evangelischen Religionsunterrichts die Befähigung zum Christsein sinnvoll:

a) »Christsein« markiert das Wirken und Geschick Jesu Christi als inhaltlich zentralen Bezugspunkt und betont zugleich die Bedeutung des Einzelnen, insofern jeweils nur ein Individuum Christ sein kann.

b) »Befähigung« nimmt die Differenz zwischen Evangelium und Schule auf. Theologisch geht es hier um die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium. Handeln im Bereich von Bildung und Erziehung gehört zweifellos in den Bereich des Gesetzes, Christsein als lebensmäßige Form der Zugehörigkeit zum Leib Christi in den Bereich des Evangeliums. Zugleich äußert sich Christsein aber in bestimmten Kommunikationsformen, die erlernt werden können – über deren Ingebrauchnahme aber nicht verfügt werden darf.

c) Christsein ist eine Praxisform. Das Konzept ist somit an gegenwärtige schulpädagogische Theoriebildungen anschlussfähig, wie sie z.B. Dietrich Benner vorantreibt.

d) Christsein ist eine Lebensform, die in Aufnahme menschheitsgeschichtlich und kulturell tief gegründeter Einsichten und Erfahrungen eine lebenspraktisch vielfach erprobte Daseins- und Wertorientierung enthält. Die Probleme und Fragen der Heranwachsenden können auf dieser Basis umfassend und zukunftsorientiert bearbeitet werden.

6 S. grundsätzlich zum Verhältnis von Bildungsziel und Kompetenzen *Christian Grethlein*, »Religiöse Kompetenzen« oder »Befähigung zum Christsein« als Bildungsziel des Religionsunterrichts? Thesen zur Diskussion um das Bildungsziel des Evangelischen Religionsunterrichts, in: ZPT 59 (2007), 64–76.

e) Christsein äußert sich in konkreten Kommunikationsformen. Die Einführung in sie erweitert die Kommunikationsfähigkeit der Heranwachsenden und fördert so deren Persönlichkeitsentwicklung.

f) Die Tatsache, dass es reale Formen des Christseins in unserem Land gibt, verleiht dem Bildungsziel eine für Lernprozesse attraktive Lebensnähe.

4.2 Dazu fügt sich dieses Bildungsziel gut in den dem Religionsunterricht vorgegebenen rechtlichen Rahmen ein. In seiner allgemeinen Formulierung nimmt es zudem den ökumenischen Grundimpuls der Reformation auf. Religionssoziologisch wird der Rückgang bzw. Wegfall homogener konfessioneller Milieus berücksichtigt.

Dieses Bildungsziel kann so als eine Konsequenz aus den Kriterien plausibilisiert werden, die die Rekonstruktion der religionsdidaktischen Diskussion der letzten hundert Jahre ergab. Seine inhaltliche Konkretisierung erfordert Differenzierungen nach Schulform, Entwicklungsstand der Schülerinnen, Einstellung und Praxis der Lehrenden sowie Regionen. Denn nur so kann der pädagogischen Grundanforderung der Förderung der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden.

4.3 Es ist eine für mich eine offene und zu diskutierende Frage, ob gleichsam als kompetenzdidaktisches Zwischenglied zwischen solchen konkreten, noch zu erarbeitenden Bestimmungen und dem genannten allgemeinen Bildungsziel »christliche Kernkompetenzen« zu formulieren sind. Ich habe dafür – als didaktische, nicht methodische Hinweise – Beten und Gesegnet-Werden bzw. Segnen in die Diskussion gebracht. Sie scheinen mir in dreifacher Hinsicht eine schulpädagogisch wünschenswerte Konkretisierung des allgemeinen Bildungsziels und zugleich eine inhaltliche Integration der genannten notwendigen Differenzierungen zu ermöglichen:

a) Beide Kommunikationsformen können – pädagogisch gesehen – die Möglichkeiten zur Lebensgestaltung erheblich erweitern. Die empirisch nachweisbare Verbreitung des Betens bei Heranwachsenden bei gleichzeitig offensichtlicher Unsicherheit im konkreten Vollzug ruft nach didaktischem Handeln. Dazu zeigt die statistisch hohe Inanspruchnahme der sog. Kasualien, kommunikationstheoretisch gesehen: Rituale, in deren Zentrum Segensvollzüge stehen, die Attraktivität dieser Kommunikationsform.

b) Religionstheoretisch gesehen, also im Übergang zwischen Theologie und Religionswissenschaft, sind Beten und Gesegnet-Werden zum einen menschheitsgeschichtlich alte und in vielen Religionen selbstverständlich gebrauchte Kommunikationsformen. Zum anderen zeigt sich bei religionsvergleichender Analyse in beiden das Spezifikum christlicher Religion, insofern hier das Bittgebet (und die Fürbitte) die hervorragenden Formen sind und sich lebenslaufbezogene Segnungsformen als Ausdifferenzierung der Taufe als rituelles Grunddatum christlicher Existenz herausgebildet haben.

c) Wichtig ist für die konkrete Unterrichtsgestaltung, insofern Unterricht wesentlich ein Beziehungsgeschehen zwischen Schülern und Lehrern ist, dass mittlerweile die Mehrheit der Religionslehrkräfte das Beten als eine auch im Unterricht intentional wichtige Kommunikationsform einschätzt. Zugleich zeigt das Zögern bei der Realisierung dieser Position, dass hier didaktischer und methodischer Handlungsbedarf besteht.

4.3 Allerdings muss betont werden, dass das Ziel des Unterrichts nicht sein kann, dass alle Schülerinnen beten und gesegnet werden bzw. segnen. Hier ist die Differenz zwischen Schule und Evangelium hervorzuheben, die einer solchen Vermischung entgegensteht. Vielmehr geht es in der Unterrichtsvorbereitung darum, die beiden genannten Kommunikationsformen in ihren Voraussetzungen zu rekonstruieren und diese elementarisiert im Unterricht zu erarbeiten.

Dies sei kurz und holzschnittartig am Beispiel Gebet erläutert:

Im kognitiven Bereich kann dies z.B. die Frage nach der Gebetsanrede sein. Wie bei jeder Kommunikation ist auch beim Gebet der Anfang entscheidend. Denn damit wird der Kommunikationspartner in gewisser Hinsicht festgelegt. Der ganze Bereich der Bibeldidaktik erfährt so eine kommunikationstheoretische Konzentration. Zugleich reicht die Frage nach der Anrede auch in den affektiven Bereich. Die eigene Verfassung bestimmt maßgeblich auch den Beginn einer Kommunikation. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass sich in der Bibel eine große Zahl sehr differenter Anreden an Gott finden – eine Einladung, um selbst mit Schüler/innen auf eine weitere Entdeckungsreise zu gehen und Formulierungen zu versuchen. Dass dazu gemeinsames Schweigen und vor allem Zeit gehören, ist eine grundlegende Erfahrung jedes spirituellen Lernens. Schließlich bedarf jede Kommunikation der Expression. Hier sind Erfahrungen und Einsichten aus Symboldidaktik und dem performativen Ansatz gewinnbringend einzubringen.

So versucht die Herausstellung von zwei »christlichen Kernkompetenzen« einen fachdidaktischen Fokus zu bieten, um die bisherigen Einsichten und Erkenntnisse der fachdidaktischen Diskussion in schülerorientierter Weise zu konzentrieren. Dabei steht die konkrete fachdidaktische und dann methodische Arbeit noch bevor: die kommunikationstheoretische Rekonstruktion der genannten Praxisformen und ihre kompetenzdidaktische Elementarisierung, dann aber jeweils in den notwendigen Differenzierungen nach Schulformen usw.⁷

5 Godwin Lämmermanns Anregungen

5.1 Godwin Lämmermann hat die Themenfrage in einer anderen Gattung als ich beantwortet. Der polemische Essay scheint ihm die adäquate Form. Inhaltlich gibt es aber erhebliche Schnittmengen:

7 Praktisch ausgeführt findet sich dieser Ansatz für die Grundschule in der von mir konzeptionell begleiteten zehnbändigen Reihe »Religionsunterricht primar«.

Die Gefahr der Ökonomisierung von Bildung besteht zweifellos – und bedroht nicht zuletzt die Existenz des Religionsunterrichts (am deutlichsten zur Zeit an den Berufskollegs). Von daher ist es wichtig, den Religionsunterricht in seiner Bedeutung schulpädagogisch plausibel zu machen. Ob dies mit pauschalen Rundumschlägen gelingt?

Die Kritik am »vollständig disponiblen Menschen« ist in meiner Betonung der »Befähigung« bei der Formulierung des Bildungszieles von Religionsunterricht aufgenommen. Nicht der Mensch soll disponiert werden, etwa zum Christsein; sondern ihm soll die Möglichkeit einer Lebensoption eröffnet werden, eben die zum Christsein. Ob er bzw. sie diese dann wahrnimmt, muss aus pädagogischen und theologischen Gründen offen bleiben.

Der Kritik an der Standardisierung entspricht mein Bemühen, den Religionsunterricht in kommunikationstheoretischer Perspektive zu konzipieren. Dass Verständigung eher unwahrscheinlich ist, ist eine kommunikationstheoretische Grundeinsicht. Sie steht schon empirisch jeder platten Funktionalisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen. Eine kommunikationstheoretische Perspektivierung würde Lämmermann zur Konkretisierung seiner eher allgemein gehaltenen Kritik verhelfen.

Auch mit Lämmermanns allgemeinem Bildungsziel – »Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts, die ihm ein selbstverantwortetes Leben und reflektiertes Handeln ermöglichen« – stimme ich überein. Allerdings ist es mir – nach Henning Luthers Dekonstruktion des Identitätskonzepts und Martin Luthers Kreuzestheologie – nicht mehr möglich, so ungebrochen vom Subjekt zu sprechen. Christliche Religion bezieht sich auch auf die Schattenseiten des Lebens, wenn durch Krankheit oder Behinderung die Selbstverantwortlichkeit eingeschränkt ist. Die beiden von mir vorgeschlagenen »christlichen Kernkompetenzen« eröffnen einen Raum für Kommunikation auch unter solch reduzierten Bedingungen.

5.2 Den Spott Lämmermanns gegenüber meinen eher tastenden Vorschlägen verstehe ich nicht. Gibt es andere Kommunikationsformen im Christentum, die – pädagogisch gesprochen – den Horizont ebenso erweitern oder – theologisch gesprochen – die Beziehung Gottes zum Menschen ebenso erleben lassen?

Schlicht falsch ist seine Leugnung »valide(r) religionssoziologische(r) Untersuchungen«. Mich hat konkret die Lektüre der Shell-Studie '85 auf diesen Weg gebracht.⁸

8 S. Waltraud Sziegaud-Roos, Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugendliche + Erwachsene '85, Bd. 4, Opladen 1985, 334–386, 353: »Ich spreche still ein Gebet, bin hilflos ..., schreibt ein fünfzehnjähriger Realschüler über seine Reaktion, als er auf einen Friedhof geht. In diesem Moment der Hilflosigkeit betet er« (a.a.O., 353); vgl. weiter Kalevi Tamminen, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a.M. 1993, 233–258; Bernhard Spilka u.a., The psychology of religion. An empirical approach, New York 2003, v.a. 280ff., 488ff.; Jacqueline Wooley / Katrina Phelps, The development of

Wichtiger ist mir – in Übereinstimmung mit dem Lämmerrmannschen Ziel, einen Menschen in die »Lage (zu versetzen), selbstständig und selbstverantwortlich seine Lebenswelt zu gestalten« –, die Heranwachsenden zu befähigen, auch schwierige Lebenssituationen nicht sprachlos und würdelos durchleiden zu müssen. In meinem eigenen Leben haben sich hier Gebet und Segen als Kommunikationsformen bewährt. Damit nehme ich Erfahrungen auf, die vom Segen Abrahams über das Gebet Jesu in Getsemane und Luthers Morgen- und Abendsegens bis in die Folterkammern von Auschwitz reichen.

Ich will im Religionsunterricht also jungen Menschen die Möglichkeit geben, diese vielfach erprobten, von jedem Menschen entdeckbaren Kommunikationsformen für die Bewältigung und Gestaltung des Lebens kennenzulernen – kurz: sie zum Christsein befähigen. Ob sie davon Gebrauch machen, ist pädagogischem und theologischem Zugriff entzogen.

Dr. Christian Grethlein ist Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

children's belief about prayer, in: *Journal of Cognition and Culture* 1 (2001), 139–166; *Katharina Kammeyer*, »Lieber Gott, Amen!« Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009, 270–323.

Was soll im Religionsunterricht gelernt werden?

Unzeitgemäßes über Pisa, Bologna, Standards und Kompetenzen

Wieder einmal soll das Bildungswesen – diesmal pisatauglich – revolutioniert und auf den Bologna-Prozess getrimmt werden. Was für die Universitäten schon gilt, wird für die Schulen eingeleitet – und der Religionsunterricht wird mitziehen müssen. Vom Kindergarten bis zur Universität soll alles anders und internationalisiert¹ werden. Was wir lernen und lehren, muss sich jedenfalls ändern, muss optimiert und effektiver werden. Da wird sich doch der Religionsunterricht nicht abhängen lassen! Hechelte man einst in der ersten Bildungsreform den curricularen Vorgaben nach, so sucht man heute das Heil in der neuen Bolognaterminologie und »Pisaphilosophie«.

1 Zu neuen Ufern

Begriffe, die einstmals die Diskussion um Allgemeinbildung bestimmten, wurden zugunsten der – wie J. Oelkers es nennt² – »Mantras« und der »Zauberformel« von den Kompetenzen und Standards verdrängt. Der Begriff der Kompetenz ersetzt insgesamt den der (Unterrichts-)Intentionen und (Unterrichts-)Ziele, weil er vorgeblich lebensnäher und lebenspraktischer sei. Kompetenzen und Standards bezaubern, weil sie der Verkopfung des Religionsunterrichts wehren und dort wieder »den Atem des Lebens spüren lassen«³.

Begriffe wie Curricula, Feinziele, Taxonomie usw. werden im Europäisierungsprozess der bundesdeutschen Bildung verdrängt. Nun werden nicht mehr Grund- und Schlüsselqualifikationen, Unterrichtsintentionen und Unterrichtsziele oder Ähnliches, sondern Kompetenzen verlangt. Der Begriff der Kompetenz garantiere – so wirbt man – größere Lebensnähe und Lebensrelevanz des Religionsunterrichts. Allerdings wird auch eingeräumt, dass je »komplexer angestrebte Kompetenzen werden ...,

1 Vgl. Axel Plünnecke / Ilona Riesen / Oliver Stettes, Bildungsmonitor 2009 Forschungsbericht, Köln, 56f.

2 Jürgen Oelkers, Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Schulgeschichte, in: ZPT, 09/2004, ZPT 3/04, 195.

3 Dietrich Korsch, Den Atem des Lebens spüren – Bildungsstandards und Religion, in: ZPT 06/2006, 172.

desto abstrakt-allgemeiner lassen sie sich in Begriffen fassen und ... didaktisch operationalisieren«⁴; das träfe vor allem für »religiöse Kompetenzen« zu. In der Tat: Sonderlich konkret erscheinen die diversen Kompetenzzuschreibungen zunächst nicht. U. Hemel⁵, der den Begriff der »religiösen Kompetenz« in die religionsdidaktische Diskussion eingebracht haben soll (s.u.), dimensionierte diese als religiöse Sensibilität, als religiöses Ausdrucksverhalten, als Inhaltlichkeit, als religiöse Kommunikation und als religiös motivierte Lebensgestaltung. In den Lehrplänen allerdings finden sich Begriffe wie hermeneutische, ethische, personale, kommunikative, soziale, methodische, ästhetische Kompetenz und Sachkompetenz. Das sind natürlich wichtige Dimensionen von Bildung, aber werden diese durch das Label »Kompetenz« konkreter, besser, anders, lebensnäher und inhaltsreicher?

Behauptet wird zudem, die Kompetenzbeschreibungen ließen sich genuin mit Inhalten verknüpfen, an die sie selbstreferent gebunden seien. Diesbezüglich scheint der Kompetenzbegriff endlich der alten Forderung der lerntheoretischen Didaktik nach einer interdependenten Verknüpfung von Unterrichtszielen und Bildungsinhalten zu entsprechen. Das neue Projekt für das Bildungswesen lebt von der Fiktion, Bildung ließe sich standardisieren oder auf Kompetenzen reduzieren. Symptomatisch dabei sind jene Sätze, die gebetsmühlenhaft in jedem Lehrplan und jeder Veröffentlichung zum Thema rezitiert werden, wie »Bildungsstandards sind normative Setzungen, die präzise definieren, was von den Schüler(innen) erwartet wird. Sie sind klare und verbindliche Anforderungen«⁶. Der alte Traum von einer vollständig durchdeklinierten rationalen Bildungsplanung scheint der Verwirklichung entgegen zu streben. Diese Fiktion könnte sich allerdings leicht als Illusion oder sogar als Horror erweisen.

2 Das Aus für individualisierte Bildungskonzepte

In ökumenischer Einfalt werden in kirchlichen Verlautbarungen und Lehrplanentwürfen das hohe Lied eines produktorientierten Lernens und der Abgesang an subjekt- und prozessorientiertes Unterrichten angestimmt. Dabei ist die katholische Kirche, die ja immer schon ihr Problem mit dem Subjektivitätsprinzip hatte, etwas lauter und klarer als die evangelische. So lauten die als normativ dekretierten Richtlinien der deutschen Bischöfe vom September 2004: »Bildungsstandards konkretisieren allgemeine Ziele eines Faches, indem sie die Kompetenzen und Wissensbestände ausweisen, die Schülerinnen und Schüler zu einem be-

4 Bernhard Dressler, *Bildung – Religion – Kompetenz*, in: ZPT 3/04, 261.

5 vgl. Ulrich Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt a.M. 1988, 677ff.

6 Dietlind Fischer / Volker Eisenbast (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung*, Münster 2006, 10.

stimmten Zeitpunkt ... erworben haben sollen. Sie umfassen realistisch erreichbare Ziele und sind allgemein verständlich und verbindlich formuliert.«⁷ Aber auch die ›Kirche der Freiheit‹ faszinieren die bereitgestellten Möglichkeiten zu höheren normativen und institutionsförderlichen Verbindlichkeiten. Da segelt man gerne im Boot mit, um das Subjekt an den bolognesischen Haken zu kriegen und in den eigenen Hafen zu schleppen.

Die Kirchen und der Staat stehen nicht nur unter dem Normierungs- und Regulierungsdruck der EU-Bürokraten, sondern auch unter dem einer Ökonomisierung des Bildungsbereichs. Keine Lobbygruppe fordert so vehement die Einführung von Bildungsstandards und -kompetenzen wie die deutschen Wirtschaftsbesse, um die »Bildungsrendite«⁸ zu optimieren. Niemand betont so nachdrücklich, dass Bildung die einzige »natürliche Ressource« der ressourcenarmen Bundesrepublik sei – doch dabei denken sie weniger an Deutschland als dem Land der Dichter und Denker, sondern dem der Tüftler und Bastler – mithin nicht an ästhetische Reflexionskompetenzen, sondern wohl ausschließlich an Methoden- und Handlungskompetenzen – oder besser noch an so genannte MINT-Kompetenzen⁹ mit ihren »positiven Einflüssen ... auf die Wirtschaftswachstumsraten«¹⁰. Es ist dieser Druck der Industrie, dem sich das Bildungswesen zusehends beugt. Zweierlei wird hier klar: Erstens: Kompetenzen werden von Abnehmern im Arbeitsmarkt definiert. Zweitens: Was hier gesungen wird, ist das hohe Lied des vollständig disponiblen Menschen, den man dann konsequent mit dem Titel »human resource« oder »Humankapital« adelt, wobei letzteres gerne genauer als »technisches«¹¹ qualifiziert wird.

3 Was täte zum Lehren und Lernen not?

Problematisch an der aktuellen Debatte ist vor allem der technokratische Verwendungskontext des Kompetenzbegriffs als objektiv definierbare Anforderungen, nach denen sich das Subjekt ausrichten soll. Hinter diesem Begriff der Kompetenz steht ein technisches Interesse am Menschen und seiner Leistungsfähigkeit. So wollte die als Pisa-Test berühmt-berechtigte OECD-Studie jene grundlegenden Kompetenzen messen, »die man besitzen muss, um die Aufgaben unserer Gesellschaft befriedigend bewältigen zu können«¹². Auffällig ist doch hier der Vorrang der gesellschaftlichen Aufgaben. Die Frage nach dem Selbstwert des Menschen,

7 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 5–10, 2004, 6.

8 Bildungsmonitor 2009, 71.

9 Vgl. ebd., 15f (MINT = Mathe, Informatik, Naturwissenschaft, Technik).

10 Ebd., 112.

11 Ebd., 15.

12 Volker Ladenthin, Die PISA-Studie, Anspruch, Grenzen, Defizite, Köln 2003, 3.

nach seinen Fähigkeiten zum kritischen Denken bleibt ebenso vor der Tür wie die nach ethischer oder ästhetischer Bildung.

Parallel zur Erstellung kompetenzorientierter Lehrpläne wurde den Religionslehrern und -lehrerinnen amtskirchlich eine theologisch-religionspädagogische Kompetenz¹³ verordnet. Die am Unterricht Beteiligten werden in der funktionalistischen Bildungsreformoffensive auf Leistungserbringung für das System gedrillt. Das gilt nicht nur für das Handeln, sondern auch für die Motivationen der Beteiligten. Denn das System weiß – wie die Systemtheoretiker –, dass äußerer Zwang kontraproduktiv wäre, so dass der äußere Zwang am besten durch innere Einsicht ersetzt werden sollte. Dementsprechend fordern die ministeriellen Vorgaben für Bildungsstandards, diese mit motivationalen Elementen zu unterfüttern. Systeme üben subtil Macht aus; in diesem Fall durch die Formulierung von allgemein einsichtigen, mithin selbstmotivationalen Kompetenzen. Aber auch ein verinnerlichter Zwang bleibt ein solcher.

Über extrinsische Motivierungen, Funktionsansprüche sowie Input-Leistungen bestimmt das System das Individuum und übt strukturelle Gewalt aus. »Die Mikrophysik der Macht, auf die Michel Foucault so eindringlich aufmerksam gemacht hat, kann im Kompetenzbegriff tatsächlich eine monströse Zuspitzung erfahren«¹⁴. Dem Tableau der Kompetenzbeschreibungen kann im Grunde niemand wirklich widersprechen. Das garantiert die beobachtbare breite Zustimmung in Pädagogik und Religionspädagogik, in Kirche und Gesellschaft. Aber Achtung: Zu Recht hat F. Schweitzer darauf verwiesen, »dass Standards und Kompetenzen im höchsten Maße missbraucht werden können«¹⁵. Dementsprechend entsteht die Gefahr, »dass Standards von den Lehrkräften nicht im Sinne von Leistungsförderung akzeptiert werden, sondern dass sie vor allem eine Selektions- und Kontrollfunktion haben werden«¹⁶, zumal Messen und Evaluieren ja genuin zur Pisa- und Bologna-Philosophie gehören.

Vieles, was zu echter kritischer Bildung gehört, lässt sich jedoch nicht standardisieren. Wie z.B. will man Mündigkeit oder Verantwortung

13 Viele in der Religionspädagogik halten den Kompetenzbegriff für eine ruhmreiche Neuentdeckung; doch bereits in den siebziger Jahren sprach die Gemischte Kommission des evangelischen Theologentags unter ihrem Vorsitzenden Eilert Herms von der theologischen und religiösen Kompetenz. Zustimmung verwies er damals auf den systemtheoretisch-funktionalistischen Hintergrund des Kompetenzbegriffs. Insofern zeugt die jetzt von der Gemischten Kommission II favorisierte »theologisch-religionspädagogische Kompetenz« von Traditionstreue – auch wenn diese sich hinter dem Rücken der Akteure vollzogen hat und die bildungspolitischen Vorzeichen andere geworden sind.

14 Rolf Schieder, Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: TheoWeb 2/ 2004, 14.

15 Friedrich Schweitzer, Bildungsstandards für die Evangelische Religion?, in: ZPT 2/04, 241.

16 Marianne Demmer / Jochen Schweitzer, Es fährt ein Zug nach nirgendwo ..., in: Friedrichs Jahrbuch 2005, 69.

standardisieren? Subjektivitätsrelevante und nicht systemfunktionale Kompetenzen wären demgegenüber Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts, die ihm ein selbstverantwortetes Leben und reflektiertes Handeln ermöglichen. Die diesbezügliche grundlegende Fähigkeit könnte man – wollte man im eingeführten modernen Vokabular bleiben – die Selbstkompetenz des Subjekts nennen. Diese Kompetenz spezifiziert sich weiter, z.B. als Reflexions- und Beurteilungskompetenz oder als Beobachtungs- und Mitgefühlkompetenz oder als kritische Handlungs- und Lebenskompetenz. Das wäre echte Allgemeinbildung für alle.

4 Reaktivierte Altlasten – oder alter Wein in neuen Schläuchen?

Die rhetorische Frage, ob »Kompetenzorientierung neuer Wein in alten Schläuchen«¹⁷ oder doch eher »neuer Wein in neuen Schläuchen«¹⁸ ist, ließe sich ergänzen durch die nach altem Wein in neu gestylten Schläuchen. Denn dem begrifflichen Befund entspricht der systematisch-inhaltliche: Auch diesbezüglich bietet die auf Standards und Kompetenzen fixierte Bildungsreform nur wenig Neues. Zu Recht lässt sich nämlich nicht nur fragen, wie neu die Schläuche sind, sondern auch, wie neu eigentlich der Wein sei, der nunmehr in die modernisierten Schläuche der pädagogischen Abfüllautomaten gefüllt werden soll. Inhaltlich tut sich Nostalgisches auf: Zum einen stellt die Diskussion um Kompetenzen und Standards eine Altlast der nicht wirklich durchgezogenen Curriculumsdebatte dar. Neben der Wiedergeburt zentralistischer Curriculumsfantasien erleben wir zum anderen eine Wiederauferstehung formaler Bildungsvorstellungen, die nun unter dem Segel der Postmoderne segeln und vom Wind aus Pisa angetrieben werden. Im Zentrum einer formalen Bildung steht nicht der Inhalt, sondern das an ihm gewonnene methodische Vermögen. Ihre Leitformel lautet »Bildung der Kräfte des Kindes«. Nicht die Aufnahme von neuen Inhalten, Erfahrungen und Eindrücken ist wichtig, sondern die Schulung und Entwicklung der natürlichen seelischen, geistigen und leiblichen Kräfte des Kindes. Dieser Ansatz meint, die unendliche Fülle möglicher Inhalte dadurch reduzieren zu können, dass an einem Beispiel der Vorgang erlernt wird, wie man mit derartigen Stoffen umzugehen vermag. Denn – so lautet die Behauptung – wenn man ein Verfahren an einem Gegenstand erlernt hat, kann man auch jeden anderen vergleichbaren Gegenstand meistern, man braucht das Verfahren nur zu übertragen. So fordert die EPA den Nachweis, dass Abiturient(inn)en »Methoden auf einen unbekannten Sachverhalt« anwenden können; sie verlangt den Beweis für »Transferleistungen«, für die »instrumentale Fähigkeiten und Fertigkeiten« notwendig sind – wie

17 Hartmut Lenhard, Kompetenzorientierung neuer Wein in alten Schläuchen?, in: Theo.-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/2007, 88.

18 Ebd., 102.

»die Kenntnis und die Anwendung von einfachen theologischen Methoden«. Der Begriff »Transfer« ist auch für die Theorie der funktionalen Bildung kennzeichnend. Diese hingegen paart sich mit einem gewissen, wenn auch nur formalen Interesse an den subjektbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Tatsache, dass man diese implizite, aber systematisch gefährdete Option für den Vorrang des Subjekts unter den Gesichtspunkten einer formalen Bildungsvorstellung mehr als leicht verspielen kann, zeigen die neueren Konzepte einer liturgischen oder performativen Religionsdidaktik sowie das einer Kirchenpädagogik. Diese und ähnliche Konzepte wollen dem Subjekt extern Kompetenzen – vornehmlich eine spirituelle oder eine liturgische – verordnen, von der sie zugleich aber behaupten, sie stoße auf eine interne Disposition.

5 Lehrkräfte als Funktionäre

Aus der Perspektive formaler Befähigungen und Kunstfertigkeiten wird sich auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Sinn einer Kompetenzorientierung verändern. Oder anders gesagt: Schulische Standards und Kompetenzen sind – mutatis mutandis – die andere Seite des so genannten Bologna-Prozesses, durch den auch die universitären Bildungsgänge standardisiert werden. Sprach man einst von der hohen Bedeutung der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern, so schrumpft diese jetzt zur personalen Kompetenz – oder dem, was man noch schöner »Soft Skills« zu nennen pflegt. Allerdings sind externe Kompetenzzuschreibungen und Standardisierungen Entmündigungsstrategien; sie ersetzen die eigene ethisch-pädagogische Reflexion von Lehrkräften.

6 Kompetenzen zwischen Taschenspielertricks und Falschmünzerei

Ideologiekritische Bildung versteht sich als Dienst an der Subjektwerdung von jungen Menschen – und nur sekundär als Dienst an Institutionen. Kritische Bildung schielt nicht nur auf Resultate und Ziele, sondern ist bereit, dem Prozess von Bildung einen konstitutiven Eigenwert zuzuschreiben. Der Weg allein ist zwar nicht zum eigentlichen Ziel erklärt, aber wer nicht weiß, welche Wege er geht, der kommt möglicherweise dort an, wo er selbst nicht hinwollte. So formuliert Chr. Grethlein »als Bildungsziel des (Evangelischen) Religionsunterrichts ›Befähigung zum Christsein«¹⁹, für das als »Kernkompetenzen das Beten und das Gesegnet-Werden bzw. Segnen«²⁰ angegeben werden. Und dann schlägt er die oben genannten Kapiolen und gaukelt vor, seine Setzungen entsprächen

19 Christian Grethlein, »Religiöse Kompetenzen« oder »Befähigung zum Christsein« als Bildungsziel des Religionsunterrichts?, in: ZPT 1/07, 72.

20 Ebd., 74.

der jugendlichen »Sehnsucht nach einem transzendenten Ansprechpartner«, denn lebensweltlich sei »die hervorragende Bedeutung von Gebet und Gesegnet-Werden bzw. Segnen unübersehbar«²¹. Doch valide religionssoziologische Untersuchungen, die die Behauptung tatsächlich empirisch verifizieren würden, gibt es nicht. Noch deutlicher als hier kann man wohl kaum sehen, dass und wie ein inhaltsfreier Kompetenzbegriff zu normativen Setzungen missbraucht werden kann.

7 Ziel- oder subjektorientierte Standardisierungen?

Mit dem an Bildungstheoretiker gerichteten Vorwurf, das Desaster von Pisa verursacht haben, wird letztlich auch der Erfahrungsansatz in der Religionspädagogik diskreditiert. Sollen und wollen wir Erfahrungen standardisieren? Offensichtlich! – schaut man in einige neuere religionsdidaktische Veröffentlichungen. Das erscheint als die eigentliche Wende im religionsdidaktischen Erfahrungsansatz: nämlich die Entwicklung von der Offenheit zum Standard, von der subjektiven Neugier zur definierten Kompetenz, von der Widerfahrnis zur Anmutung. Doch Bildung ohne Erfahrung gibt es nicht, aber Bildung ist mehr als Erfahrung – insbesondere dann, wenn sie kritisch und vor allem selbstkritisch sein will. Wahrhaft von Bildung kann aber nur gesprochen werden, wenn Bildung beides meint: Prozess und Resultat: »Die Bestimmung der Prozessqualität von Religionsunterricht bleibt die genuine Aufgabe ... der Religionsdidaktik«²². Bildung als Prozess verstehen heißt, in jedem Schritt von Bildung das angestrebte Ziel zu antizipieren. Dem Bildungsgedanken ist – schon seit Meister Eckehard und erst recht seit dem deutschen Idealismus – die konstitutive Orientierung am Subjekt zu Eigen. Bildung ist nun einmal – spätestens seit Herder – als Selbstbildung zu verstehen, oder sie ist keine, auch wenn man sie dann so vermarktet.

Demgemäß liegt die Aufgabe der Lehrplaner(innen) für den Religionsunterricht nicht darin, Standards vorzugeben und zu formulieren, sondern auf der Grundlage jugend- und religionssoziologischer sowie entwicklungs- und religionspsychologischer Studien die jetzige und zukünftige Lebenslage von Kindern und Jugendlichen auf Schlüsselprobleme hin zu fokussieren. Die Frage, die hinter der didaktischen Betonung der Schlüsselprobleme steckt, lautet schlicht: Wie bekommen wir mehr Lebenswirklichkeit und Lebensqualität in die Lehrpläne unserer Schulen? Was sollen Kinder und Jugendliche denn nun im Religionsunterricht lernen? Welches sind die Kompetenzen, die wir ihnen anbieten können und sollten? Was in der Diskussion als Kompetenzen vom Beten-können (Chr. Grethlein) bis zur liturgischen Partizipationskompetenz (B. Husmann) oder religiös-symbolische Kommunikationskompetenz (B. Dress-

21 Ebd., 75.

22 Schweitzer, Religionslehrerbildung, 44.

ler) angeboten wird, sind bezogen auf Kernkompetenzen bestenfalls Adiaphora. Echte Kernkompetenzen im Sinne eines kritischen Bildungsverständnisses in protestantischer Tradition wären jedoch: in religiösen Kategorien vernünftig und vorurteilsfrei denken sowie kritisch urteilen zu können, die Selbstkompetenz, sich als authentische Subjektivität aktiv in einer zu humanisierenden Umwelt zu verwirklichen oder Mitmenschlichkeit leben zu können.

Zur Replik der Replik aufgefordert, kommt mir ein Bild K. Barths in den Sinn: Weihnachten 1952 schrieb er an seinen Kontrahenten R. Bultmann, ihm deuchte, sie beide seien wie ein Walfisch und ein Elefant an ozeanischen Gestaden: »Vergeblich, dass der Eine seinen Wasserstrahl haushoch emporschickt. Vergänglich, dass der Andere bald freundlich, bald drohend mit den Rüssel winkt. Es fehlt ihnen an einem gemeinsamen Schlüssel zu dem, ... was sie sich offenbar noch so gerne sagen möchten«. Vergleichbar fällt es schwer, die Fontänen aus dem – wie mir scheint – Tümpel jenes religionsdidaktischen Biotops jenseits der bundesrepublikanischen sozialen wie religiösen Wirklichkeit zu verstehen. Und dort, wo anscheinend Konsens besteht, könnte es sein, dass der Andere anderes gemeint hat – vor allem dann, wenn die Sprach- und Gedankenwelten nicht nur graduell auseinanderklaffen. Überhaupt scheint das Missverstehen ein Kernproblem der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zu sein, weil anscheinend nie das gemeint ist, was gesagt wurde.

Deshalb statt Statements Fragen: Weshalb etwa so viel Rechtliches? Möglicherweise ist dieser legalistische Ansatz biografisch bedingt, oder er dient einer legitimatorischen Scheinabsicherung, die eine systematische Selbstbegründung zu ersparen verspricht. Inwiefern lassen sich von hier her die behaupteten Kernkompetenzen begründen? Soweit ich sehe, sprechen das Bundesverfassungsgericht und vor allem der Europäischen Menschenrechtsgerichtshof eine gänzlich andere Sprache. Privaterfahrungen sind schön und immer beteiligt, aber keine wirklich überzeugenden Argumente im wissenschaftlichen Diskurs. Vielleicht wären Segen und Gebet ja Kernkompetenzen, dann müsste das aber unter bildungstheoretischer (weil es um Unterricht geht) und theologischer Perspektive (weil es um Religion geht) im Rahmen einer komplexen, gelegentlich auch kritischen, religionspsychopathologische Entartungen einbeziehende Theorie von Religiosität oder Spiritualität oder Frömmigkeit unter Einschluss von religionspsychologischen und -soziologischen Aspekten konsistent begründet werden.

