

Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht

Günter Biemer zum 75. Geburtstag

von

Dietrich Benner

Für die Einladung, auf der gemeinsamen Tagung von AfR und AKRK zu sprechen, möchte ich eingangs herzlich danken. Es ist dies das fünfte Mal, dass mir die Ehre einer solchen Einladung in einem religionspädagogisch-theologischen Kontext zuteil wird. Die Anfänge meiner Beschäftigung mit religionspädagogischen Fragen fallen in Freiburger Semester, in denen ich gemeinsam mit Günter Biemer an einer curricularen Konzeption für den (katholischen) Religionsunterricht arbeitete.¹ Im letzten Jahrzehnt habe ich dann aus allgemein-pädagogischer Sicht Beziehungen zwischen Religion und Bildung, Religion und Ethik, Religion und Schulunterricht, Erziehung-Religion, Pädagogik-Theologie, Erziehungswissenschaft-Religionswissenschaft sowie zuletzt Aufgaben und Probleme einer künstlichen Tradierung religiöser Erfahrungen und Reflexionsformen untersucht.² In den religionspädagogischen Fachdiskussionen haben diese Überlegungen eine überwiegend freundliche Aufnahme gefunden, was nicht selbstverständlich ist, da ich ja weder Theologe noch Religionspädagoge und -didaktiker bin. Auch dafür habe ich zu danken. Natürlich hoffe ich, dass dies bei dem heutigen Vortrag der Fall sein wird und dass das Vorhaben, auf das ich mich in ihm beziehe, auch das Interesse und Wohlwollen der prüfenden Gutachter findet.

Dass ich über das Thema ‚Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht‘ spreche, steht nicht nur im Kontext der bereits angesprochenen Begegnungen: zuerst im Rahmen des 10. Münsterschen Gesprächs über Themen der wissenschaftlichen Pädagogik (1992), dann in der 4. Werner-Reihlen-Vorlesung an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin (1995), danach auf einer religionspädagogischen Tagung evangelischer und katholischer Akademien in Stuttgart-Hohenheim (2001), schließlich auf der ‚Ökumenischen Frühjahrstagung katholischer und evangelischer Religionspädagogen‘ in Passau (2003) und zuletzt in einer zu Beginn dieses Jahres durchgeführten Fachtagung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (2004).³ Für das folgende Referat sind darüber hinaus zwei weitere Erfahrungen bedeutsam, ohne die der vorzutragende Text nicht zustande gekommen wäre. Die eine hängt mit einer – für mich und andere – irritierenden Erfahrung zusammen, die ich im wissenschaftlichen Beirat der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg gemacht habe, die andere mit der nun bereits über ein Jahr andauernden Zusammenarbeit mit Rolf Schieder von der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, in die auch die Wissenschaftlichen Mitarbeiter Henning Schluß und Joachim Willems einbezogen sind. Die Arbeit in diesem Team gehört zu den schönsten fakultätsübergreifenden Erfahrungen, die ich in den letzten 14 Jahren an der Humboldt-Universität habe machen können.

¹ Vgl. BIEMER / BENNER 1973.

² Vgl. meine Beiträge in SCHNEIDER 1993; GESTRICH 1996; BATTKE / FITZNER / ISAK / LOCHMANN 2002; GROß 2004; KULD 2005; BENNER 2004.

³ Neben den in der Anmerkung 1 genannten Tagungsbänden nenne ich der Vollständigkeit wegen eine weitere Begegnung im Rahmen einer Tagung der Katholischen Akademie Bayern am 26.02.2003. Mein Vortrag zum Thema ‚Moral und Bildung‘ wurde nicht in den Tagungsband der Akademie aufgenommen; er erscheint in einer überarbeiteten Fassung in dem von Th. Reichenbach hrsg. Band. ‚Am Ende der Pädagogik‘ (Arbeitstitel; in Vorbereitung).

Im wissenschaftlichen Beirat der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg hatte ich mich als Kritiker der in Berlin, durch Landesverfassung und Schulgesetz mitbedingt, immer noch zu beobachtenden Übertragung gemeinde-katechetischer Konzepte auf den öffentlichen Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen betätigt und trotz des guten Willens aller Beiratsmitglieder dann als unfähig erwiesen, etwas Konstruktives zur Formulierung einer neuen Rahmenkonzeption beizutragen. Das führte dazu, dass ein Mitglied des Beirates mich nach mehreren diskursiv und aporetisch verlaufenen Sitzungen, als es galt, eine konkrete Verständigung über die Aufgaben des evangelischen Religionsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen herbeizuführen, mit der Frage konfrontierte, ob ich nicht merke, dass meine akademischen Einlassungen die Arbeit am Text zunehmend behinderten und zur Erstellung des von der Kirche erwarteten Papiers unmittelbar nichts beitrügen. Ich erwähne diesen Vorfall nicht, um den geschätzten Kollegen einer ungerechtfertigten Kritik zu bezichtigen, sondern um an dieser Stelle zu wiederholen, was ich anderen Orts bereits gesagt habe, dass nämlich mein Kritiker durchaus Recht hatte, auch wenn in dem schließlich im Beirat mehrheitlich verabschiedeten Papier noch keine allgemein überzeugende Antwort für die von mir angesprochenen Probleme eines öffentlichen RU gefunden werden konnte.

Die genannte Irritation führte dazu, dass mich die Fragen und Probleme einer zeitgemäßen Legitimation eines an Schulen zu erteilenden öffentlichen Religionsunterrichts bis heute immer weiter beschäftigt haben. Die Begegnungen mit Religionspädagogen beider christlichen Konfessionen und Gespräche mit Fritz Oser über dessen Studien zur Unverzichtbarkeit negativer Erfahrungen für (nicht nur moralische) Entwicklungs- und Bildungsprozesse trugen schließlich dazu bei, dass ich mich in den vergangenen Jahren mit meiner negativen Erfahrung im wissenschaftlichen Beirat der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg eingehender auseinandersetzen und ansatzweise konstruktive Perspektiven ausarbeiten konnte.

