

Das Profil ethischen Lernens im evangelischen Religionsunterricht

VON
Bettina Kruhöffner

Abstract

Der evangelische Religionsunterricht leistet durch die Förderung der ethischen Kompetenz einen unverzichtbaren Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler. Sein Profil gewinnt er durch seine Bezugskonfession und die damit verbundene rechtfertigungstheologische Perspektive, welche die Grundlage für eine theologische Verantwortungsethik als Bezugsgröße darstellt. Nicht ein rein normativer Umgang mit biblischen Texten, sondern die Ermöglichung der kritischen Auseinandersetzung mit biblischen Quellen trägt dabei zur Förderung der Urteilsfähigkeit bei. Sowohl die Wahrnehmung von biblischen Begründungen als Ausgangspunkt vernunftbetonter Argumentation als auch das Verstehenlernen der moralischen Implikationen christlichen Glaubens im Sinne eines ethisch-deskriptiven Ansatzes kennzeichnen ethische Lernprozesse im evangelischen Religionsunterricht.

1. Einleitung

Der evangelische Religionsunterricht in Deutschland nach Art. 7,3 GG ist in seiner konfessionellen Gestalt nicht unumstritten.¹ Deshalb wird von seinen Befürwortern sein unverzichtbarer Beitrag als wertebildendes Fach im schulischen Bildungskanon betont. So besteht der Anspruch des 2011 von der EKD herausgegebenen Orientierungsrahmens zu „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“² darin, das bereits 2006 von der Expertengruppe des Comenius-Instituts Münster vorgelegte und viel diskutierte Kompetenzmodell³ „im Sinne des Evangelischen Religionsunterrichts“ zu profilieren „sowie um zusätzliche Aspekte der Wertebildung“⁴ zu erweitern. Damit „soll der spezifische Charakter des Faches hervorgehoben und sein besonderer Beitrag zu Bildung und Schule akzentuiert werden“⁵. Mit der Betonung der ethischen Dimension von Bildung wird also ein zweifaches Anliegen verfolgt. Einerseits geht es darum, den „Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung“⁶ herauszustellen, andererseits geht es um das Aufzeigen des spezifischen Charakters des Faches, also um Profilbildung. Dass mit dem Angebot des ethischen Lernens der schulische Auftrag der Allgemeinbildung ernst genommen und zugleich die Unverzichtbarkeit des Religionsunterrichts betont wird, zeigt sich auch in den Bildungsplänen von Baden-Württemberg: „Der evangelische Religionsunterricht fördert religiöse Bildung und leistet damit einen eigenständigen und unverzichtbaren Beitrag zum allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule.“⁷ Ein wichtiger Baustein ist dabei die Förderung der „ethischen Kompetenz“.⁸ Sie wird näher definiert „als Fähigkeit, ethische Probleme zu identifizieren, zu analysieren, Handlungsalternativen aufzuzeigen, Lösungsvorschläge zu beurteilen und ein eigenes Urteil zu begründen, um auf dieser Grundlage ver-

¹ BENNER 2010, 185f. Vgl. GRÄB / THIEME 2011, 20ff.

² Kirchenamt 2011.

³ FISCHER / ELSNBAST 2006; vgl. FISCHER / ELSNBAST 2007; OBST³2010, 93ff.

⁴ Kirchenamt 2011, 8. Der Begriff der Wertebildung ist im Text nicht näher definiert. Es liegt aber nahe, darunter im weiteren Sinne den Beitrag des Faches zur ethischen Bildung zu verstehen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine Diskussion der Begriffe „Werteerziehung“ und „Wertevermittlung“ verzichtet. (vgl. SCHWEITZER 2009, 77).

⁵ Kirchenamt 2011, 8.

⁶ Ebd., 11.

⁷ Ministerium BW 2004a, 22; vgl. Ministerium BW 2004b, 22.

⁸ Ministerium BW 2004a, 23.