Weshalb muss sich der Religionsunterricht auf die Schattenseiten und nicht auf die Lichtseiten des Evangeliums beziehen? Weshalb wird die Kreuzestheologie nicht als Eröffnung neuer Lebensmöglichkeiten interpretiert? Soll der Religionsunterricht für zukünftige Situationen auf Krebsstationen und Gräbern sowie Folterkammern (Hospize, Altenheime, Schützengräben, Koma usw. fehlen leider noch) qualifizieren und nicht für ein glückliches, gottwohlgefälliges Leben eines freien Chris-

tenmenschen unter der Hoffnung aktueller Gottesebenenbildlichkeit? Weshalb werden nicht die Strukturen eines umfassenden, auch Nicht-Perfektibilität einschließenden Identitätskonzepts rezipiert, sondern nur alte Pappkameraden einer idealistischen Identitätsfiktion abgeschossen? Identität ist immer ausstehend; sie ist – wie H. Luther betont – ein Entwicklungs- und Lernprogramm unter einer quasi eschatologischen Perspektive. Auch zu dieser Einschätzung würde die Selbstanwendung von Ratschlägen nützlich sein.

Denn Grethlein empfiehlt, vermeintlicher Ignoranz Abhilfe zu schaffen durch Lesen. In der Tat: Lesen hilft allemal; nur sollte man dabei selektive Wahrnehmung aufgrund kognitiver Dissonanzen vermeiden. Das gilt nicht nur hinsichtlich einer kommunikationstheoretischen Begründung der Praktischen Theologie, sondern vor allem für die Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit in unserem Land. Dazu bedarf es der kritischen Kenntnisnahme relevanter Literatur etwa vom Emnid-, -Allensbach, Data-Concept-Institut, Albus oder vom Berliner Institut für Religionssoziologie sowie dem Religionsmonitor und natürlich von der Deutschen Shell auch nach 1985 etc. Benötigt wird sodann eine gewisse sozialwissenschaftliche Lese-, Sach- und Methodenkompetenz. Denn religionssoziologische Untersuchungen der letzten 20 Jahre verdeutlichen: Das Datenmaterial zeigt ein weitgehendes Verschwinden traditioneller christlicher Vorstellungen. Shell 2010 diagnostiziert, dass bei Jugendlichen Religion weiterhin im Abseits steht, und der Sozialreport 2006 belegt den letzten Rang der Religion (5%) bei dem, was Menschen heute wichtig ist. Die Fama von der Wiederkehr des Religiösen scheint ein frommer Selbstbetrug zu sein. Gott scheint out, nicht nur unter den Atheisten, sondern auch unter den evangelischen Formalchristen, die für diese Entwicklung offensichtlich die Trendsetter darstellen: Selbst 8–9% der Evangelischen sind von der Nichtexistenz Gottes überzeugt. In der Wertehierarchie von Jugendlichen steht – unter 25 Items – der Gottesglaube als Wert an fünftletzter Stelle; 58% der Jugendlichen neigen parareligiösen Vorstellungen zu und glauben – in lockerer Mischung der Möglichkeiten – an Schicksal, Sterne, gute und böse Geister. Selbst die Gottgläubigen schwören zu 39% auf gute Geister und glauben zu 23% an die bestimmende Macht der Sterne. Der Anteil der Gottgläubigen unter den Jugendlichen ist stetig rückläufig: von 31% 2006 auf 26% 2010. Seit Jahren beobachtet man – gegenläufig dazu (?) – das eigentümliche Phänomen der betenden Atheisten: Von den Konfessionslosen im Westen beten immerhin 23%, im Osten sind es 10%. Zudem: Ca 70% der Gesamtbefragten geben an, in einem weiteren Sinne zu beten. Wenn 83–86% der Betenden dies aber nur privat und allein tun, dann dürfte das Gebet wohl keine echte Option für Kommunikationseröffnungen und für liturgische Offensiven sein oder werden. Generell: Sicher sind Beten, Segnen und Christsein bedeutsame Inhalte des Religionsunterrichts, über die man informieren und reflektieren kann und die möglicherweise (aber unwahrscheinlich) persönliche Zustimmung finden; wer sie aber subtil

via Kernkompetenzen zum Zentrum des Unterrichts machen möchte, der müsste sich fragen, ob das, was Bultmann einst in ähnlichen Zusammenhängen monierte, auch hier zutrifft: »Propaganda« und ein »hybrides Unterfangen«.

Dr. Godwin Lämmermann ist Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.

Von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik dargestellt am Beispiel des Alten Testaments

Bibelhermeneutische Überlegungen

Als konfessionell gebundenes Unterrichtsfach (mit Notengebung) an staatlichen Schulen will der Religionsunterricht einen Vermittlungsprozess gestalten, in dem – abgestimmt auf Alter und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler – religiöses Lernen stattfindet, das kirchlicher Lehre und wissenschaftlicher Reflexion verpflichtet ist. Das Alte Testament ist als eine unter den anderen theologischen Disziplinen in dieses Spannungsfeld eingebunden. Exemplarisch soll für die alttestamentliche Exegese der Transfer von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik erörtert werden. In diesem Fall richtet sich somit die Frage, was Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht im Umgang mit dem Alten Testament lernen sollen, nicht nur an die Religionspädagogik, sondern auch an die Bibelwissenschaften.

Alttestamentliche Forschung selbst arbeitet in erster Linie objektbezogen und sucht ein literarisches, sprachwissenschaftliches, historisches, religions- und sozialgeschichtliches Verständnis für die Texte des Alten Testaments und seiner Umwelt zu entwickeln. Diese Forschungsperspektive provoziert, auf die Frage, was Kinder und Jugendliche alttestamentlich lernen sollen, mit einem Katalog an Themen zu antworten, die im schulischen Unterricht vorkommen sollten. Neben Abraham, Isaak und Jakob auch die großen Frauengestalten des Alten Testaments kennenzulernen, das Gottesbild nicht einlinig, sondern in der den Texten angemessenen Pluralität zu vermitteln, und Jona nicht auf den Mann im Fisch zu reduzieren, wären einige der durchaus richtigen und wichtigen Themenvorschläge. Damit wäre ein Kanon an Themen und Texten für den schulischen Unterricht zusammengetragen.

Aber: Ist mit der Reduktion auf Unterrichtsgegenstände und Themen die Funktion und die Bedeutung des Alten Testaments als einer theologischen Disziplin hinreichend erfasst? Wäre nicht vielmehr zu fragen, welchen Beitrag das Alte Testament zu schulischen Bildungsprozessen leisten könnte? Was könnte das Spezifikum sein, das den vielen im Alten Testament überlieferten Stimmen aus unterschiedlichen Zeiten gerecht wird und zugleich dem Stand alttestamentlicher Forschung heute Rechnung tragen würde?

1 Das Alte Testament im schulischen Religionsunterricht – Problematisierung und Herleitung

Diese Fragen machen deutlich, dass zunächst nach den Kriterien und Prinzipien zu fragen ist, anhand derer man begründen kann, was im Religionsunterricht alttestamentlich thematisiert werden sollte.

Diese Herleitung kann dabei nicht aus den Texten des Alten Testaments selbst erfolgen – bei aller staunenswerten und sicherlich nachahmenswerten Hochschätzung des Lernens mit alttestamentlichen Texten wäre dies als Begründung für heutige Lernprozesse hermeneutisch problematisch.

Ebenso wenig können sich die Themen allein aus den heute aktuellen Forschungsgegenständen der Fachwissenschaft rekrutieren: Was die alttestamentliche Fachwissenschaft heute beschäftigt, kann, muss aber keineswegs das sein, was sich in schulischen Lernprozessen als relevant erweist. Dies ist umso wichtiger, als sich derzeit kein Einvernehmen über einen »alttestamentlichen Wissenskanon« abzeichnet, wie er noch vor dem Zusammenbruch der klassischen Pentateuchtheorien bestand. Vielmehr ist heute die Situation im Alten Testament durch zahlreiche und sich widersprechende Entstehungsmodelle sowie durch neue Einsichten in die Geschichte Israels aktuell von einer neuen Unübersichtlichkeit geprägt.

Wie kann in dieser Situation Lernen in Bezug auf das Alte Testament konzipiert werden? Zwei Denkanstöße aus unterschiedlichen Richtungen können hier weiterführende Perspektiven bieten: In der religionspädagogischen Reflexion bilden die Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen, ihrem Horizont und ihren Bedürfnissen den Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung des Religionsunterrichts im Allgemeinen und der Bibeldidaktik im Besonderen. Die Schülerinnen und Schüler stehen als Subjekte im Mittelpunkt des schulischen Religionsunterrichts; sie sind der Ausgangspunkt methodisch-didaktischer Reflexion und nicht (mehr) Objekt eines Belehrungsprozesses.

Ein strukturell analoger Wechsel hat sich in weiten Teilen der Bibelwissenschaften vollzogen: Hier stehen nicht der Autor und die Vermutung, was er uns habe sagen wollen, im Mittelpunkt, sondern der Lektüreprozess des Textes und damit die Leser. Der Wandel von einer rein produktionsorientierten zu einer auch rezeptionsorientierten Perspektive rückt auch in der alttestamentlichen Wissenschaft die Leser stärker ins Zentrum und reflektiert sie als Interpreten. Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernprozesses auf der einen und Textrezipienten als Subjekte des Lektüreprozesses auf der anderen Seite markieren strukturell ähnliche Veränderungen in beiden Disziplinen.¹

1 Mit Blick auf die Bibeldidaktik: *Franz Niehl*, *Bibel verstehen. Zugänge und Arbeitsweisen. Impulse für die Praxis der Bibelauslegung*, München 2006; *Mirjam Schambeck*, *Bibeltheologische Didaktik*, Göttingen 2009; *Peter Müller*, *Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik*, Stuttgart 2009.

Angesichts dieser Überlegungen stellt sich die Frage, ob der Ausgangspunkt – *Was* sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? – überhaupt adäquat ist. Statt nach alttestamentlichen Themengebieten oder Textbereichen zu fragen, ist m.E. der Blick vielmehr auf die *Haltung* gegenüber dem Alten Testament in schulischen Lernprozessen zu lenken. Nicht das aus dem Alten Testament ausgewählte Thema ist das Entscheidende, sondern die Frage, *wie* dieses Thema behandelt wird. Die Frage nach dem »Wie« richtet sich dabei nicht auf die didaktische Umsetzung, sondern auf die Hermeneutik, die der Begegnung mit dem Alten Testament zugrunde liegt. Dies hat Auswirkungen auf die Haltung des Religionslehrers / der Religionslehrerin und verlangt eine kritische Sichtung der Themen, des Unterrichtsmaterials, der Schulbücher und Kinderbibeln sowie der Art und Weise, wie alttestamentliche Themen im Unterricht behandelt werden.

2 Sieben Aspekte zur Hermeneutik alttestamentlicher Lernprozesse

Folgende sieben Aspekte sind m.E. zentral für die Haltung des Religionslehrers / der Religionslehrerin sowie für die Art und Weise, wie das Alte Testament im Religionsunterricht behandelt werden sollte:

Erster Aspekt: Grundlegend ist ein Zugang zum Alten Testament, der das christliche Alte Testament als einen eigenen, in sich stehenden und theologisch selbstständigen Text wahrnimmt und ernst macht mit dem »Eigenwort mit Eigenwert« des Alten Testaments – wie die treffende Formulierung von *Erich Zenger* lautet.² Dies inkludiert die Überwindung von einem auf das Neue Testament enggeführten Erfüllungs-Verheißungs-Schema sowie von einer das Alte Testament abwertenden Lektürehaltung.

Zweiter Aspekt: Nicht minder fundamental ist der Zugang zu dem im Alten Testament entfalteten Gottesbild. Statt alttestamentlich nicht haltbare und zugleich antijüdisch aufgeladene Stereotype vom bösen, zornigen und rachsüchtigen Gott des Alten Testaments weiter zu tradieren, geht es um eine den Textbefunden adäquate Rede vom Gott Israels, der als Barmherziger, Mitleidender und Rettender selbst Reue empfinden kann, der aber auch nicht ungestraft lässt, sondern engagiert für Gerechtigkeit eintritt (vgl. exemplarisch Ex 34,6ff). Zugleich sind auch die sog. »dunklen« Seiten des alt- wie neutestamentlichen Gottesbildes nicht zu leugnen, vielmehr sollte gerade die Ambivalenz der menschlichen Erfahrungen mit Gott herausgearbeitet und religiös gedeutet werden.

2 So die treffende Formulierung von *Erich Zenger*, Die grundlegende Bedeutung des Ersten Testaments. Christlich-jüdische Bibelhermeneutik nach Auschwitz, in: *Thomas Söding / Christoph Dohmen* (Hg.), Eine Bibel – zwei Testamente. Positionen Biblischer Theologie, München 1995, 143–158, hier: 153.

Dritter Aspekt: Die hebräische Bibel ist bleibend und zuerst die Schrift Israels.³ Religionsunterricht aus dieser Haltung heraus wird nicht nur der heutigen kirchlichen Position gegenüber dem Judentum gerecht, sondern realisiert zugleich das qualitative und bleibende »zuerst den Juden« (Röm 1,16; vgl. 3,1–2; 11,29). Christsein in der Gegenwart Israels bedeutet, den ungekündigten Bund Gottes mit Israel in allen theologischen Bereichen voll anzuerkennen. Dies bedeutet im christlichen Umgang mit der Bibel Israels, auf das zu hören, was *Israel* gesagt ist.⁴

Vierter Aspekt: Im Umgang mit den Schriften der Bibel ist hermeneutisch zwischen der Textwelt und der historischen (Re)Konstruktion zu differenzieren. Die Bibel als Literatur (»Geschichten«) und die Bibel als Quelle historischer Forschung (»Geschichte«)⁵ sind zwei verschiedene Zugangsweisen mit je unterschiedlicher Fragelogik und Perspektive. Biblische Auslegung und historische Rückfrage sollten auch im Religionsunterricht in ihrer Differenz inhaltlich klar und in ihren Konsequenzen theologisch durchdacht sein.

Fünfter Aspekt: Damit hängt die Frage nach einem theologisch angemessenen Verständnis der Bibel als »Wort Gottes« zusammen – zumal in einer Welt, in der die Autorität Heiliger Schriften politisch verzweckt und oft missbraucht wird. Die Bibel als »Gottes Wort in Menschenwort« zu verstehen bedeutet, den Unterricht durchgehend im Sinne eines kommunikationstheoretischen Offenbarungsverständnisses zu konzipieren.

Sechster Aspekt: Das Alte (wie auch das Neue) Testament sind in einer patriarchal strukturierten Welt zu verorten. Ausgrenzungen betreffen dabei nicht nur, aber auch das Geschlecht. Statt besonders misogynen Aussagen auszulassen oder besonders frauenfreundliche Stellen herauszustreichen, ist ein gendersensibler Umgang mit allen Texten der Bibel notwendig.

Siebter Aspekt: Von elementarer Bedeutung ist die Fähigkeit, auf kritische Distanz zu den biblischen Texten gehen zu können. In dieser Distanz sind die biblischen Texte als Ausdruck eines kulturell variablen Produktionsprozesses zu verstehen, der unterschiedliche Wirklichkeitskonzeptionen hervorbringt, »selbstgesponnene Bedeutungsgewebe« – wie dies *Clifford Gertz* formuliert hat. Diese Fähigkeit zur Distanz ist jedoch dringend mit einer *eigenen* Option zu verbinden. Diese Grundhaltung möchte ich als kritische Distanz mit glaubender Option bezeichnen.

3 Ganz praktische und treffsichere Hinweise für die Behandlung alttestamentlicher Themen und die Begegnung mit dem Judentum gibt die Neues Testament lehrende Jüdin *Amy-Jill Levine*, *The Misunderstood Jew. The Church and the Scandal of the Jewish Jesus*, New York 2006, 215–226.

4 Vgl. *Jürgen Ebach*, Hören auf das, was Israel gesagt ist – hören auf das, was in Israel gesagt ist. Perspektiven einer »Theologie des Alten Testaments« im Angesicht Israels, *EvTh* 62 (2002) 37–53, hier: 48.

5 Vgl. *Klaus Wengst*, Geschichte(n) und Wahrheit. Anmerkungen zum biblischen Wirklichkeitsverständnis, *EvTh* 68 (2009) 178–192, hier: 183.

Theologisch gesprochen geht es um die Bereitschaft zum eigenen Zeugnis, durch das die eigene Position klar erkennbar und im Religionsunterricht Auseinandersetzung auf persönlicher wie theologischer Ebene ermöglicht wird. Die Fähigkeit bedeutet auch, mit wachem Auge kritisch auf Entwicklungen in Kirche und Gesellschaft zu blicken und aus der eigenen Option, die sich aus einer kritisch gelesenen biblischen Botschaft speist, Stellung zu beziehen.

Diese sieben Aspekte sollten m.E. die Grundhaltung prägen, mit der alttestamentliche Lernprozesse initiiert und Themen (nicht nur) im Religionsunterricht behandelt werden. Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit den Texten der biblischen Tradition selbstständig und verantwortlich auseinanderzusetzen.

3 Alttestamentliche Lernperspektiven für den schulischen Religionsunterricht

Angesichts dieser in sieben Aspekten skizzierten Grundhaltung soll die Diskussion über den Umgang mit dem Alten Testament im schulischen Religionsunterricht in die allgemeine und in der Religionspädagogik derzeit breit geführte Bildungsdebatte eingeordnet werden. Weit davon entfernt, diese auch nur annähernd zu erfassen⁶, sei auf *Norbert Mette* verwiesen, der den Beitrag des schulischen Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag der Schule wie folgt zusammenfasst: »Religiöse Bildung vollzieht sich wie Bildung generell als Selbst-Bildung der betroffenen Subjekte – und zwar sowohl in Nähe als auch in Distanz zu gelebter Religion, sowohl in Form der Binnensicht als auch in Form der Außensicht von Religion.«⁷

Das Alte Testament ist selbst wie kaum eine andere theologische Disziplin durch Nähe und Distanz zu gelebter Religion, durch Binnensicht und Außensicht geprägt, was in der Struktur des Alten Testaments selbst liegt: So sehr das Alte Testament unaufgebbare Teil der christlichen Heiligen Schrift ist, so sehr ist und bleibt es doch zuerst ein fremder Text, der nicht an Christinnen und Christen, sondern an Israel gerichtet ist. Nähe und Distanz, Binnenperspektive und Außenperspektive liegen somit strukturell dem Umgang mit der Jüdischen Bibel in christlichen Kontexten zugrunde und bieten so ein besonderes Lernfeld für Prozesse der »Selbst-Bildung«.

6 Vgl. *Rudolf Englert*, Zur Aufgabe religiöser Bildung, in: *Ders.*, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 159–183; *Dietrich Benner*, Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: *Ders.*, Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn 2008, 129–145.

7 *Norbert Mette*, Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, in: *StdZ* 228 (2010) 303–314, hier: 312.

Zu dieser Grundstruktur religiöser Bildung, die eine hohe Affinität zu dem Umgang mit dem Alten Testament selbst aufweist, sollen im Folgenden zehn Lernperspektiven aufgezeigt werden, die jeweils zentrale Kompetenzen im Umgang mit biblischen Texten avisieren. An welchen Themen und Texten diese zehn Lernperspektiven erarbeitet werden, ist weitgehend offen und kann sehr unterschiedlich gestaltet werden; die genannten Vorschläge sind jeweils als Beispiele zu verstehen.

Selbst-Bildung		
		
<i>Nähe / Binnensicht</i>		<i>Distanz / Außensicht</i>
<i>Grundkompetenz im Umgang mit Texten:</i>		
Existentielles und spirituelles Lernen	Textuelles Lernen	Interreligiöses Lernen
Lernen an (theologisch) »schwierigen« Texten	Fiktionales Lernen	Kulturgeschichtliches Lernen
Theologisch-intertextuelles Lernen	Historisches Lernen	Rezeptionsgeschichtliches Lernen
Lernen an beiden Testamenten		

Diese zehn Lernperspektiven möchte ich im Folgenden in drei Gruppen einteilen: eine erste, die der religiösen Binnensicht entspricht; eine zweite, die einer nicht-theologischen Außensicht zuzuordnen ist; und eine dritte, die eine mittlere Position einnimmt, weil sie Grundkompetenzen im Umgang mit Texten aller Art vermittelt, was zugleich Nähe als auch Distanz erfordert.

Grundkompetenzen im Umgang mit Texten müssen mit Blick auf die Bibel in besonderer Weise eingeübt werden; es mag selbstverständlich klingen, doch in der Praxis scheint es vielen sehr schwer zu fallen, die bei allen anderen Texten üblichen Textkompetenzen auch auf die biblischen Schriften anzuwenden. Daher müssen diese Grundkompetenzen im Bezug auf die biblischen Schriften besonders eingeübt werden:

Textuelles Lernen zielt auf einen Umgang mit den biblischen Texten, der sich in seinen Analyseschritten nicht von anderen literarischen Texten unterscheidet. Es geht darum, Texte erfassen und strukturieren zu kön-

nen, Textstrategien zu erkennen und auch am und mit dem Text zu verlernen, was man immer schon gewusst zu haben meint. Dies kann an jedem Text erarbeitet werden, freilich bieten sich als Einstieg einfachere Geschichten wie z.B. aus den Erzelternerzählungen oder der Josefgeschichte, aber auch poetische Texte z.B. aus den Psalmen an.

Fiktionales Lernen zielt auf die Wahrnehmung des biblischen Erzählens.

»Fiktionalität« ist ein literaturwissenschaftlicher Terminus Technicus: »Fiktional« bezeichnet die Eigenschaft, (Teil einer) Fiktion zu sein, und ist anwendbar auf Äußerungen und Texte sowie auf das in diesen Äußerungen Hervorgebrachte (die Welt der Fiktion, die Rollen wie die des fiktionalen Erzählers). »Fiktiv« ist ein Oppositionsbegriff zu *wirklich* und bezeichnet den Status ausschließlich von Gegenständen und Sachverhalten, die, obwohl als nichtwirklich gewusst, als wirklich behandelt werden.«⁸ In fiktionalen Texten wird eine eigene (Text-)Welt mit einer eigenen Logik und eigenen Gesetzen entworfen. Teil dieser fiktionalen Welt sind Figuren, Orte und Handlungen, die im Einzelnen erfunden (= »fiktiv«) sind.⁹ Ziel von fiktionalem Lernen ist es, die biblischen Geschichten als erzählte und konstruierte Text-Welten zu erfassen und sich mit deren Sinnpotentialen zu beschäftigen. Dies hat zur Folge, dass die erzählte Text-Welt nicht mit der »historischen« oder »realen« Wirklichkeit gleichgesetzt werden kann. Fiktionales Lernen grenzt sich damit deutlich von einer »So-steht-es-geschrieben«-Haltung ab, die zu schnellen Übertragungen ins Heute neigt, sie fordert stattdessen alle Lesenden zu einer komplexen Beschäftigung über die Sinnpotentialen der Texte heraus.

Fiktionales Lernen kann zunächst an Texten erarbeitet werden, bei denen der Fiktionalitätsgehalt leicht ersichtlich ist, etwa beim Buch Jona oder bei der Juditerzählung.¹⁰

Historisches Lernen bezieht sich erstens darauf, ein erstes Koordinatennetz an historischem Wissen zu erarbeiten, das zentrale Wendepunkte der Geschichte Israels und Judas beinhaltet. Zweitens sind die biblischen Schriften als historisch gewachsene, immer wieder bearbeitete Texte, die in einem langen Prozess entstanden sind, zu verstehen. Sie sind das Zeugnis vom Ringen vieler Generationen von Jüdinnen und Juden mit sich selbst, mit den unterschiedlichsten Erfahrungen und Widerfahrnissen und mit Gott.

Eine zweite Gruppe von Lernperspektiven kann der Außenperspektive zugeordnet werden:

8 Jürgen Landwehr, Fiktion oder Nichtfiktion, in: Helmut Brackert / Jörn Stückrath (Hg.), Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs, Hamburg 1995, 499f.

9 Vgl. Barbara Schmitz, Die Bedeutung von Narratologie und Fiktionalität für die biblische Schriftauslegung sowie »Ein-Blick« in die Werkstatt der Fiktionalität, in: Heinz-Günther Schöttler (Hg.), »Der Leser begreife!« Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte, Münster 2006, 137–149.

10 Vgl. Barbara Schmitz, Das Buch Jona – oder: Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen und dabei Gott kennen lernte, in: Schöttler (Hg.), Fiktionalität, 150–179; Dies., »Hört mir zu!« (Jdt 8,11). Einleitendes zum Buch Judit (1), in: BuL 78 (2005) 37–42 (Fortsetzung: 139–143.215–219.263–266).

So bezieht sich *interreligiöses Lernen* im alttestamentlichen Bereich in erster Linie auf das Judentum. Statt vermutlich gut gemeinten, aber verfehlten Auswüchsen, wie nachgeahmten Pessachfeiern oder einer angezündeten Menorah, zu verfallen, geht es vielmehr darum, in Respekt und angemessener Distanz die theologischen Werte des Judentums als einer eigenen Religion kennenzulernen. Hier bietet sich als Thema z.B. eine Beschäftigung mit dem Gottesnamen JHWH an, der im Judentum nicht ausgesprochen wird und von dem wir nicht wissen, wie er auszusprechen ist.

Kulturgeschichtliches Lernen versteht die Bibel als den zentralen Text der Weltliteratur, dessen Kenntnis zur kulturellen Bildung gehört.

Daraus folgt ein *rezeptionsgeschichtliches Lernen*, in dem es darum geht kennenzulernen, wie mit alttestamentlichen Texten und Motiven in Musik, Kunst und Literatur umgegangen wurde und wie diese heute »lesen« gelernt werden können.¹¹

Eine dritte Gruppe von Lernperspektiven sind der besonderen theologischen Binnensicht zuzuordnen. Diese Gruppe ist für den Religionsunterricht von besonderer Bedeutung, weil darin die Spezifika der glaubenden Option, der konfessionellen Bindung und des religiösen Bekenntnisses zum Ausdruck kommen. Anders als bei den bisherigen Lernperspektiven wird bei diesen besonders deutlich, dass es sich um *Religionsunterricht* und nicht um Religionskunde handelt:

Existentielles und spirituelles Lernen wird gerade in Texten wie z.B. den Psalmen ermöglicht, in denen ein klagendes, betendes, bittendes, jubelndes Ich auftritt und den Leserinnen und Lesern jeden Alters eine Sprache anbietet, an der sich eine spirituelle Sprachfähigkeit schulen und eine religiöse Metaphernwelt entwickeln kann – hier wäre das Lob der Schöpfung in Ps 19 ebenso zu nennen wie der Klagepsalm 22. Ebenso gehört hierzu das Sich-Hineinversetzen in die biblische Geschichte, das Identifizieren und existentielle Sich-Auseinandersetzen mit biblischen Figuren wie z.B. Ijob oder Rut.

Eine wichtige Funktion hat das *Lernen an (theologisch) »schwierigen« Texten*, die gerade nicht ausgeblendet, sondern eingebunden werden sollen. Dabei bietet sich z.B. eine Auseinandersetzung mit der in unserer Lebenswelt präsenten, aber meist missverstandenen Talionsformel (»Auge um Auge, Zahn um Zahn«; Ex 21,22–25; Dtn 19,21; Lev 24,17–21) an. Dass hierbei besonders auf die Altersangemessenheit zu achten ist, versteht sich von selbst. Ich würde deswegen weder eine Vergewaltigungsgeschichte wie in Ri 19 noch die Bindung Isaaks (Gen 22) auswählen.

Intertextuelles Lernen ermöglicht, die Bibel als einen Diskurs vieler unterschiedlicher Stimmen wahrzunehmen und auf diese Weise zu lernen, dass die biblische Botschaft theologisch angemessen nicht einlinig auf

11 Vgl. hierzu Mark Roncace / Patrick Gray (Hg.), *Teaching the Bible through popular Culture and the Arts*, Atlanta 2007.

eine Position reduziert werden kann, sondern als offener Diskussionsprozess von Widerspruch und Einspruch lebt. Statt die Jonaerzählung auf den Mann im Bauch eines Fisches zu reduzieren, ist die in der Geschichte verarbeitete kontroverse Diskussion aufzuzeigen. Denn in der Erzählung steht der von Gott gesandte Propheten Jona in Ninive als ein Prophet da, dessen Wort sich nicht bewahrheitet. Damit ist er nach der Kriteriologie des Prophetengesetzes in Dtn 18,9–22 ein falscher Prophet – aber nur deshalb, weil JHWH ein gnädiger und barmherziger Gott ist, sich in der Zwischenzeit der Menschen von Ninive erbarmt hat (Jona 4,2) und darin seiner Zusage und Selbstvorstellung am Sinai treu bleibt (Ex 34,6).

Eine spezifische Form des intertextuellen Lernens ist das *Lernen an beiden Testamenten*.

Dies könnte z.B. bedeuten, in der Erzählung über die Frage der Pharisäer an Jesus nach dem wichtigsten Gebot (Mt 22,34–40) herauszuarbeiten, dass der matthäische Jesus mit dem Gebot der Gottes- und der Nächstenliebe keine neuen Gebote aufstellt, sondern zwei alttestamentlich zentrale Gebote zitiert (Dtn 6,4–5; Lev 19,18). Thematisch ähnlich gelagert ist eine Beschäftigung mit Mt 5,43–44: In Mt 5 wird das Nächstenliebegebot aus Lev 19,18 zitiert. Es wird dann um einen zweiten Teil erweitert, in dem es darum geht, den Feind zu hassen. Dieser zweite Teil wird in Mt 5 auch als ein Zitat aus dem Alten Testament präsentiert; ein solcher Satz findet sich aber nirgends im Alten Testament. Im Gegenteil: Der Kontext des Nächstenliebegebots in Lev 19,18, aber darüber hinaus auch Texte wie Ex 23,4–5; Spr 24,17; 25,21; 28,1–7 gebieten ausdrücklich, auch dem verhassten Feind zu helfen. Daran kann zugleich der landläufige Eindruck einer als höherwertig angesehenen »christlichen« Ethik und der darin implizierte latente Antijudaismus dekonstruiert werden. Hier könnten weitere jüdische Texte aus der Zeit Jesu hinzugenommen werden, wie beispielsweise Rabbi Akiba (50–135 n. Chr.), der zum Nächstenliebegebot in Lev 19,18 erklärt hat: »Das ist eine große Hauptregel der Tora« (Midrasch Sifra zu Lev 19,18).¹²

An diesen Beispielen für ein intertestamentliches Gespräch kommen einige der oben entwickelten Grundhaltungen deutlich zum Tragen.

4 Lernen mit dem Alten Testament. Ein Fazit

Nach dem Ende der großen Erzählungen hat sich die Beschäftigung mit dem großen Erzählzusammenhang des Alten Testaments verändert. Die Frage, was *über* das Alte Testament gelernt werden soll, kann m.E. im Sinne eines Lernens *mit* dem Alten Testament beantwortet werden. *Mit* dem Alten Testament lernen bedeutet, in einen textlich dokumentierten Reflexionsprozess einzusteigen und das Nach-Denken über Gott im

¹² Eine andere Aussagen bietet Rabbi Hillel (30 v.–10 n.Chr.), der einem Proselyten die Tora mit einem Satz erklärt hat: »Was dir unliebsam ist, das tu auch nicht deinem Nächsten an. Dies ist die ganze Tora, das andere ist Auslegung. Geh hin und lerne das!« (bSchabbat 31a; vgl. Mt 7,12; Lk 6,31).

Licht der eigenen Erfahrung mit Gott in der Welt selbst nach-zudenken. Es bedeutet auch, keine einfachen Antworten, sondern widersprechende Perspektiven kennen zu lernen.

Nach der Vorstellung des Deuteronomiums lässt dies auf einen Lernprozess hoffen, der in einen umfassenden Lehr-Lernvorgang eingebettet ist:¹³ Dieser geht von Gott aus und führt wieder zu Gott hin: »Versammle mir das Volk! Ich will sie meine Worte hören lassen. Sie sollen *lernen*, mich zu fürchten, so lange, wie sie im Land leben, und sie sollen es auch ihre Kinder *lehren*« (Dtn 4,10, vgl. Dtn 14,23; 17,19; 31,13). Anvisiert wird damit ein gemeinsames Lernsetting, an dem alle beteiligt sind, Religionslehrinnen und -lehrer ebenso wie die Schülerinnen und Schüler. Daher nimmt es nicht Wunder, dass das hebräische Verb für »lernen« (*lmd*, למד) in seiner Intensivform (Piel) »lehren« bedeutet.

Dr. Barbara Schmitz ist Professorin für Altes Testament und biblisch-orientalische Sprachen an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Würzburg.

13 Vgl. hierzu Karin Finsterbusch, Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und seinem Umfeld, Tübingen 2005.

Überlegungen zum Kompetenzaufbau im Religionsunterricht

Unter »Kompetenzaufbau« verstehe ich jenen komplexen Lernprozess, der über den Erwerb einer bestimmten, thematisch und handlungspraktisch eingrenzbaaren Kenntnis und Fähigkeit hinaus in der Integration von Wissen und Urteilsfähigkeit in die Lebensführungsmuster (die Handlungsnormen und -möglichkeiten und den Habitus) einer Person besteht. Ein solcher Lernprozess verläuft nicht linear. Er ist immer wieder neu zu stabilisieren durch spiral-curriculare Rückkopplungsschleifen und Reflexionen auf Form und Inhalt des Lernens. Kompetenzaufbau im Religionsunterricht erfolgt nicht durch eine sachlogisch stringente Abfolge von Lernstoffen, auch nicht durch eine Zuteilung der Stoffe an entwicklungspsychologisch abgeleitete Kognitionsniveaus, sondern durch die schrittweise und immer wie neu ansetzende Erschließung der christlichen Kommunikationspraxis, in der das Proprium der christlichen Religion – Erinnerung und Vergegenwärtigung des Christusereignisses – nach und nach reflektierter zu verstehen gegeben wird. *Verstehen* wächst dabei durch den reflektierten *Gebrauch* von *Verständigungsmustern*.

1 Was gewinnt der Religionsunterricht durch Kompetenzorientierung?

Man kann kompetenzorientiert unterrichten, ohne deshalb zwingend die Unterrichtsergebnisse standardisiert messen zu müssen. Dieser Gedanke sollte für den Religionsunterricht *so lange* gelten, wie noch nicht ausreichend empirisch fundierte Kriterien vorliegen, um die (im Kern selbstverständlich *normativ* begründeten) Kompetenzen mit Blick auf das, was von Schülern realistisch erwartbar ist, »erden« zu können. Mit diesem Gedanken ist aber auch der Tendenz zu einer gewissen pragmatizistischen Verengung der Standardisierungsdiskussion zu begegnen, die manchmal den Anschein bietet, als könnte die Einsicht in das strukturelle Technologiedefizit der Pädagogik (die eine Kunst und keine Technik ist) hintergangen werden. Der Optimierbarkeit des Unterrichts, jedenfalls des Religionsunterrichts, wird wahrscheinlich mit *didaktischer* Theoriebildung besser gedient als mit lernpsychologischen Konzepten, die u.a. die prinzipielle *Unsichtbarkeit* des Lernens und die damit gegebenen Operationalisierungsgrenzen abblenden.