Vorläufige Ergebnisse dieser Bemühungen sind zusammen mit Überlegungen der anderen Antragsteller inzwischen in einen DFG-Antrag eingemündet, den Rolf Schieder, Joachim Willems, Henning Schluß und ich gemeinsam ausgearbeitet haben und den wir hier in einigen seiner grundlegenden Annahmen zur Diskussion stellen wollen, um gemeinsam mit Ihnen zu prüfen, ob die gewählten Argumentationen diskutabel und tragfähig sind.⁴ Nachdem Rolf Schieder bereits einige allgemeinpädagogische Aspekte des öffentlichen Religionsunterrichts und seiner Standards erörtert hat, werde ich im Folgenden zu Fragen der Bildungsstandards und Qualitätssicherung aus bildungstheoretischer und religionspädagogischer Sicht Stellung nehmen. Mein Vortrag gliedert sich in einen einleitenden Teil mit Thesen zur Bedeutung von Bildungsstandards für die Qualitätssicherung von RU, in einen zweiten, über das genannte DFG-Vorhaben informierenden Teil sowie in Schlussüberlegungen, die nach den Konsequenzen des in den PISA-Projekten gewählten Forschungsansatzes für religionspädagogische und -didaktische Forschungs- und Reformprobleme fragen.⁵

⁴ BENNER / SCHIEDER / SCHLUß / WILLEMS 2004.

⁵ Zu Letzterem vgl. allgemein BENNER 2002; KOCH 2004; REGENBRECHT 2004; TENORTH 2004.

1. Zur Notwendigkeit von Bildungsstandards für religiöse Erziehung und Religionsunterricht an öffentlichen Schulen: Drei Thesen

Die erste These lautet: Bildungsstandards für den Religionsunterricht sind notwendig, um dieses Fach vor überzogenen eigenen wie fremden Erwartungen zu schützen.

In Begründungen, die den RU in den vergangenen Jahrzehnten mit Verweis auf historisch-gesellschaftliche Schlüsselprobleme oder eine überational-transzendente Eigenlogik zu legitimieren versucht haben, finden sich zuweilen Forderungen und Aussagen, die den Wert des Unterrichtsfaches Religion danach bemessen, welchen Beitrag es zur Thematisierung und Klärung epochaler Schlüsselprobleme zu leisten vermag. Für eine solche Justierung spricht, dass religiöse Betrachtungsweisen, Texte, Rituale u.a.m. Bezüge und Hinweise zu Fragen der Ordnung der Schöpfung, des Friedens sowie individueller und sozialer Gerechtigkeit enthalten, die heute u.a. in ökologischen, ethischen und politischen Kontexten diskutiert werden. Welchen Beitrag Religion und religiöse Bildung zu einer sachangemessenen Erörterung solcher Fragen und Probleme zu leisten vermögen, lässt sich jedoch aus der beunruhigenden Tatsache, dass für Schlüsselprobleme Antworten gesucht werden sollen, nicht schlussfolgern. Versuchte man beispielsweise aus religiöser Sicht Antworten in transrationalen Begründungen zu suchen und Problemlösungen beispielsweise unmittelbar durch das Gebet herbeizuführen oder zu stiften, so geriete man in die Verlegenheit, in all den Fällen, in denen Gebete nicht erhört werden, schlussfolgern zu müssen, die beklagenswerte ökonomische Widrigkeit, das ethische Zerwürfnis oder die weltpolitische Krise seien deshalb durch Gebete nicht aufgeklärt, gelindert oder gelöst worden, weil Lehrer und Schüler in den fraglichen Fällen nicht richtig oder genug, sondern falsch und zu wenig gebetet hätten.

Auf 1 Korinther 13,2 können sich solche Konzepte nicht berufen. Denn dort wird nicht behauptet, dass der Glaube Berge versetzen könne, sondern gesagt, das selbst ein Glaube, der Berge versetzen könnte, „nichts wäre“, wenn ihm die „Liebe“ fehlte. Weder dem Gemeinten noch dem Gesagten nach kann daher aus christlichen Glaubenssätzen gefolgert werden, dass Beten Berge versetzen könne und dass ein Glaube, der historisch konkrete ökologische, ethische oder politische Schwierigkeiten nicht aufzulösen versteht, deshalb ein halbherziger, zögerlicher oder gar falscher Glaube sei.

Bildungsstandards sollen der Überprüfung der Leistungen dienen, die Erziehung, Unterricht und Schule im Bildungssystem erbringen. Sie messen nicht nur Kenntnisse, sondern auch die Fertigkeit, mit diesen bei der Beantwortung von Fragen umzugehen. Sofern die Formulierung von Bildungsstandards mit den Aufgaben und Möglichkeiten schulischer Erziehung und Unterweisung abgestimmt und bildungstheoretisch abgesichert ist, stellen sie ein hilfreiches Instrumentarium zur Erforschung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen bereit. Darüber hinaus können sie dazu beitragen, einzelne Unterrichtsfächer an fachspezifischen Aufgaben zu orientieren. Bildungsstandards dafür, wie ein Glaube Berge versetzt, kann und wird es nicht geben, ebenso keine, die messen, wie RU epochale Schlüsselprobleme löst. Wohl aber sind Bildungsstandards denkbar, die die Möglichkeiten und Aufgaben von RU fachbezogen sowie alters- und schulstufenspezifisch beschreiben und ihre Verfehlung oder Einlösung in schulischen Bildungsprozessen kontrollieren helfen.

In dieser zweiten Funktion setzen Bildungsstandards alle Unterrichtsfächer und -bereiche dem Legitimationszwang aus, die Möglichkeiten und Leistungen fachlichen Unterrichts als solche im Bereich öffentlicher Erziehung auszuweisen. Es versteht sich von selbst, dass eine solche Legitimation durch beliebige Setzungen von Bildungsstandards nicht erreicht werden kann. Vielmehr kommt es darauf an, die Standards fach- und altersbezogen so zu definieren, dass sie Aufgaben öffentlicher Erziehung beschreiben. Das leitet zur zweiten einleitenden These über.

Die zweite These lautet: Bildungsstandards für den Religionsunterricht können hilfreich sein, um diesen Unterricht als Fachunterricht im Kontext öffentlicher Erziehung und Unterweisung zu legitimieren.

