

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 (*»Urnall«, 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.