Mit der Unterscheidung von Kompetenzorientierung und Standardisierung kann zudem der Blick auf einen bildungstheoretisch und didaktisch

gewichtigen Erkenntnisgewinn freier werden: dass es sich nämlich bei der christlichen Religion wie bei jeder Religion im Kern um eine *kulturelle Praxis* handelt. Es ist dieser Aspekt, der bei der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Religion in den Vordergrund zu treten hat, um gleichsam das Vorzeichen vor die mit der Religion immer auch verbundenen Gesinnungen, Überzeugungen und moralischen Maximen zu setzen. Damit wird zugleich die im neuzeitlichen Christentum möglich gewordene Unterscheidung zwischen Religion und Glaube didaktisch und theologisch stark gemacht: Den Zeichengebrauch einer religiösen Praxis kann man in semantischer und pragmatischer Hinsicht erlernen, womit ein Glaube zwar an Reflexivität und an überindividueller Artikulationskraft gewinnen kann, aber deshalb nicht als pädagogisch erzeugbar gelten darf. Das gilt theologisch im Sinne eines »pneumatologischen Vorbehalts« und didaktisch im Sinne einer faktischen und ethischen Grenze gegen den Durchgriff auf die Gesinnung von Edukanden (die nicht ähnlich deutlich für jede erzieherische Situation, wohl aber für jeden bildungstheoretisch orientierten *Unterricht* gilt).

Unter dieser Voraussetzung ist vom Religionsunterricht zu erwarten, dass er die Kompetenz zur urteilsfähigen Teilnahme an der Religionskultur (Partizipationskompetenz) vermittelt. Das schließt die Fähigkeit zur begründeten Nichtteilnahme ein. D.h.: Es geht im Religionsunterricht um *Religion*, und nicht darum, dass Religion bestimmten staatlichen Nutzenkalkülen dient, wie z.B. der Wertevermittlung oder der sozialen Integration.¹ In einer Gesellschaft, zu der das Religionssystem als ein ausdifferenziertes Subsystem gehört, das sich von anderen Subsystemen grundlegend unterscheidet, ist nun die kompetente Teilhabe am Religionssystem nicht denkbar, ohne dessen *spezifische* Regeln, Rationalitäts- und Kommunikationsmuster zu kennen (genauer: zu beherrschen), und zwar im Unterschied zu den Regeln anderer gesellschaftlicher Subsysteme (der Wirtschaft, des Rechts, der Politik, der Wissenschaft, der Pädagogik etc.). Im Blick auf die Teilhabe an allen kulturellen Praxen gilt deshalb, dass Partizipationskompetenz immer auch Deutekompetenz einschließt.² Denn man muss *verstehen*, welche Bedeutungen mit den kommunikativen Mustern (man könnte im Sinne der Kulturtheorie Umberto Ecos auch sagen: mit den *codes*) der jeweiligen Subsysteme verbunden sind.³ Das schließt die Rezeption und die Generierung von Be-

1 Dass Religion auch nützliche Funktionen hat, die durchaus auch zu pflegen sind, ist dabei nicht auszublenden. Es geht aber darum, die Grundintention des Religionsunterrichts nicht mit seinen Nebeneffekten zu verwechseln.

2 Das sog. »Berliner Modell« umfasst Partizipations- und Deutungskompetenz. Vgl. Rolf Schieder, Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts; in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards, 71.

3 Dieser Zusammenhang wird nicht erst systemtheoretisch oder semiotisch erhellt, sondern liegt bereits der für das neuzeitliche Religionsverständnis bahnbrechenden

deutungen ein. Für die Religion (jedenfalls für die christliche Religion) heißt das: Sie muss als eine Kultur symbolischer Kommunikation verstanden werden, um an ihr angemessen teilhaben zu können oder sie angemessen kritisieren zu können. Religiöse Bildung hat sich damit auseinanderzusetzen, dass dem sachgerechten Umgang mit Religion vor allem das Missverständnis im Wege steht, sie funktioniere nach ähnlichen Regeln wie Wissenssysteme, in denen Sachverhaltsbehauptungen aufgestellt werden; sie sei also mit der Zumutung verbunden, bestimmte *Tatsachen* im Sinne empirischer Richtigkeit für wahr halten zu sollen. Die wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichts besteht darin, nach und nach das in diesem Zusammenhang nötige Unterscheidungsvermögen zu entwickeln und die Religion als eine lebensdienliche, genauer: der bewussten Führung eines Lebens dienliche, Welt- und Selbstdeutung zu erschließen. Die Bedeutungen der christlichen Religion werden nicht als Sachverhalte und Begriffe (nicht in propositionalen Sätzen) behauptet, sondern in mehrdeutigen, immer nur in Gebrauchskontexten zu verstehenden Metaphern und Symbolen ausgedrückt, die überwiegend narrativ ausgefaltet werden.

Der Fähigkeit, am kulturellen Gesamtleben teilhaben zu können, wird durch den Aspekt der Lebensdienlichkeit eine existentielle, allein am Ort der partizipierenden Subjekte zum Zuge kommende Intention zur Seite gestellt: Wie können die Menschen unter den Flexibilitätsanforderungen einer ausdifferenzierten Gesellschaft ihr Leben so führen, dass es nicht unter den unterschiedlichen systemischen Logiken und Maximen zerrissen wird? Es geht dabei weniger um psychische Identität als um die Integrität und Kohärenz von *erzählbaren* Lebensläufen. Menschen sollen die Grenzen der Systeme bleiben können, ohne sich deshalb (etwa durch fundamentalistische Einstellungen) der modernen Ausdifferenzierungsdynamik verweigern zu müssen. Im Leben muss mit mehr und anderem gerechnet werden als in Funktionssystemen, deren zivilisatorischer Gewinn verspielt wird, wenn sie ihren funktionalen Sinn nicht im Horizont der Lebenswelt erweisen. Funktionale Systeme haben in der Lebenswelt ihren Boden und müssen auch dorthin rückgekoppelt werden. In eben diesem Zusammenhang kommt der Bildungsgedanke zur Geltung und wird in einem der Lebensdeutung dienenden Konzept religiöser Bildung noch zugespitzt. Es ist deshalb auch die analoge Dimension der lebensweltlichen Sprache, die im Gegensatz zu digitalen Zeichen und univoken Begriffen reduktiver Systeme den Boden religiöser Sprache bildet.

Religiöse Bildung hat aus diesen Gründen auch unter den Vorzeichen von Kompetenzorientierung immer eine subjektorientierte und reflexive daseinshermeneutische Dimension, die sich der Evaluierbarkeit nicht nur aus Komplexitätsgründen, sondern auch aus kategorialen Gründen weitgehend entzieht. Nicht zuletzt geht es in den hier ins Spiel zu bringenden

reflexiven Fähigkeiten um die kulturelle Basisleitung eines Perspektivenwechsels zwischen sich und anderen (*ego* und *alter*) sowie zwischen der Teilnahme an einer kommunikativen Praxis und deren reflexiver Beobachtung. Davon wird alles unterrichtliche Lernen begleitet.⁴ Das schließt die Ingebrauchnahme von Kulturtechniken ein, die »sich von allen anderen Techniken durch ihren potentiellen Selbstbezug, durch eine Pragmatik der Rekursion (unterscheiden). Von Anfang an kann man vom Sprechen sprechen, das Kommunizieren kommunizieren.« Als »second order techniques«, als »Techniken zweiter Ordnung fungierten die Kulturtechniken von Anfang an als Techniken der Selbstthematisierung.«⁵ In die unterrichtlichen Kompetenzkonzepte ist damit eine reflexive Dimension immer schon eingebaut, die dann freilich auch expliziert und transparent gemacht werden muss.

2 Lassen sich religiöse Kompetenzen inhaltlich spezifizieren?

Die Frage, was zur urteilsfähigen Teilnahme an der Religionskultur gehört, stellt sich natürlich *auch inhaltlich* – so wie auch alles unterrichtliche Lernen nur gegenstandsbezogen, also nur im Medium konkreter Inhalte denkbar ist. Deshalb *bleiben* inhaltliche Kenntnisse auch weiterhin ein Indikator für Kompetenz, sind damit aber nicht identisch. Andererseits lässt sich aber eine kompetenzorientierte Didaktik aus kategorialen Gründen nicht auf einen materialen Stoffkanon abbilden. Deshalb ist das Problem der Suche nach Inhalten zwar notorisch, es lässt sich aber nicht anders lösen, als dass sich Kompetenzen ihre Inhalte suchen (und nicht umgekehrt). Freilich ist diese Begründungsfigur für Themen und Stoffe mit dem (funktionalen!) Gedanken der Exemplarizität immer schon im Spiel gewesen. Die dabei geltenden Gründe sind nicht dezisionistisch, aber auch nicht zwingend. Sie sind in der Regel erfahrungsorientiert und pragmatisch. Ein Kerncurriculum wird deshalb im Kontext einer kompetenzorientierten Didaktik niemals als Kanon gedacht werden können und immer wieder zur Disposition situativer Überlegungen stehen müssen. Das ist der (geringe) Preis dafür, dass nicht mehr Stoffe (und schon gar nicht Stoffmengen), sondern Kompetenzen die Qualitätserwartungen bestimmen. Die Stofforientierung schulischen Lernens ist nicht nur für die Produktion »trägen Wissens« verantwortlich. Sie hat in religiösen Bildungsprozessen auch das Missverstehen von Religion als eines sachverhaltensförmigen Wissens befördert. Hier sind also nicht nur lerntheoretische, sondern auch theologische Gründe ins Spiel zu bringen. Stoff-

4 Hierzu grundsätzlich Bernhard Dressler, Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels; in: ZPT 1/2008, 74–88.

5 Thomas Macho, Tiere zweiter Ordnung. Kulturtechniken der Identität; in: Heinrich Schmidinger und Clemens Sedmak (Hg.), Der Mensch – ein »animal symbolicum«?, Darmstadt 2007, 51f.

orientierung verstellt den Blick auf den Modus religiöser Kommunikation, deren »Gestalt« nicht vom »Gehalt« abzuziehen ist⁶ und in der deshalb (mit den Begriffen Schleiermachers) »Darstellung« und »Mitteilung« nur verschränkt zu denken sind.⁷ Modalitäten haben immer auch semantische Relevanz. Deshalb ist nichts damit gewonnen, die Inhaltsfrage vorschnell mit der »Wahrheitsfrage« zu verbinden und den Religionsunterricht ausgehend von dem bestimmten Wahrheitsanspruch seiner jeweiligen Bezugsreligion zu konzipieren und inhaltlich zu bestimmen. Aus bildungs- und lerntheoretischen Gründen hat die Frage Vorrang, in welchem Modus Geltungs- und Wahrheitsansprüche in den unterschiedlichen »Modi der Weltbegegnung«⁸ jeweils begegnen. Es handelt sich hierbei um einen *systematischen* Vorrang, dem nicht immer auch ein zeitlich-curricularer Vorrang entspricht. In der Unterrichtswirklichkeit werden die Aspekte der Modalität und der Inhaltlichkeit in der Regel miteinander verschränkt sein, analog zum Verhältnis von »Darstellung und Mitteilung«. Und erst am Ende schulischer Bildungsbiographien wird, wenn überhaupt, ein gefestigtes Verständnis dieses Zusammenhangs erwartet werden können, in dem dann kognitive und affektive, epistemische und existentielle Motive komplementär zum Ausgleich kommen.

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht nutzt die ihm vom Baumertschen Schema zugespielte bildungstheoretische Begründung, indem er von der Domäne »konstitutiver Rationalität« her legitimiert und *dann* als evangelischer Religionsunterricht spezifiziert wird. Allerdings muss dann aus systematischen Gründen von einem wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt zunächst *religionstheoretisch* gefragt werden, was die spezifische Differenz eines religiösen Weltverhältnisses im Vergleich zu philosophischem Weltverstehen ist, bevor theologisch das Proprium der christlichen Religion zur Geltung zu bringen ist. Anders wäre ein didaktischer Perspektivenwechsel zwischen Außen- und Binnenperspektive, genauer: zwischen Teilnahme und Beobachtung, ebenso wenig möglich

6 Dem religionstheologischen Argument schließt sich ein pädagogisches Argument an: Vgl. dazu z.B. die pädagogische Bedeutung der *Form* bei Klaus Prange, *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn 2005, 51. Prange definiert »Didaktik als Formenlehre des Erziehens«. »Es gibt das Erziehen im Modus des Darstellens nicht, weil es Schulen gibt, sondern es gibt Schulen, weil sie die Form sind, in der das Darstellen explizit als Aufgabe thematisiert werden kann« (126). Deswegen ist die »pädagogische Kausalität (...) ästhetisch« (162).

7 Bernhard Dressler, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*; in: rhs. *Religionsunterricht an höheren Schulen* 1/2002, 11–19

8 Kompetenzorientierung erscheint mir fruchtbar nur im Horizont des von Jürgen Baumert in die Debatte eingebrachten bildungstheoretischen Tableaus unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung. Damit wird ein *epistemologischer* Rahmen gesetzt, der in keiner Domäne und in keinem Fach unterboten werden darf. (Jürgen Baumert, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich* in: Nelson Killius u.a. [Hg.], *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 113).

wie eine auch außertheologisch nachvollziehbare bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen.

Für den Welterschließungsmodus der »konstitutiven Rationalität« soll Religion an der Schule gemeinsam mit der Philosophie eintreten. Die Philosophie ist ein komplementärer, nicht notwendig auch konkurrierender Bereich in der Domäne »konstitutiver Rationalität«. *Innerhalb* dieser Domäne, in der nach den Bedingungen und Grenzen des Weltverstehens überhaupt gefragt wird, ist die christliche Religion von der Philosophie nicht dadurch unterschieden, dass in ihr der Glaube an die Stelle des Denkens tritt, sondern dass das Denken und die denkerisch in Anspruch genommenen Weltdeutungen immer jenes Gottvertrauen mit sich führen, das im Modus des *credo* artikuliert wird. Eben in der Erinnerung und Vergegenwärtigung des Grundes dieses Gottvertrauens – des Christus-Ereignisses – erweist sich die christliche Religion als eine besondere kulturelle Praxis, die die formalen und abstrakten Geltungsansprüche überschreiten kann, mit denen die Philosophie (als rein diskursive Praxis) ihren Preis für den Versuch der Identitätsbildung im Medium abstrakter Universalität zu zahlen hat. Die Menschen orientieren sich in der Welt überwiegend durch narrative und metaphorische Sprachmuster. Das zeigt sich u.a. in der Religionsaffinität der Populärkultur. Menschen begreifen sich mittels ihrer Lebensgeschichten, die sie aber nur dann erzählen können, wenn sie auf Bilder und Erzählmotive zurückgreifen können, die ihnen ihre jeweilige Kultur bereitstellt. Religiöse Bildung erschließt in den Erzählungen (d.h. in den Erzählpraxen, zu denen auch Liturgien gehören) einer Religion, wie die Welt im Licht dieser Religion gedeutet wird, und bietet Menschen damit Orientierung für ihre Selbstdeutung und Lebensführung.

Was gehört nun dazu, um sich als gebildeter Laie auf dem Felde der Religion urteilsfähig bewegen zu können?⁹ Aus den genannten Gründen können hier keine Unterrichtsgegenstände vorgeschlagen, sondern nur einige Leitfragen für curriculare Überlegungen formuliert werden: Worin besteht die Fähigkeit, *religiöse Fragen* im Horizont individueller Lebensführung *stellen und reflektieren* zu können? Was gehört zur *sachgerechten Kommunikation innerhalb* einer Religionsgemeinschaft – im Lebensalltag (Umgang mit Grenzsituationen und biographischen Wegmarken) und in der religiösen Feier (Gottesdienst und Kasualien)? Was

9 Mehr in Richtung auf theologische Expertise darf von der Schule, weil sie auf »Mitgesamttätigkeit« statt auf Professionen zielt, nicht erwartet werden. Die wissenschaftspropädeutischen Sequenzen im Religionsunterricht der Sekundarstufe II orientieren deshalb auch niemals enzyklopädisch, sondern immer nur exemplarisch. Sie haben an den operativen Fragen professionellen Umgangs mit Religion nur indirekt interessiert zu sein. Hier ist dem österreichischen Bildungstheoretiker und Mathematikdidaktiker *Roland Fischer* zu folgen, der als regulative Idee für die schulische Allgemeinbildung die »Kommunikationsfähigkeit mit Experten« (im Unterschied zu fachlichem Expertenwissen) vorschlägt. (Ders., Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft; in: *Erziehung und Unterricht* 5–6/2003, 559–566).

gehört zur sowohl differenzbewussten als auch anerkennungsbereiten *Kommunikation mit Menschen anderer* religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen? Wie setzt sich religionspolitische Kompetenz ins Verhältnis zu religiöser Kompetenz? Wie ist vor dem Hintergrund einer eigenen Religionspraxis deren Verhältnis (oder das Verhältnis anderer Religionen) zu anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern (Politik, Wirtschaft, Kunst etc.) zu beurteilen und zu gestalten? In summa: Wie können Selbst- und Welterfahrungen im Horizont der Unterscheidung von Endlichem und Unendlichem, von Immanenz und Transzendenz gedeutet werden, und zwar so, dass die Religion dabei als jener Deutungsmodus transparent wird, in dem das Deuten selbst thematisch wird. Es dürfte klar sein, dass diese Fragen im Blick auf das evangelische Christentum nicht zu beantworten sind

- ohne einen gewissen Fundus biblischer Geschichten (und der Klärung, inwiefern dabei von »heiliger Schrift« zu reden ist);
- ohne den Gedanken der Geschöpflichkeit, in dem sich Menschen als leib-seelische Wesen ihrer Freiheit und Endlichkeit bewusst werden und in dem sich ihnen genau darin die Dimension der Unendlichkeit öffnet;
- ohne ein elementares Verständnis der Rechtfertigung des Sünders vor Gott (Anerkennung unabhängig von individuellen Eigenschaften und Leistungen);
- ohne die Einsicht, dass die ein Leben tragende Gottesbeziehung durch Jesus Christus vermittelt wird;
- und – last but not least – ohne die Erschließung des performativen Sinnes privaten und öffentlichen (gemeinschaftlichen) Betens als dem maßgeblichen Ausdruck der Gottesbeziehung.

Das scheint eher wenig – wäre aber gemessen an den bisher zu überblickenden Ergebnissen des Religionsunterrichts sehr viel. Mehr sollte von einem schulischen Religionsunterricht gar nicht erwartet werden.

3 Ausblick: Einige Aspekte der Gestaltung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts

Es liegt auf der Hand, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht mit Verschiebungen der Unterrichtsgestalt verbunden sein wird. Dabei spielen lerntheoretische Gründe (etwa die größere Nachhaltigkeit sog. »handlungsorientierten« Lernens) eine ganz nachgeordnete Rolle. Es geht vielmehr zum einen darum, Religion als kulturelle *Praxis* gar nicht anders als vermittels der *Formen* kultureller Praxis erschließen zu können. Es geht zum anderen darum, vermittels der Unterscheidung zwischen Sachverhaltsbehauptungen und den spezifischen Formen religiöser Kommunikation den Unterschied zwischen konstativen Sätzen und performativen Sprechakten nur durch den experimentellen *Gebrauch* von religiösen Kommunikationsformen erschließen zu können. Performanz

ist sowohl eine analytische Kategorie im Blick auf Unterrichtsdramaturgien als auch eine präskriptiv-konzeptionelle Kategorie – mit der *pädagogischen* Intention des Lernens durch Ingebrauchnahme von Sprachspielen¹⁰ und der *theologischen* Intention, die Modalitäten christlich-religiöser Kommunikation zu erschließen. Es geht dabei nicht um den – im schulischen Kontext ohnehin wenig aussichtsreichen – Versuch, religiöse »Erlebnisse«¹¹ zu stiften, sondern um eine *kognitive* Einsicht, ohne die die christliche Religion nicht angemessen verstanden werden kann. Diese Einsicht besteht nicht einfach in *begrifflicher* Klarheit, sondern schließt den reflektierten und produktiven (eben nicht nur billigend in Kauf zu nehmenden) Umgang mit unumgänglichen Mehrdeutigkeiten ein. Religiöse Deutungskompetenz ist immer Ambiguitätskompetenz. Der Religionsunterricht würde gewinnen, wenn er seine Hilfe bei der Vermeidung jener Missverständnisse, die dem Ergriffenwerden durch eine religiöse Einsicht oder ein religiöses Erlebnis im Wege stehen, nicht als zu bescheidenes Ziel ansehen würde. Die experimentelle Erschließung des semantischen Potenzials religiöser Kommunikationsformen soll im nicht aufzusprengenden *Zusammenhang* von Einweisen und Hinweisen¹² das Einweisen weder als Indoktrination noch als Mystagogik betreiben. Das schließt einübendes Lernen, solange es nicht *an die Stelle* reflexiven Lernens tritt, keineswegs aus. Denn erst durch »Üben« werden »elementare Fähigkeiten ausgebildet, (...) um unser Können zu kultivieren und zu elaborierten Kompetenzen (zu) steigern«¹³.

In unterrichtlichen Lernprozessen sind solche Gegenstandsarrangements zu inszenieren, von denen die Erfahrung lehrt, dass in ihnen der Erwerb reflexiver Kompetenzen ermöglicht wird. Mehr als Erfahrungswissen wird trotz aller lernpsychologischen und neurophysiologischen Fortschritte dabei – gottlob! – kaum dienlich sein können. Dass reflexive Kompetenzen erworben sind, lässt sich ja immer nur *ex post* sagen. Die Kompetenzorientierung ist aber auch in der Hinsicht hilfreich, dass die

10 Alles Verstehen geschieht in schulischen Lernprozessen durch die *Ingebrauchnahme* von Lerngegenständen. »Wir lernen verstehend, und das heißt: wir lernen nicht ›Dinge‹ und Sachverhalte, sondern wir können nur den ›Gebrauch des Dinges‹ lernen, wie Heidegger sagt. ›Das Lernen ist demnach ein Nehmen und Aneignen, wobei der Gebrauch angeeignet wird.« (Klaus Prange, Zeigestruktur, 97).

11 Vgl. dagegen Hans Mendl, *Religion erleben*. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, Stuttgart 2008.

12 Vgl. dazu die Unterscheidung zwischen »allgemein-religionspädagogischen« und christlichen Anforderungen an den Religionsunterricht, mit der Bernd Schröder an Günther H. Schmidts Unterscheidung zwischen »hinweisender« und »einweisender« religiöser Erziehung anschließt (Bernd Schröder, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns; in: Martin Rothgangel und Dietlind Fischer [Hg.], Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 13–33, hier: 26f; Günter R. Schmidt, Religionspädagogik, Ethos, Glaube in Sozialisation und Erziehung, Göttingen 1993).

13 Klaus Prange, Die Zeigestruktur, 98.

Beobachtung von (sichtbaren) Kompetenzfortschritten nicht mit der Beobachtung (unsichtbaren) Lernens verwechselt wird. Darin liegt nicht zuletzt auch ein Gewinn für ein präziseres Professionsverständnis der Unterrichtenden: Die »pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen konstituiert die pädagogische Situation ... Die These von der Unsichtbarkeit gilt nur vom Lernen, nicht vom Erziehen.«¹⁴

Dr. Bernhard Dressler ist Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Evangelische Theologie an der Universität Marburg.

Kerncurriculum? Was ist das nun wieder? Brauchen wir das?

Im Folgenden geht es um das Steuerungsinstrument sog. »Kerncurricula«. In einigen Bundesländern sind Kerncurricula schon seit Jahren in Gebrauch, in anderen wird man sich vielleicht die Augen reiben und fragen: Was ist das jetzt schon wieder Neues? Genügt es nicht, sich an Standards zu orientieren?

In den 2004 veröffentlichten »Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10« heißt es: »Bildungsstandards benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten eines Faches erworben haben sollen«¹. Hier genau tut sich die Frage auf, auf die man sich von Kerncurricula eine Antwort erhofft: Was sind die zentralen Inhalte eines Faches? Und in welchem Verhältnis stehen solche zentralen Inhalte (»content standards«) zu kompetenzorientierten Angaben über zu erzielende Lernergebnisse (»performance standards«)?

1 Was ist ein Kerncurriculum?

Zunächst einmal wird man sich, wenn von Kerncurricula die Rede ist, vielleicht wundern: Wird die mit dem Projekt der Bildungsstandards beabsichtigte Umstellung des Schulsystems auf eine outputorientierte Steuerung durch die Wiedereinführung eines solchen inputorientierten Instruments nicht konterkariert? Sollten Lehrpläne durch Bildungsstandards nicht eigentlich ersetzt werden? Dem Klieme-Gutachten von 2003 ist zu entnehmen: Internationale »Erfahrungen mit der Einführung von Bildungsstandards sind hinsichtlich der Konsequenzen für die Lehrpläne nicht eindeutig«². Es ist demnach nicht so, dass überall da, wo Bildungsstandards eingeführt werden, Lehrpläne zwangsläufig ausgedient hätten. Das Gutachten selbst votiert für eine Lösung, »in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehr-

1 Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 2004, 13.

2 Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2003, 74f.

plänen systematisch gekoppelt werden«³. Outputorientierte Standards und inputorientierte Curricula wären dann nicht als einander ausschließende Alternativen zu behandeln, sondern als einander ergänzende Instrumente unterrichtlicher und schulischer Qualitätsverbesserung. Ob es wirklich zu einer überzeugenden Komplementarität dieser verschiedenen Instrumente kommt, hängt aber natürlich auch davon ab, was genau man unter »Lehrplan« bzw. »(Kern)Curriculum« jeweils versteht. Drei Sichtweisen seien im Folgenden etwas genauer vorgestellt.

Modell 1: Eine Vorgabe mit programmatischen, inhaltlichen und prozessualen Komponenten

Ein Lehrplan formuliert nach Klaus-Jürgen Tillmann »ein Grundverständnis des jeweiligen Faches, setzt einen Rahmen für die zu behandelnden Inhalte und soll darüber hinaus Anregungen und Hilfen für die Planung und Durchführung von gutem Unterricht geben«⁴. Lehrpläne sollen unterschiedliche Funktionen erfüllen: 1. eine *Legitimationsfunktion* gegenüber der Öffentlichkeit, insofern sie die Frage beantworten helfen: Wofür ist die Schule bzw. wofür ist ein bestimmtes Fach da? 2. eine *Orientierungs- und eine Entlastungsfunktion* für die Lehrer/innen, insofern sie das unterrichtliche Programm organisieren und durchführen helfen. Und 3. eine *Innovationsfunktion* für die Schule, insofern sie sicherstellen, dass neue Wissensbestände in den Unterricht Eingang finden. Empirische Befunde zeigen allerdings: Für die unterrichtliche Praxis haben Lehrpläne keine große Bedeutung: »Ihr unmittelbarer Einfluss auf den Unterrichtsalltag (muss) eher gering ... eingeschätzt werden.«⁵ Wenn von Seiten der Lehrerschaft überhaupt Erwartungen an Lehrpläne da sind, so gehen diese in Richtung eines Angebots intentionaler und inhaltlicher Grobstrukturen; alle Regelungen, die darüber hinausgehen, werden fast einhellig abgelehnt.⁶ Von daher könnte man sagen: Was die Lehrer/innen wollen, ist offenbar das, wovon hier die Rede ist: ein »Kerncurriculum«.

3 Klieme u.a. 2003, 77.

4 Klaus-Jürgen Tillmann, Lehrpläne – (k)ein Thema für den Schulalltag?, in: Pädagogik 48 (1996) 7.

5 Katrin Höhmann / Witlof Völlstädt, So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer, in: Pädagogik 48 (1996) 11.

6 Vgl. Udo Rauin u.a., Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln. Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen, in: Die Deutsche Schule 86 (1996) 72f.

Modell 2: Ein inhaltlich verbindlicher Sockel an Grundwissen

Doch was genau ist ein Kerncurriculum? Das im Nachgang zur PISA-Studie initiierte »Projekt Kerncurriculum« streicht vor allem die Bedeutung verbindlicher inhaltlicher Vorgaben heraus, insbesondere für den Unterricht an Grundschulen. Es gelte, »etwa 60 % des Lernstoffes für die ersten Schuljahre auf nationaler Ebene in einem Kerncurriculum verbindlich festzulegen«⁷. Mit dieser Forderung verbinden sich folgende Intentionen:⁸

- Ein solches Kerncurriculum gebe öffentlich Rechenschaft darüber, was in der Schule gelernt werde.
- Es ermögliche verlässliche Auskünfte über den erwartbaren Lernstand der Schüler/innen.
- Es lasse den Lehrer/innen bzw. Fachkollegien erhebliche Planungsfreiheiten.
- Und es biete eine Grundlage für die Evaluation der an einer Schule erzielten Lernleistungen.

Das »Projekt Kerncurriculum« zeigt eine hohe Wertschätzung fachlichen Grundwissens. Konkrete Wissensinhalte sind aus dieser Sicht nicht einfach nur beliebige Materialien für das Training bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine verbindliche Wissensgrundlage gilt vielmehr als Voraussetzung erfolgreichen Lernens. Dieses Konzept ist stark beeinflusst durch die amerikanische Core-Knowledge-Bewegung. Deren Initiator, Eric Donald Hirsch, schreibt: »In der kognitionspsychologischen Forschung hat sich ein Konsens herausgebildet, demzufolge es eines Vorwissens bedarf, um weiteres Wissen zu erwerben.«⁹ Von daher behindere »eine Überbetonung von prozessorientiertem Lernen zu Lasten des Erwerbs von Faktenwissen ... die Fähigkeit, das Lernen zu lernen.«¹⁰ In diesem Sinne geht es bei einem Kerncurriculum vor allem um die Festlegung wissensorientierter Mindeststandards.

Modell 3: Inputorientierte Minimalvorgaben zu Inhalten und Prozessen

Doch »Kerncurriculum« ist eben kein in der bildungstheoretischen Diskussion einsinnig verwendeter Begriff. Von daher muss man in jedem Fall »präzise angeben, in welchem Sinne man von Kerncurricula spricht

7 Vgl. die Website des Kerncurriculum-Projekts: <http://www.kerncurriculum.de>.

8 Vgl. zum Folgenden <http://www.kerncurriculum.de> sowie: Wolfgang Böttcher, Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen, in: W. Böttcher / Peter F. Kalb (Hg.), Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen, Weinheim 2002, 14–37.

9 Eric Donald Hirsch jr., »Man kann das doch einfach nachschlagen« – Oder etwa nicht?, in: W. Böttcher / Peter F. Kalb (Hg.), Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen, Weinheim 2002, 51.

10 Hirsch 2002, 51.

und wie sie sich zu Bildungsstandards verhalten«¹¹. Das Klieme-Gutachten schlägt vor, Kerncurricula sollten »nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule«¹² bezeichnen. Aus seiner Sicht schließen sich Bildungsstandards und Kerncurricula »nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich. ... ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen.«¹³ Die Festlegung des unterrichtlichen »Output« durch Standards enthebt demnach nicht von der Steuerung des inhaltlichen »Input« durch Curricula – wobei deutlich ist, dass diese Steuerung sich wirklich nur auf das Nötigste beschränken solle: eben auf *Kerncurricula*.

Standards wie Kerncurricula sind nach dem Klieme-Gutachten verschiedene Formen der Konkretisierung und Ausgestaltung der für ein Fach bestimmenden Leitideen und Kompetenzmodelle. Standards leisteten eine solche Konkretisierung »durch die Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen und letztlich durch konkrete Testverfahren, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr-/Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben«¹⁴. Grafisch lässt sich dies folgendermaßen darstellen:

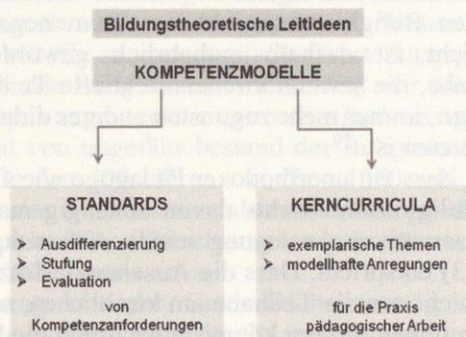


Abb. 1

An anderer Stelle erweitert das Klieme-Gutachten die den Kerncurricula zugeordneten Aufgaben noch. Demnach haben Kerncurricula hauptsächlich folgende drei Funktionen:

1. »Sie bestimmen ein obligatorisches Fächergefüge«;
2. »Sie nennen zentrale Themen und Inhalte« und

11 Klieme u.a. 2003, 77f.

12 Klieme u.a. 2003, 80.

13 Klieme u.a. 2003, 78.

14 Klieme u.a. 2003, 78.

3. »Sie bezeichnen erwartete Kompetenzen der Adressaten schulischer Arbeit«¹⁵.

Da dem Klieme-Gutachten für die weitere bildungspolitische Entwicklung eine besondere Bedeutung zukommt, möchte ich mich im Folgenden an dieser Expertise orientieren und die genannten drei Funktionen der Reihe nach genauer betrachten.

2 Funktionen eines Kerncurriulums

Funktion 1: Die Bestimmung eines obligatorischen Fächergefüges

Beim Versuch, den Katalog der heute schulisch notwendigen Fächer bzw. Lernbereiche zu bestimmen, wird man nicht mit einem schnellen Konsens rechnen dürfen. Denn in Auseinandersetzungen um den Fächerkanon spielt immer auch das hinein, was Erich Weniger, der Klassiker der Lehrplantheorie, den »Kampf geistiger Mächte« nannte.¹⁶ Für den Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke ist das zentrale Kriterium, nach denen die Relevanz einzelner Fächer zu bestimmen sei, »die Eröffnung gesellschaftlicher Partizipation«¹⁷. Die Notwendigkeit eines Faches sei danach zu beurteilen, »ob es einen Wirklichkeitsbereich vertritt und didaktisch erschließen kann, dessen Fehlen die Teilhabemöglichkeiten entscheidend einschränkt«¹⁸. Unter diesem Gesichtspunkt kommt er für den Religionsunterricht zu einem negativen Ergebnis: »Religionsunterricht ist deshalb entbehrlich geworden, weil seine eigentliche Aufgabe, die jeweils kirchenorientierte Teilhabe zu fördern und zu unterstützen, immer mehr zugunsten anderer didaktischer Zielsetzungen zurückgetreten ist«¹⁹.

Es ist interessant, dass ein unorthodoxer Pädagoge wie Giesecke die Berechtigung des Religionsunterrichts davon abhängig macht, dass dieser einer höchst konservativen Auslegung seines verfassungsmäßigen Auftrags (vgl. GG 7,3) entspricht. Dass die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen nicht nur die Teilhabe am kirchlichen, sondern auch am gesellschaftlichen Leben fördern könnte, etwa durch die Befähigung zum Umgang mit religiöser Pluralität, kommt dabei gar nicht in den Blick.

Festzuhalten ist: Das Konzept »Kerncurriculum« fordert nicht nur dazu auf, nach den für einen bestimmten Lernbereich grundlegenden Themen zu fragen (unverzichtbares Minimum der Inhalte), sondern auch nach den für die heutige Schule wirklich unentbehrlichen Lernbereichen (un-

15 Klieme u.a. 2003, 80.

16 Vgl. Erich Weniger, Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1962, 22.

17 Hermann Giesecke, Fächer, Stoffe, Bildung, in: W. Böttcher / P.F. Kalb (Hg.), Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen, Weinheim 2002, 64.

18 Giesecke 2002, 65.

19 Giesecke 2002, 65.

verzichtbares Minimum der Fächer). Insofern ist der Religionsunterricht durch dieses Konzept in hohem Maße angefragt, seine bildungstheoretische Bedeutung darzustellen.