Religionsunterricht an öffentlichen Schulen wird in Deutschland immer wieder mit Verweis auf die einschlägigen Artikel des GG legitimiert. Zur Legitimation von RU an öffentlichen Schulen reicht eine solche Begründung, so hilfreich sie in bestimmten Kontexten sein mag, nicht aus. RU ist mit Verweis auf das GG ebenso wenig als Teil öffentlicher Erziehung legitimierbar, wie Mathematikunterricht durch eine Verankerung im GG legitimiert werden könnte.

Wie für die Begründung jedes anderen Unterrichtsfachs folgt hieraus für die Verankerung von RU an öffentlichen Schulen, dass religiöse Erziehung und Unterweisung dadurch legitimiert werden muss, dass ein öffentliches Interesse erkennbar wird.⁶ Was aber könnte ein öffentliches Interesse an religiöser Erziehung und Unterweisung sein?

Die Inhalte und Sachverhalte einer historischen Offenbarungsreligion und das Interesse einer empirischen Kirche oder Konfession sind hierfür zwar eine *conditio sine qua non*, reichen für sich genommen jedoch nicht aus, um ein solches Interesse überzeugend zu begründen. Gäbe es keine Religion, wäre die Frage nach ihrer schulischen Tradierung ebenso vermeidbar wie überflüssig. Um als im öffentlichen Interesse schulischer Erziehung und Unterweisung liegend ausgewiesen zu werden, müssen die Gründe nicht nur auf eine religiös motivierte Interessenlage, sondern darüber hinaus auf eine nicht hintergehbare Notwendigkeit schulischer Erziehung und Unterweisung abheben. Was ohne schulische Erziehung und Unterweisung vermittelbar ist, wie z.B. die Muttersprache, der Gebrauch von Computern, die Heranwachsende in der Regel besser beherrschen als Lehrer, oder die Kommunikation mit den Nachbarn, gehört nicht zu den zentralen Sachverhalten schulischer Erziehung und Unterweisung. Aufgaben und Inhalte eines schulisch und öffentlich organisierten Lehrens und Lernens sind vielmehr solche, die nur in dieser Form, nicht aber im unmittelbaren gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen tradiert werden können. Es wäre müßig, an Elementarschulen eine Muttersprache tradieren oder Kindern das Gehen und Laufen beibringen zu wollen. Zu den Aufgaben der Elementarschule gehört darum seit ihren Anfängen die gemeinsame Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, Rechnens und Zeichnens, die als Basistechniken und -kompetenzen auf eine schulische Form der Vermittlung angewiesen sind. Kant und Schleiermacher glaubten – so lässt sich einigen Ihrer Andeutungen entnehmen –, einer alphabetisierten Erwachsenengeneration werde es möglich sein, ihren Kindern das Lesen, Schreiben und Rechnen zu Hause beizubringen. Die genannten Elementartechniken blieben jedoch auf eine schulische Vermittlung auch

⁶ Vgl. hierzu BELLMANN 2004.

dann noch angewiesen, als der Alphabetisierungsprozess in der Generation der Erwachsenen abgeschlossen war.

Aus denselben Gründen, aus denen Schleiermacher von einem historisch zu erwartenden Verschwinden schulisch organisierter Alphabetisierung sprach, setzte er gelegentlich auch auf eine künftige Institutionalisierung religiöser Erziehung, Unterweisung und Sozialisation außerhalb der Schulen in den Familien und Religionsgemeinschaften.⁷ Auch hier bestätigte die Geschichte diese Erwartung nicht. Religiöse Erziehung und Unterweisung sind gegenwärtig – stärker noch als damals – auf öffentliche Erziehung und schulischen Unterricht angewiesen, weil ihre Tradierung in den Herkunftsfamilien und Religionsgemeinschaften allein immer weniger gelingt.

In dem paradoxen Sachverhalt, dass Religion sich heute – wie die Beherrschung der Schriftsprache – nicht von selbst tradiert, haben wir einen ersten Grund gefunden, der unter der Perspektive einer schulischen Allgemeinbildungstheorie für eine Institutionalisierung von RU an öffentlichen Schulen spricht. Öffentliche Erziehung führt nachwachsende Generationen überall dort künstlich und kunstvoll in Elementaria, Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsfelder ein, wo Gesellschaften auf eine solche Tradierung angewiesen sind. Weil moderne Gesellschaften die geschichtliche Mnemosyne⁸ nicht im unmittelbaren Zusammenleben der Menschen tradieren können, ist schulischer Geschichtsunterricht notwendig und sinnvoll. Weil sich unter den Bedingungen einer zunehmend verwissenschaftlichten Arbeitswelt und Zivilisation das Erlernen der Anfangsgründe der neuzeitlichen Wissenschaften nicht im Arbeiten und Zusammenleben der Menschen von selbst vollzieht, gibt es naturwissenschaftlichen Unterricht an öffentlichen Schulen. RU befindet sich, so gesehen, also in bester Gesellschaft. Religion bedarf wie das Lesen und Schreiben, Rechnen und Zeichnen, wie Geschichte und Naturwissenschaft, Fremdsprache u.a.m. einer schulischen Vermittlung.

Hieraus zu folgern, dass alles, was nicht in einer Einheit von Leben und Lernen tradiert werden kann, schulisch zu vermitteln sei, wäre freilich ein Fehlschluss. Die Knüpfttechniken von Teppichen tradieren sich in Gesellschaften mit Teppichkaufhäusern, in denen industriell gefertigte Waren oder handgeknüpfte aus Übersee verkauft werden, nicht von selbst; auch werden sie nicht durch das Krabbeln und Gehen auf Teppichen erlernt. Und dennoch kommt niemand auf die Idee, solche Techniken zum Inhalt der Lehrerbildung oder gar des schulischen Unterrichts zu erheben. RU als Teil öffentlicher Unterweisung bedarf daher einer weiteren Legitimation, die nicht nur darauf abhebt, dass Religion auf eine künstliche Tradierung durch öffentliche Schulen angewiesen ist, sondern darüber hinaus zeigt, dass eine solche Tradierung auch im öffentlichen Interesse moderner Gesellschaften liegt.

Worin könnte aber ein wohlbegründetes öffentliches Interesse an der Tradierung von Religion liegen?

Die dritte These lautet: In modernen Gesellschaften kann das öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion dreifach, nämlich erstens religionszivilisierend, zweitens aufklärend erinnernd und drittens innovatorisch ausgelegt werden.

Das öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion kann in rechtsstaatlich und freiheitlich verfassten Gesellschaften mit ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen und Handlungsbereichen erstens darin begründet sein, dass bestimmte Formen des Religiösen das gemeinsame und öffentliche Leben der Menschen stören und beein-

⁷ Vgl. EHRHARDT 2004.

⁸ Siehe RITTER 1961/1963.

trächtigen. Gesellschaften, in denen ein Teil der Heranwachsenden unter dem Einfluss einer fundamentalistischen Religion aufwächst, sind gerade bei dieser Gruppe auf eine durch öffentliche Erziehung und Unterweisung geförderte Aufarbeitung religiöser Erfahrungen und eine reflexive Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten angewiesen. Durch öffentliche Erziehung kann versucht werden, in die fraglichen Religionen etwas hineinzubringen – z.B. Toleranz, Selbstbegrenzung und Verständigung untereinander sowie mit außerreligiösen Instanzen und Bereichen – was in diesen fehlt. Hierauf verweisen in unseren Traditionen die Begründungen, die Comenius zum Zeitpunkt der europäischen Bürger- und Religionskriege für eine religiöse Erfahrungstatbestände einbeziehende und erweiternde allgemeine und öffentliche Erziehung und Unterweisung gegeben hat, ebenso wie die verschiedenen Konzepte zur ‚Zivilisierung von Religion‘, die Rolf Schieder in seinen einschlägigen Abhandlungen untersucht und systematisiert hat.⁹

Eine zweite mögliche Begründung steht im Zusammenhang damit, dass nicht-fundamentalistische Religionen sich in ihren eigenen Institutionen heute nicht mehr ohne Weiteres zu tradieren vermögen, so dass an ihre Stelle fundamentalistische Sekten oder quasi-religionsfreie Räume und Lebensformen treten, in denen etwas, was in unserer Tradition zur *conditio humana* gehört, verloren geht. Auch in dieser Hinsicht befindet sich Religionsunterricht heute in guter, d.h. schlechter Gesellschaft. So wie in unserer Gesellschaft, in der es für Teile der Bevölkerung keine Arbeit mehr gibt, die Bereitschaft, Fähigkeit, Fertigkeit und Selbstverständlichkeit zu Arbeiten nicht mehr allgemein im Kontext der Familien und des Zusammenlebens der Menschen erlernt wird, sondern künstlich und kunstvoll tradiert werden muss, so muss dort, wo eine Generation von Erwachsenen ohne Religion aufgewachsen ist, die Fähigkeit zu religiöser Tradierung durch öffentliche Erziehung künstlich wiederhergestellt werden. Vergleichbares gilt auch für den Bereich des Politischen. Wird dieser auf die Institutionalisierungs- und Organisationsformen parlamentarischer Demokratien oder nicht einmal demokratisch legitimierter Zentraleinrichtungen wie der Europäischen Kommission verkürzt, so lassen sich die Kenntnisse, Techniken und Fertigkeiten des politischen Streits und der politischen Verständigung nur mehr im Raum schulisch institutionalisierter Erziehung und Unterweisung erwerben und tradieren. Wissenschaft und Geschichte, Arbeit und Politik und zunehmend auch Moral und Religion sind heute auf solche Formen einer erinnernden und aufklärenden Tradierung angewiesen. Ihre Aufgabe ist es, in modernen Gesellschaften Formen von Kultur zu erhalten, die in diesen selbst unmittelbar nicht auf Dauer gestellt werden können.

Damit entsprechende Formen der Vermittlung im öffentlichen Interesse liegen, muss eine dritte Legitimationsform hinzukommen. Die Angewiesenheit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auf künstliche Tradierung reicht für sich genommen ebenso wenig zur Rechtfertigung einer schulischen Institutionalisierung in der Form öffentlich organisierter edukativer Lehr-Lern-Prozesse aus wie die Angewiesenheit der Gesellschaft auf eine solche Tradierung. Als dritter Legitimationsgrund müssen bildungstheoretische Argumente hinzukommen, die deutlich machen, dass im geselligen und gesellschaftlichen Leben der Menschen etwas Grundlegendes fehlen würde, wenn bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Praxisformen gegenwärtig oder künftig von der intergenerationellen Tradierung ausgeschlossen würden. Es ist dies die Ebene einer bildungstheoretisch-religionspädagogischen Legitimation von RU als Bestandteil öffentlicher Erziehung und Unterweisung. Sie hebt nicht nur auf die Angewiesenheit bestimmter Religionsgemeinschaften und Gesellschaftskons-

⁹ Siehe SCHIEDER 1987; DERS. 1996.

tellationen auf eine künstliche Tradierung religiöser Praktiken und Reflexionsformen durch schulische Institutionen ab, sondern ergänzt solche Begründungen durch den Hinweis auf die bildungstheoretische Unverzichtbarkeit kategorial entsprechend ausdifferenzierter Lehr-Lern-Prozesse und ihre Bedeutung im Kontext einer innovativen Tradierung.¹⁰

Die bildungstheoretisch-theologisch-religionspädagogische Betrachtungsweise und Legitimation des RU an öffentlichen Schulen tritt zu den beiden zuerst genannten als eine dritte hinzu, in der die Frage der Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns thematisiert wird. In Formulierungen Schleiermachers, die sich in dessen ‚Glaubenslehre‘ und in seinen Reden ‚Über die Religion‘ finden, bestimmt sie das Proprium des Religiösen als Erfahrung, Kultivierung und Reflexion des Gefühls „schlechthinniger Abhängigkeit“ des Endlichen vom Absoluten und als eine Lebensform, in der Menschen eingedenk dieser Abhängigkeit „alles mit, nicht aus Religion“ tun. In den christlichen Religionen wird Ersteres als Abhängigkeit des Menschen von Gott in Vorstellungen eines ‚Reiches Gottes‘ thematisiert, das weder mit den anderen Bereichen menschlicher Praxis identisch noch jenseits derselben angesiedelt ist, sondern eine Reflexionsform und einen Praxisraum meint, die zu Ethik, Pädagogik, Politik und Kunst in einem nicht-hierarchischen Verhältnis stehen und insofern antifundamentalistisch zu definieren sind.