Funktion 2: Die Benennung zentraler Themen und Inhalte

Im Zentrum der Arbeit an einem Kerncurriculum aber steht sicherlich die Benennung zentraler fachlicher Inhalte. Gerade wenn nur noch ein unverzichtbares Minimum an Inhalten festgelegt werden soll, stellt sich die Frage, wie eine solche Reduktion des Möglichen auf das Verbindliche begründet werden kann. Diese Frage ist allerdings keineswegs neu, sondern stellte sich schon etwa im Zusammenhang mit dem Bemühen um eine »katechetische Konzentration«²⁰. Im Folgenden einige mögliche Modelle der Themenauswahl.

Orientierung an einem Bildungskanon

Lange Zeit waren schulische Lehrpläne sehr stark durch die normative Geltung bestimmter kultureller und fachlicher Traditionen geprägt. Solange diese Traditionen wirklich bestimmend waren, wurde ihre kanonische Stellung nicht als weiter begründungsbedürftig empfunden. Entsprechend findet sich in vielen älteren Lehrplänen auch keine Begründung der aus der Fülle des Möglichen getroffenen Auswahl. Lehrpläne konnten sich daher darauf beschränken, den im Wesentlichen als vorgegeben geltenden »Stoff« zu verteilen (»Stoffverteilungspläne«). Dies gilt auch für den Religionsunterricht. Dort war die einem bestimmten Traditionscorpus zugemessene normative Bedeutung sogar besonders ausgeprägt. Nicht von ungefähr bestand der Religionsunterricht auf katholischer Seite in den 400 Jahren zwischen 1560 und 1960 hauptsächlich in der Lehre des Katechismus, also eines Kompendiums der kirchlichen Glaubenslehre. Der Katechismus repräsentierte sozusagen den Kanon des religiösen Wissenswerten.

Im Zusammenhang mit der Enttraditionalisierung der Gesellschaft musste das Kanonmodell zwangsläufig zur Disposition gestellt werden. Es gibt nun keinen ausreichenden Konsens mehr über die für unser kulturelles Erbe zentralen Gehalte. Vor diesem Hintergrund liegt dem Klieme-Gutachten an der Feststellung: »Bildungsstandards und Kerncurricula stellen nicht den Versuch dar, die historisch gewordene Tradition eines klassischen Bildungskanons einfach neu zu beleben«²¹.

20 Vgl. dazu Rudolf Englert, Art. »Materialkerygmantik, Materialkerygmatische Bewegung, Erneuerung«, in: F. Rickers / N. Mette (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 1299.

21 Klieme u.a. 2003, 78.

Orientierung an Schlüsselproblemen

In dem Moment, in dem es keinen gesellschaftlichen Konsens mehr über ein verbindliches kulturelles Erbe bzw., auf der Ebene der Fächer, keine ohne Weiteres greifbare Übereinkunft über die zentralen Inhalte eines Unterrichtsfachs mehr gibt, bedarf es mindestens eines Einverständnisses über die Verfahren, mittels derer sich solche »Basics« ermitteln lassen. Solche Verfahren zur Konstruktion eines (Kern)Curriculums können unterschiedlich angelegt sein. Ein mögliches Verfahren versucht, relevante gesellschaftliche und individuelle Problemlagen zu identifizieren, zum Umgang mit denen Schule und Unterricht befähigen sollen.

Die bedeutendste Ausprägung dieses Modells aus jüngerer Zeit ist der Ansatz von Wolfgang Klafki. Nach Klafki kann der Umfang von Allgemeinbildung nicht mehr durch einen »verbindlichen Kreis von Kulturinhalten«²² definiert werden. Heute bedeute Allgemeinbildung vielmehr, »ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit vorhersehbar – der Zukunft zu gewinnen«²³. Es gehe darum, die Bereitschaft und die Fähigkeit zu entwickeln, an der Bewältigung »epochaltypischer Schlüsselprobleme« mitzuwirken.

Klafkis Ansatz ist eine Mahnung, die Kernthemen eines Unterrichtsfaches nicht allein aus der Binnenperspektivik ihrer jeweiligen Bezugswissenschaft zu gewinnen, sondern vor allem auf die Relevanz dieser Themen für die Bearbeitung fachübergreifender (und in diesem Sinne allgemeiner) Problemlagen abzustellen. Es ist allerdings zu fragen, ob der Ansatz bei Schlüsselproblemen der Eigenlogik der unterschiedlichen Fächer und deren eigenem Bestand an relevanten Fragestellungen nicht wiederum zu wenig Beachtung schenkt. Von daher erscheint zweifelhaft, dass ein Katalog von großräumigen Problemkomplexen (wie z.B. Frieden, Umwelt, Gerechtigkeit usw.) für die Orientierung fachlicher Lernprozesse viel austrägt.

Die Religionspädagogik hat schon Ende der 1960er Jahre ein eigenes Konzept problemorientierten Unterrichts ausgebildet. In diesem Zusammenhang wurde ein Instrument geschaffen, das später auch in korrelationsdidaktisch orientierten Lehrplänen für die Begründung der Themenwahl herangezogen wurde²⁴: eine Art »Relevanzfilter«. Dieser Filter fordert etwa auf zu fragen: »Welche Fragestellungen, Phänomene, Themen und Aufgaben usw., in denen sich Glaubensüberzeugungen und Glaubenssysteme artikulieren, sind geeignet, um daran ihren Beitrag und ihre Relevanz für das Weltverstehen und für die Orientierung und Fähigkeit zum Handeln in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen

22 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1985, 20.

23 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1991 (2. erw. Aufl.), 56.

24 Vgl. Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung, München 1977, 53f.

aufzuzeigen?«²⁵ Doch auch wenn der Relevanzfilter für eine erste thematische Orientierung fraglos hilfreich ist: Für sich genommen reicht er nicht aus, den Umfang der insgesamt denkbaren Themen auf jenes »unentbehrliche Minimum« (Klieme u.a.) zu reduzieren, über das ein Kerncurriculum nicht hinausgehen soll.

Orientierung an einem Spektrum unterschiedlicher Weltzugänge

Die Idee, ein Kerncurriculum an unterschiedlichen Weltzugängen und mit diesen korrespondierenden fachlichen »Domänen« zu orientieren, findet sich etwa in der Pisa-Studie.²⁶ Demnach ist ein modernes Kerncurriculum »nicht auf der Ebene von Themen, Fächern oder gar Problemen – mögen es auch Schlüsselprobleme sein – beschreibbar. Kanonbildend wirkt vielmehr der *reflexive* Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung«²⁷. Auch bei diesem Modell haben wir es nicht so sehr mit einem materialen als vielmehr mit einem funktionalen Auswahlprinzip zu tun. Das heißt, es geht primär nicht um Inhalte, sondern um Kompetenzen (die zu bestimmten Formen der Welterfahrung befähigen). Allerdings stehen Kompetenzen und Inhalte nicht einfach in einem beliebigen Verhältnis zueinander. Vielmehr wäre bei der Auswahl der Inhalte zu fragen: Welche Inhalte lassen in besonderer Weise erwarten, dass Schüler/innen in Auseinandersetzung mit ihnen die für einen bestimmten Weltzugang charakteristischen Kompetenzen entwickeln?

Für den Religionsunterricht wurde mittlerweile eine Reihe von Kompetenzmodellen erarbeitet. Diese versuchen, jene Kompetenzen zu identifizieren, auf die es im Umgang mit religiöser Welterfahrung maßgeblich ankommt. Auch wenn man dabei im Einzelnen zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen kommt, lässt sich doch von einem weitgehend konsensfähigen Kompetenz-Quaternar sprechen: Demnach hat religiöse Kompetenz eine *ästhetische*, eine *hermeneutische*, eine *kommunikative* und eine *pragmatische Dimension*. Mit anderen Worten: Religionsunterricht soll die Schülerinnen und Schüler, bezogen auf unterschiedliche Ausdrucksformen von Religion und Glaube, zu sensibler *Wahrnehmung*, zu sachgerechter *Interpretation*, zu dialogischer *Verständigung* sowie zu eigenständiger *Partizipation* befähigen. Doch ist man damit bei der Konstitution eines Kerncurriculums wirklich einen größeren Schritt weitergekommen?

25 Vgl. dazu Hans-Bernhard Kaufmann, Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht, in: W.G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd. II, München 1971, 146.

26 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, insb. 19ff.

27 Deutsches PISA-Konsortium 2001, 21.

Funktion 3: Die Bezeichnung von Kompetenzen

Die erwähnten Kompetenzmodelle sollen, auf einer ersten Ebene, helfen, Bildungsstandards für den Religionsunterricht zu entwickeln; auf einer zweiten Ebene aber sollen diese Standards dann ihrerseits dazu beitragen, die von Schüler/innen in einzelnen Unterrichtseinheiten zu erzielenden Kompetenzen zu bestimmen. Die Frage nach Kompetenzen ist der Frage nach Standards also auf einer bildungstheoretischen Ebene *vorgeordnet*, auf der fachdidaktisch-unterrichtspraktischen Ebene aber *nachgeordnet*. In einer Expertise von Jürgen Oelkers und Kurt Reusser heißt es dazu: »Steuerungsmaßnahmen in Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards werden nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, sie für die Entwicklung des Unterrichts fruchtbar zu machen. Entsprechend müssen Instrumente, welche der Rückübersetzung von Output in Input- und Prozessqualitäten dienen, den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Blick haben.«²⁸ Damit ist ziemlich genau beschrieben, was nach dem Klieme-Gutachten Aufgabe eines Kerncurriculums ist – nämlich output-orientierte Standards in input-orientierte Vorgaben zu Lerninhalten und Lernstrategien zu übersetzen. Grafisch ließe sich dies folgendermaßen darstellen:

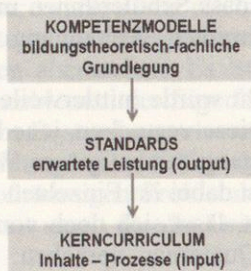


Abb. 2

Im Folgenden ein Beispiel, wie dieser Übersetzungsprozess mittels Kerncurricula gestaltet werden kann.

Beispiel Niedersachsen

Das niedersächsische Kultusministerium hat in den Jahren 2006 (Grundschule) bzw. 2009 (weiterführende Schulen) Kerncurricula für evangelischen und katholischen Religionsunterricht an den verschiedenen Schulformen herausgegeben. Diese Kerncurricula wollen das Konzept der Bildungsstandards konkretisieren, »indem sie fachspezifische Kompetenzen für Doppeljahrgänge ausweisen und die dafür notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten benennen«²⁹. In diesem Zusammenhang

28 Jürgen Oelkers / Kurt Reusser, *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2008, 18.

29 Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10*, Hannover 2009, 5.

wird auch von »prozessbezogenen« und von »inhaltsbezogenen« Kompetenzbereichen gesprochen.

Die *prozessbezogenen* Kompetenzen sind: »Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben«, »Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten«, »In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen«, »Am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen«, »Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden«.

Die *inhaltsbezogenen* Kompetenzbereiche sind: »Der Mensch berufen zu Freiheit und Hoffnung« (Anthropologie), »Die Frage nach dem Sinn und die Unbegreiflichkeit Gottes« (Theologie), »Die Sehnsucht nach Erfüllung und die Heilsbotschaft Jesu Christi« (Christologie), »Das Handeln des Menschen in der Verantwortung vor sich, vor den Mitmenschen und vor Gott« (Ethik), »Das Zeugnis der Kirche von der Gegenwart Gottes in Geschichte und Gesellschaft« (Ekklesiologie) sowie »Religionen im Dialog«.

Indem man prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche in einer zweidimensionalen Matrix miteinander verbindet, gelangt man zur Bestimmung jener Einzelkompetenzen, die am Ende eines Doppeljahrgangs erreicht worden sein sollen. Beispiel (Jahrgangsstufe 5/6 – Themenbereich Anthropologie): »Die Schülerinnen und Schüler beschreiben situations- und erfahrungsbezogen den Geschenkcharakter des Lebens«; oder »Die Schülerinnen und Schüler diskutieren über den Umgang mit der Schöpfung«. Zu diesen verbindlichen Kompetenzen, wenn man hier von Kompetenzen sprechen will, werden »mögliche Inhalte« genannt, in Auseinandersetzung mit denen die Kompetenzen erworben werden können. Weitere inhaltliche Konkretisierungen bleiben den Fachkonferenzen vorbehalten.

Das heißt: »Die Kompetenzen als Ziele der religiösen Lernprozesse sind festgelegt, die konkreten Lerninhalte, an denen diese Kompetenzen erworben werden sollen, sind fakultativ.«³⁰ Ingrid Wiedenroth-Gabler, die bei der Erstellung des Kerncurriculums für die Grundschule mitgearbeitet hat, geht sogar so weit zu sagen: »Eine Festschreibung der Themen ... würde dem Prinzip der Kompetenzorientierung widersprechen, da hierdurch wieder stärker auf das Input fokussiert wird.«³¹ Das provoziert natürlich die Frage: Was eigentlich soll ein Kerncurriculum, dessen Inhalte fakultativ sind? Ist die Grundidee eines Kerncurriculums nicht gerade, dass seine Inhalte verbindlich sind? Das niedersächsische Kerncurriculum jedenfalls delegiert die eigentliche Aufgabe der Verschränkung von output und input an die einzelnen Schulen. Kollegien, denen an ihrer Handlungsfreiheit gelegen ist und die dafür Mehrarbeit nicht scheuen, dürften dies begrüßen.

30 Ingrid Wiedenroth-Gabler, Zwischen Reglementierungs-Skepsis und Reform-Euphorie. Das neue Kerncurriculum Evangelische Religion für die Grundschule in Niedersachsen, in: Loccumer Pelican 3/2007, 117.

31 Wiedenroth-Gabler 2007, 117.

3 Anfragen und Ausblick

Es ist unübersehbar, dass das Konzept »Kerncurriculum« noch eine ganze Reihe ungeklärter Fragen enthält:

- Was genau soll ein »Kerncurriculum« enthalten? Nur inhaltliche Festlegungen (content standards: das ist der Vorschlag des »Projekts Kerncurriculum«) oder auch Angaben zu Lehrformen bzw. didaktischen Umsetzungsstrategien (process standards: in diese Richtung geht der Vorschlag des Klieme-Gutachtens)?
- In welchem Verhältnis stehen die in einem fachlichen Bildungsplan definierten Kompetenzen (performance standards) zu den in einem Kerncurriculum ausgewiesenen Inhalten und Themen (content standards)? Sind die Inhalte von der gleichen Verbindlichkeit wie die Kompetenzen (in diese Richtung geht z.B. das baden-württembergische Modell³²), oder sind nur die Kompetenzen wirklich verbindlich und die Inhalte fakultativ (wie z.B. beim niedersächsischen Modell)?
- Wie gelangt man zu einer Reduktion des grundsätzlich Möglichen auf das faktisch Verbindliche? Zu diesem Punkt machen die bislang vorliegenden Kerncurricula kaum irgendwelche Angaben. Die von einem domänenorientierten Begründungsmodell eigentlich geforderte Reflexion darüber, warum von der Auseinandersetzung gerade mit diesen oder jenen Inhalten eine Steigerung der Kompetenz religiöser Weltbegegnung zu erwarten sei, wird nicht geleistet. Im Grunde genommen fällt man damit hinter das von einem problemorientierten Modell erreichte Begründungsniveau zurück.
- Im Ergebnis gelangen die bisher vorliegenden Kerncurricula fast durchgängig zum gleichen Spektrum thematisch relevanter Dimensionen, nämlich anthropologischer und biblischer, theologischer und christologischer, ekklesiologischer und religionskundlicher Inhalte. Das von daher mögliche Missverständnis, Religionsunterricht sei im Grunde reine Theologie-Didaktik,³³ ließe sich wirksam nur ausräumen, wenn deutliche Hinweise zum Problem der unterrichtlichen Themenkonstitution gegeben würden, also: Wie kommt man von Inhalten zu Themen, und wie kommen in diesem Prozess die Schüler/innen und ihre Erfahrungen und Thematisierungsinteressen ins Spiel? Solche Hinweise sucht man allerdings bislang meist vergebens.

32 Vgl. Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium (hg. vom *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg*), Stuttgart 2004.

33 Mit wünschenswerter Deutlichkeit stellt z.B. das »Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe« (Hannover 2010) fest: »Als allgemeines pädagogisches Konstruktionsprinzip gilt, dass die kerncurricularen Inhalte und Themen nicht als schulbezogenes Abbild disziplinärer Fachsystematik zu verstehen sind« (15).

Den Prozess des Lernens in den Blick nehmen

Zur Prozessperspektive im RU

Die Frage nach dem Prozess religiösen Lernens ist nicht alternativ zur Frage nach den Inhalten zu verstehen. Die Komplexität des Lernprozesses umfänglich in den Blick zu nehmen, stößt schnell an Grenzen, zu viele Faktoren beeinflussen den Prozess, zu umfangreich ist das, was wir »Prozesswissen« nennen. Zwei Ebenen aber sind grundlegend zu differenzieren: Menschen lernen, indem sie sich auf Lernprozesse einlassen. Und Menschen lernen, indem sie den Prozess des Lernens selbst verstehen und die Schritte reflexiv mitvollziehen können. Beide Ebenen sind auch für den Religionsunterricht von Bedeutung.

1 Zur Basis: Subjektorientierung religiösen Lernens

1.1 Entwicklungspsychologische Perspektive

Religionspädagogisch herrscht Konsens darüber, dass religiöse Lernprozesse sich an der Lebenswelt und den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu orientieren haben, dass Kinder und Jugendliche als Subjekte des Lernens diesen Prozess des Lernens mitgestalten, indem Aufnahme und Verarbeitung der angebotenen Lern-Anregungen durch das jeweilige Subjekt selbst geschehen.¹ Der Lebenswelt von jungen Menschen wird Bedeutung gegeben durch das Anknüpfen an deren Erfahrungen; empirische Untersuchungen darüber sollen das Problem reduzieren, dass die jeweils Erwachsenen definieren, was für junge Menschen bedeutsam ist bzw. zu sein hat. Der Perspektivwechsel ist unumkehrbar, Lernen geschieht vom Kind aus und im Blick auf das Kind. Entwicklungspsychologisch kann dies – stellvertretend für das diesbezüglich vorhandene Wissen² – im »Fit-Misfit-Konzept« von Remo Largo beschrieben werden. Remo Largo löst die Grundfrage nach dem Zusammenspiel zwischen Kind und Umwelt durch »Passung«, indem er die Faktoren möglichst hoher Übereinstimmung zwischen den individuellen

1 Zum Prozess der Aneignung vgl. den Beitrag von *Friedrich Schweitzer* in diesem Band.

2 *Rolf Oerter / Leo Montada* (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim ⁶2008; *Friedrich Schweitzer*, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh ⁷2010.

Bedürfnissen und Entwicklungseigenheiten des Kindes und der Umgebung zu beschreiben versucht. Drei Hauptkomponenten prägen das Fit-Konzept: Geborgenheit, Zuwendung und soziale Anerkennung sowie Entwicklung und Lernerfahrung, mit dem Ziel, Entwicklungsschritte beim Kind nicht primär normativ festzulegen, sondern entlang der Entwicklung des Kindes zu unterstützen und zu begleiten.³

1.2 Lernen in vielfältigen Lernprozessen

Lernen im umfänglichen Sinn ist selbstverständlich nicht auf intentionale Lernprozesse eingeschränkt. »Der Vorgang des Lernens ist vielmehr grundlegend für jede Art von aktueller Anpassung, die sich als Resultat von Erfahrungen bildet.«⁴ Nach Zimbardo kann man »Lernen als einen Prozeß definieren, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut«⁵.

(Religiöses) Lernen geschieht auf vielfältige Weise, absichtsvoll-geplant ebenso wie spontan, es geschieht in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen.⁶ Dies hilft bewusst zu machen, dass Kinder und Jugendliche vieles abseits geplanter Prozesse aufnehmen und sich aneignen. Oft wird vergessen, wie viel ein Kind vor dem ersten Schultag bereits gelernt hat, wie viel neben dem geplanten und geführten Unterricht im »hidden curriculum«, im »heimlichen Lehrplan« aufgenommen wird, und wie viel informell gelernt wird.

Dieser aktive Aneignungs- und Verarbeitungsprozess ist rückbezüglich auf das betroffene Individuum, mit einem Ausdruck des altgriechischen Lyrikers Pindar formuliert: »Lernend ich selbst zu werden.« Lernen in diesem umfänglichen Sinn zielt auf Überraschendes, auf eine Unterbrechung in unserem Denken, Fühlen und Handeln. Lernen hat also mit Veränderung zu tun, Vertrautes in Frage zu stellen und Verunsicherndes und Fremdes in die eigene Person zu integrieren.

1.3 Lernen als aktiv konstruierende Leistung des Subjekts

Die Lehrperson macht Angebote – zu Inhalten, zu Strukturen, Prozessen, Regeln ...⁷ Die Lehrperson schafft Rahmen und Raum zum Lernen, ist Dialogpartner und unterstützt den Lern- und Konstruktionsprozess bei

3 Vgl. exemplarisch *Remo Largo*, Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung, München 2009, 248ff. Vgl. grundlegend: *Gerd Mietzel*, Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend, Weinheim 2002.

4 *David Krech / Richard Crutchfield* u.a., Grundlagen der Psychologie. Studienausgabe, Weinheim 1992, Band 3, 7.

5 *Philip Zimbardo*, Psychologie, Berlin 1992, 227.

6 Vgl. exemplarisch *Hilbert Meyer*, Schulpädagogik I, Berlin 1997, 117 u.ö.

7 Vgl. *Reinhard Voß*, Unterricht ohne Belehrung: Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivwechsel, in: *Ders.* (Hg.), Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, Weinheim/Basel 2005, 40–62, 47.

Schülerinnen und Schülern, die Lehrperson plant und leitet Lernschritte, hält den Lernprozess in Bewegung, bietet verschiedene Lernwege und Materialien an, begrenzt Einseitigkeiten und Irrwege, erschließt Fragestellungen und Themen u.v.m.; entscheidend dabei aber ist immer: Die Lernangebote sind ausgerichtet auf die dadurch ausgelösten Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern. Die modellhaft begleitende Lehrperson ist unverzichtbar in diesem Prozess des aktiv verarbeitenden Lernens. Lernen geschieht also selbsttätig und selbstgestaltet, ist orientiert an den je eigenen Verstehensvoraussetzungen der Lernenden, ist verknüpft mit den je eigenen Lernschritten. »Der systemisch-konstruktivistische Ansatz stellt keine neue Methodenlehre zur Anwendung bestimmter Fragetechniken oder Unterrichtsmethoden dar, sondern eine Grundhaltung, die geprägt ist durch die Anerkennung von Autonomie, Respekt, Wertschätzung, Anteil nehmende Neugierde, Eigenverantwortung sowie die Suche nach lebhaften Entwicklungs- und Lösungsräumen.«⁸ Im Begriff der »Pädagogik« wurzelt dieses Verständnis, Kinder an Orte zu begleiten, an denen sie lernen, sich orientieren, Erfahrungen sammeln und diese deuten können, an denen sie Kompetenzen entwickeln und einen eigenen Standpunkt finden können.

Damit ist Lernen immer an konkrete Subjekte verwiesen, diese gestalten Lernen in verschiedenen Dimensionen. Subjektorientierung weist – konsequent gedacht – auf ein konstruktivistisches Denkmodell, Wahrnehmung von Wirklichkeit wird als Konstrukt des erkennenden Subjekts verstanden.⁹ In Anlehnung an Siebert (1994) beschreibt Hans Mendl die Grundannahmen konstruktivistischer Perspektive:

- Zugänglich ist uns nicht die äußere Realität, so, wie sie ist, sondern so, wie wir sie mit unseren Sinnen wahrnehmen.
- Wir konstruieren unsere Wissenswelten nach je eigenen Modalitäten (Wahrnehmungs- und Filterprozessen, Voreinstellungen, Emotionen etc.).
- Objektivität des Erkennens ist nicht möglich, wohl aber Intersubjektivität, d.h. Verständigung mit anderen.
- Lernen bedeutet also nicht ›Vorgegebenes abbilden‹, sondern ›Eigenes ausgestalten‹.¹⁰

Für religiöse Lernprozesse gilt Paralleles, sie ermöglichen Begegnung – mit Inhalten, mit Personen, mit Ritualen, mit Traditionen ... Ein Raum entsteht, in dem Schülerinnen und Schüler Erfahrungen machen, um selbst zu lernen und sich zu entwickeln. Zugleich geschieht dieses Ler-

8 Ebd., 53.

9 Vgl. *Helga Kohler-Spiegel*, Kompetenzorientiert Religion unterrichten, in: *Amt und Gemeinde* 61 (2010), 27–38.

10 *Hans Mendl*, Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus, in: *Ders.* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster 2005, 9–28, 15.

nen in Begegnung und Beziehung und ist wie jede Kommunikation konfliktträchtig und störungsanfällig. Religion ist dabei mehrdimensional, vielfältig zu verstehen; seit Generationen überlieferte Inhalte und Glaubensformen verbinden sich – oder kollidieren – mit persönlichen Erfahrungen, spirituelle Erfahrungen der einzelnen Person sind nicht notwendig deckungsgleich mit tradierter Religiosität und öffentlich sichtbarer Religion.¹¹

Aneignungsprozesse geschehen also individuell, auch wenn in kollektiven Settings gelernt wird, sie geschehen aktiv, erfahrungs- und biografiebezogen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind Konstrukteure der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte – indem sie Erfahrungen einordnen, benennen, deuten. Diese je eigene Konstruktion von Glauben kann kirchlich irritieren, da die Lernprozesse nicht definitorisch vorhersehbar sind, auch die Erkenntnisse und Ergebnisse können überraschend sein.

2 Aspekte der Prozessperspektive: Lernen als Prozess

2.1 Lernen als Prozess geschieht konsekutiv

Aufgabe intentionaler Lernprozesse ist nach David P. Ausubel der Aufbau kognitiver Strukturen, »ein System von aufeinander bezogenen und untereinander verbundenen sinnvollen Bedeutungen (meanings)«¹². Lernen ist dann »meaningful« – bedeutungsvoll, wenn das neu zu Lernende auf bereits Gelerntes bezogen und damit verbunden werden kann.¹³ Die Verankerung, Stabilisierung und flexible Verwendbarkeit des neu Gelernten in der vorhandenen kognitiven Struktur und der schrittweise Aufbau dieser kognitiven Struktur stehen im Mittelpunkt für die Gestaltung des Lernprozesses. »... die Hauptfunktion einer Organisationshilfe [advance organizer] ist, die Kluft zu überbrücken zwischen dem, was der Lernende bereits weiß und dem, was er wissen muß, bevor er erfolgreich die jeweilige Aufgabe lernen kann.«¹⁴

11 Deshalb ist heute oft davon die Rede, dass religiöses Lernen sowohl religionskundliche Aspekte (»learning about«) enthält als auch eine Werterziehung aus reflektierter Grundhaltung, die offengelegt ist (»learning from«), sowie Elemente gelebten Glaubens und spirituellen Lebens in einer konkreten Tradition (»learning in«). Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Interne Mitschrift einer Expertentagung über »Religion und Kultur« am 16. Dezember 2003 an der Universität Zürich.

12 *Gunther Eigler u.a.*, Grundkurs Lehren und Lernen, Weinheim ⁴1979, 62; vgl. *David Ausubel*, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning. An Introduction to School Learning*, New York ²1968.

13 Vgl. ausführlich *Helga Kohler-Spiegel*, *Juden und Christen – Geschwister im Glauben*. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, Freiburg i.Br. 1991.

14 *David Ausubel*, *Psychologie des Unterrichts 1*, Weinheim 1974, 160.

Für den Aufbau der kognitiven Struktur gibt Jerome S. Bruner dem aktiv-entdeckenden Lernen die größte Bedeutung. Denn die kognitive Struktur wird nicht inhaltlich, sondern prozesshaft verstanden, indem Kenntnisse durch eigenes Tun erworben werden und diese auf andere Situationen übertragen und vertieft werden können.¹⁵ Dies ließe sich mit Vorschlägen zu Lernstufen verbinden, also dem Versuch, die aufeinander folgenden Stufen zu erfassen; die acht Stufen von Robert Gagné stehen exemplarisch für ein solches Verständnis. Jede der von ihm genannten acht Stufen¹⁶ setzen die jeweils vorangegangenen Stufen voraus, der Prozess des Lernens gestaltet sich in verschiedenen Formen unterschiedlicher Komplexität.¹⁷

2.2 Lernen als Prozess zwischen Assimilation und Akkomodation

In seiner vier Stadien¹⁸ umfassenden Theorie der Denkentwicklung zeigt Jean Piaget auf, wie das Kind durch seine aktive, selbst gesteuerte Auseinandersetzung mit der Realität schrittweise zu immer umfassenderen Erkenntnissen über die Wirklichkeit kommt. Denkstrukturen werden immer wieder neu geordnet und ermöglichen damit neue geistige Leistungen, die davor nicht möglich waren. Um immer wieder ein Gleichgewicht zwischen Umwelt und eigenem Denken und Handeln herzustellen, dient Assimilation dem Individuum dazu, aktuelle Umweltgegebenheiten mit bisher schon praktizierten Denk- und Handlungsanweisungen aufzunehmen und zu verarbeiten. Akkomodation modifiziert die vorhandenen Denk- und Handlungsweisen so, dass sie den Umwelthanforderungen entsprechen. Lernen ist also immer in der Spannung zwischen Akkomodation und Assimilation zu verstehen.

2.3 Lernen in geplanten Prozessen

Die Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung nach Wolfgang Klafki stellt die Erschließung von Inhalten anhand von fünf Perspektiven in den Mittelpunkt der Planung. Es sind dies: exemplari-

¹⁵ Jerome Bruner, *Der Prozeß der Erziehung* (Sprache und Lernen 4), Berlin ⁵1980.

¹⁶ Vgl. Robert Gagné, *Die Bedingungen des menschlichen Lebens*, Hannover ⁵1980: 1. Signallernen, 2. Reiz-Reaktions-Lernen, 3. Lernen motorischer Ketten, 4. Lernen sprachlicher Assoziationen, 5. Lernen multipler Diskrimination, 6. Begriffslernen, 7. Regellernen, 8. Problemlösen.

¹⁷ Vgl. Burkard Porzelt, *Grundlegung religiösen Lernens. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2009, 23ff.

¹⁸ Vgl. exemplarisch Jean Piaget, *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Weinheim ²2010: 1. Stadium der sensomotorischen Intelligenz (ca. 0–2 Jahre), 2. Stadium des voroperationalen Denkens (ca. 2–7 Jahre), 3. Stadium der konkreten Operationen (ca. 7–11 Jahre) und 4. Stadium der formalen Operationen (ab ca. 11 Jahre).

sche Bedeutung, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, thematische Struktur und unterrichtliche Zugänglichkeit.¹⁹ Auf dieser Basis werden verschiedene Planungsmodelle für den RU vorgestellt, die zentralen Elemente sind im Blick auf den Kontext die Klärung der Lehrer- und Schülervoraussetzungen, die institutionellen Rahmenbedingungen sowie anderer Möglichkeiten und Grenzen des Kontextes. Im nächsten Schritt, auf die Inhalte zugehend, sind sowohl der fachwissenschaftliche Zugang wichtig als auch die Aspekte der Elementarisierung, gemeint sind: elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge, elementare Wahrheiten und elementare Lernwege, um im Prozess nachhaltig und durchgehend den wechselseitigen Erschließungsprozess zwischen Inhalt und Subjekt zu schaffen.²⁰ Kontext und Inhalt verbinden sich mit der Planung der grundlegenden Lernschritte, Sequentialität und didaktischer Ansatz erlauben dann, einzelne Lernsequenzen zu planen, Kompetenzen oder Ziele und den Verlauf des Lernens in Einzelschritten durchzudenken.²¹

Im Blick auf kompetenzorientiertes Lernen sind sechs Merkmale zu nennen, die »kompetenzspezifischen guten Unterricht« ausmachen²²:

- »Individuelle Lernbegleitung«: Schülerinnen und Schüler sollen gezielt in ihren individuellen Lernprozessen unterstützt und begleitet werden. Dabei wird dem gestuften Kompetenzerwerb besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Auf der Basis der Hermeneutik der Schülerleistungen (Vorwissen, subjektive Theorien, Lernwege und Bearbeitungsstrategien...) werden dem Schüler bzw. der Schülerin durch die Lehrperson individuell passende Lernangebote gemacht. Die individuelle Lernbegleitung ist also ein Prozess des genauen Hinschauens und pädagogischen Beobachtens.
- »Metakognition«: Individueller Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler steht im Mittelpunkt. Neben Phasen der direkten Instruktion braucht es Phasen der individuellen Bearbeitung von speziell ausgewählten Lernangeboten. Schülerinnen und Schüler sollten wissen, welche Strategien sie zur Bearbeitung von Aufgaben anwenden, welche Lernschritte für ihr Lernen notwendig sind.
- »Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten«: Die geschieht vertikal und horizontal. Vertikale Vernetzung meint, übergreifende Zusam-

19 Vgl. exemplarisch *Wolfgang Klafki*, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim 1985, 194ff.

20 Vgl. exemplarisch *Friedrich Schweitzer*, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2003; *Hans Mendl*, *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München 2011, 190ff.

21 *Werner Jank und Hilbert Meyer*, *Didaktische Modelle*, Frankfurt a.M. 1991, 363 u.ö.

22 Vgl. *Andreas Feindt u.a.*, *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven*, in: *Ders.* (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Festschrift für Dietlind Fischer, Münster 2009, 9–19, 12ff.

menhänge und Leitideen eines Faches erkennen. Im Unterrichtsgang muss deutlich werden, wie sich einzelne Wissensfelder und Können systematisch aufbauen, dazu muss Wissen geordnet werden, z.B. in Lernlandkarten, Mind-Maps oder Advance Organizer. Horizontale Vernetzung beschreibt den anwendungsbezogenen Transfer erworbenen Wissens und Könnens auf andere Bereiche. Deshalb stehen bestimmte Kompetenzen im Vordergrund, die auf unterschiedliche inhaltliche Kontexte bezogen werden.

- »Übung und Überarbeitung«: Um in unbekannten Situationen Gelerntes anwenden zu können, braucht es Übung, ein wiederholtes Üben und ein Arbeiten an Fehlern.
- »Kognitive Aktivierung«: Im Unterricht müssen immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen gezielt eigene Entdeckungen gemacht werden können. Eine große Herausforderung besteht darin, Aufgaben zu finden, bei denen Schülerinnen und Schüler gefordert sind, vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten auf neue Weise miteinander zu verbinden, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln, fehlendes Wissen zu identifizieren ... – die Herausforderung dabei ist, die Lernenden weder zu überfordern noch zu unterfordern.
- »Lebensweltliche Anwendung«: Dabei werden Anforderungssituationen selbstständig und kreativ bearbeitet. Die Qualität des Lehr-Lernprozesses wird also durch die Frage definiert, welche Kompetenzen so entwickelt wurden, dass sie in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eigenständig angewandt werden.