Die genannten drei Begründungen für RU als Teil öffentlicher Erziehung und Unterweisung sind nicht aufeinander rückführbar und ergänzen einander, ohne ein fertiges Ganzes auszumachen. Sie markieren Eckpunkte, die für die Formulierung von Bildungsstandards für öffentlichen RU bedeutsam sind. Als vorläufiges Ergebnis lässt sich damit festhalten: Öffentlicher Religionsunterricht bedarf, um in dem aufgezeigten Sinne öffentlich legitimiert zu werden, einer dreifach begründeten Standardsetzung, von der her nicht nur seine Legitimation diskutabel ausgewiesen, sondern auch seine Qualität überprüft werden kann.

2. Kurze Vorstellung des beantragten DFG-Projekts ‚Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts‘

Aus Zeitgründen verzichte ich bei der Skizze auf eine Einbettung der religionspädagogischen Diskussion. Sie wird in dem ausliegenden Antrag in den Abschnitten zum Stand der Forschung ausführlich gewürdigt.

Bildungsstandards für schulische Erziehung und Unterweisung sind, wie Rudolf Engler in seinem Einführungsreferat gezeigt hat, alters- und schulstufenspezifisch so zu formulieren, dass sie an empirisch beobachtbaren Lehr-Lern-Prozessen überprüft und zu deren Qualitätssicherung eingesetzt werden können. Sie sind nicht nur Standards für Unterricht, sondern auch für das, was im Unterricht vermittelt werden soll. Für den RU bedeutet dies, dass Bildungsstandards zugleich Standards dafür sind, was in öffentlichem RU als Schulreligion gelten und vermittelt werden soll.

Das von Mitgliedern der Abteilungen für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik und -didaktik an der Humboldt-Universität vorbereitete Projekt will Bildungsstandards über die bisher in PISA erfassten Fächer hinaus auch für den RU als Fach an öffentlichen Schulen aufstellen. Die Standards sollen zunächst für die Alterstufe der auch in PISA untersuchten Fünfzehnjährigen, darüber hinaus aber auch für Abiturienten ausgearbeitet und für den Evangelischen RU konkretisiert sowie zur Ermittlung der Qualität dieses Unterrichts eingesetzt werden. Für den Fall der Bewilligung des Projekts ist an eine spätere Ausweitung auch auf den katholischen

¹⁰ Vgl. BENNER / SCHIEDER / SCHLUß / WILLEMS 2004.

und jüdischen sowie ggf. auf den islamischen RU gedacht. Die Erprobung der Standards soll, soweit dies von den Altergruppen her möglich ist, unter Einbeziehung von Vergleichen zu Schülerleistungen im brandenburgischen Unterrichtsfach LER und zu Messungen der Lesekompetenz mit Hilfe der in PISA entwickelten Verfahren erfolgen.

Durch die Berücksichtigung der Altersgruppen der Fünfzehnjährigen und der Abiturienten hoffen wir zu aussagekräftigen Thesen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu gelangen, dessen Leistungsspitze nicht bei Fünfzehnjährigen, sondern erst in der Abiturstufe ermittelt werden kann.

Religiöse Kompetenz:

Teilkompetenzen, Dimensionen und Differenzierungen

Teilkompetenzen:	I	Deutungskompetenz	II	Partizipationskompetenz		
	I,1	Religiöses Erfahrungswissen	II,1	Reflexion erworbener religiöser Partizipationserfahrungen		
	I,2	Religionskundliche Grundkenntnisse	II,2	Kenntnisse religiöser Org.- und Kommunikationsformen		
	I,3	Hermeneutische Fähigkeiten	II,3	Selbst. Stellungnahmen zu religiösen Problemen		
Differenzierungen	A	Dimensionen	B	Zeitpunkte	C	Niveaustufen
		- Bezugsreligion / Konfession				- Mindeststandard
		- Andere Religionen		- 15-Jährige / Ende Sek-St. I		- Regelstandard
		- Außerreligiöse Bereiche		- Abiturientinnen / Abiturstufe		- Exzellenzstandard

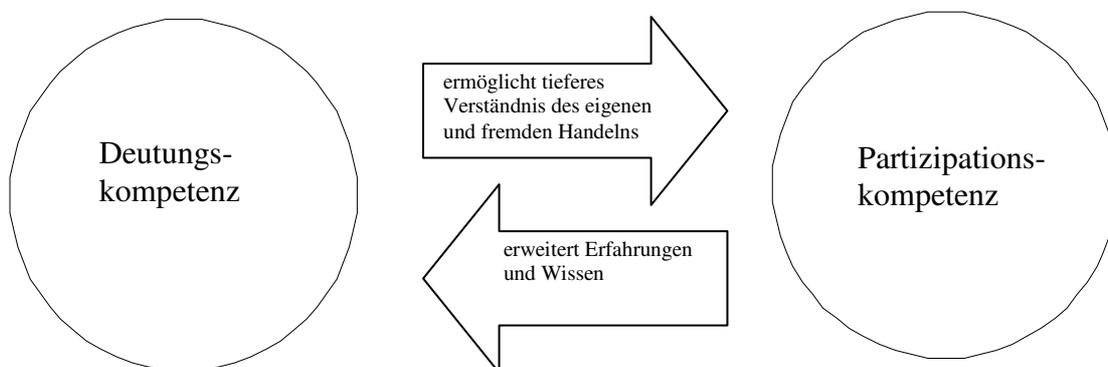
Wie aus dem abgebildeten Schema hervorgeht, sollen die Bildungsstandards für eine an öffentlichen Schulen zu vermittelnde religiöse Kompetenz formuliert und überprüft werden, die

- sich aus einer Deutungs- und einer Partizipationskompetenz zusammensetzt
- beide Teilkompetenzen auf religiöse Erfahrungen, religionskundliches Wissen und hermeneutische Reflexivität bezieht
- die so ausgerichteten Teilkompetenzen jeweils auf die evangelische Religion als die Bezugsreligion des Unterrichts, auf andere Religionen und auf außerreligiöse Bereiche und Handlungsfelder auslegt
- und die Leistungen der Lehr-Lern-Prozesse nach drei Kompetenzniveaus differenziert.

Die Ausdifferenzierung religiöser Kompetenz in die Teilkompetenzen Deutungs- und Partizipationskompetenz steht in enger Beziehungen zu der zweifachen Ausrichtung schulischer Erziehung und Unterweisung seit Beginn der Einführung moderner öffentlicher Schulen Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts. Deren Aufgabe ist es nach einer auf Herbart zurückgehenden Zweckbestimmung, die Welterfahrung der Heranwachsenden um wissenschaftliche und ästhetische Weltdeutungen und ihren zwischenmenschlichen Umgang zu Politik und Religion zu erweitern. Für die religiöse Bildung folgt hieraus, dass die öffentliche Schule die nachwachsende Generation in religiöse Weltdeutungen einführen und in ihnen über eine solche Deutungskompetenz hinaus die Fähigkeit entwickeln muss, zwischenmenschliche Umgangsformen nicht nur im Horizont von Moral und Politik, sondern auch in religiösen Bereichen und unter religiösen Aspekten zu erlernen.

Für den Unterricht gilt in Bezug auf beide religiöse Teilkompetenzen, was für jeden erfahrungs- und umgangserweiternden Unterricht gilt. Damit Welterfahrung und Menschenumgang unterrichtlich und schulisch erweitert werden können, bedarf es zunächst einmal grundlegender Welt- und Umgangserfahrungen. Wo diese Voraussetzung nicht durch vorschulische Erziehung und Sozialisation gesichert ist, muss sie zum Zwecke einer nachfolgenden unterrichtlichen Erweiterung im Medium öffentlicher Erziehung und Unterweisung zunächst einmal künstlich mit Hilfe schulischer Erkundungen, Hospitationen, Exkursionen und Übungen gestiftet und gesichert werden. Aufgabe der eigentlichen religionsunterrichtlichen Erweiterung der Welterfahrung ist es, in den Heranwachsenden eine Weltdeutungskompetenz zu entwickeln, die diese in die Lage versetzt, zwischen verschiedenen Weltbegriffen zu unterscheiden und Natur nicht nur als einen szientifisch zu erklärenden und technisch zu beherrschenden Sachverhalt, sondern auch als Schöpfung und Geschichte, nicht nur als von Menschen gemachte Geschichte, sondern auch als Heilsgeschichte zu thematisieren und zu reflektieren. Eine analoge Aufgabenstellung ergibt sich für den Bereich der religiösen Kompetenzentwicklung im Medium öffentlicher Erziehung und Unterweisung. Sie soll über Umgangsformen aufklären und in sie einführen, in denen eine Auseinandersetzung mit der Endlichkeit und Abhängigkeit der menschlichen Existenz und Koexistenz kultiviert wird und stattfindet, die für sich keinerlei Primat gegenüber den anderen Formen menschlichen Handelns beansprucht, zu diesen jedoch als eine durch sie nicht zu ersetzende und in sie nicht zu überführende hinzutritt.

Schulische Kompetenzförderung in den Bereichen religiöser Weltdeutungen und Interaktionsformen verweisen aufeinander und setzen sich, wie das folgende Schema aus dem Projektantrag zu verdeutlichen sucht, gegenseitig voraus.



Schulische Kompetenzförderung in der Wechselwirkung von religiösen Weltdeutungs-förderung in beiden Teilbereichen dadurch, dass sie weder unmittelbar im Medium eines Glaubens stattfindet noch unmittelbar in Glaubenspraxis einmündet. Sie muss gleichwohl, um die Entwicklung religiöser Kompetenzen zu unterstützen, den Horizont einer bloß allgemeinen Entwicklung von Deutungs- und Partizipationskompetenzen überschreiten. Die Besonderheit gegenüber kirchlichen Lehr- und Interaktionsformen und die Ausrichtung auf religiöse Deutungen und Partizipationen haben wir in unserem DFG-Antrag dadurch zum Ausdruck zu bringen versucht, dass wir Deutung und Partizipation in die drei Dimensionen einer ausgewiesenen Bezugsreligion des Unterrichts, anderer Religionen sowie außerreligiöser Bereiche und Handlungsfelder ausdifferenzieren. Unter Bezugsreligion wird dabei nicht die Religion der Schülerinnen und Schüler, sondern die Bezugsreligion des RU, im Projekt also die des evangelischen Religionsunterrichts, verstanden. Analog werden unter anderen Religionen nicht fremde Religionen, sondern mögliche Bezugsreligionen eines anderen Religionsunterrichts angesprochen, die in jedem allgemeinbildenden und öffentlichen RU im Ausgang von der jeweiligen Bezugsreligion mit thematisiert werden sollen.

Die beiden Messzeitpunkte werden auf das Alter der 15-Jährigen als das in vielen Ländern für das Ende der gemeinsamen Pflichtschulzeit geltende Alter sowie das Alter der Abiturienten angesetzt, zu dem das deutsche Schulsystem seine spezifische Leistungsfähigkeit, wenn es eine solche haben sollte, unter Beweis stellen muss. Eine Ausdehnung der Messzeitpunkte auch auf das Ende der Grundschule war aus kapazitativen Gründen nicht möglich und wäre auch mit dem Problem belastet gewesen, dass es – in Berlin jedenfalls – verschiedene Übergänge von einer 4- bzw. 6-jährigen Grundschule in die Sekundarstufe gibt.