Diese Merkmale bilden den Rahmen, in dem »Wissen, Können und Wollen« im Prozess der Kompetenzentwicklung aufgebaut und entfaltet werden können. Gerade im Bereich religiösen Lernens zeigt sich die Herausforderung, dass vom Subjekt des Lernens erworbene Kompetenzen in neuen Situationen eigenständig angewandt werden – dieser Prozess kann, wie bereits beschrieben, angeleitet und begleitet werden, im Kontext des Religiösen kann das Tun selbst nicht eingefordert werden.²³

3 Metareflexion: Vom Prozess lernen

Zur Kompetenzentwicklung gehört, nicht nur Wissen und Können strukturieren und vernetzen zu können, sondern auf reflexiver Ebene den Prozess als Prozess zu beschreiben. Gleichbedeutend mit »Ablauf« beschreibt der Begriff »Prozess« eine sachlich logisch verbundene Abfolge von Tätigkeiten, die Schülern einen messbaren Nutzen bringen, einen Beitrag zur Erreichung der Ziele leisten und nach bestimmten Regeln durchgeführt werden. Im Managementwissen ist betont, dass jeder Pro-

23 Vgl. exemplarisch: *Georg Hilger u.a.*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ⁶2010; *Helga Kohler-Spiegel*, Erfahrungen des Heiligen. Religion lernen und lehren, München 2008.

zess einen Anfang und ein Ende sowie einen oder mehrere Auslöser und einen (oder mehrere) Prozessverantwortliche hat. Ein Prozess kann in seinem üblichen Ablauf beschrieben werden, ein Prozess braucht Vorgaben (Ziele und Bewertungsmaßstäbe für das Ergebnis), hat Verbesserungspotential und braucht regelmäßige Überprüfung. Jeder Prozess hat einen (oder mehrere) Kunden bzw. Adressaten.²⁴

Ergänzend zum inhaltlichen Lernen werden die Denkschritte selbst gelernt, in Lernprozessen beinhaltet zu wissen, was zu tun ist, zwei Ebenen der Auseinandersetzung: das Durchführen der Denk- oder Arbeitsschritte sowie das Wissen um diese Schritte. Die Entwicklung des Prozesses und die Beschreibung des Prozesses sind jeweils eine eigenständige Fähigkeit, die im RU gelernt werden kann. Zum primären Tun, zum Prozess des Denkens oder Erlebens der religiösen Dimension wird die sich selbst distanzierende Wahrnehmung und Benennung des Lern- und Erfahrungsweges möglich.

Über den Prozess religiösen Lernens und Verstehens Bescheid zu wissen, knüpft an die Erfahrungen der lernenden Person, also an die Subjektorientierung an. Den Prozess des Lernens sowie die einzelnen Schritte dabei zu verstehen, verweist auf erfahrungsbezogenes, biografiebezogenes Lernen. Entlang der eigenen Biografie und entlang anderer, erzählter Biografien wird mitvollziehbar, wie sich Religiöses entwickelt. Dies verbindet sich mit Wissen um religionspsychologische Entwicklungsschritte²⁵ und macht transparent, wie der jeweils eigene Lernprozess vor sich ging bzw. vor sich geht. Biografiebezogene Arbeit braucht den narrativen Zugang, im Erzählen verbinden sich individuelle Erfahrungen mit den Erfahrungen anderer Menschen. Damit können Momente von Begegnung möglich sein, die zwischen den Einzelpersonen ein »Wir« entstehen lassen.

4 Schluss

Die Diskussion über die Inhalte religiösen Lernens ist bedeutsam, zu religiösem Lernen gehören aber Inhalt und Prozess, um die Orientierung an unterschiedlichen Zugängen zur Welt und den damit korrespondierenden »Domänen« zu ermöglichen.²⁶ Die Gestaltung und die Reflexion des Prozesses sind nicht nur eine Planungsfrage und eine methodische Frage gelingenden Lernens, sondern öffnen den Blick auf die Dimension des Prozesses selbst. Junge Menschen können im RU all das an Inhalten,

24 Prozess und Prozesswissen ist ein betriebswirtschaftlich zentraler Begriff, stellvertretend für die Fülle an Literatur: *Guido Fischermanns*, Praxishandbuch Prozessmanagement, Wettenberg³2010.

25 Vgl. exemplarisch *Schweitzer*, a.a.O.,⁷2010; *Lothar Kuld*, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001.

26 Vgl. *Eckhard Klieme* u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2003.

Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen, was in Lehr- und Lernplänen, in Kompetenzmodellen festgeschrieben ist. Junge Menschen werden aber zugleich ermutigt und befähigt, über das Erleben und das Verstehen des Prozesses religiösen Lernens auch ihren eigenen Weg verstehen zu lernen.

Was wird in Parallelfächern gelernt?

Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland:
Systematik und Wirklichkeit

Die Professionalisierung des jüdischen Religionsunterrichts war ein Begleit der jüdischen Rezeption der Aufklärung (Haskala) unter den deutschsprachigen Juden ein großes Thema.¹ Allerdings hatte sie in diesem Raum nie den Rückhalt einer universitären Infrastruktur. Die Ausbildung der Lehrer in jüdischen Fächern war in vielen deutschen Staaten die private Angelegenheit der jüdischen Gemeinden oder der drei kleinen jüdischen Landesverbände (Baden, Württemberg und Mecklenburg-Schwerin). Lehrerpersönlichkeiten, präkari finanzierte kleine jüdische Lehrerseminare (ab 1825) und die drei modernen privaten Rabbinerseminare in Breslau und Berlin (1854/75) konnten – freiwillige – Anstöße geben.² Nach 1871 ist der Deutsch-Israelitische Gemeindebund (DIGB) – eine private Mäzenatengruppe – sein Betreuer und förderte die Gründung von regionalen Lehrerverbänden, Lehrerbildungen und die Publikation von Lehrmittel-Bibliographien. Er sammelte Daten, um überhaupt eine Zahlenbasis über das jüdische Schulwesen in Deutschland zu erhalten, das in der amtlichen Statistik nicht oder kaum vertreten.³ Dieser »Gemeindebund mit liberal-stillesheimer Ausrichtung« war für orthodoxe Gemeinden inakzeptabel. Sie besaßen eine eigene parallel strukturierte mit Lehrerseminaren in Würzburg (nach 1866) und Köln, eigenen Lehrerverband und pädagogischer Gedanke in einer modernen

1. Eberhard Krüger war der Aufklärer Hartwig Kessel: »Hartwig Hans Kessel (1725–1805) als seiner programmatischen Schrift »Wurz des Erlebens und der Wahrheit (Divers schiden we-tanen)«, Berlin 1782–1785 in Teils, Hirschbach, vor 12: H. Kesselmann, Die Professionalisierung der jüdischen Lehrerbildung in Deutschland 1820–1915, in: Friedl-Karlzonner, Hans-Peter Schmidt (Hg.), David und Kalonymus in 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 2003, 129f. Eine Thematik allgemein: »Haskalah-Erbe«, Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeichen der Aufklärung und der Haskalah, 11. Aufl. Hirschbach 1996; 2. Bismarckzeit und spätere Aufklärung auf Deutsch, München 2000; Friedl-Karlzonner (Hg.) »Jüdische Vernetzung: Jüdische Erziehungssysteme zwischen Tradition und Modernisierung, Quellenkunde aus der Zeit der Haskalah, 1760–1811, München 2005; Andreas Bönner, Leistung und Gegenleistung: zur Geschichte jüdischer Religions- und Elementarlehrer in Preußen 1811/24 bis 1872, Göttingen 2006.

2. Karlzonner, Professionalisierung (Anm. 1), 140f.

3. Ebd., 143–150. Man konsultiere die Übertragungen von DIGBs, die von 1875 bis etwa 1921 erschienen.

Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland: Systematik und Wirklichkeit

Die Professionalisierung des jüdischen Religionsunterrichts war seit Beginn der jüdischen Rezeption der Aufklärung (Haskala) unter den deutschsprachigen Juden ein großes Thema.¹ Allerdings hatte sie in diesem Raum nie den Rückhalt einer universitären Infrastruktur. Die Ausbildung der Lehrer in jüdischen Fächern war in vielen deutschen Staaten die private Angelegenheit der jüdischen Gemeinden oder der drei kleinen jüdischen Landesverbände (Baden, Württemberg und Mecklenburg-Schwerin). Lehrerpersönlichkeiten, prekär finanzierte kleine jüdische Lehrerseminare (ab 1825) und die drei modernen privaten Rabbinerseminare in Breslau und Berlin (1854/73) konnten – freiwillige – Anstöße geben.² Nach 1871 tat der Deutsch-Israelitische Gemeindebund (DIGB) – eine private Mäzenatengruppe – sein Bestes und förderte die Gründung von regionalen Lehrerverbänden, Lehrerfortbildungen und die Publikation von Lehrmittel-Bibliographien. Er sammelte Daten, um überhaupt eine Zahlenbasis über das jüdische Schulwesen in Deutschland zu erhalten, das in der amtlichen Statistik nicht oder kaum vorkam.³ Dieser »Gemeindebund« mit liberal-religiöser Ausrichtung war für orthodoxe Gemeinden inakzeptabel. Sie bauten eine kleinere parallele Infrastruktur mit Lehrerseminaren in Würzburg (nach 1864) und Köln, eigenem Lehrerverband und pädagogischer Beilage in einer modern-

1 Erster Kritiker war der Aufklärer Hartwig Wessely / Naftali Herz Weisel (1725–1805) mit seiner programmatischen Schrift »Worte des Friedens und der Wahrheit« (Diwrei schalom we-Emet), Berlin 1782–1785 (4 Teile, Hebräisch), vgl. Uri R. Kaufmann, Die Professionalisierung der jüdischen Lehrerbildung in Deutschland 1800–1933, in: Frank Kuhlemann / Hans-Walter Schmuhl (Hg.), Beruf und Religion im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 2003, 129f. Zur Thematik allgemein s. Mordechai Eliav, Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation (1. Aufl. Hebr.: Jerusalem 1960), 2. überarbeitete und ergänzte Aufl. auf Deutsch, Münster 2001; Uta Lohmann (Hg.): »Lerne Vernunft!«: jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung; Quellentexte aus der Zeit der Haskala, 1760–1811, Münster 2005; Andreas Brämer, Leistung und Gegenleistung: zur Geschichte jüdischer Religions- und Elementarlehrer in Preußen 1823/24 bis 1872, Göttingen 2006.

2 Kaufmann, Professionalisierung (Anm. 1), 140f.

3 Ebd., 143–150. Man konsultiere die »Mitteilungen vom DIGB«, die von 1873 bis etwa 1921 erschienen.

orthodoxen Zeitschrift auf.⁴ Diese Bestrebungen sind durch die Schoah zerstört worden.

1 Nach dem Untergang: Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland

Während vor 1939 etwa 9,7 Millionen Juden in Europa lebten, so sind es heute nur noch anderthalb Millionen. Die jüdische Gemeinschaft in Europa hat einen enormen Substanzverlust durch die Schoah, den Massenmord an den europäischen Juden, erlitten und einen weiteren durch Überalterung und Auswanderung in der Zeit von 1946 bis 2001. Die Zahl der europäischen Juden nahm in diesen 55 Jahren von 3,9 Millionen auf 1,5 Millionen ab.⁵

In Deutschland blieben nach 1952 rund 25 000 Juden übrig, in ihrer Mehrheit polnische Staatenlose, die im religiös-kulturell ausdifferenzierten jüdischen Milieu Polens vor 1939 sozialisiert worden waren. Zunächst kümmerte sich der 1950 gegründete Zentralrat der Juden in Deutschland um die Problematik Religionsunterricht.⁶ In den Akten taucht in den 1950er Jahren sogar ein Lehrerverband auf. Hans Lamm (1913–1985) war von 1956–1960 als Kultur-Beauftragter des Zentralrats auch für den jüdischen Religionsunterricht zuständig, doch bleiben von diesen Bemühungen heute nur vergilbte Papiere und Broschüren.⁷

2 Erste Schritte der Religionslehrer-Ausbildung in Deutschland

Nachdem der Nachschub deutschsprachiger Religionslehrer aus Israel immer geringer wurde, gründete der Zentralrat 1979 die Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg. Rabbiner Nathan Peter Levinson (geb. 1921) ergriff 1971 die Initiative: Er wollte ein jüdisch-theologisches Seminar ins Leben rufen, das Lehrer, Kantoren und Rabbiner ausbilden

4 »Der Israelit« (Frankfurt a.M. 1860–1938), s. die website: www.compact-memory.de; vgl.: *Mordechai Breuer*, Jüdische Orthodoxie im Deutschen Reich 1871–1918: Sozialgeschichte einer religiösen Minderheit, Frankfurt a.M. 1986.

5 *Bernard Wasserstein*, Europa ohne Juden. Das europäische Judentum seit 1945, München 2001, 8.

6 Referate zur Lehrerfortbildung und Lehrplan für den jüdischen Religionsunterricht, hg. vom Zentralrat der Juden in Deutschland, Düsseldorf 1960. In seiner Herausgeberschaft erschien auch: *Die biblische Geschichte*, von Ludwig Stern und Selig Schachnowitz, Düsseldorf-Benrath 1970. Dieses Buch war allerdings schon 1892 in 9. Auflage erschienen (*Die biblische Geschichte für israelitische Schulen erzählt*).

7 Die Akten des Zentralrats der Juden in Deutschland befinden sich heute im Zentralarchiv zur Erforschung der Geschichte der Juden in Deutschland in Heidelberg, s. <http://www.uni-heidelberg.de/institute/sonst/aj/INSTITUT/institut.htm>. Sie umfassen die Zeit von 1950–2007 und haben einen Umfang von zur Zeit 88 Laufmeter, Bestandessignatur: B. 1/7.

und unter seiner Leitung stehen sollte.⁸ Die Regierung des potentiellen Sitzlandes Baden-Württemberg und der in Karlsruhe lebende Vorsitzende des Zentralrats Werner Nachmann entwickelten dagegen zwischen 1971 und 1979 die Konzeption eines wissenschaftlichen Judaistik-Instituts, das in enger Kooperation mit der Universität Heidelberg arbeiten sollte. Nach dem Aufbau eines stabilen Dozentenkollegiums erhielt die Hochschule 1994 das Promotionsrecht. Die Kultusministerkonferenz erklärte die Hochschule später zum Ausbildungsort für jüdische Religionslehrer in Deutschland. Die Religionslehrerbildung wurde weiter formalisiert (Gymnasium Wintersemester 2001/2002, Grundschule 2009/2010).⁹ Heute ist sie mit Studienseminar und Referendariat den allgemeinen Normen nahe.

Mehrere Dutzend ehemalige Studenten der Heidelberger Hochschule unterrichten heute in den jüdischen Gemeinden Deutschlands, was zweifellos ein Erfolg ist. Allerdings durchliefen sie in ihrer Mehrheit noch keine pädagogische Ausbildung und wurden durch Gemeindevorstände sogar oft vor Ende ihres Magister-Studiums abgeworben, so dass die Zahl der regulär Ausgebildeten immer noch gering ist. Lehrkräfte ohne regulären Bildungsgang aber werden nicht im öffentlichen Staatsdienst, sondern quasi »privat« über jüdische Gemeinden oder Landesverbände eingestellt und finanziert, d.h. sie sind den wechselnden politischen Konstellationen der Vorstände ausgesetzt. Dies ist längerfristig nicht zu ihrem Vorteil.

3 Erstmals »Nationale Bildungsstandards für den jüdischen Religionsunterricht«

Während von den 1970er Jahren an in einzelnen Bundesländern Lehrpläne für jüdischen Religionsunterricht in Kraft gesetzt worden waren¹⁰, formulierte der 2008 geschaffene Heidelberger Lehrstuhl für jüdische Religionspädagogik »Nationale Bildungsstandards«.¹¹ Vier Kompeten-

8 S. das bittere Resumé: *Nathan Peter Levinson*, Ein Ort ist, mit wem du bist, Berlin 1996, 245–252.

9 *Bettina Wehner*, Die Ausbildung von jüdischen Religionslehrern und Religionslehrerinnen an der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg, in: *Bernd Schröder* u.a. (Hg.), Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen, Berlin 2009, 191–195.

10 Man konsultiere die Sammlung der unpublizierten Lehrpläne in der Bibliothek der Hochschule für Jüdische Studien an der Landfriedstrasse 12 in Heidelberg.

11 Die pdf-Datei umfasst acht Seiten und ist mit Prof. Krochmalnik als Autor gekennzeichnet. Auf dessen homepage an der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg (www.hfjs.eu) findet sich eine weiterführende Bibliographie unter dem Titel »Lehrmaterialien«. Hier sucht man allerdings vergeblich (Stand 3.3.2011) nach jüdischen Religionslehrmitteln oder Werken jüdischer Religionspädagogik, die nach 1782 und vor 1938 gedruckt worden sind. Nicht einmal das klassische Quellenbuch

zen sollen gefördert werden: die (hebräisch-) »Lese und Teilnahmekompetenz, die Orientierungs- und Denkfähigkeit«.¹² Wert wird auf das »Performative« gelegt (d.h. das Ausüben der Gebote), punktuell wird Bezug auf die Wirklichkeit der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland genommen, etwa wenn man erfährt, dass weder Familie noch teilweise jüdische Gemeinde (!) einen Schüler bezüglich der Kenntnisse des Judentums unterstützen.¹³ Die Standards sind sehr hoch gesteckt: Mit 13 Jahren soll ein Schüler in der Lage sein, rabbinische Texte zu lesen.¹⁴ In der »Niveaunkretisierung« ist von der »Schule der Distanz« die Rede, die der jüdische Religionsunterricht sei, und auf einen Begründer der modernen jüdischen Orthodoxie, Rabbiner Samson Raphael Hirsch (1808–1889) und sein Prinzip vom Judentum als »heilige Zeit« wird verwiesen.¹⁵ Ein vierfacher Zweijahreszyklus soll auf immer höherem Niveau die wichtigsten jüdische Feiertage behandeln. Es wird die »kaustische Lernform« empfohlen.¹⁶ Ziel des jüdischen Religionsunterrichts sollte das Lernen jüdischer Religionsphilosophie sein.

Diese Bildungsstandards sind vom Blickpunkt einer modernen neoorthodoxen jüdischen Religionsphilosophie aus geschrieben. Alle Texte dürfen nur »immanent« gelesen, Geschichte nur als »heilige Geschichte« unterrichtet werden. Alles andere wird als »Geschichtsunterricht« (»Debatteklub«)¹⁷ verurteilt. Eine Konzentration auf »moralische« oder »emanzipatorische Potentiale« lehnt der Verfasser ab.¹⁸ Nur aus der »Innensicht der Glaubenswelt« sollte gesprochen, dabei nicht bloß »geistlos wiedergekaut werden«.¹⁹ Ideal ist das »abgesonderte« jüdische »Lernen«, auch gegen die unterstellten (universalistischen?) »Vorurteile der Nichtjuden«.²⁰ Trotz der Verwendung des Begriffs »Niveaunkretisierung« vermisst man konkrete Bildungsinhalte oder die Nennung zu unterrichtender zentraler Fachbegriffe nach Jahrgangsstufen, wie dies in anderen Bildungsstandards üblich ist. Die zentrale Frage der Stellung der Frau im Judentum kommt nicht vor. Es scheint wenig realistisch, jüdische Gymnasialschüler mit 17 und 18 Jahren schon zu Philosophiestudenten heranzuziehen. Eine kleine Gruppe Hochmotivierter mag diesen Plänen folgen, doch die Wirklichkeit in den jüdischen Familien und Gemeinden ist anders. Das Hochhalten allein modern-orthodoxer Bildungs-ideale wird angesichts der Tatsache, dass 95% der jüdischen Familien in

für jüdische Geschichte und Literatur von Rabbiner Julius Höxter (1928) ist angeführt.

12 Nationale Bildungsstandards ..., Heidelberg 2008, 2.

13 Ebd., 4.

14 Ebd.

15 Ebd., 4–6.

16 Ebd., 7.

17 Ebd., 5.

18 Ebd., 4.

19 Ebd., 6.

20 Ebd., 5.

Deutschland keine Religionspraxis ausüben, wenig Aufnahmebereitschaft finden können. Der antipluralistische Ansatz widerspricht der Rechtslage der Einheitsgemeinden, die unter dem Dach des Zentralrats der Juden in Deutschland vereint sind. Es darf nicht nur eine Strömung im modernen Judentum – die Neo-Orthodoxie – als einzig legitim dargestellt werden. Die Verwendung einer hoch spezialisierten philosophischen Terminologie erschwert den Zugang zu diesen Bildungsstandards.²¹ Demgegenüber wäre gerade der Abgrund zwischen säkularer Kultur, fehlendem Wissen und idealen Zielen eines Religionsunterrichts zum Inhalt von Bildungsstandards zu machen. Anders verliert man die große Mehrheit der Jugendlichen, die überhaupt noch jüdischen Religionsunterricht in Deutschland besuchen, und gefährdet damit die Zukunft der jüdischen Religionsgemeinschaft in Deutschland.

4 Angesichts der Wirklichkeit in Deutschland:

Zu vermittelnde Kompetenzen

Grundvoraussetzungen einer jüdischen Religionspädagogik sind, dass der Schüler mit dem jüdischen Gottesdienst, der Lebenspraxis, den Feiertagen, der Hebräischen Bibel, dem Talmud und späteren Kommentatoren, der Philosophie und auch Grundzügen der jüdischen Geschichte – nur Letzteres wird im allgemeinen Geschichtsunterricht, wenngleich fragmentarisch und nur von der Außenperspektive her, unterrichtet – vertraut wird. Er oder sie sollten ihre jüdische Position in der modernen westlichen Gesellschaft klar und intelligent definieren können.

Ein wesentliches Element des jüdischen Religionsunterrichts muss sein, den Jugendlichen auf die Teilnahme am Gottesdienst vorzubereiten. Dieser aber wird – ob liberal oder orthodox – in den Gemeinden des deutschsprachigen Raumes nach einer festen Struktur auf Hebräisch abgehalten.²² Die sich nach 1950 in Deutschland befindenden Juden stammten in ihrer Mehrheit aus Osteuropa und verlangten einen orthodox geführten Gottesdienst, obwohl sie selbst nicht orthodox leben wollten.²³ Auch sie besuchten nur zu drei bis vier Prozent die Synagoge.²⁴

21 In den »Bildungsstandards« für Jüdische Religionslehre in Baden-Württemberg an Gymnasien (www.bildung-staerkt-den-menschen.de) Stuttgart 2004, 51–50, des gleichen Autors finden sich philosophische Fachtermini wie »erotomatisch-eristisches« Lernen (d.h. etwas in Frageform ausdrücken und dialektisch formulieren) oder »akro-amatisches« Lernen (durch Hören vernommenes Lernen), s. dort 54.

22 Vgl. zum Kontext: *Wasserstein*, Europa (Anm. 5), 131–154.

23 *Anthony D. Kauders*, Unmögliche Heimat. Eine deutsch-jüdische Geschichte der Bundesrepublik, München 2007, 161–175.

24 *Harry Maór*, Über den Wiederaufbau der jüdischen Gemeinden in Deutschland seit 1945, (unpubl. Diss.) Mainz 1961.

Mangels Hebräisch-Kenntnissen bei Kindern und Eltern heute muss der jüdische Religionsunterricht auch Sprachunterricht sein, da sonst der Jugendliche im Gottesdienst nicht zurechtkommt. An einem Schabbat-Gottesdienst (mit Vorlesen aus der Tora) sind immer zehn Personen in Funktionen beteiligt: Dieses Performative ist zu unterstützen. Der Freitag-Abend-Gottesdienst eignet sich besonders dazu, von Jugendlichen durchgeführt zu werden. Kinder sind auch in der Feier zur Befreiung aus Ägypten, Pessach, einbegriffen und müssen auf eine aktive Teilnahme am »Seder« vorbereitet werden. Der Unterricht muss weiter Kenntnisse der jüdischen Lebenspraxis vermitteln (z.B. Speisegesetze, Schabbat-Gebote etc.), auch wenn schließlich jeder Jugendliche seinen eigenen Weg in der persönlichen Lebenshaltung gehen wird.²⁵ Jüdische Religionspädagogik hat also sehr disparate Unterrichtsbereiche.

5 Systematik und Stoffverteilung

Es ist nicht möglich, den reichen Schatz des jüdischen religiösen Erbes auf vierzig Doppellektionen in zwölf Jahren zu verteilen. Jüdische Religion ist eine ständige Aufforderung zum Lernen. Es geht also darum, eine Systematik zu entwickeln, die einerseits altersgemäß ist und sich andererseits dem Grundduktus der allgemeinen Lehrpläne einfügt. Sie hat eine strenge Stoffauswahl zu treffen, damit die Schüler dem Unterricht in seiner begrenzten Zeit folgen können. Analog etwa zum Englisch-Unterricht wären Grundelemente des Hebräischen von Klasse 2 an zu unterrichten: Aufbauend zuerst das Alef-Bet, dann einfache Wörter, dann Segenssprüche und Begriffe der Liturgie. Bis zur sechsten Klasse (Vorbereitung zur Bar/Bat Mizwa!) sollte der Schüler in der Lage sein, den Inhalt einfacher (hebräischer) Gebete aus dem Gebetbuch zu verstehen. Ganz ohne Grammatik geht es dabei nicht.

Neben Sprachunterricht muss Bibelkunde vorkommen: Biblische Geschichte und Gestalten von Adam bis Josef in der Grundschule. Moses, die Offenbarung der Tora, Pessach (das Fest der Befreiung aus Ägypten) und Schawuoth, das Wochenfest (Offenbarung der Tora am Sinai), sollten eine Grundeinheit bilden. Auf diese Weise kann biblische Geschichte mit dem Feiertagskalender sinnvoll verbunden werden. *Punktuell* muss der Schüler die jüdische Bibelexegese (Raschi, Moses Mendelssohn, Joseph Herman Hertz, Gunther W. Plaut²⁶ etc.) kennenlernen.

25 Vgl. die frühe Studie von *Jacob Walter W. Oppenheimer*, Über die jüdische Jugend im heutigen Deutschland: eine sozialpsychologische Studie, (Diss.) München 1967.

26 Raschi, d.h. Rabbi Schlomo Jizchaki (1040–1105) ist der wichtigste Bibel- und Talmudkommentator des Mittelalters. Er lebte in Troyes und hatte in Mainz und Worms studiert. Sein Kommentar geht in der Regel vom Wortsinn (Hebräisch: »Pschat«) aus. Moses Mendelssohn (1729–1786) hat mit einem Gelehrtenkreis – unter anderen mit dem erwähnten Hartwig Wessely – einen aufklärerischen Kom-

Andererseits ist m.E. zu vermeiden, dass jedes Jahr (oder im Zweijahresrhythmus) ausführlich immer die gleichen Feste behandelt werden, weil dadurch schnell Langeweile entsteht und das Kind sich vom Unterricht innerlich abwendet. Hier wären Schwerpunkte zu setzen, gerade auch weil etwa die Grundstruktur der Liturgie der Hohen Feiertage (etwa von Jom Kippur) komplex ist. Diese wäre als *Schwerpunktthema* mit Rosch Ha-Schana erst in der 6./7. Klasse einzuführen. Auch die wichtigen Standardgebete muss man aufbauend unterrichten, in der Grundschule vom »Höre Israel« zum 18-Bittengebet, zur Struktur der Kabbalat Schabbat und des Schabbat-Morgen-Gottesdienstes. Ohne Verständnis für die Liturgie wird der (lange) jüdische Gottesdienst für den Teilnehmer zu einer unangenehmen Last.²⁷

6 Koordination des jüdischen Religionsunterrichts mit den allgemeinen Bildungsstandards

Parallel zum allgemeinen Geschichtsunterricht sollte man einen historischen Faden spannen: Wenn man im allgemeinen Geschichtsunterricht – heute in der Regel nach dem 8-jährigen Gymnasial-Kursus – in der 6. Klasse von Ägypten, Hellas, Augustus und Cäsar hört, wäre im jüdischen Religionsunterricht von Moses, König David und der Zerstörung des 2. Tempels, von den Gelehrten in Jawne, der Mündlichen Tora (der Mischna) und der aufkommenden Distanz zwischen Judentum und frühem Christentum die Rede. Der jüdische Religionsunterricht sollte trotz aller »Befruchtung« punktuell interreligiöses Lernen pflegen, auch um im Eigeninteresse die eigene Position zu markieren.

Wenn in Geschichte in der 7. Klasse vom Mittelalter die Rede ist, wäre im Religionsunterricht neben der Entstehung des aschkenasischen Judentums im Rheinland eine Einheit »Judentum und Islam« zu lehren, gerade auch um hier den Blick auf ein Zeitalter zu öffnen, in dem es eine fruchtbare Wechselbeziehung zwischen Islam und Judentum in Andalusien gab, von der das »christliche Abendland« sehr profitiert hatte. Eine jüdische Religionsschulklasse sollte zu diesem Zeitpunkt eine Moschee besuchen und (dafür offene) muslimische Gleichaltrige treffen. Zu diesem Zeitpunkt (7. Klasse) wäre auch eine Exkursion nach Speyer (Mikwe [Tauchbad], Synagogenruine), Worms (Museum, Mikwe, rekonstruierte Synagoge) oder Erfurt (mittelalterliche Synagoge, Museum) angebracht, um das Judentum in Deutschland zu verorten.

mentar in den 1770er Jahren verfasst, den »Biur«. Joseph H. Hertz hat einen modern-orthodoxen Kommentar zu den fünf Bücher Mose geschrieben (Pentateuch und Haftarat, mit Kommentar von J.H. Hertz, 5 Teile, ND: Zürich 1984–1995), der wie der neuere liberal-religiöse von Gunther W. Plaut (Die Tora. In jüdischer Auslegung, 5 Bde., Gütersloh 2000) auch auf Deutsch zugänglich ist.

27 Ein orthodoxer Schabbat-Gottesdienst am Samstagmorgen dauert mit Wochenabschnittsvorlesung gut zweieinhalb Stunden (ohne Predigt).

Beim Thema Absolutismus (meist Ende 7. Klasse) könnte man im jüdischen Religionsunterricht gleichzeitig den Chassidismus und seine Gegner behandeln, Israel Baal Schem Tow und Elijah Gaon von Wilna, bei der Aufklärung Leben und Werk von Moses Mendelssohn. Für das 19. Jahrhundert – in der 8. Klasse – bieten sich die drei modernen religiösen Strömungen als Unterrichtsthemen an: modern-orthodox, konservativ und liberal-religiös.

Parallel müsste der Sprachunterricht in der 8. bis 12. Klasse fortschreiten, weitere Elemente der hebräischen Grammatik einführen, um nach der Bar/Bar Mizwa (13 Jahre) einfachere Propheten- oder Psalmentexte hebräisch-deutsch lesen und auch ansatzweise verstehen zu können.

In der 10. bis 12. Klasse sind Leben und Werk von Persönlichkeiten des jüdischen Mittelalters und der Neuzeit (Rabbinern, Religionsphilosophen, Gelehrten, Exegeten) einzuführen: Raschi, Maharam, Moses Maimonides, Isaak Lurie. Für die Moderne: Samson Raphael Hirsch (1808–1888), Zacharias Frankel (1801–1875) und Abraham Geiger (1810–1874), Leo Baeck (1873–1956), Franz Rosenzweig (1886–1929), Abraham Joshua Heschel (1907–1972), Joseph Dov Soloveitchik (1903–1993), Nechama Leibowitz (1905–1997) etc. Jetzt wären Schüler eher reif, *exemplarisch* Talmudseiten mit Hilfe der neuhebräischen Edition von Adin Steinsaltz (*1937) und deutschen Übersetzungen (etwa der Mischna von Lazarus Goldschmidt²⁸) zu studieren und auch Grundbegriffe der jüdischen Mystik oder der litauischen Mussarbewegung zu erhalten (Rabbiner Israel Salanter).

Jetzt wäre auch Gelegenheit, aktuelle Positionen jüdischer Ethik zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen kennenzulernen, etwa zur Definition, wann Leben beginnt (Stammzellenforschung), zur Abtreibung, zur Debatte über die Stellung der Frau im Judentum in Amerika, zu Ökologie und Judentum, aber auch zu Versuchen, die Erfahrung der Schoah religiös zu verarbeiten (Emil Ludwig Fackenheim [1916–2003], Jossel Rackower/Zvi Kolitz [1912–2002], Élie Wiesel [*1928], Hans Jonas [1903–1993]).

Als Semesterarbeit wäre in der 10./11. Klasse Familienforschung zu betreiben, die den Schüler auf die Ursprünge seiner eigenen Vorfahren – für die Gemeinschaft in der Bundesrepublik de facto im historischen Polen oder Russland – hinführt.

Eine moderne jüdische Religionspädagogik muss die Vielfalt der Einheitsgemeinde wiedergeben und kann sich nicht auf ein mechanisches Gebote und Gebetstexte auswendig Lernen im vormodernen orthodoxen Sinne beschränken. Der jüdische Schüler befindet sich in der weltlich geprägten deutschen Gesellschaft. Nur für wenige ist die Verabschiedung aus der Moderne in ein neo-romantisches selbstgewähltes »Schtetl« attraktiv, wie dies seit den 1980er Jahren die Lubawitscher Chassidim

28 Der babylonische Talmud, neu übertragen durch Lazarus Goldschmidt, 9 Teile, ND: Darmstadt 2007 (1. Aufl. 1930–1936).

von den USA her und mit amerikanischen Werbemethoden in West- und Osteuropa, ausgerüstet mit Spendengeldern säkularer Juden, betreiben.²⁹

7 Die Wirklichkeit in Deutschland

Eine jüdische Religionspädagogik muss sich an der Siedlungsstruktur, der Herkunft der Gemeindemitglieder und den demographischen Tatsachen orientieren. Im Jahr 2011 sind 105 000 Menschen als Mitglieder jüdischer Gemeinden eingetragen. Mehr als drei Viertel von ihnen sind Neuzuwanderer aus der GUS. Außer in den großen sechs Stadtgemeinden Berlin, Düsseldorf, Köln, Frankfurt, München und Hamburg gibt es kaum reine Jahrgangsklassen. Die Kinder sind auf mehrere Schulen zerstreut und müssen deshalb außerhalb des gewohnten Stundenplans und ihrer vertrauten Schule in der jüdischen Gemeinde oder einem zentralen Schulhaus der Stadt am späten Nachmittag unterrichtet werden. Wanderlehrer suchen Kleinstgruppen in verschiedenen Orten auf. Von Vorteil ist dagegen die Intensität des Unterrichts in den kleinen Klassen. Dies mag bis zu einem gewissen Grad dem Diasporaunterricht der Kirchen ähneln. Mangels genügender Schüler machte es wenig Sinn, stark nach Schultypen zu differenzieren. Bezugstypus wird das Gymnasium bleiben.

Auch wenn es seit 1966/68 in Frankfurt und München sowie nach 1993 in Berlin, Düsseldorf und Köln jüdische Grundschulen gibt (in Hamburg scheiterte das Experiment, in Stuttgart ist der Erfolg ungewiss), wird nur eine Minderheit aller jüdischen Schüler in Deutschland diese besuchen. Hier sind natürlich die Unterrichtsbedingungen für die jüdische Religionslehre ganz andere³⁰, doch auch bei diesen endet die wohlbehütete Atmosphäre je nach Bundesland nach vier oder sechs Jahren, wenn man von der einzigen jüdischen Oberschule Deutschlands in Berlin absieht.

Eine jüdische Religionspädagogik muss aber auch vom realen Hintergrund der meisten Schüler ausgehen: Ihre Familien sind durch mindestens zwei Generationen Atheismus der sowjetischen Gesellschaft geprägt. Die Eltern sind in der Regel weit entfernt von jeglicher jüdischer Lebenspraxis, leider auch vom Wissen um die jüdische Religion. Ihre Gruppenidentität bewahrten sie durch das Erlebnis von Diskriminierung³¹, durch verwandtschaftliche und soziale Netzwerke sowie säkulare Reste von Bildungsfreundlichkeit der jüdischen Kultur. Im sowjetischen

29 David Berger, *The Rebbe, the Messiah, and the scandal of orthodox indifference*, London 2008.

30 Im Umfeld der Frankfurter Schule ist das wertvolle von Alexa Brum und Rachel Heuberger u.a. bearbeitete »KinderWelten, ein jüdisches Lesebuch«, Eichenau 1996, entstanden.