Um die Breite der Leistungen des Religionsunterrichts erfassen und bis in die Abiturstufe differenziert präsentieren zu können, haben wir im Antrag auf den Streit, ob Standards als Mindest- oder Regelstandards zu definieren seien, so reagiert, dass wir zwischen Mindest-, Regel- und Exzellenzstandards unterscheiden. Mindeststandards sollen überall gelten und müssen erreicht werden, wenn öffentliche Schulen ihrer Aufgabe gerecht werden sollen, Heranwachsenden grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Regelstandards geben an, auf welches durchschnittliche Niveau die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Bildungssystems zu entwickeln ist. Exzellenzstandards sollen erfassen, was, empirisch nachweisbar, darüber hinaus unter besonderen Bedingungen – wie z. B. im Fachleistungskursen der Oberstufe oder in Schulen in kirchlicher Trägerschaft – für einen Teil der Schüler und Lehrer möglich ist.

Die Entwicklung und Ausformulierung der so definierten Standards und ihre Überprüfung auf ihre Tauglichkeit für eine Qualitätssicherung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen soll, wie bereits mehrfach angedeutet, zunächst am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts erfolgen. Damit sind genau jene Fragen angesprochen, die Rudolf Englert in seinem Einleitungsreferat als aktuelle Forschungsfragen ausgewiesen hat. Mögliche Antworten auf sie können in einem Projektantrag nur hypothetisch entworfen, nicht jedoch schon ausformuliert werden. Die Struktur möglicher Antworten kann allenfalls in der Form exemplarischer Skizzen umschrieben werden.

Ich verweise an dieser Stelle auf zwei Skizzen aus dem Projektantrag. Die eine präsentiert eine hypothetische und exemplarische Formulierung von Bildungsstandards für 15-Jährige und ordnet diese nach den horizontal ausgewiesenen Feldern Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz sowie den vertikal angeordneten Fel-

dem Bezugsreligion, andere Konfession/Religion sowie außerreligiöse Bereiche. Die andere entwirft analoge Bildungsstandards für das Lebensalter von Abiturienten. Mit ihnen schließt der zweite Teil meiner Überlegungen. Die Skizzen leiten zugleich zu der angekündigten Schlussbemerkung über.

Hypothetische und exemplarische Skizze für die Formulierung von Bildungsstandards für den evangelischen RU an öffentlichen Schulen, differenziert nach Teilkompetenzen und Dimensionen sowie bezogen auf das Lebensalter von 15-Jährigen

	<i>Deutungskompetenz</i>	<i>Partizipationskompetenz</i>
<i>Bezugsreligion/ -konfession</i>	<p>SS kennen ausgewählte neutestamentliche Gleichnisse und können diese interpretieren.</p> <p>SS kennen verschiedene Ansätze der Interpretation biblischer Texte und können diese situationsangemessen anwenden und auslegen</p> <p>SS kennen zentrale Symbole des christlichen Glaubens und können mit ihrer Hilfe eigene Erfahrungen darstellen.</p>	<p>SS kennen kirchliche Hilfsorganisationen und können sich an einer Aktion einer solchen Einrichtung beteiligen.</p> <p>SS sind in der Lage, sich in einem evangelischen Gottesdienst angemessen zu verhalten und zu seinem Gelingen beizutragen.</p>
<i>andere Konfessionen/ Religionen</i>	<p>SS können die Bedeutung eines zentralen Phänomens des Islam im Leben eines muslimischen Gläubigen erläutern.</p> <p>SS können solche Sachverhalte zur Lebenswirklichkeit von Muslimen in Deutschland in Beziehung setzen.</p> <p>SS wissen, wie sich Judentum, Christentum und Islam in konkreten Sachverhalten zueinander verhalten.</p>	<p>SS sind in der Lage, mit einem Gesprächspartner aus einer anderen Konfession/Religion einen Dialog über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen zu führen.</p> <p>SS sind in der Lage, sich im Gottesdienst einer anderen Konfession/Religion angemessen zu verhalten.</p>
<i>außerreligiöse Bereiche/Handlungsfelder</i>	<p>SS können in der Werbung Anspielungen auf religiöse Motive erkennen und ihre Verwendung im Ursprungs- und im Verwendungszusammenhang identifizieren und vergleichen.</p>	<p>SS können Aufgaben im Rahmen der Klassen- und Schulgemeinschaft übernehmen und dies mit religiösen Vorstellungen eines gelingenden Zusammenlebens in Beziehung setzen.</p>

Hypothetische und exemplarische Skizze für die Formulierung von Bildungsstandards für den evangelischen RU an öffentlichen Schulen, differenziert nach Teilkompetenzen und Dimensionen sowie bezogen auf das Lebensalter von Abiturienten

	Deutungskompetenz	Partizipationskompetenz
<i>Bezugsreligion/ -konfession</i>	<p>SS kennen zentrale neutestamentliche Gleichnisse und können diese interpretieren.</p> <p>SS können zentrale Lehren der ev. Kirche darstellen und erklären, auch wenn sie diese selbst nicht teilen sollten, und sind in der Lage, offenzulegen, welche Bedeutung sie diesen für sich zuerkennen / nicht zuerkennen.</p> <p>SS können Kritiken an Lehren und Praktiken der Kirche in solche ‚von innen‘ und ‚von außen‘ unterscheiden und darüber nachdenken, in wieweit sie diese teilen bzw. nicht teilen.</p>	<p>SS sind in der Lage, zu Aktivitäten in diakonischen Einrichtungen Stellung zu nehmen und sich an diesen - z.B. ehrenamtlich - zu beteiligen.</p> <p>SS sind in der Lage, zu unterschiedlichen Konzeptionen von Gottesdiensten Stellung zu nehmen und mit anderen einen evangelischen Gottesdienst z.B. hinsichtlich Themenfindung, Formulierung von Fürbitten, Auswahl von Liedern zu gestalten.</p>
<i>andere Konfessionen/ Religionen</i>	<p>SS können sich probeweise in die Situation von Muslimen verschiedener religiöser, sozialer und politischer Herkunft in Deutschland hineinversetzen und im Kursverband deren mutmaßliche Standpunkte zu aktuellen Themen darstellen.</p> <p>SS können zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischem und katholischem Christentum aus deren jeweiliger Sicht beschreiben, in den historisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext einordnen und im Hinblick auf Probleme der Weiterentwicklung des Glaubens einschätzen.</p>	<p>SS können mit Muslimen religiöse und ethische Fragen erörtern und dabei zwischen ihrer eigenen Meinung, unterschiedlichen christlichen sowie unterschiedlichen muslimischen Perspektiven unterscheiden.</p> <p>SS können sich an religiösen Orten anderer Konfessionen und Religionen so verhalten, dass sie im Rückgriff auf ihre Kenntnisse von der jeweils anderen Religion/Konfession ihr Verhalten und das der anderen beobachten und weder ihren eigenen Überzeugungen zuwiderhandeln noch andere beleidigen</p>