31 Wasserstein, Europa (wie Anm. 5), 256–288.

Pass gab es einen Eintrag »Jewrei« (d.h. Hebräer), Judentum galt dort als Nationalität und war mit der sowjetischen Staatsbürgerschaft vereinbar. Dieser gesellschaftliche Hintergrund führt dazu, dass Schüler keine Unterstützung von ihren Eltern hinsichtlich der jüdischen Religion erfahren können. Hier sollten die Gemeinde mit Jugendaktivitäten und der Religionsunterricht Orientierung anbieten. Hinzu kommt, dass die russisch-jüdische Gruppe sehr leistungsmotiviert ist und der jüdische Religionsunterricht bei vielen Eltern als verzichtbares Schulfach gilt. So kommt es, dass wahrscheinlich nicht einmal die Hälfte aller Kinder der Gemeindemitglieder überhaupt jüdischen Religionsunterricht besuchen, wie Schätzungen für Baden-Württemberg und Hessen belegen. Kleinere jüdische Gemeinden können durch Verlust der Jugend in einigen Jahren von einem starken Mitgliederschwind betroffen sein. Völlig ungewohnt ist für die Zuwanderer aus der GUS das deutsche staatskirchliche System. Als die jüdische Gemeinde Hamburg eine bescheidene Kultusabgabe einforderte, trat ein Viertel der Gemeindemitglieder aus. An solch einem dünnen Faden hängt die Solidarität mit der eigenen jüdischen Religionsgemeinde.

8 Ausblick

Es führt kein Weg an einem gemeinsamen praktischen Bildungsplan und einem Lehrmittel für den deutschsprachigen Raum vorbei. Es wäre nur vernünftig, wenn sich die jüdischen Gemeinschaften des deutschsprachigen Raumes (einschließlich Österreichs und des deutschsprachigen Teil der jüdischen Bevölkerung der Schweiz) die Kosten des Drucks von Lehrmitteln teilen würden. Zudem müssten in Deutschland die jüdischen Landesverbände und Großgemeinden eine Qualifizierung des Lehrpersonals aktiv betreiben und Unterrichtsbesuche durch erfahrene Lehrer veranlassen. Die dabei recherchierten Befunde und eine zu erbringende Nachqualifizierung sollten für die Lehrkräfte im Fach jüdische Religionslehre, die – leider auch im Jahr 2011 noch mehrheitlich – ohne reguläre Berufsausbildung wirken, für die weitere berufliche Karriere – etwa für eine Festanstellung – entscheidend sein.

Dr. Uri R. Kaufmann ist Freier Historiker (mit Forschungsschwerpunkt auf der Sozialgeschichte der Juden Zentraleuropas im 18. und 19. Jh.) und z.Z. gymnasialer Geschichtslehrer.

Lehrinhalte eines Religionsunterrichts islamischer Prägung: inhaltliches Profil und didaktische Konstitution

1 Einführung

Die deutschen Bundesländer wollen einen dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht gleichgestellten Islamischen Religionsunterricht nach den Vorgaben des Grundgesetzes einführen – und dies schon seit vielen Jahren. Bereits 1984 wurde dieses von der Kultusministerkonferenz einstimmig beschlossen, vor einigen Jahren wurde dieser Wunsch durch den sog. Weimarer Aufruf 2001¹ wiederholt und schließlich durch die Deutsche Islamkonferenz ein weiteres Mal unterstrichen.² Dieses Projekt steckt bis zum heutigen Tage noch in den Kinderschuhen, erste Lehrpläne wurden erstellt, erste Studiengänge wurden an deutschen Universitäten eingerichtet, um islamische Religionslehrer auszubilden.

Die Frage danach, was wie von wem an welche Empfänger im Islamischen Religionsunterricht vermittelt werden soll, liegt diesem Artikel zugrunde. Dabei werden die Inhalte der Lehrpläne aus den verschiedenen Bundesländern ebenso in die Betrachtung einfließen wie darüber hinausgehende Überlegungen, beispielsweise zur didaktischen Aufbereitung dieser Themen oder auch zur Notwendigkeit von interreligiösen Projekten.

2 Zur inhaltlichen Auswahl für den Islamischen Religionsunterricht

Was im Islamischen Religionsunterricht gelehrt werden soll, stellt die Islamische Religionspädagogik vor die Frage: Was gehört inhaltlich wann in den Unterricht? Hier können sich die Inhaltfelder je nach dem, worauf der Fokus gerichtet wird, unterschiedlich gestalten. Liegt er primär auf der Vermittlung religiöser Texte, einer Einübung der Glaubenspraxis und einer Hinführung/Festigung des Glaubens, werden sich Inhalt

1 Bundesministerium des Innern (Hg.), Drei Jahre Deutsche Islam Konferenz, Berlin 2009, 53.

2 Siehe hierzu die homepage der DIK zum Thema Islamischer Religionsunterricht http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_117/nn_1864580/SubSites/DIK/DE/ReligionBildung/ThemaDIK/thema-in-dik-node.html?__nnn=true (letzter Zugriff 30.03.2010).

und Vermittlung anders ausprägen als mit einem Fokus auf Angeboten zur Bewältigung alltäglicher Probleme und einer damit einhergehenden wachsenden Orientierung im Leben. Den wichtigsten Bezugspunkt macht hier der Schüler/die Schülerin aus, der/die Kenntnisse und Fragen mitbringt, die eingebunden sein wollen. Der Religionsunterricht soll die Jugendlichen dazu anleiten, die im Unterricht und davor oder dazu parallel in den Moscheen gelernten Kenntnisse kritisch zu reflektieren, sie zu ordnen und zu hierarchisieren. Nicht die einfache Implementierung religiöser Überlieferungen bildet die Grundlage des staatlichen Religionsunterrichts, sondern eine analytische Auseinandersetzung mit religiösen Themen durch einen reflexiven Diskurs. Die Koranrezitation, das Memorieren kurzer Suren und das beispielhafte exemplarische Einüben bestimmter Gebetshaltungen *vollständig* aus dem Unterricht mit Bezug auf aufklärerische Ideale verbannen zu wollen, macht zugleich keinen Sinn, belegt sie nur die fehlende Empathie im religiösen Leben der Muslime. Die Inhalte des Religionsunterrichts können sich folglich nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen reduzieren, das Lernen und Lehren folgt im Religionsunterricht keinem Selbstzweck. Gerade eine Anwendbarkeit in der Praxis ermöglicht spirituelles Lernen, eine komplementäre Rückkopplung an bestehendes Vorwissen wird so aktiviert und eine Anerkennung traditioneller islamischer Bildungstradition demonstriert.³ Hohe Priorität im Bereich der Religionspädagogik und -didaktik kommt sicherlich der Auswahl des religiösen Wissens zu. Bei lediglich zwei Unterrichtsstunden in der Woche muss der Inhalt stark reduziert und auf das jeweilige Lernniveau der Schülerinnen und Schüler transferiert und angepasst werden. Der Umgang mit Quellen, die Entwicklung und Anwendung von Eignungskriterien für die unterrichtsbezogene Auswahl von Korantexten sowie Texten aus der Sunna (Hadithe) wird von islamischen Religionspädagogen ebenso einbezogen werden müssen wie die Erörterung von Authentizitäts- und Interpretationsfragen. Um Schülerinnen und Schüler wirklich erreichen zu können, muss eine Gliederung und Fragmentierung des Wissens in erster Linie einen starken Bezug zur Lebensrealität der Schüler herzustellen und erst in zweiter Linie diese Verbindung zur wissenschaftlichen Systematik herstellen. Nur diese lebensnahe, stark verdichtete Zusammenfassung ermöglicht über das exemplarische und damit einhergehende überblickende Lernen entsprechende Schwerpunktsetzungen.⁴

3 Rabeya Müller hat selbstverständlich Recht, wenn sie darauf hinweist, dass dies alles zeitlich im schulischen Religionsunterricht nicht umsetzbar ist. In diesem Zusammenhang wird hier lediglich auf das exemplarische Lernen Bezug genommen. Dies., Gedanken zur religiösen Unterweisung in den Moscheen, in: Wolf Dietrich Bukow / Erol Yildiz (Hg.), *Islam und Bildung*, Opladen 2003, 164–168, 165.

4 Michael Schratz / Bernhard Weiser, *Didaktik im Spannungsfeld zwischen Lernen und Lehren, Lernen und Lehren* 2004, 16–17; Günter Stachel, *Religion (katholisch)* Überblick, in: Leo Roth, *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*, München 1980, 410.

Das koranische Menschenbild zeichnet sich inhaltlich essentiell dadurch aus, dass der Mensch an sich von seiner Natur aus weder gut noch böse ist. Vielmehr trägt er beide Komponenten in seiner Veranlagung.⁵ Gerade diese beiden Seiten und der innere Kampf eines jeden zwischen dem triebhaften Nachgehen der eigenen Wünsche und dem Streben nach Vollkommenheit zeichnet die meisten Menschen aus. Daher zielt die islamische Pädagogik mit diesem Menschenbild einhergehend auf die Kontrolle der menschlichen Triebe ab.

Weiterhin gilt es – wie oben erwähnt –, bei der Festlegung der Inhalte den Praxisbezug für die Schüler stets zu berücksichtigen. Dieser ist besonders bei der Vermittlung grundlegender Werte und Kompetenzen gegeben: Reflexionsfähigkeit⁶, Toleranz⁷ und Friedfertigkeit⁸, Sprachfähigkeit⁹, Freiheitlichkeit¹⁰, Respekt¹¹, Liebe und Barmherzigkeit¹², Relativität und Perspektivität¹³, Ganzheitlichkeit, Interreligiosität sowie

5 Koran 30/30, 7/172ff; *Hüseyin Yılmaz*, *Din eğitimi ve sosyal barış*, Istanbul 2003, 83ff.

6 *A. Dodurgalx*, *Kurana göre eğitimin gücü*, DED 3/1996, 128ff; *Muhsin Demirci*, *Kuran'da ittibâ kavramı*, DED 3/1996, 162ff; *Zeki Bıyık*, *Mülk suresinin eğitim açısından yorumu*, DED 1/1994, 195–197.

7 *Mehmet Emin Ay*, *Ailede ve okulda ideal din eğitimi*, Istanbul 2001, 30ff, 52ff; siehe auch Koran 20/44.; *Isabell Diehm*, *Erziehung zur Toleranz. Grundlagen des schulischen Toleranzbegriffs*, *forumschule* 3/2003, 32.

8 *H. Yılmaz*, *Din eğitimi*, 17ff.; siehe auch Koran 49/10, 25/63, 8/1, 4/114, 5/132, 8/61, 20/47, 64/14, 41/33–35.

9 Siehe auch *A. Zaidan*, *Institutionelle Voraussetzungen und pädagogische Konzepte der Islamischen Religionsgemeinschaft Hessen*, in: *Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland. Praxis, Konzepte, Perspektiven. Dokumentation eines Fachgesprächs*, Bonn/Berlin 2000, 54.

10 Siehe auch Koran 2/256, 42/8, 10/99; *A. Dodurgalx*, *Kurana göre eğitimin gücü*, 128ff.; *M. Demirci*, *Kuran'da ittibâ*, 162ff.; *Mehdi Razvi*, *Islam: Die quranische Botschaft in ihrer Bedeutung für gegenwärtige Unterrichtsstrukturen*, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *»Das Projekt Weltethos« in der Erziehung. Referate und Ergebnis des Nürnberger Forums* 1994, Hamburg 1995, 68.

11 *Mualla Selwuk*, *Din öğretimini kuramsal temelleri*, in: *Atıf und Tömer*, *Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu* 20–21 Kasım 1997. Sempozyum Bildirileri, Ankara 1998, 31ff.

12 Siehe auch Koran 3/159, 85/14, 11/90, 5/54; *Beyza Bilgin*, *Das Prinzip der Liebe in der islamischen Erziehung und in den Unterrichtswerken der Türkei*, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *Weltreligionen und Friedenserziehung. Wege zur Toleranz. Schwerpunkt: Christentum – Islam*, Hamburg 1989, 42.; *Mehmet Emin Ay*, *Ailede ve okulda ideal din eğitimi*, Istanbul 2001, 27ff; *Bayraktar Bayraktar*, *İslamda eğitim. Batı eğitimi sistemleriyle mukayeseli*, Istanbul 1989, 119ff; *Muzaffer Andaw*, *Der Islam und türkisch-islamische Erziehungsmethoden. Erziehung ist Liebe*, Münster 1995, 174ff.

13 *Mitri Raheb*, *Konzept einer pädagogischen Zusammenarbeit zwischen ChristInnen, MuslimInnen und JüdInnen im Nahen Osten*, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *»Das Projekt Weltethos« in der Erziehung. Referate und Ergebnis des Nürnberger Forums* 1994, Hamburg 1995, 317–318.

Interkulturalität¹⁴ und Handlungsorientierung.¹⁵ Gerade diese Werte und Kompetenzen unterstützen das Individuum nicht nur darin, den eigenen Glauben hinterfragend zu verstehen, sondern auch, im eigenen Selbst zu wachsen und mit der Umwelt selbstbewusst in Beziehung treten zu können.

Allgemein sollen die Inhalte des Islamischen Religionsunterrichts überkonfessionell angelegt sein und auf kulturelle und glaubensspezifische Unterschiede Rücksicht nehmen. Hierbei geht es um eine gemeinsame Basis und das Ausloten eines gemeinsamen Nenners aller Muslime¹⁶, die sich beispielsweise in gemeinsamen Glaubenssätzen, den »5 Säulen« des Islam und den gemeinsamen ethischen Werten finden lässt.

Konsens besteht darüber, dass sich der Islamische Religionsunterricht, wie alle anderen Religionsunterrichte in den Schulen der Länder, selbstverständlich an den allgemeinen Bildungszielen der Schule zu orientieren hat.¹⁷ Hier liegt es in den Händen der wachsenden Islamischen Religionspädagogik, einen verantwortungsvollen Mittelweg aufzuzeigen, der all diese traditionellen und didaktisch modernen Inhaltsforderungen miteinander zu vereinen vermag.

3 Ein Blick in die bestehenden Lehrpläne

Zur Zeit liegen Lehrpläne für einen Islamischen Religionsunterricht in der Grundschule in den Bundesländer Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Berlin und Rheinland-Pfalz, über bundesdeutsche Grenzen hinaus auch aus Österreich vor. Auch unter der Prämisse, dass sich dieser Unterricht in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich gestaltet, bekenntnisorientierter Religionsunterricht ebenso erteilt wird wie religionskundlicher, lassen sich die Inhalte thematisch dennoch vergleichen. So können diejenigen Schwerpunktthemen gefunden werden, die besondere Berücksichtigung gefunden haben. Die genau benannten Themen einander gegenüber und in Beziehung zu setzen, würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Folglich finden hier

14 Beyza Bilgin, »Islam din pedagojisinin Islam'dan başka dinlerin anlatımları«, in: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2002 (43), S. 19–40.

15 Mitri Raheb schlägt für die Dialogfähigkeit vier Ansätze vor: Einnahme der Perspektive des Anderen, Solidarität, Kontextualität religiöser Aussagen und schließlich die Erschließung der binnenreligiösen Pluralität. Dies., Konzept einer pädagogischen Zusammenarbeit zwischen ChristInnen, MuslimInnen und JüdInnen im Nahen Osten, in: Johannes Lähnemann (Hg.), »Das Projekt Weltethos« in der Erziehung. Referate und Ergebnis des Nürnberger Forums 1994, Hamburg 1995, 317–318.

16 Irka-Christa Mohr, Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld 2006, 48ff, 208.

17 Siehe auch EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh³ 1995, 36.

die Themenfelder Erwähnung, die häufig genannt werden, so dass ein Eindruck der Schwerpunkte vermittelt werden kann. Sechzehn Themen lassen sich bei diesem Abgleich feststellen:

1. Mohammed (27 Nennungen),
2. Ich, Familie und Gemeinschaft (26 N.),
3. Koran (24 N.),
4. Beten – Sprechen mit Gott (21 N.),
5. Propheten (20 N.),
6. Tugendhaftigkeit (20 N.),
7. Interreligiöse Elemente (19 N.),
8. Gott/Schahada/Gottesattribute (14 N.),
9. Schöpfung (14 N.),
10. Fasten (11 N.),
11. Auferstehung (11 N.),
12. Pilgerfahrt (10 N.),
13. Feste (10 N.),
14. Zakat (8 N.),
15. Moschee (6 N.),
16. Engel (6 N.)¹⁸.

Die Vielschichtigkeit und teils schwimmenden Übergänge werden an dieser Übersicht bereits deutlich. Islam- und gesellschaftsspezifische Themen finden ebenso ihren Platz wie Interreligiöses. Entsprechend der eingangs genannten inhaltlichen Wünsche für einen Islamischen Religionsunterricht – dem gezielten Umgang mit ausgewählten Texten des Korans und der Sunna mit Erörterung von Authentizitäts- und Interpretationsfragen sowie der Vermittlung des koranischen Menschenbildes und entsprechender Werte und Kompetenzen (Reflexionsfähigkeit, Toleranz und Friedfertigkeit, Sprachfähigkeit, Freiheitlichkeit, Respekt, Liebe und Barmherzigkeit, Relativität und Perspektivität, Ganzheitlichkeit, Interreligiosität sowie Interkulturalität und Handlungsorientierung) – scheint in den aktuellen Lehrplänen schon vieles berücksichtigt zu sein.

18 Vgl. hierzu *Bülent Ucar*, Synopse für das Fach »Islamunterricht« in der Grundschule: Zwischen didaktischem Profil und inhaltlicher Gestaltung, in: *Michael Kiefer / Eckart Gottwald / Ders.* (Hg.), *Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen*, Münster 2008, 121–140.

4 Grundsätzliche Gedanken zur Umsetzung des Inhalts Islamischen Religionsunterrichts

Inhaltlich ist darüber hinaus festzuhalten, dass die Lehrkräfte nur mittelbare Angebote zum Glauben machen können, den Schülern somit Zugänge anbieten, über die Annahme und Identifikation damit werden die Schüler selbst entscheiden müssen.

Das adaptive Moment im Islamischen Religionsunterricht wird – wie oben erwähnt – durch eine reflektive Grundausrichtung ausgeglichen werden müssen. Ein gut strukturierter Religionsunterricht erfordert die Orientierung an weiteren Prinzipien, die den Aspekt der Selbstverortung vernünftig ausbalancieren und die Schülerschaft kommunikationsfähig machen für den Austausch mit gleich- und andersgesinnten Mitmenschen. Folglich besteht eine wichtige Verbindung zwischen Bekenntnisgebundenheit und Offenheit, Transparenz, dialogischem Ansatz und interreligiöser Erziehung, denn erst in dieser Wechselwirkung entfaltet Glauben seine Anziehungskraft und bietet eine nachvollziehbare pädagogische und theologische Begründung. Hier liegt ein bedeutendes Ziel Islamischen Religionsunterrichts, denn meines Erachtens sind nur Menschen mit einem eigenen Standpunkt und eigener Wertschätzung in der Lage, sich auf den Anderen einzulassen und diesen, ohne zu vereinnahmen oder gleichmachen zu wollen, als anders stehen zu lassen und zu tolerieren. Die Sinnsuche und existenzielle Fragen sind für die Identitätsfindung von größter Bedeutung. Diese tangieren jedoch unweigerlich auch tiefere Dimensionen eines Religionsunterrichts, der in den Bereich des Glaubens geht. Die Beschreibung von religiösen Phänomenen ist selbstverständlich im Religionsunterricht, sie kann jedoch nicht die Grenzen desselben bilden. Deshalb liegt eine starke Verpflichtung zum interreligiösen Ansatz und kooperativen Lernen in gemeinsamen Lerngruppen insbesondere bei meta- und interreligiösen Themeneinheiten und ist somit von größter Bedeutung für einen authentischen Austausch. Die Dialogorientierung auf der Inter- und Intraebene ist ein entscheidendes Merkmal einer zukunftsweisenden Religionspädagogik¹⁹.

Um es noch einmal ganz deutlich zu machen: Zur religiösen Bildung gehört selbstverständlich die Vermittlung von elementaren Grundkenntnissen, doch besteht der Zweck von Religionen nicht lediglich darin, Menschen Kenntnisse zu vermitteln, sondern der Unterricht will mit derselben Berechtigung innerlich berühren und die Lebenseinstellung und Lebensführung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

19 Ein gutes Beispiel für funktionierende interreligiöse Projekte bildet beispielsweise die Regenbogenschule in Berlin-Neukölln. Hier werden regelmäßig gemeinsame Unterrichtsprojekte durchgeführt und Feste gefeiert; siehe: http://www.regenbogen-grundschule.de/regenbogen/projekte_2.php?log=1 (letzter Zugriff 30.03.2010).

5 Zur didaktischen Aufbereitung

In die Arbeitsfelder einer Islamischen Religionspädagogik fällt weiterhin die Untersuchung der Lerntechniken. Jede Form von bekenntnisorientiertem Religionsunterricht hat das Ziel, die Lernenden dazu zu befähigen, ihren eigenen individuellen Zugang zum Glauben zu finden, religiöses Wissen kritisch reflektieren, sich selbst verorten, Position beziehen und die eigenen Erfahrungen und Einstellungen artikulieren zu können. Hier wird sicherlich ein Blick in die Nachbardidaktiken der evangelischen und katholischen Religion hilfreich und weitere Forschung vonnöten sein, um die richtigen methodischen Herangehensweisen zu finden, damit den Lernenden alters- und gruppenentsprechend dieses Ziel eröffnet werden kann. Ein Ansatz religiöses Lernen zu fördern, liegt im ganzheitlichen Zugang:

Ein Mensch besteht nicht nur aus seinem Gedächtnis. Folglich erfolgt auch der menschliche Wissenserwerb niemals nur mit dem Kopf – der Körper und die Emotionen nehmen ebenfalls Anteil daran, vernetzt sich doch körperlich oder emotional Erfahrenes deutlich leichter im Gehirn als lediglich kognitiv Angenommenes. Jedes kognitive Lernen fundiert also auf emotionalem Lernen, und dieses wiederum fußt im körperlichen Lernen. Intellektuelles Lernen hängt fundamental von den emotionalen und körperlichen Bedingungen der Lernsituation ab. Hier sind die Methoden und die Lehrkraft gefragt, das Körperliche und das Emotionale beim Lernen in die pädagogische Praxis einzubeziehen. Der hier vorgetragene Ansatz des ganzheitlichen Lernens weist jedoch insofern weit darüber hinaus, als er vorsieht, die Emotionen und den Körper als Quelle von Erfahrungen und als Ziel von Lernprozessen positiv in die Arbeit des Unterrichts einzubeziehen und mit dem intellektuellen Lernen zu verbinden. In diesem Konzept wird zum Beispiel eine wie auch immer verursachte Emotion eines Kindes – sei es Wut oder Traurigkeit – in der Schule nicht zum Lernhindernis, sondern ganz im Gegenteil zum Medium für den eigenen, individuellen Lernprozess dieses Kindes. Freilich muss der Lehrer oder die Lehrerin diese Emotion erkennen, ernst nehmen und in der Lage sein, dem Kind eine seiner emotionalen Situation auch inhaltlich angemessene Aufgabe zu geben.²⁰

Der Unterricht kann sich also bemühen den Kindern die Religion nahezubringen, sie im Glauben zu stärken, ihren Glauben zu vertiefen, er kann aber auch deskriptiv über die Religion berichten und die Schülerinnen und Schüler zu einem kritisch-fragenden Umgang mit dem Inhalt anleiten. Der Religionsunterricht kann ebenso versuchen, beide Aspekte synthetisch oder über eine Binnendifferenzierung im Unterricht zusammenzubringen und sie auf dieser Ebene neu gestalten. Immer bleibt der

20 Vgl. *Hasan Mahmut Wamdibi*, *Din eâitimi, insan ve hayat*, Istanbul 2003, 11ff; *Y. Fersahoğlu*, *İslam eâitimine giriq*, Istanbul 2003, 13ff.

Weg offen, mit dem Erfahrenen den Dialog mit Andersgläubigen zu suchen oder mit diesen Neues zu erfahren.

6 Fazit

Dass in der inhaltlichen Erarbeitung des Islamischen Religionsunterrichts bereits einiges ausgearbeitet ist, wurde sicherlich ebenso ersichtlich, wie die Tatsache, dass hier noch einiges zu tun und weiterzuentwickeln bleibt.

Es geht um Glaubensvermittlung, die auf verschiedenen Wegen vonstatten gehen kann. Der Umgang mit religiösen Texten, Einübung der Glaubenspraxis und einer Hinführung oder Festigung des Glaubens gehören ebenso dazu wie Angebote zur Bewältigung alltäglicher Probleme, eine wachsende Orientierung im Leben und eine Öffnung zum interreligiösen Dialog.

Zusammenfassend lassen sich die Lehrinhalte ausmachen und darüber hinaus anstreben, die religiöses, soziales und interreligiöses Wissen exemplarisch reflektierend vermitteln und den persönlichen Zugang der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, denn genau diese bilden immer den Mittelpunkt des Unterrichts. Weiterhin kommt der Vermittlung des koranischen Menschenbilds und der damit einhergehenden Werte und Kompetenzen eine wichtige Bedeutung zu.

So mag sich das Ziel Islamischen Religionsunterrichts folgendermaßen beschreiben lassen: Schülerinnen und Schüler sollen durch Islamischen Religionsunterricht in ihrer Reflexionsfähigkeit, ihrer Toleranz und Friedfertigkeit, ihrer Sprachfähigkeit, ihrer Freiheitlichkeit, ihrem Respekt, ihrer Liebe und Barmherzigkeit, ihrer Relativität und Perspektivität, ihrer Ganzheitlichkeit, ihrer Interreligiosität sowie ihrer Interkulturalität und Handlungsorientierung gestärkt werden, so dass ihre Persönlichkeitsentwicklung vom Umgang mit und in ihrer Religion profitiert. Ein hochgestecktes Ziel – sicherlich –, aber auch ein durchaus anstrengenswertes!

Dr. Bülent Ucar ist Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück.

Vom Ersatzfach zum Vorreiter?

Perspektiven des Ethikunterrichts

»Ethik«, »Praktische Philosophie«, »Werte und Normen« – vielfältig sind die Namen, unter denen seit geraumer Zeit ein Schulfach an bundesdeutschen Schulen angeboten wird. Vielfältig sind auch die Inhalte, die sich in den Lehrplänen dieses Fachs finden. Es ist nicht Ziel des folgenden Artikels, diese Unterrichtsangebote ausführlich zu betrachten.¹ Sein Schwerpunkt liegt auf der Darstellung und kritischen Diskussion des Schulfachs Ethik in Berlin, das zum Schuljahr 2006/2007 eingeführt wurde. Es ist das jüngste Fach seiner Art und unterscheidet sich in seiner Intention und Durchführung grundlegend von den Angeboten in allen anderen Bundesländern. Es antwortet auf gesellschaftliche Herausforderungen, die sich in Berlin heute stellen, aber vermutlich mittelfristig auch andernorts immer dringlicher werden.

1 Ethik als Ersatz

Für die Übernahme des Religionsunterrichts-Artikels aus der Weimarer Reichsverfassung in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland² waren zwei Gründe maßgeblich: Zum einen sah man, kurz nach dem Ende der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft, die Notwendigkeit einer Schulerziehung, die politischen Ideologien wehrt, indem sie die religiöse und weltanschauliche Freiheit wahrt und fördert. Zum anderen hielt man in einer Gesellschaft, in der nur äußerst kleine Minderheiten nicht einer christlichen Kirche angehörten, den (in aller Regel christlichen) Religionsunterricht für geeignet, dieses Ziel zu erreichen.

Diese Situation veränderte sich in den folgenden Jahrzehnten erheblich. Zum einen wuchs die Zahl der Menschen in Deutschland, die einer anderen Religion angehörten. Seit einiger Zeit steigt auch die Zahl derer, die sich keiner Religion zurechnen, rapide. Mit der demographischen Veränderung ging und geht ein weiterer Wandel einher: Religionen, auch das Christentum, werden von vielen nicht mehr als geeigneter Schutz vor ideologischen Verblendungen, sondern selbst als fragwürdige Ideologie

¹ Vgl. dazu den Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008: Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf.

² Vgl. GG Art. 7, Abs. 2.

angesehen. Es kommt zu einer bisweilen scharfen Kirchen- und Religionskritik, häufiger noch zur stillschweigenden Abkehr von der Religion. Immer mehr Menschen betonen ihre so genannte »negative Religionsfreiheit« – das Recht, durch Religionen nicht belästigt zu werden. Parallel zu diesen Entwicklungen steigt die Zahl der Kinder, die von ihren Eltern vom Religionsunterricht abgemeldet werden, und der Jugendlichen, die ihre Religionsmündigkeit nutzen, das Fach abzuwählen.

In Reaktion darauf führten die meisten Bundesländer in den 1980er Jahren ein eigenes Schulfach für die Schülerinnen und Schüler ein, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen. Dem Fach Ethik – oder seinen anders benannten Äquivalenten – wird dabei kein einheitlicher Status eingeräumt. Während in manchen Bundesländern Religion ein Pflichtfach bleibt, von dem eine förmliche Abmeldung erforderlich ist, stellen andere Länder die Wahl zwischen beiden Angeboten völlig frei. Einen Sonderfall bildet Brandenburg mit dem 1996 eingeführten Pflichtfach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« (LER), von dem man sich abmelden kann, wenn man an einem Religionsunterricht teilnimmt.³

Inhaltlich weichen die Curricula des Fachs in den einzelnen Ländern deutlich voneinander ab. Grundsätzlich aber gilt, dass das Fach Ethik nicht bekenntnisgebunden ist. Als wesentliche Orientierung gelten in ihm die Menschenrechte und das Grundgesetz. Religionskundliche Elemente, die Grundkenntnisse über verschiedene religiöse Traditionen vermitteln, finden sich zwar in allen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien, ihr Umfang variiert aber stark.

Kurz gesagt: Wer wissen will, zu welcher Vielfalt der Bildungsföderalismus führen kann, findet in diesem Schulfach reiches Anschauungsmaterial. Das muss nicht nur von Nachteil sein: Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Intentionen, die das Fach erkennen lässt, zeigen auch, welche Potentiale in ihm stecken.⁴

2. Pflichtfach Ethik

»Das Fach Ethik ist in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 der öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach.«⁵ Mit dieser neu in das Schulgesetz eingeführten Regelung machte das Land Berlin im Jahr 2006 den Ethikunterricht zu einem Pflichtfach. Eine Abwahl ist nicht möglich. Der Religionsunterricht kann nicht anstelle des Ethikunterrichts besucht werden, sondern nur zusätzlich zu diesem.

Im Hintergrund dieses Gesetzes steht eine lange Entwicklung: In Berlin und Bremen kam schon in der Nachkriegszeit die so genannte »Bremer Klausel« des Grundgesetzes zur Anwendung. Sie befreit Länder, in denen »am 1.1.1949 eine andere landes-

3 Vgl. Wolfgang Edelstein u.a. (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen*, Weinheim 2001.

4 Vgl. z.B. Peter Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, Donauwörth 2002.

5 Schulgesetz für das Land Berlin, Fassung vom 28.06.2010, § 12, Abs.6.

rechtliche Regelung bestand⁶ von der Verpflichtung, Religion als ordentliches Schulfach anzubieten. Die Bremer Landesverfassung sieht einen »bekenntnismäßig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage«⁷ vor. Seit 1991 gibt es für Schülerinnen und Schüler, die an diesem Unterricht nicht teilnehmen wollen, ein Ersatzfach.⁸ In Berlin dagegen gab es im Lehrangebot der Schule kein entsprechendes Fach. In den höheren Klassen der Oberschulen wurde Philosophie als Wahlfach angeboten, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften konnten und können in eigener Verantwortung einen bekenntnisgebundenen Unterricht anbieten. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem so genannten Lebenskunde-Unterricht zu. Er wird vom Humanistischen Verband Deutschland als explizit atheistischer »Bekenntnis«-Unterricht verantwortet. Mit einer Beteiligung von 15,6% aller Schülerinnen und Schüler ist er nach dem evangelischen Religionsunterricht (25,1%) das zweitgrößte Angebot eines weltanschaulich gebundenen Unterrichts in Berlin.⁹

Schon in den 1990er Jahren wurde das Fehlen eines auf Wertevermittlung gerichteten Schulfachs in Berlin von vielen Seiten beklagt. Im Schuljahr 1993/94 wurde deshalb ein »Schulversuch Ethik« gestartet, der aufgrund widerstreitender Interessen des Landes, der Parteien und der Weltanschauungsgemeinschaften lange Zeit ohne Konsequenzen für die schulgesetzlichen Regelungen blieb. Ausgerechnet ein schockierender Mord führte aus diesem Stillstand heraus: Am 7. Februar 2005 wurde Hartum Aymur Sürücü, eine Deutsche kurdischer Abstammung, von ihren Brüdern ermordet, die ihr einen angeblich ehrenrührigen Lebensstil vorwarfen. An mehreren Schulen kam es daraufhin zu Sympathiekundgebungen von Schülern – nicht mit der Ermordeten, sondern mit ihren Brüdern. Dies ließ fürchten, dass die Einigkeit über grundlegende Fundamente einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft in akuter Gefahr ist, wenn nicht gar fehlt. Nach bemerkenswert kurzer Zeit verabschiedete der Berliner Senat am 31. Januar 2006 die oben genannte Änderung des Schulgesetzes. Der Ethikunterricht wurde im Schuljahr 2006/2007 zunächst in den 7. Klassen eingeführt und in den Folgejahren sukzessiv auf die höheren Klassenstufen ausgedehnt. Die Einführung des neuen Fachs wurde begleitet von mehreren Versuchen, das Schulgesetz erneut zu ändern. Darauf kann hier nicht im Einzelnen eingegangen werden.¹⁰ Ein Ende April 2009 durchgeführter Volksentscheid erbrachte schließlich eine Bestätigung der bestehenden Gesetzeslage.

Am Status der Religions- und Weltanschauungsunterrichts hat sich durch die Einführung des neuen Fachs nichts geändert: Er bleibt ein frei wählbares Angebot, das nicht als ordentliches Schulfach zählt.

6 GG, Art. 141.

7 Verfassung des Landes Bremen, Art. 32.

8 Vgl. Bremisches Schulgesetz, § 7, Abs. 2.

9 Vgl. <http://www.lebenskunde.de/sites/lebenskunde.de/files/2010-12-08-pm-jeder-sechste-schueler.pdf>.

10 Vgl. ausführlich dazu *Wilhelm Gräb / Thomas Thieme, Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin*, Göttingen 2011.

3 Ein hoher Anspruch

»Ziel des Ethikunterrichts ist es, die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer kulturellen, ethnischen, religiösen und weltanschaulichen Herkunft zu fördern, sich gemeinsam mit grundlegenden kulturellen und ethischen Problemen des individuellen Lebens, des gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie mit unterschiedlichen Wert- und Sinnangeboten konstruktiv auseinander zu setzen.«¹¹ Diese Zielbestimmung für den Ethikunterricht trägt noch deutlich die Spuren von dessen geschilderter Entstehungsgeschichte. Vor dem Hintergrund der faktischen Pluralität von Weltanschauungen und deren ethischer Implikationen stehen die Grundlagen des individuellen wie des gesellschaftlichen Lebens im Mittelpunkt des Ethikunterrichts. Die Beschäftigung mit ihnen soll in der heterogenen Schülergruppe gemeinsam erfolgen. Sie ist weder selbstverständlich noch einfach: Deshalb gilt es, »die Bereitschaft und Fähigkeit« dazu zu fördern.

Als Grundlage, auf der der Ethikunterricht aufbaut und die er zugleich durch angestrebte Konsensfindungen stärken soll, legt das Gesetz die »allgemeinen ethischen Grundsätze[n], wie sie im Grundgesetz [...] niedergelegt sind«, fest. Es benennt nach Kenntnissen der Philosophie und verschiedener ethischer und sittlicher Traditionen die Vermittlung religionskundlichen Wissens als eine Aufgabe des Ethikunterrichts. Um den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis ihnen oft vollkommen fremder Religionen und Weltanschauungen zu ermöglichen, sollen von den Schulen im Ethikunterricht »einzelne Themenbereiche in Kooperation mit Trägern des Religions- und Weltanschauungsunterrichts gestaltet werden«. Der Ethikunterricht selbst aber soll und muss »weltanschaulich und religiös neutral« sein.

Es geht also im Ethikunterricht um nicht weniger als um die Erreichung und Sicherung jenes grundlegenden Konsenses, ohne den eine freiheitliche Gesellschaft nicht existieren kann: um den Konsens, dass in Form einer argumentativen Auseinandersetzung – eines Diskurses – jene Regeln gefunden und angewandt werden, auf die sich die Mitglieder einer Gesellschaft verpflichten. Dies ist nur möglich, wenn sie sich in all ihrer Unterschiedlichkeit kennen und anerkennen.

Wie aber soll ein derart hochgestecktes Ziel erreicht werden? Der Rahmenlehrplan für den Ethikunterricht liefert zu dieser Frage keine fertigen Antworten, aber wichtige Hinweise. Zum einen entfaltet er, was mit der »ethischen Kompetenz«¹², die im Ethikunterricht erworben werden soll, im Einzelnen gemeint ist. Sie beinhaltet zunächst die »Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz«, mittels derer Menschen überhaupt erst erkennen, wann Situationen moralisch relevant sind. Sodann zählt zu ihr

11 Schulgesetz Berlin, § 12, Abs.6. Auch die folgenden Zitate stammen aus diesem Absatz des Schulgesetzes.

12 Vgl. zum Folgenden den Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe 1 – Ethik, Berlin 2006 (http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&ts=1297690236&file=sek1_ethik.pdf), S. 11f.

»Empathie«, denn die Fähigkeit, sich in den Standpunkt und die Situation anderer zu versetzen, ist ein notwendiger Anknüpfungspunkt für die Bereitschaft, sich ethische Fragen zu stellen. Folgerichtig wird daraufhin die »Argumentations- und Urteilskompetenz« genannt, mit der allein ethische Fragen begründet zu beantworten sind. Ein solches Urteilen aber bliebe abstrakt ohne die »personale Kompetenz, die eigene moralische Überzeugung glaubwürdig zum Ausdruck zu bringen«, und die »praktische Kompetenz, das zu tun, was man als richtig eingesehen hat«. Erwerben lassen sich solche Kompetenzen nur durch Anwendung und Einübung. Der Rahmenlehrplan empfiehlt, als Ausgangspunkt des Unterrichts möglichst konkrete (Schul-)Erfahrungen zu wählen.¹³ Diese Situationen sollen dann einem von sechs Themenfeldern zugeordnet werden, die von »Identität, Freundschaft, Glück« über »Diskriminierung, Gewalt und Toleranz« bis zu »Wissen, Hoffen und Glauben« reichen und das gesamte Spektrum ethisch relevanter Fragestellungen abdecken. Diese Themenfelder sind im Laufe des vierjährigen Ethikunterrichts immer wieder altersgemäß aufzugreifen. In ihrer Behandlung sollen jeweils drei Perspektiven verschränkt werden: die »individuelle Perspektive«, die nach der Bedeutung der jeweils zu treffenden Entscheidungen für die Einzelnen fragt; die »gesellschaftliche Perspektive«, in der die Relevanz aufgedeckt werden soll, die das geforderte Handeln für das Zusammenleben von Menschen hat; und schließlich die »ideengeschichtliche Perspektive«, die die kulturellen und nicht zuletzt religiösen Kontexte und Traditionen sichtbar werden lässt, von denen Menschen sich in ihrem Handeln bewusst oder unbewusst leiten lassen.

Ein eindrucksvolles Beispiel für die Umsetzung dieser Hinweise ist eine Unterrichtsreihe, die an eine in Berliner Schulen verbreitete Begrüßungsform anknüpft. Bei ihr kommt es darauf an, der Erste zu sein, der den Anderen als »Du Opfer!« oder »Du Jude!« begrüßt. Diese Unsitte ist den Schülerinnen und Schülern in der Regel zunächst gar nicht als ethisch relevante Situation bewusst. Noch weniger wissen sie über die vielschichtige Bedeutung der verwendeten Begriffe und die möglichen wie faktischen Wirkungen von deren Verwendung. Nicht ganz ohne Stolz berichten Ethiklehrerinnen, dass sich nach erfolgreichem Abschluss dieser Unterrichtsreihe in den Klassen eine neue Form des Umgangs miteinander beobachten ließ, die weit über die Begrüßungsrituale hinausging. An diesem Beispiel wird auch ein Zusammenhang deutlich, der berücksichtigt werden muss, will man den Ethikunterricht nicht mit unerfüllbaren Erwartungen von vornherein zum Scheitern verurteilen: Zwei Unterrichtsstunden in der Woche können nicht leisten, was die Schule als ganze versäumt. Die Einübung eines achtsamen, von gegenseitiger Achtung und demokratischen Grundregeln geprägten Umgangs miteinander ist Aufgabe einer umfassenden »Schulkultur«. Der Ethikunterricht kann aber als Raum der Reflexion auf das konkrete Zusammenleben und seine Schwierigkeiten dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

13 Vgl. Rahmenlehrplan, S. 10, und zum Folgenden das Schaubild dort S. 18, sowie die Erläuterungen dazu auf den Folgeseiten.

Der Ethikunterricht stellt ohne Zweifel besondere Anforderungen an die fachlichen, aber auch didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.¹⁴ Wenigstens ein für das Verständnis des Ethikunterrichts zentraler Punkt aber sei erwähnt: Das Fach Ethik soll nicht »wertneutral«, aber »religiös und weltanschaulich neutral« unterrichtet werden. Aus dieser Forderung kann nicht abgeleitet werden, die Lehrkräfte dürften keinen eigenen religiösen oder weltanschaulichen Standpunkt haben (was ohnehin eine unmöglich zu erfüllende und deshalb sinnlose Anweisung wäre) oder diesen im Unterricht nicht erkennen lassen. Vielmehr ist von ihnen gerade die personale Kompetenz verlangt, ihren eigenen Standpunkt begründet und selbstkritisch in den Unterricht und in die von Wertschätzung getragenen Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern einzubringen. Denn wer sich aus der fairen und kritischen Diskussion über verschiedene Standpunkte, zu der er die Jugendlichen ermutigen und befähigen will, heraushält, wird sein Projekt nahezu zwangsläufig zum Scheitern bringen.

4 Sprechen lernen

Nach dieser knappen Darstellung des Berliner Ethikunterrichts sollen abschließend die in ihm liegenden Chancen skizziert und ein Vorschlag unterbreitet werden, wie das Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht neu definiert werden könnte.

Jürgen Habermas diagnostizierte in seiner berühmt gewordenen Friedenspreisrede im Oktober 2001 eine Gesprächsunfähigkeit, die nicht nur eine achtungsvolle Begegnung zwischen westlich-säkularen und islamisch geprägten Gesellschaften verhindert. Die auch in den westlichen Gesellschaften zu beobachtende Sprachlosigkeit¹⁵ zwischen »religiös unmusikalischen« und gläubigen Menschen zeitigt nach Habermas bedrohliche Konsequenzen: Der »demokratisch aufgeklärte common sense«, das in ständiger Kommunikation lebendig gehaltene und weiterentwickelte Einverständnis über die Grundlagen einer freiheitlichen Gesellschaft, droht verloren zu gehen, wenn große Gruppen der Gesellschaft nicht mehr miteinander sprechen können.

14 Verglichen mit der Religionspädagogik als praktisch-theologischer Disziplin ist die Didaktik der Philosophie erst in Ansätzen entwickelt. Bis vor kurzem gab es mit Ekkehard Martens, Johannes Rohbeck und Volker Steenblock, die zur Fachdidaktik Philosophie zahlreiche Publikationen vorgelegt haben, in Deutschland nur drei Ordinarien für dieses Fach. Erst in den letzten Jahren wächst die Zahl der Lehrstühle bzw. Professuren für die Philosophiedidaktik. Als zentrales Publikationsorgan erscheint seit 1990 die Zeitschrift »Ethik und Unterricht«.

15 Vgl. Jürgen Habermas, *Glauben und Wissen*, Frankfurt a.M. 2001, 12.

Habermas ist sich durchaus bewusst, dass seine nachdrückliche Aufforderung, den abgerissenen Gesprächsfaden wieder aufzunehmen, für alle Beteiligten Zumutungen birgt.¹⁶

Von den religiösen Menschen verlangt sie die Anerkennung religiöser und weltanschaulicher Pluralität, die selbstkritische Eingrenzung eigener Wahrheitsansprüche, den Verzicht auf jeden Versuch ihrer gewaltsamen Durchsetzung. Besonders schwer dürfte für sie die Hürde zu nehmen sein, diesseits derer die ethischen und politischen Diskurse einer säkularen Gesellschaft überhaupt erst beginnen: In ihnen ist Gott kein Argument. Die Berufung auf den Willen Gottes – etwa in ethisch relevanten Entscheidungssituationen – ist für nicht religiöse Menschen schlicht unverständlich und entbehrt deshalb jeder Verbindlichkeit. Doch auch den nicht Glaubenden mutet Habermas einiges zu: Er erwartet von ihnen nicht nur die Bereitschaft, religiöse Menschen als Gesprächspartner ernst zu nehmen. Er will sie zumindest zu dem positiven Verdacht bewegen, dass in den Religionen »verkapselte Bedeutungspotentiale«¹⁷ zu finden sind, deren Aufschlüsselung auch für die säkulare Gesellschaft von hoher Relevanz sein könnte. Religiöse Traditionen, so Habermas, bergen ein Wissen um Zusammenhänge, Notwendigkeiten und Formen eines humanen Lebens, auf das eine säkulare Gesellschaft nicht vorschnell verzichten sollte. Gelingen aber kann ein solches Gespräch nur, wenn in gemeinsamer Anstrengung »Übersetzungen« gelingen: die Übersetzung religiöser Gehalte in eine Form, die den Glauben an Gott nicht zwingend voraussetzt; und die Übersetzung von Einsichten und Errungenschaften eines säkularen Denkens und Forschens in die religiösen Deutungshorizonte und Selbstverständnisse. Dabei ist es keineswegs gefordert, zu einem frag- und bruchlosen Einverständnis zu kommen.

Der von Habermas geforderte common sense ist »vielstimmig«¹⁸ und nicht notwendig harmonisch. Doch er ist getragen von wechselseitiger Toleranz auch jener Positionen, die sich in wesentlichen Bereichen unverständlich bleiben, die manche Haltungen und Handlungen der je Anderen gar für falsch halten – aber gleichwohl die Freiheit dieser Anderen anerkennen.¹⁹

Der keineswegs nur von Habermas gestellten Aufgabe widmet sich der Ethikunterricht. Er will, so wie er in Berlin konzipiert ist, dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster kultureller, weltanschaulicher und religiöser Prägung einander kennenlernen, miteinander sprechen lernen, auf einer Basis selbstgesetzter Regeln zu Toleranz und wechselseitiger Anerkennung kommen. Damit soll nicht behauptet werden, ein Bekenntnisunterricht sei nicht in der Lage, zu Offenheit, Toleranz und Achtung anzuleiten. Solche Haltungen sind geradezu Kennzei-

16 Vgl. ebd. 20–25.

17 Jürgen Habermas, *Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaats?*, in: *Ders., Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt a.M. 2005, 106–118, hier 116.

18 Habermas, *Glauben* 22.

19 Zu diesem Verständnis von Toleranz vgl. *Rainer Forst, Toleranz im Konflikt*, Frankfurt a.M. 2003, bes. 30–52.

chen einer verantworteten Religiosität.²⁰ Doch es bleibt ein wesentlicher Unterschied, ob sich etwa Christen mit Christen über Muslime unterhalten – oder ob sie das anspruchsvolle und wegen der bestehenden Fremdheiten oft mühsame Gespräch mit Muslimen suchen. Erst in letzterem haben sich die eben genannten Haltungen im Angesicht der Anderen zu bewähren – erst dort muss und kann das Übersetzen gelernt werden. Deshalb ist es durchaus sinnvoll, die Teilnahme an einem gemeinsamen Ethikunterricht zur Pflicht zu machen.

Mit einem solchen Plädoyer für einen bekenntnisfreien – oder besser: bekenntnisübergreifenden – Ethikunterricht soll ein anderes Sprachproblem nicht verschleiert werden. Es ist allenthalben festzustellen, dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen sich heute ihrer eigenen Standpunkte nicht bewusst ist, dass sie selbst als nominelle Mitglieder von Religionsgemeinschaften deren »Sprache« nicht einmal in Ansätzen beherrschen. Auch die eigene Sprache muss gefunden und gelernt werden. Darin liegt die unverzichtbare und nicht delegierbare Aufgabe jedes Bekenntnisunterrichts. Man könnte diesen – wie in vielen Ländern – ganz den jeweiligen Religionsgemeinschaften überantworten. Die Bundesrepublik Deutschland hat anders entschieden, als sie den Religionsunterricht zum ordentlichen Schulfach gemacht hat. Und auch das Land Berlin hat anders entschieden, als es den Bekenntnisgemeinschaften räumliche und finanzielle Unterstützung für die Durchführung ihres je eigenen Unterrichts angeboten hat. Dahinter steht das Konzept einer Gesellschaft, die zwar in ihren politischen Grundstrukturen säkular ist, aber in dieser Säkularität den Weltanschauungen und Religionen Raum, auch öffentlichen Raum gewährt. Die Vielstimmigkeit einer pluralen Gesellschaft findet so spezifischen und durchaus sinnvollen Ausdruck.

5 Ohne Angst verschieden sein

Ethik und Religion. Das Verhältnis zwischen beiden war und ist – ganz unabhängig von Schulfächern, die so benannt sind – Gegenstand alter und andauernder Auseinandersetzungen. Lange galt es in der kirchlichen Tradition als ausgemacht, dass der christliche Glaube die »wahre Philosophie«²¹ und damit auch die wahre Ethik sei. Doch spätestens im Zeitalter der Konfessionskriege entstanden um des gesellschaftlichen Friedens willen Modelle einer rational begründeten und entfalteten Ethik, die auf jeden religiösen Bezug verzichteten. Mit ihnen verbunden ist die Forderung, dass auch religiöse Menschen sich und ihr Handeln an diesen

20 Vgl. dazu z.B. *Christoph Schwöbel / Dorothee von Tippelskirch* (Hg.), *Die religiösen Wurzeln der Toleranz*, Freiburg u.a. 2002.

21 So bereits im 2. Jh. *Justin*, *Dialogus*. *Dialog mit dem Juden Tryphon*, übers. v. P. Haeuser, München 1917, 113.

Formen messen lassen müssen.²² Zu beobachten war zudem die Tendenz, Religion und Ethik bis zur Ununterscheidbarkeit einander anzunähern: Religionen galten dann als Erzieherinnen des Menschengeschlechts.²³ Eine Folge davon war die bis heute weit verbreitete Vorstellung, der Religionsunterricht sei der geeignete »Benimm-Unterricht«. Doch gerade wenn man auch theologisch anerkennt, dass eine autonome, nicht religiös argumentierende Ethik religiöse und nicht religiöse Menschen verbinden kann,²⁴ wird deutlich, dass Religion mehr ist als eine »moralische Anstalt«. Religionen geben ihre spezifischen Antworten auf die Frage, welchen Sinn und welches Ziel menschliches Leben hat. Sie öffnen Horizonte einer spezifischen Hoffnung, die die Einheit von Gottes- und Nächstenliebe nicht nur fordert, sondern zuerst und vor allem ermöglicht.

Folgt man der hier entwickelten Perspektive, scheint es nicht als der einzig mögliche, nicht einmal als der beste Weg, die Fächer »Ethik« und »Religion« alternativ nebeneinander zu stellen. Denn diese Konstruktion erweckt den falschen Eindruck, als wollten und könnten beide Fächer das gleiche. Eine Aufgabenteilung, wie sie das Berliner Schulgesetz vorsieht, wird den spezifischen Möglichkeiten und Grenzen der Fächer eher gerecht: Der Gesetzgeber verpflichtet alle Schülerinnen und Schüler darauf, das Gespräch miteinander zu suchen und zu lernen; und er ermöglicht es den Mitgliedern sehr unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen, im Raum der Schule auch die je eigene Sprache zu lernen. Es lohnt, über dieses Modell nachzudenken.²⁵ Denn es öffnet Räume, in denen Menschen in einer Gesellschaft, die von Pluralität und deshalb immer auch von Konflikten geprägt ist, auf der Grundlage gemeinsam entwickelter und verbindlicher Regeln »ohne Angst verschieden sein« (Adorno) können.

Dr. Michael Bongardt, Professor, kath. Theologe, ist seit August 2010 Vizepräsident der Freien Universität Berlin; als Leiter des Instituts für Vergleichende Ethik an der Freien Universität Berlin verantwortlich für das Studium künftiger Ethiklehrerinnen und -lehrer.

22 Diese im Deismus aufkommende Zuordnung von Ethik und Religion findet ihre prägnanteste Form bei *Immanuel Kant*, *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1793).

23 Wegweisend für dieses Verständnis ist *Gotthold E. Lessing*, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, in: ders., *Werke VIII*, hg. v. H. Göpfert, München 1979, 489–510.

24 Zur theologischen Auseinandersetzung über eine autonome Moral vgl. *Thomas Pröpper*, *Autonomie und Solidarität. Begründungsprobleme sozialetischer Verpflichtung*, in: *Ders.*, *Evangelium und freie Vernunft*, Freiburg u.a. 2001, 57–71.

25 Bemerkenswert in Berlin ist, dass es zu dem von Kritikern befürchteten Schülerschwund im Religionsunterricht nach Einführung des Fachs Ethik bisher nicht gekommen ist.

Lernchancen und Perspektiven des Religionsunterrichts – ein Vorschlag

Nicht zufällig stehen am Beginn dieses Jahrbuchs zum Thema »Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?« drei unterschiedliche Schlagwörter wie Stützpfeiler einer »Schüler-, Lehrer- und Gesellschaftsperspektive«. Kurz gesagt wird deutlich: Aus Sicht der Schüler (Johs. Adlert) konzentriert sich nach zwölf oder dreizehn Jahren des Unterrichts auf »Stärkung«: »Welches Wissen und welche Fähigkeiten nehme ich wirklich mit ins Leben?« Engagierter Religionsunterricht wendet nicht die »scholastische« Sicht der Meßreden. Er öffnet das Unterrichts (Lern-) Geschehen. Aus Sicht der Gesellschaft steht die Relevanz religiöser Bildung für die kulturell-gesellschaftliche Vermittlung und politische Verantwortung heraus. Doch gibt es darüber hinaus noch Anderes in einem Unterricht, der als »Ablehnungsmerkmal« (Karl Reinhold) im schulischem »Büchlein« die Frage nach Gott behandelt?

Nach diesen Fragen in der durchaus ambivalenten Wahrnehmung von »Was und Sollen aus unterschiedlichen Perspektiven zu stellen und Bilanz zu ziehen, ist das Besondere dieses Jahrbuchs. Wie lautet die im letzten Vergleich von Intentionen und Wirkungen klaren Antwort an »Wissen von Konkretem und kritisch Lernprozesse an Basis einer Lebenskompetenz für Lernende, Lebende und Gesellschaft zu gewinnen?« Dieser existenzielle Arbeitsauftrag soll und kann die Komplexität derer nicht vereinfachen »widerlegen« (Karl Reinhold) aber nicht schon die ganze »Wahrheit« wohl aber bündeln, versenden und beständig gewinnen. »Widerlegen« wird die ganze, wenn man es noch mal gegen den Satz »Wahrheit« Widerständigkeit benennt und auf Ausstehendes verweist.

1. Was Lernen im Religionsunterricht
»Was sollen und gelernt haben, um über die, was man nicht weiß, fragen zu können?«

»Was man Bildung als Prozess versteht, ist Bedingungengrund aller Vermittlungen die Initiative zu weiteren Fragen und immer neu zu Fragen.

1. Bildung: Ziel, was man lernen können zugeschrieben. Die ganze Quelle: »Wahrheit« ist jedoch nur »eingebender Sache nicht verstanden.

Lernchancen religiöser Bildung

Ein perspektivisches Resümee

Nicht zufällig stehen am Beginn dieses Jahrbuchs zum Thema ›Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?‹ erfahrungsbezogene Schlaglichter wie Stimmungsbilder aus Schüler-, Lehrer- und Gesellschaftsperspektive. Kurz gesagt wird deutlich: Aus Sicht der Schülerin (*Julia Münster*) konkretisiert sich nach zwölf oder dreizehn Jahren die Unterrichts- zur Sinnfrage: Welches Wissen und welche Fähigkeiten nehme ich wirklich mit ins Leben? Engagierte Religionslehrkräfte scheuen nicht die selbstkritische Sichtung der bleibenden Effizienz ihres Unterrichts (*Gerd Grauvogel*). Aus Sicht der Gesellschaft wird die Relevanz religiöser Bildung für die kulturgeschichtliche Verortung und politische Vergegenwärtigung betont. Doch gibt es darüber hinaus noch Anderes in einem Unterricht, der als Alleinstellungsmerkmal (*Rolf Wernstedt*) im schulischen Fächerkanon die Frage nach Gott thematisiert?

Sich diesen Fragen in der durchaus ambivalenten Wahrnehmung von Sein und Sollen aus unterschiedlichen Perspektiven zu stellen und Bilanz zu ziehen, ist das Bemühen dieses Jahrbuchs. Wie anders als im kritischen Vergleich von Intentionen und Wirkungen könnten Impulse erwachsen, um konstruktiv und kritisch Lernprozesse im Sinne einer Lebensdienlichkeit für Lernende, Lehrende und Gesellschaft zu optimieren? Dieser resümierende Abschlussbeitrag soll und kann die Komplexität des Diskurses nicht vereinfachend widerspiegeln (konkret: man muss schon das Ganze lesen!), wohl aber bündeln, sammeln und bestenfalls gewichten. Lustvoller wird das Ganze, wenn man es noch mal gegen den Strich bürstet, Widerständiges benennt und auf Ausstehendes verweist.

1 Vom Lernen im Religionsunterricht

»Man muss viel gelernt haben, um über das, was man nicht weiß, fragen zu können.«¹

Wenn man Bildung als Prozess versteht, ist Bedingungsgrund aller Veränderungen die Initiative zu weiteren Fragen und immer neu zu fassen-

¹ Dieses Zitat wird Jean-Jaques Rousseau zugeschrieben. Die genaue Quelle konnte ich jedoch trotz eingehender Suche nicht verifizieren.

den und letztlich nie endgültigen Antworten. Die Komplexität der Wirklichkeits(wahrnehmung) führt dazu, dass Antworten neue Fragen evozieren und nur so Erkenntnisfortschritte gelingen. Insofern ist die gelingende Vermittlung und Aneignung von theologischen (biblischen, dogmatischen, historischen, ethischen, philosophischen u.a.) Inhalten im Religionsunterricht nicht irrelevant, sondern fundamental für alle weiteren religiösen Lernprozesse. Erschreckt es da nicht, wenn Schüler und Schülerinnen nach fast 1000 Stunden Religionsunterricht konstatieren müssen, dass ihnen retrospektiv fachliches Wissen und inhaltliche Zusammenhänge fehlen (*Julia Münster*) oder die extrinsische Lern-Motivation einer Klassenarbeit nicht selten dazu führt, das Gelernte »möglichst rasch und ebenso gründlich wieder zu vergessen« (Schweitzer, 90)? Dieser Eindruck lässt sich auch empirisch verifizieren, wenn die Shell-Jugendstudie beispielsweise belegt, dass christliche Jugendliche im Vergleich zu Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund weniger religiös sozialisiert sind und demzufolge auch weniger gut über ihre Religion Bescheid wissen dürften.²

Allerdings bleibt angesichts zukunftsweisender Kursbestimmungen wie auch Legitimationsbemühungen von Religionsunterricht festzustellen, dass Ausgangspunkt dieser Bilanzierung eine eher gefühlte als dezidiert bestimmte (oder überhaupt bestimmbare) negative Einschätzung des gegenwärtig Erreichten ist. Jedenfalls stellt *Anton Bucher* in seinem Beitrag fest, dass »religionspädagogischer Realismus« angesichts der Frage empirisch messbarer Lerneffekte gefordert sei: Zum einen liegt dies am Desiderat validierter Daten, zum anderen am grundsätzlichen Problem der Messbarkeit religiöser Bildung – auch wenn man diese in religiöse Kompetenzen zu fassen sucht. Da im Religionsunterricht neben der Sachkompetenz prozesshafte und quasi unsichtbare Bildungsdimensionen wie spirituelle, empathische oder auch prosoziale Einstellungen und Fähigkeiten gefördert werden, müssen Operationalisierung und Evaluierung von kompetenzorientierten Lehr- und Lernzielen für dieses Fach sui generis immer ein Annäherungsversuch bleiben. Dennoch scheint eine Kurskorrektur angesagt, die – wie *Veit-Jakobus Dieterich* in seinem Beitrag beschreibt – mit dem bildungspolitischen Trend um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung zeigt, dass Richtlinien und Bildungspläne für den Religionsunterricht gegenwärtig neu akzentuiert werden. Die im föderalen Bildungssystem bedingte Uneinheitlichkeit der Religionslehrpläne auf Länderebene verstärkt jedoch den Eindruck von Orientierungslosigkeit: Was soll nun eigentlich im Religionsunterricht gelernt werden? Auch die Sichtung der Religionsbücher – hier aus katholischer Perspektive von *Werner Simon* vorgestellt – resümiert letztlich als kleinsten gemeinsamen Nenner Wahrnehmungs-, Deutungs-, Kommunikations- und Reflexionskompetenzen in religiösen Fragen. Bleibt

2 Vgl. *Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Hamburg 2006, 221ff.

schließlich achselzuckende Ratlosigkeit, wenn wir uns nach dem ersten Hauptteil dieses Jahrbuchs ehrlicherweise fragen müssen, was denn nun der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin wirklich lernt, wie nachhaltig das sein wird und wie es sich im Gesamtzusammenhang des individuell und gesellschaftlich zu sichtenden Bildungsprozesses auswirken wird.

Könnte es denn sein – so stellt sich die Frage –, dass sozusagen eine Schicht tiefer, nämlich in den Begründungszusammenhängen für curriculare Entscheidungen, bereits deutliche Diversität anzunehmen ist, die dann in eher induktiven (erfahrungsbezogenen) oder deduktiven (theoriegeleiteten) Prinzipien zur ›Lehrplanung‹ Ausdruck finden? Mit Hilfe der detailliert beobachtenden Differenzanalyse von *Bernd Schröder*, der die drei Ebenen des Diskurses um die Inhalte, deren angemessene theoretische Herleitung und Explikation der leitenden Grundannahmen reflektiert, wird die Kontextualität von Curricula offensichtlich: »Lehrpläne sind kontextuelle Produkte – sie spiegeln in ihrem Entdeckungs- und Begründungszusammenhang sowohl (selektive) Wahrnehmungen der Schülerwelt und der Schullandschaft als auch Werturteile in Fragen der Didaktik und der Theologie« (Schröder, S. 79). Insofern bleibt ein arbiträres und damit subjektives Moment, das genuin der Bezugsgröße ›Religion‹ eignet. Liegt nicht hierin das im wahrsten Sinne des Wortes ›kreative‹ Potential des Religionsunterrichts, das bei aller notwendigen Legitimation immer auch das Verfügbare, Planbare und Evaluierbare überschreitet, um dem sich darüber hinaus Ereignenden Raum zu geben? Über die Frage nach der Begründung curricularer Entscheidungen hinausgehend, zeigt sich insbesondere mit Blick auf die Aneignungsprozesse (*Friedrich Schweitzer*), dass Lehrpläne und Lerninhalte ›träges Wissen‹ produzieren, wenn innere Verarbeitungs- und Strukturierungsprozesse bzw. der lebensrelevante Bezug aus dem Blick geraten. Religionsdidaktik will und soll eben nicht nur Ausführungsdisziplin sein, sondern die theoretische Begründung und Reflexion zur Klärung der Inhalte und Ziele, die allerdings nicht ohne das Subjekt des Lernens zu finden sind, beitragen. Ohne eine dezidierte Wahrnehmungskompetenz der Lehrenden hinsichtlich der Lebenswirklichkeit, der Lernbedingungen, des Vorwissens, der Einstellungen, der religiösen Deutungsmuster, der Sinnfragen und -strukturen haben vorgegebene Inhalte nur geringe Trefferwahrscheinlichkeit, und die Aussicht, dass Kompetenzentwicklungsziele irgendwie und irgendwo verpuffen, ist groß. Bei allen Differenzen des gegenwärtigen lerntheoretischen Diskurses fällt daher ein Trend auf: die Betonung der Eigenaktivität der Lernenden, die das bisherige Reiz-Reaktions-Schema der klassischen Lerntheorie weitgehend abgelöst hat.³ Hierbei stimmen sowohl die gegenwärtige Kognitionspsychologie, die

3 Vgl. den knappen Überblick bei *H. Rupp*, Lernen und Differenzierung. Eine Einführung, in: entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht Heft 4 (2010), 4f.

konstruktivistische Lerntheorie wie auch die neurologische Lernforschung in der Hervorhebung der bisher unterschätzten und marginalisierten Bedeutung der emotionalen Lerndimensionen überein – ein bedeutsamer Punkt, der meines Erachtens in der Religionspädagogik als ›conditio sine qua non‹ dessen, was man lernen soll und kann, zu wenig in den Blick kommt. Obwohl die religionspädagogisch intendierte Verbindung von theologischen Inhalten und Lebensfragen letztlich nur in der klassischen Forderung des Ineinandergreifens aller drei Grundkomponenten (kognitiv, affektiv und pragmatisch) realisiert werden kann, steht die wissenschaftstheoretische und praxisbezogene Aufarbeitung eines ›emotional turn‹ in der Religionspädagogik noch weitgehend aus.⁴ Selbstverständlich hängt die kognitive Verarbeitung dessen, was gelernt werden soll, in besonderer Weise mit den Emotionen zusammen: Die Motivation zur Beschäftigung mit einem Thema ist assoziiert mit Gefühlen wie Ängsten, Wünschen, Betroffenheit, emotional aufgeladenen Erinnerungen etc. Mit welcher Aussicht auf Erfolg beschäftigen wir uns mit der inhaltlichen Soll-Ebene des Lernens, wenn Emotionen zum Thema (aber auch auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden) die geheimen Lehrpläne bestimmen? Zumindest drängt sich diese Frage auf, wenn neueste Erkenntnisse der Gehirnforschung die Bedeutung von Emotionen auf neuronaler Basis für ein umfassendes Verstehen menschlicher Bewusstseinsvorgänge zu klären versuchen. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass Emotionen insofern auf Lernprozesse einwirken, als »die Erregung von Gefühlszuständen hilft, die Aktivitäten des kognitiven Apparates zu lenken« und Emotionen »quasi ein ›Gedächtnis im Gedächtnis‹ darstellen, also sich auf ihre eigenen Handlungen rückbeziehen und rückwirken und somit lernen können«⁵. Weil Emotionen die Rezeption und Speicherung von Informationen bestimmen, indem sie neue Inhalte in bereits entstandene Strukturen einpassen, sind sie für den engen Konnex von Emotion und Kognition und damit das Lernen zentral, so dass das lernende Subjekt einen inneren, d.h. zunächst emotionalen Bezug zum neuen Stoff aufbauen und für sich selbst einen Sinn in der Aneignung der Informationen erwarten kann. Der dezidierte Blick darauf, was im Religionsunterricht gelernt werden soll, ist daher aus der Perspektive des Lernvorgangs und -prozesses letztlich nur subjektorientiert zu klären. Der Lernstoff ist nie isoliert, sondern nur im Blick auf seine Aneignungsformen (*Friedrich Schweitzer*) zu betrachten: Motivation, Lust, Interesse, Lebensrelevanz

4 Vgl. *Elisabeth Naurath*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn ³2010; *dies.*, Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern, in: *Bibel und Liturgie* 82 (2009), 107–118.

5 *Margret Arnold*, Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess, in: *Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg* 67, München 2002, 42.

etc. sind innerer und äußerer Bedingungsgrund für alles ›Sollen‹. Doch was heißt das konkret?

Interessant und weiterführend ist die Frage nach dem Aufbau von Fachkompetenz als drängende Problemfeststellung angesichts offensichtlich wachsender Defizite im Bereich theologischen Wissens bei den Schülerinnen und Schülern, die in diesem Jahrbuch exemplarisch aus der Perspektive der Bibelwissenschaften reflektiert wird. Überzeugend beschreibt *Barbara Schmitz* die Brücke vom Lerngegenstand zum Lernprozess als gegenwärtig verheißungsvollen Weg von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik, wenn sie aus der Sicht alttestamentlicher Fachwissenschaft den »Wandel von einer rein produktionsorientierten zu einer auch rezeptionsorientierten Perspektive« (Schmitz, 146) feststellen kann. Wenn die Religionsdidaktik damit ernst macht, den Lernenden nicht länger als »Objekt eines Belehrungsprozesses« (Schmitz, 146), sondern als Subjekt seines Lern- als Bildungsprozesses in den Vordergrund zu stellen, dann erfordert dies eine didaktische und methodische Blickrichtung, die über die Inhalte hinaus nach Verstehensprozessen (im Sinne hermeneutischer Kompetenzen) fragt und den Blick auf die Haltung zu den jeweiligen Lerngegenständen lenkt. Ist es weiterführend, unter dieser benannten ›Haltung‹ eine Art Kompetenzkompetenz als übergreifende Einstellung zum Ganzen im Sinne des Ganzen zu verstehen?