<i>außerreligiöse Bereiche/Handlungsfelder</i>	<p>SS können unterschiedliche bioethische Ansätze darstellen und die Entwicklung der Biotechnologie unter ökonomischen, ethischen, politischen und religiösen Perspektiven kontrovers diskutieren.</p> <p>SS kennen christliche und andere sozialetische Ansätze und den Einfluss, den diese auf die Entwicklung der Verfassung und Rechtsordnung der BRD ausgeübt haben. Sie können zu ihnen unter theologischen, sozial- und gesellschaftspolitischen Perspektiven Stellung nehmen.</p>	<p>SS sind in der Lage; sich an gesellschaftlichen Debatten - z.B. in der Form des Schreibens von Leserbriefen, der Mitwirkung an Bürgerinitiativen, in NGOs oder parteipolitischen Engagement - zu beteiligen und dabei religiöse Argumente zu berücksichtigen sowie Spannungen zwischen diesen und anderen (ökonomischen, Politischen u.a.m.) Argumentationsweisen zu erkennen.</p>
--	---	---

3. Schlussbemerkungen

Wir sind uns sehr wohl bewusst, dass die Schemata unseres Projekts noch weitgehend aus leeren Feldern und dreidimensionalen Räumen bestehen. Sie werden begrenzt durch die drei Koordinaten

- (1.) Teilkompetenzen: ‚Deutungskompetenz‘ und ‚Partizipationskompetenz‘
- (2.) ihre Binnengliederung in ‚erworbene Erfahrungen‘, ‚religionskundliche Kenntnisse‘ und ‚hermeneutische Fähigkeiten‘ sowie
- (3.) die Dimensionen ‚Bezugsreligion‘, ‚andere Konfession/Religion‘ und ‚außerreligiöse Bereiche‘.

Sie gilt es

- (4.) inhaltlich für die Altersgruppe der 15-Jährigen und der Abiturienten zu konkretisieren und
- (5.) für die genannten drei Niveaus auszuweisen.

In seiner Forschungslogik folgt das vorgestellte Projekt dem in PISA gewählten Ansatz der Unterscheidung, Definition, Messung und Optimierung von Kompetenzniveaus, in seiner systematischen und problemgeschichtlichen Ausrichtung versucht es diesen Ansatz so für den Bereich sprachlich-hermeneutisch-reflexiver Kompetenzen zu modifizieren, dass neben entwicklungslogischen auch bildungstheoretische, religionspädagogische und theologische Argumentationsformen und Reflexionstraditionen zur Geltung kommen.

Die Schlussthese lautet daher, dass die Pädagogik und Didaktik des öffentlichen RU und die empirische Bildungsforschung gleichermaßen auf eine Weiterentwicklung und Zusammenführung ihrer Ansätze zum Zwecke der Thematisierung und Erforschung der im Bereich der öffentlichen Erziehung und Unterweisung zu fördernden Entwicklung hermeneutisch-reflexiver Kompetenzen angewiesen sind.

Eine solche Erweiterung kann, wie in unserem Projekt angestrebt, nur in der Form eines interdisziplinären Vorhabens erfolgreich sein. Daher möchten wir Sie abschließend zu einer kritischen und konstruktiven Zusammen- und Mitarbeit einladen. Von ihr wird abhängen, ob es uns gelingen kann, Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des Religionsunterrichts als eines an Bezugsreligionen zurückgebundenen Unterrichtsfaches an öffentlichen Schulen am Beispiel des evangelischen RU ein Stück weit zu klären und einen Ansatz auszuarbeiten, der auch für die Justierung des öffentlichen RU in anderen Bezugsreligionen und -konfessionen bedeutsam ist.

Literatur

- BATTKE, A. / FITZNER, TH. / ISAK, R. / LOCHMANN, U., Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht, Freiburg u.a. 2002.
- BELLMANN, J., Religion ist ordentliches Lehrfach. Begründungsfiguren religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, Unveröff. MS., 2004.
- BENNER, D. / SCHIEDER, R. / SCHLUß, H. / WILLEMS, J., DFG-Antrag: Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts, 2004.
- BENNER, D., Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, in: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), 68-90.
- BENNER, D., Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80 (2004), 163-181.
- BIEMER, G. / BENNER, D., Elemente zu einer curricularen Strategie für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), 798-822.
- EHRHARDT, CH., Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher. Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin 2004.
- GESTRICH, CH., Ethik ohne Religion? Beiheft zur Berliner Theologischen Zeitschrift 13 (1996), 87-96.
- GROß, E. Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004.
- KOCH, L., Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004), 183-191.
- KULD, L., Pädagogik - Ethik - Religion (Arbeitstitel, in Vorbereitung) 2005.
- REGENBRECHT, A., Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? In: Schule heute, Heft 6, S. 10-13; Heft 7 (2004), 13-20.
- RITTER, J., Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft, Münster 1961/1963.
- SCHIEDER, J., Civil Religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur, Gütersloh 1987.
- SCHIEDER, J., Über Zivilreligion, die Zivilisierung der Religion und politische Religionskompetenz, in: Krise der Immanenz. Religion am Ende der Moderne, hrsg. von H.-J. Höhn, Frankfurt a. M. 1996, 72-90.

- SCHNEIDER, J., Bildung und Religion. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 10, Münster 1993.
- TENORTH, H.-E., Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004), 169-182.