Am Beispiel des Bibliologs als einer in religiösen Bildungsprozessen zunehmend beliebten Herangehensweise an biblische Texte soll das Gesagte im Sinne des Gemeinten verdeutlicht werden: Im Bibliolog haben wir eine Methode, in der Menschen gleichermaßen subjektorientiert wie auch gruppendynamisch einem biblischen Text begegnen.⁶ Nach einer Hinführung zum biblischen Text wird eine bestimmte Szene so in den Blick genommen, dass sich die Gruppenteilnehmer in eine ausgewählte Person einfühlen bzw. hineinversetzen können: »Du bist ein Vater, der sein Kind zu Jesus bringt, um es segnen zu lassen. Was erwartest du dir für dein Kind?« wäre eine solche Einladung zur Identifikation (zu Mk 10,13). So wird die Textbegegnung einerseits von der Handlung und Dynamik des Textes bestimmt, andererseits aber auch von der subjektiven Einfühlung, indem man eben einer bestimmten biblischen Figur seine eigenen situativ und kontextuell bestimmten Gefühle, Gedanken und eventuell auch Stimme gibt. Da weder exegetische noch systematisch-theologische Vorkenntnisse nötig sind, um mit Selbstbezug in die Identifikation mit einer biblischen Person und damit in den Text einzusteigen, eignet dem Bibliolog eine antihierarchische und demokratische Haltung. »Jeder und jede kann und darf etwas beitragen und wird – da im Prolog betont wurde, dass es kein ›richtig oder falsch‹ dieses subjektiven Zugangsweges gibt – in seinem Beitrag wertschätzend wiedergegeben. Für diesen Zugang ist zunächst die Entschleunigung, die Verlangsamung

6 Vgl. zum Folgenden *Uta Pohl-Patalong*, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Band 1 und 2, Stuttgart 2009.

der Wahrnehmung, ganz wesentlich. Es geht darum, das so genannte ›Weiße Feuer‹ des Textes aus subjektiver Perspektive zur Sprache zu bringen. Auf der Basis der jüdischen Midrasch-Auslegung ist der heilige Text in schwarzem Feuer (geschriebene Buchstaben) geschrieben. Das weiße Feuer sind die Zwischenräume, die Leerstellen, die zur Phantasie und Verlebendigung einladen. Im Chor der Vielstimmigkeit werden die Zwischenräume des Textes lebendig, so dass die Pluralität der (Be)Deutungen das Spektrum der Auslegungen weitet. Im so genannten ›Echoing‹ wiederholt die Leitung umschreibend die Assoziationen all derer, die sich spontan und freiwillig beteiligen, und manifestiert hierbei: Jede Stimme ist wichtig und wertvoll und erschließt uns Nuancen des weißen Feuers, die im Text als dem schwarzem Feuer verborgen liegen. Dass dieser gemeinsame Prozess sehr spannend ist und auf dem Weg einer wertschätzenden Haltung alle Beteiligten in ihren Sichtweisen bestärkt und zugleich relativiert, macht den Reiz dieses Ansatzes aus, der gegenwärtig in allen religionspädagogischen Handlungsfeldern boomt. Wenn also Barbara Schmitz von der Fiktionalität des Lernens spricht und die Notwendigkeit betont »die biblischen Geschichten als erzählte und konstruierte Text-Welten zu erfassen und sich mit deren Sinnpotentialen zu beschäftigen« (Schmitz, 151), dann nimmt der bibliologische Ansatz als subjektorientierter Weg dieses Anliegen auf und weitet zugleich die Deutungsräume im gemeinsamen Lernsetting. Dies impliziert die Favorisierung einer wertschätzenden Haltung, die nicht nur den biblischen Texten, sondern auch dem theologisch begründeten Bildungsanspruch und – last but not least – den Lernenden gerecht wird. Die Kongruenz von Lehren und Lernen optimiert sich auf diese Weise ganz offensichtlich, so dass ›Wollen‹ und ›Sollen‹ sich immer näher kommen.

2 Vom Sollen im Religionsunterricht

»›Was tun Sie‹, wurde Herr K. gefragt, ›wenn Sie einen Menschen lieben?‹ ›Ich mache einen Entwurf von ihm‹, sagte Herr K., ›und Sorge, dass er ihm ähnlich wird.‹ ›Wer? Der Entwurf?‹ ›Nein‹, sagte Herr K., ›der Mensch.‹«⁷

Die Begründung des zu Lernenden im Religionsunterricht (und darüber hinaus auch in anderen, z.B. gemeindlichen Konzepten religiösen Lernens – wie *Monika Scheidler* differenziert erarbeitet –) ist aus religionspädagogischer Perspektive in der Konvergenz von Religion (respektive Theologie) und Pädagogik zu sehen. Insofern sind im christlichen Religionsunterricht, der ja in den meisten Bundesländern in konfessioneller Ausrichtung verantwortet wird, theologische Inhalte konstitutiv, um nach dem im Grundgesetz (Art. 7,3) garantierten Verfassungsrecht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu un-

7 Bertold Brecht, *Geschichten vom Herrn Keuner*, Berlin 1971, 33.

terrichten. Zugleich ist jedoch für alle Lernprozesse im Religionsunterricht der pädagogische Begründungszusammenhang konstitutiv, d.h. die Schüler bzw. Schülerinnen treten in ihrem gesellschaftlich wie privat bedingten Lebenskontext in den Vordergrund. Insofern sind alle Kriterien religiöser Lernprozesse auch pädagogisch zu begründen, so dass für die Auswahl und Begründung dessen, was im Religionsunterricht gelernt werden soll, pädagogische Prinzipien einen kritisch-konstruktiven und auch korrekativen Part hinsichtlich der Angemessenheit und Umsetzbarkeit theologischer Inhalte einnehmen. Mit der Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in der deutschen Religionspädagogik seit den 80er Jahren⁸ tritt die Subjektwerdung des Menschen als Bildung zur Selbstbildung in den Blick. Dass und wie Religionsunterricht als ›res mixta‹ die weltanschauliche Gebundenheit und die schulrechtliche Verortung in Kohärenz bringt, zeigt *Ulrich Riegel* auf der Basis des Bildungsbegriffs, der die Freiheit der individuellen und damit pluralen Wirklichkeitsperspektiven garantiert. Insofern ist der für die evangelische Religionspädagogik entwickelte kritische Bildungsbegriff nicht subjektivistisch misszuverstehen, da das Subjekt nicht an und für sich, sondern in ständiger Beziehung und Einbindung in die Welt (in allen sozialen Gegebenheiten) einen lebenslangen Prozess der Selbstwerdung vollzieht. Die Wirklichkeit ist damit nicht als feste, zu objektivierende Größe zu verstehen, sondern im Sinne einer Abwehr gesellschaftlich vorgegebener Konformitätserwartungen in einem mittels ständiger Kritik und Korrektur begriffenen Wandlungsgeschehen. Insofern ist der Bildungsprozess des Subjekts so zu interpretieren, dass das Subjekt sich über vordergründige Lebenszusammenhänge und gesellschaftliche Bedingungen hinaus wahrnehmen, positionieren und gegebenenfalls verändern kann. Der Interdependenzzusammenhang von Bildung und Freiheit befürwortet die Subjektwerdung der Person, weil die theologisch begründete Achtung der Personenwürde nicht erst erreicht werden muss, sondern bereits gegeben ist. Gerade hierin begründet sich die Pluralismusfähigkeit christlicher Bildungstheorie.

Auf diesem Hintergrund ist die Kritik *Godwin Lämmermanns* zu lesen, der eindringlich vor dem Traum »einer vollständig durchdeklinierten rationalen Bildungsplanung« (Lämmermann, 136) mittels Standardisierung und operationalistisch verstandener Kompetenzorientierung als Illusion bzw. Horror warnt. Kritische Bildung impliziert demgegenüber, die Subjektwerdung der Schüler und Schülerinnen in ihrem konstitutiven Eigenwert groß zu schreiben und jeglichem Schielen nach letztlich heteronom begründeten Resultaten (auch als noch so weit gefassten Kompetenzzielen) einem dezidierten Ideologieverdacht zu unterstellen. Viel-

8 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft, in: Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie 1997, 241–252.

mehr liegt die Aufgabe einer auf Lebensrelevanz abzielenden, an der Selbstkompetenz der Lernenden orientierten Religionsdidaktik in der aufmerksamen Sichtung, Rezeption und Integration aktueller religionssoziologischer und -psychologischer Erkenntnisse. Nicht zufällig ist dieser Ansatz kontrastierend dem Beitrag von *Christian Grethlein* entgegengestellt: Mit dem Ziel der ›Befähigung zum Christsein‹ befürwortet er eine Religionsdidaktik, in deren Zentrum Gebet und Segen (konkret: Gesegnet-Werden und Segnen) quasi als christliche Kernkompetenzen zu sehen sind. Auch wenn er die kommunikationstheoretischen Grundlagen sowie deren kompetenzdidaktische Elementarisierung als noch ausstehend begreift, zeigt sich doch die offensichtliche Kontroverse zu Lämmermann insbesondere darin, dass Grethlein aus identitätstheoretischen (man kann heute nicht mehr ungebrochen vom Subjekt sprechen) und wohl auch seelsorgerlichen (was heißt Selbstverantwortlichkeit angesichts deutlich reduzierter, z.B. durch Krankheit oder Behinderung gekennzeichneten Lebensbedingungen?) Gründen im Christsein eine für den Religionsunterricht unabdingbare Profilbildung sieht, die auch heute jungen Menschen in schwierigen Lebenssituationen Befähigungen zur Lebensgestaltung ermöglichen soll. Diesem Ansatz bestreitet Lämmermann die Zeitgemäßheit angesichts religionssoziologischer Untersuchungen, die deutlich verifizierbare Prozesse der Entkirchlichung konstatieren, und unterstellt subtile Beeinflussungsmechanismen, die letztlich einer schultheoretischen Legitimation von Religionsunterricht widersprechen würden. Der Reiz dieser (z.T. die Fronten überzeichnenden) Kontroverse liegt meines Erachtens darin, einen deutlichen Impuls dahingehend zu setzen, dass der Diskurs um das *Proprium christlichen* Religionsunterrichts angesichts einer gegenwärtig stark propagierten Verortung im gesellschaftspolitischen Programm der Bildungsstandardisierung neu und grundlegend – konstruktiv *und* kritisch – geführt werden muss. Was heißt denn Kompetenzaufbau im Religionsunterricht (*Bernhard Dressler*), wenn sich religiöse Bildung deutlich von dem Missverständnis abzugrenzen habe, »als funktioniere sie nach ähnlichen Regeln wie Wissenssysteme, in denen Sachverhaltsbehauptungen aufgestellt werden« (Dressler, 157) Hier habe der Religionsunterricht seine wichtigste Aufgabe darin, seine Lebensdienlichkeit in einer die Welt und das Selbst erschließenden Deutungskompetenz zu zeigen. Insofern sprechen aufgrund dieser subjektorientierten und reflexiv daseinshermeneutischen Dimension von Kompetenzorientierung kategoriale Gründe gegen die Möglichkeit umfassender Evaluierbarkeit religiöser Bildungsprozesse (vgl. Dressler, 157). Auch wenn die Fokussierung von Religion als kulturelle Praxis meines Erachtens erneut der Gefahr einer gewissen Einseitigkeit (vor allem im Blick auf die Unterrichtspraxis) unterliegt, bleibt doch grundlegend zu konstatieren, dass religiöse Bildung mit einer genuin in der Religion begründbaren ›Unsichtbarkeit des Lernens‹ korrespondiert und korrespondieren muss. Die Frage nach dem, was im Religionsunterricht gelernt werden *soll*, steht damit letztlich unter einem

eschatologischen Vorbehalt, der hinsichtlich des ›Entwurfs‹ eines Menschen an der von Gott gegebenen Personenwürde seine Grenze hat.

3 Von Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht

»Dass Kinder größer werden, merkt man daran, dass sie anfangen, Fragen zu stellen, die man beantworten kann.« (Erich Kästner)

Die Ausgangsfrage dieses Jahrbuchs ist letztlich eine Frage aus der Perspektive Erwachsener und intendiert, quasi von Ergebnis her denkend, Defizite feststellend, die Stellschrauben für den Prozess des religiösen Lernens nachziehen zu wollen. Dieser Ansatz ist m. E. nicht nur legitim, sondern äußerst hilfreich, um sich Klarheit zu verschaffen, wo man eigentlich hin will (oder soll), und nicht einfach ›draufloszufahren‹. Wenn *Karl Ernst Nipkow* das ›Religiöse Weltwissen am Ende der Schulzeit‹ in überzeugender Weise theologisch wie auch pädagogisch bestimmt, setzt er normative Entscheidungen voraus und kritisiert zu Recht das Versäumnis der gegenwärtigen curricularen Diskurse, Kompetenzen ohne klar definierte Inhalte intendieren zu wollen (zu sollen). Wenn der Weg zum Kompetenzerwerb im Religionsunterricht ohne eine Reflexion von theologisch wie pädagogisch begründbaren Auswahlkriterien hinsichtlich der Inhalte geschehen soll, wird die Frage nach dem ›Was‹ in der Planung und Durchführung von Unterricht aporetisch. Diese kritische Einschätzung bestätigt sich, wenn *Rudolf Englert* das in einigen Bundesländern favorisierte Steuerungselement ›Kerncurriculum‹ in den Blick nimmt: Neben dem Eindruck eines systemimmanenten Widerspruchs zwischen intendierter Outputorientierung im kompetenzorientierten Unterricht via inputorientierter Instrumente durch die Einführung von Kerncurricula mit verbindlichen inhaltlichen Vorgaben wird in der praxisbezogenen Konkretion vielerorts die Didaktik zum Problem: Aufgrund welcher Kriterien legen Fachkollegien die Inhalte dessen fest, was gelernt werden soll? Wie nah liegen fakultative Optionen und kontextuell bedingte Beliebigkeit beieinander? Inwiefern stehen wir in der Gefahr eines rückwärtsgewandten Dominanzmodells, in dem theologische Topoi unter weitgehender Absehung von den Schülern und Schülerinnen den Stoff bestimmen und damit deduktiv vorgeben, was nun gelernt werden soll? Letztlich bedürfen auch inhaltliche Auswahlkriterien induktiver Begründungszusammenhänge mit Hilfe kontextbezogener Schüler- und Unterrichtsforschung auf der Basis entwicklungspsychologischer bzw. (religions)soziologischer Sichtung und Reflexion. Dies evoziert neben der kritischen Rezeption empirischer Kinder- und Jugendforschung die religionsdidaktische Haltung ›forschenden Lehrens‹: Wer und wie sind meine Schüler? Welche religiösen Fragen (im weitesten Sinn) beschäftigen sie? Wie gehen sie eigenständig mit theologischen Inhalten / biblischen Texten um?

Nach meinem Eindruck – auch aus der gegenwärtigen Ausbildungspraxis von Referendaren und Referendarinnen – hat sich der Blick auf die Lernenden und auch Lehrenden mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung (aufgrund des der Kompetenzorientierung inhärenten Komplexitätsproblems) dahingehend verengt, dass nun oftmals einzelne Kompetenzen eklektisch forschend unter die Lupe genommen und unterrichtspraktisch avisiert werden, um offensichtliche Optimierungsergebnisse zu erzielen. Da jedoch die Schülerin hier nur in einem kleinen Ausschnitt ins Blickfeld kommt, der Schüler immer mehr ist als die Summe seiner einzelnen Kompetenzen und letztlich der Kompetenzbegriff nicht mit dem Personbegriff verwechselt werden darf, ergibt sich eine didaktische Reduktion, die die Gefahr eines heimlichen Lehrplans in der beliebig scheinenden Auswahl bestimmter favorisierter Kompetenzen drastisch erhöht.

Meines Erachtens ist der Anspruch dezidiierter Subjektorientierung mit der Praxis der gegenwärtigen Kompetenzorientierung (noch) nicht eingelöst. Wenn *Helga Kohler-Spiegel* in ihrem Beitrag zur Prozessperspektive im Religionsunterricht die These aufstellt ›Lernen geschieht vom Kind aus und im Blick auf das Kind‹ (175), so ist unbedingt zuzustimmen und gleichzeitig zu fragen, inwiefern dieses Programm verifizierbar sein könnte. Ein zielführender Weg scheint in der Tat in der über die Aneignung der Inhalte hinausgehenden Frage nach dem Prozess des Lernens zu liegen, der zugleich die Grenzen der Planbarkeit von Lernprozessen mitdenkt. Im Impuls zu biographiebezogener Arbeit wird die auf Konstruktions- und Reflexionsfähigkeit bauende Subjektorientierung eingeholt, die dem bildungstheoretischen Anspruch zur Selbst-Bildung gerecht wird.

Angesichts eines über Jahrhunderte geltenden Unterweisungs- bzw. Vermittlungsparadigmas ist jedoch weiterhin Skepsis geboten, auch wenn seit der dezidierten Wahrnehmung der ›Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik‹⁹ von einem Perspektivenwechsel hin zum Kind als Subjekt seines Glaubens gesprochen wird. So findet sich – verglichen mit dem pädagogischen Diskurs – das dezidierte Programm der ›Subjektorientierung‹ für die Didaktik des Religionsunterrichts eher selten. Die bisherige Fixierung der Religionspädagogik auf den schulischen Kontext erklärt, dass hier eher von der Schülerorientierung¹⁰ gesprochen

9 *Werner Loch*, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens, Essen 1964.

10 Mit dem begrifflichen Eingehen der Subjekt- in die Schülerorientierung steht die Religionspädagogik in der Gefahr, mit einer Fokussierung auf den Religionsunterricht weitere Subjekte ihres Handelns wie Vorschulkinder oder Erwachsene aus dem Blick zu verlieren. Es stellt sich auch die Frage, ob nicht die religionspädagogisch Agierenden (also Lehrkräfte, Pfarrerinnen, Erzieher und Gemeindepädagoginnen) stärker als Subjekte zu sehen sind. Birgt dies doch die Chance in sich, die religions-

wird, wobei mit Klaus Wegenast typologisch zwischen einer »vordergründigen« u. einer »konsequenten« Schülerorientierung unterschieden wird. Gemeint ist – und dieses Problem ist bezeichnend –, dass »eine konsequente Durchsetzung dessen, was theoret.-konzeptionell eingefordert wird, unterbleibt. In diesem Sinne führte das Prinzip der S.O. (Schülerorientierung, E.N.) im rp Kontext eher zu Postulaten als zu bleibenden unterrichtsprakt. Veränderungen.«¹¹ Auch wenn gegenwärtig das konstruktivistische Paradigma die Wende zum Subjekt in der Religionspädagogik dezidiert einfordert¹², steht nach meinem Eindruck eine sich theologisch wie pädagogisch begründende und verantwortende Theorie und Praxis des Religionsunterrichts als stringente Umsetzung subjektorientierter Religionsdidaktik noch aus!

Dies, obwohl kontextuelle Bedingungen angesichts rasanter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse Subjektorientierung als Chance für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik begreifen lassen. Gegenwärtig sind wir vor die Aufgabe gestellt, christliche Bildung im Kontext einer wachsenden Vielfalt von Lebenswelten im Sinne sprachlicher, kultureller und auch religiöser Diversität zu verorten. Nicht das vielfach prognostizierte, doch erwiesenermaßen nicht eingetretene Ende der Religion, sondern die neue Vielfältigkeit der Erscheinungsformen des Religiösen bewegt die Gesellschaft. Orientierungshilfen auf dem Markt der gleichsam unbegrenzten, sinnstiftenden Möglichkeiten sind gefragt. Mit *Jürgen Oelkers* geht es hierbei nicht nur um die eigene konfessorische Verortung, nicht nur um den Glauben, sondern grundsätzlicher um die Bildungsmacht von Religion, die seiner Meinung nach interdisziplinär zu unterrichten wäre. Mit seinem Plädoyer dafür, die Auseinandersetzung mit Religion als fächerübergreifende Bildungserfahrung zu begreifen, hinterfragt er eine im gesellschaftspolitisch pluralen Kontext anachronistisch scheinende bekenntnisorientierte Profilierung der Religionsfächer untereinander: »Die traditionellen Frontstellungen zwischen den Religionen sind dabei ebenso wenig hilfreich wie eine Didaktik, die primär Glaubensziele verfolgt« (Oelkers, 124).

Den individualisierten Formen des Religiösen auf die Spur zu kommen, indem eigene Fragen und schließlich auch eigene Antworten im gemeinsamen Diskurs reflektiert werden können, verlangt im Kontext der Heterogenitätserfahrung im Unterricht nach Stärkung des gegenwärtig in der Pädagogik diskutierten Programms intensiver, individueller Sichtung bzw. Förderung. Das bedeutet, dass weder völlige Beliebigkeit im Sinne einer subjektivistischen Verengung noch der Rekurs auf eine strikte

didaktische Beziehung als interaktiven Prozess sich wechselseitig beeinflussender Subjektwerdung in religiösen Bildungsprozessen zu sehen.

11 *Martin Rothgangel / Georg Hilger*, Art. Schüler, Schülerorientierung, in: LexRP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1932–1938, 1937. Ein Artikel zum Thema »Subjektorientierung« fehlt!

12 Vgl. *Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose* (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Hannover 2010.

Vermittlungsdidaktik zielführend sind. Pluralismusfähigkeit kann sich doch gerade darin erweisen, dass den Einzelnen in einer wertschätzenden Haltung ermöglicht wird, eigene Position zu beziehen und sich in gegenseitig bereicherndes, in Frage stellendes, die eigene Meinung auch immer relativierendes und korrigierendes Gespräch mit der Gruppe und der Lehrperson einzubringen. Dass diese Perspektive für das interreligiöse Lernen noch konzeptionell wie unterrichtspraktisch zu forcieren ist, wird deutlich, wenn beispielweise Bülent Ucar aus der Perspektive islamischer Religionspädagogik konstatiert: »Die Dialogorientierung auf der Inter- und Intraebene ist ein entscheidendes Merkmal einer zukunftsweisenden Religionspädagogik« (Ucar, 202). In den Beiträgen zu religiösen Parallelfächern wie dem jüdischen (*Uri Kaufmann*) und muslimischen Religionsunterricht (*Bülent Ucar*) bzw. dem Alternativfach Ethik (*Michael Bongardt*) beeindruckt, dass Synergie-Effekte dessen, was gelernt werden soll, stärker zu nutzen wären – insbesondere hinsichtlich einer Persönlichkeitsbildung, die dialogische, ethische und friedenspädagogische Ziele verfolgt.

So verstandene Subjektorientierung wäre als konstruktiver Umgang mit Heterogenität zu sehen. Diese zeigt sich natürlich auch unterrichtspraktisch als didaktisches Problem, da selbst in einem konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht die Annahme homogener Lerngruppen eine pädagogische Fiktion ist. Es ist mit Vielfalt zu rechnen, Vielfalt der individuellen Bedingungsfaktoren der Schüler und Schülerinnen in ihren jeweiligen Lebenssituationen und -kontexten. Der ›Verschiedenheit der Köpfe‹, von der schon Johann Friedrich Herbart Anfang des 19. Jahrhunderts als zentralem Problem des Unterrichts sprach, ist mit religionspädagogisch durchdachten Differenzierungsstrategien zu begegnen, um Subjektorientierung auch als individuelle Förderung zu ermöglichen. Neben der Rezeption pädagogischer Innovationen bedürfen wir allerdings für unser Fach einer eigenen verstärkten Unterrichtsforschung, die dann sicher in bildungspolitischer Hinsicht von hoher Brisanz sein wird: Was bedeutet das evangelische Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit unter dem Motto ›Niemand darf verloren gehen!‹¹³ angesichts verkürzter Schul- und Ausbildungszeiten, einer ergebnisorientierten Verdichtung der Lehrpläne oder einer unverändert hohen Schülerzahl in den Klassen? So dient eine kritische Rückbesinnung auf die theologischen Wurzeln der Subjektorientierung nicht nur der religionspädagogischen Selbstvergewisserung. Vielmehr kann und muss die über das Vordergründige und Vorfindliche hinausgehende – in gewisser Weise transzendenzbezogene – Perspektive kritische Impulse setzen, um bildungs- und sozialpolitisch Subjektwerdung zu fordern und zu fördern. Insofern leistet eine subjektorientierte Religionspädagogik, die in Erweiterung zur Kompetenzorien-

13 Vgl. *Kirchenamt der EKD / Comenius-Institut* (Hg.), ›Niemand darf verloren gehen!‹ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Lesebuch, Münster 2010.

tierung auch biographische Zusammenhänge stärker in den Blick nimmt, einen dezidierten Beitrag zur Benachteiligungsforschung, um ein wachsendes Auge auf das armutsgenerierende Desiderat von versäumten Bildungschancen zu werfen. In Anlehnung an Henning Luthers Praktische Theologie des Subjekts¹⁴ kann dies mit dem Bild des Fragments vorgestellt werden: Ein Fragment ist als Bruchstück vollgültiges Teil des Ganzen und weist zugleich über sich hinaus auf das Ganze. Schmerz und Sehnsucht kennzeichnen diese Ambivalenz des Fragmentarischen. Theologisch finden wir dies in der Komplementarität von ›simul iustus et peccator‹ – der glaubende Mensch sieht sich als zugleich gerecht vor Gott und doch Zeit seines Lebens als sündig in weltlichen Zusammenhängen. Für die Subjektorientierung der Religionspädagogik ist diese Sehnsucht auf Zukunft und auf Vollendung hin als Bewegung des ›Übersich-Hinausgehens‹, als Möglichkeit und Notwendigkeit der Selbsttranszendenz konstitutiv. Es beugt eben dem Missverständnis eines sich selbst genug seienden, monadischen Subjekts und damit einem individualistischen Missverständnis vor: Vielmehr liegt gerade in der Begegnung mit dem Anderen die konstruktive Verunsicherung und die kritische Ergänzung, die jeden und jede näher zu sich selbst bringt. In der so genannten ›wechselseitigen Erschließung‹ von Subjekt und Welt impliziert dies, Verantwortung zu übernehmen, mit den Worten von Norbert Mette: Es geht um ›Identität in universaler Solidarität‹¹⁵.

4 Lernchancen religiöser Bildung – Impulse

In didaktischer Hinsicht bedarf Subjektorientierung also des Gemeinsamen im Horizont einer *wertschätzenden Kommunikation*. Exemplarisch und zugleich konkret lässt sich mit Bernhard Grümmen sagen, dass das Programm der ›Kindertheologie‹ Impulse subjektorientierter Religionspädagogik nicht nur aufnimmt, sondern deutlich verschärft.¹⁶ Der Perspektivenwechsel liegt nun darin, dass die von Kindern selbst aktiv hervorgebrachte Theologie entdeckt wird. Damit vollzieht die Religionspädagogik den von Henning Luther programmatisch geforderten Blickwechsel: »Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze aus der Perspektive der betreffenden Subjekte wahrnehmen.«¹⁷ Auch Kinder

14 Henning Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

15 Norbert Mette, Religiöses Lernen – (Sprach-)Schule der Freiheit des Glaubens, In: Markus Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit, Berlin / New York 2010, 267–276.

16 Bernhard Grümmen, Kindertheologie. Modethema oder Bereicherung für die RP?, in: RelpB 57 (2006), 105.

17 Henning Luther, Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriff der Erwachsenenbildung am Beispiel der Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984, 295.

sind in diesem Sinn als Subjekte ihrer Theologie anzusehen. Doch gerade dieser Anspruch an eine Begründung der »Theologizität des Kindes«¹⁸ wird seit dem Entstehen dieses Programms heftig diskutiert. Friedrich Schweitzer präzisiert den Begriff der »Theologie von Kindern« dahingehend, dem Kind »eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken«¹⁹ zuzutrauen. Man müsse also zwischen religiösem Denken von Kindern und Kindertheologie als kindlichem Reflexionsvermögen über religiöses Denken unterscheiden. Auch wenn die Übergänge hier fließend sind, liegt der entscheidende Impuls für die religionspädagogische Praxis (wie auch für entwicklungspsychologische Forschungen) darin, nicht nur kindliche Vorstellungen zu analysieren, sondern das Reflexionspotential der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Fragen und theologischen Deutungen zu fördern. In Verneinung eines Defizitmodells von Kindheit und Kindsein (respektive Jugendlichkeit) liegt der Impuls wertschätzender Kommunikation im Ansatz gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen darin, im Umgang mit biblischen Texten wie auch theologischen Themen eigene Fragen zu ermöglichen, gemeinsam zu bearbeiten und zu reflektieren. Das Besondere – und im Blick auf die Subjektorientierung elementare – an diesem »Gemeinsamen« aber ist, dass eine möglichst symmetrische Kommunikationsbasis angestrebt wird. Es geht hier um nicht weniger als die Ermöglichung einer herrschaftsfreien Kommunikation, die auf der Basis des Priestertums aller Gläubigen eine Kurskorrektur auf der theologisch begründeten Beziehungsebene vollzieht. Das Bildungsgefälle hinsichtlich theologischer Bildung und Sprachfähigkeit wird hierbei nicht ignoriert, sondern vielmehr im Kontext des markinischen Kinder-evangeliums (Mk 10,13–16) neu gedeutet. Insofern »soll« im Religionsunterricht in persönlichkeitsbildender Hinsicht die im Horizont eines Kompetenzmodells anerkennende und bekräftigende Wertschätzung des Subjekts gelernt werden, die zudem eine Entlastung für Lehrkräfte impliziert. Vom gefürchteten Rollenverständnis, auf alles Antworten geben zu müssen, lässt sich insofern Abstand nehmen, als diese in aller Ernsthaftigkeit und Professionalität als Subjekte ihres Glaubens auch Fragende und Zweifelnde sein und bleiben dürfen.

Dies bestärkt für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit einer *authentischen Beziehungsfähigkeit* als Eckstein emotionalen und prosozialen Lernens. Hierbei – und dieser Punkt scheint im bisherigen Diskurs um die Kindertheologie zu kurz gekommen – geht es auch um die Ermöglichung von Antworten: Kinder und Jugendliche generieren ihre religiösen Vorstellungen und theologischen Reflexionen natürlich nicht in luftleerem Raum oder als »tabula rasa«. Es geht um die

18 Oswald Bayer, »Jeder Mensch ist Theologe« – also auch Kinder? Ein Interview, in: ZPT 57 (2005), 3–11, 6.

19 Friedrich Schweitzer, Was und wozu Kindertheologie?, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 2, Stuttgart 2003, 10.

Inhalte, die Wissen als kreative Ausgangsbasis zur Erweiterung des Wissens hervorbringen; es geht quasi um ›Konstruktionsmaterial²⁰. Gemeint ist, dass Religionslehrkräfte als theologisch gebildete und sich bildende Subjekte in der Verantwortung stehen, Inhalte christlichen Glaubens einzubringen und authentisch zu vertreten. Meines Erachtens ist die Authentizität ein entscheidendes Kriterium eines an die Religionslehrkraft gestellten Anspruchs an Professionalität. Als Subjekte ihres Glaubens und Theologisierens geht es um Wahrhaftigkeit, die sich in christlicher Freiheit begründet: Sowohl das persönliche Bekenntnis zu Inhalten christlichen Glaubens als auch der Zweifel und die fragenden Suchbewegungen sind möglich, erlaubt, nützlich und in der für alle Didaktik entscheidenden Beziehungsfähigkeit zu den Schüler und Schülerinnen zentral.

Nicht zuletzt liegt ein evidenter Beitrag subjektorientierter Didaktik im Impuls zum *forschenden Lehren*: Letztlich zeigt sich an den mitunter frappierenden kindlichen bzw. jugendlichen Deutungswegen, wie unmöglich es für eine Religionslehrkraft ist, sich ›zu Hause am grünen Tisch‹ zu überlegen, wie die Schüler und Schülerinnen wohl fühlen, denken, deuten und welche (Kompetenz)Lernziele hieraus zu konzipieren sind. Das didaktische Problem lässt sich mit Erich Kästner humorig auf den Punkt bringen: »Dass Kinder größer werden, merkt man daran, dass sie anfangen, Fragen zu stellen, die man beantworten kann.« Könnte dies – zu Ende gedacht – bedeuten, dass die von den Lehrkräften gestellten Fragen, die die Kinder beantworten können, nicht deren eigentliche Fragen berühren, sondern vielmehr nur die Fragen der Erwachsenen beantworten sollen? Insofern leistet das Theologisieren mit Kindern oder auch Jugendlichen im Blick auf religiöse Bildungsprozesse einen an Bedeutung nicht zu unterschätzenden Beitrag zur entwicklungspsychologischen Erforschung kindlicher Religiosität bzw. Theologizität.

Subjektorientierte Religionspädagogik intendiert in der Vernetzung mit Familien- bzw. Alltagsbildung einen *lebensbegleitenden, den Menschen als Einheit von Leib und Seele wahrnehmenden Bildungsprozess*. In weit stärkerem Maße als bisher ist die Religionspädagogik (auch im Kontext schulischen Religionsunterrichts) vor die Herausforderung gestellt, religiöse Bildung neben den kognitiven Fokussierungen auch in seiner leiblichen Dimension zu sehen. Neben der konkreten Thematisierung der Leiblichkeit in den auch gesellschaftsrelevanten Fragen von Fitsein, Schönsein, Altsein, Kranksein, Vergänglichsein, gilt es auch, für alle Altersgruppen die Körperbiographie sowie die Wahrnehmungsfähigkeit für den eigenen Körper ins Spiel zu bringen. Religiöse Bildung hat neben aller intellektuellen Herausforderung auch in höheren Jahrgangsstufen

20 Mirjam Schambeck, Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern, in: Matthias Bahr / Ulrich Kropac (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 18–28, 25.

mit ästhetischer Bildung in der Sensibilisierung für psychophysische Zusammenhänge zu tun. Dass damit eine stärkere Beachtung der emotionalen Lerndimension einhergeht, verlangt nach weiteren Klärungsprozessen. Dass hierbei selbstverständlich die *Sensibilisierung für Genderfragen* als marginalisiertes Strukturelement in der Ambivalenz von geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen wie auch einer selbsttätigen Konstruktion der eigenen Geschlechterrolle (doing gender) religiöse Bildungsprozesse durchdringt, muss weiterhin betont werden. Dies ist bleibende Aufgabe und Herausforderung an die theologische und religionspädagogische Wissenschaft wie auch die kirchliche Praxis, um mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit das Evangelium als Botschaft von der christlichen Freiheit auch als Befreiung von sozial diskriminierenden Rollenzuschreibungen im Sinne einer Beschränkung der Subjekt-Werdung von Mädchen und Jungen wie von Männern und Frauen umzusetzen.

Damit ist die *seelsorgerliche Dimension* subjektorientierter Religionspädagogik benannt: Wenn die Perspektive christlichen Glaubens auch bedeutet, das Fragmentarische anzuerkennen und wertschätzend zu integrieren, ist für eine Konstitutionstheorie von Subjektivität zweifelsfrei auch das in den Blick zu nehmen, was in gesellschaftlichem und auch schulischem (tendenziell leistungsfixiertem) Kontext verdrängt bzw. vergessen wird. Die alltagsweltliche Abwesenheit von Selbst-Bestimmung im Kontext von Erfahrungen des Misslingens, Krank- oder Behindertseins bedarf auch und gerade in religionspädagogischen Kontexten der seelsorgerlichen Sensibilität und Inklusion. Wenn Schüler und Schülerinnen lernen, dass auch in Krisen, Situationen von Schuld und Scheitern Perspektiven im Glauben gefunden werden können, so wie Menschen tröstend und helfend füreinander da sind, kann sowohl in emotionaler als auch in sozialer Hinsicht von einem »sed vitae discimus« gesprochen werden.

Auf der Basis der aktuellen Studie von Georg Ritzer zur Effektivität ausgewählter Kompetenzbereiche lässt sich abschließend konstatieren, dass die Ergebnisqualität des Unterrichts in hohem Maße von der Beziehungs- und Interaktionsqualität zwischen Lernenden und Lehrenden abhängt²¹ (vgl. auch Bucher, 56–58) und die personalen Kompetenzen damit in besonderem Maße in den Blick genommen werden sollten. Insofern impliziert die Frage, was Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen sollen, auch *hochschuldidaktische Konsequenzen*: Für das Lehramtsstudium ist die Frage unabdingbar, inwiefern wir nicht nur Subjektorientierung als »Hermeneutik der Aneignung« predigen, sondern schon hochschuldidaktisch zur Vorbereitung auf das Lehramt implementieren. Eine stärkere Vernetzung fachwissenschaftlicher und fachdidakti-

21 Georg Ritzer, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster 2010, 423.

scher Studieninhalte und -ziele ist dringend anzuraten. Neben der Vermittlung und Aneignung theologischer Inhalte ist die subjektorientierte und damit lebensrelevante Reflexion derselben unabdingbar, um im gemeinsamen Lehr- und Lernprozess (und das sehe ich auch als wechselseitiges Geschehen) das Moment der Persönlichkeitsbildung zur Wirkung kommen zu lassen. Insofern wäre die Ausgangsfrage weiter zu denken: Was sollen eigentlich Lehrkräfte im Religionsunterricht lernen? Vielleicht zunächst einmal die Offenheit, dass im Perspektivenwechsel ein kreatives Moment zur Selbst-Bildung als Motor aller initiierten Bildungsprozesse liegt.