antwortlich zu handeln“⁹. Neben der „sozialen Kompetenz“¹⁰, die stärker auf das rücksichtsvolle Miteinander der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist, werden hier in erster Linie kognitive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wie Reflexionskompetenz, Urteils- und Argumentationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, Begründungen für das eigene Handeln zu geben, gefördert. Doch was leistet hier der Religionsunterricht, was ein allgemeiner Ethikunterricht nicht auch übernehmen könnte? Worin besteht das spezifische Profil ethischen Lernens im Religionsunterricht? Innerhalb der religionspädagogischen Diskussion wurde und wird diese Frage immer wieder in ähnlicher Stoßrichtung beantwortet. So betonte Nipkow bereits 1981, dass der spezifische Beitrag des Religionsunterrichts zur ethischen Erziehung in einem Horizont „konkreter Erfahrungen aus dem Überlieferungs- und Lebensraum der christlichen Kirche und ihrer Botschaft“¹¹ gründet. Ähnlich formuliert es Adam 1998, dass das ethische Lernen im Religionsunterricht „von der genuinen Selbstinterpretation des christlichen Glaubens, d.h. von den Grundmotivationen des christlichen Glaubens her“¹² gestaltet werden sollte und in jüngerer Zeit sieht Fuchs die Besonderheit ethischen Lernens im Religionsunterricht darin, „dass es sich auf eine bestimmte Geschichte, die biblische Überlieferung ebenso bezieht wie auf deren immer neue Rezeption in gelebter Frömmigkeit, sprich Glaubenspraxis, und aktualisierender Reflexion, sprich Glaubenslehre“¹³.

Im Anschluss an diesen wahrgenommenen Konsens ergeben sich meiner Meinung nach nun drei Fragen:

a) Reicht der Hinweis auf die christliche Tradition als Bezugspunkt zur Profilbestimmung des ethischen Lernens innerhalb des *evangelischen* Religionsunterrichts aus? Welche Rolle spielt für das ethische Lernen die Prägung des Unterrichts durch die „Bezugskonfession“¹⁴?

b) Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Spezifik ethischen Lernens im evangelischen Religionsunterricht für die Praxis? Eine Besonderheit stellt offensichtlich die Behandlung *biblischer Texte* im Kontext des ethischen Lernens dar.¹⁵ Doch auf welche Weise kann eine Bezugnahme stattfinden und welche Probleme müssen dabei bedacht werden?

c) Wie wird evangelischer Religionsunterricht innerhalb ethischer Lernprozesse einerseits seinem spezifischen Profil, andererseits seinem Anspruch auf Allgemeinbildungsgerecht? Diesen Fragen soll nun im Folgenden genauer nachgegangen werden.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ NIPKOW 1981, 182.

¹² ADAM 1998, 296. Entsprechend weist Schweitzer darauf hin, dass innerhalb der religiösen Bildung die für das ethische Handeln ausschlaggebenden Motive vor allem aus „religiösen Quellen“ kommen (SCHWEITZER 2006, 68.).

¹³ FUCHS 2010, 158.

¹⁴ SCHLUß 2011, 197.

¹⁵ In den Bildungsstandards der Dimension „Welt und Verantwortung“ heißt es: „Der evangelische Religionsunterricht will Schülerinnen und Schüler ermutigen, für eine ‚Kultur der Barmherzigkeit‘ einzutreten und anhand biblischer Weisungen Verantwortung zu übernehmen. Die Schülerinnen und Schüler kennen christliche Normen für das Handeln der Menschen (zum Beispiel das ‚Doppelgebot der Liebe‘, die Zehn Gebote) und können sie auf Alltagssituationen beziehen“ (Ministerium BW 2004a,27).

2. Das Profil des evangelischen Religionsunterrichts als wertebildendes Fach

Die bereits erwähnte EKD-Schrift „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“¹⁶ versteht sich als Fortschreibung der früheren Stellungnahmen, besonders der Denkschrift „Identität und Verständigung“ aus dem Jahr 1994.¹⁷ An den dort veröffentlichten Grundsätzen wird weiterhin festgehalten. Die Besonderheit des evangelischen Religionsunterrichts wird deshalb in der folgenden Perspektive gesehen:

Evangelischer Religionsunterricht „ist durch ein Verständnis des Menschen und seiner Wirklichkeit geprägt, das in der biblisch bezeugten Geschichte Gottes mit den Menschen gründet. Für dieses Verständnis ist eine Grunderfahrung konstitutiv, die in reformatorischer Tradition als Rechtfertigung allein durch den Glauben zu beschreiben ist. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch den Grund, den Sinn und das Ziel seiner Existenz allein Gott verdankt. Gottes unbedingte Annahme enthebt den Menschen des Zwangs zur Selbstrechtfertigung und Selbstbehauptung seines Lebens. Sie stellt ihn in Freiheit und befähigt zu einem Leben in Verantwortung. [...] Diese Perspektive zur Geltung zu bringen ist der besondere und unvertretbare Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zur schulischen Allgemeinbildung“¹⁸.

Wie sind diese Aussagen einzuordnen? Es geht hier um eine *grundlegende* Prägung des evangelischen Religionsunterrichts, nicht um eine vordergründig geforderte Inhaltsfrage. Somit kann man die hier als wegweisend aufgezeigte rechtfertigungstheologische Perspektive als einen „Ausgangspunkt für eine Theorie der religiösen Bildung“¹⁹ interpretieren. Handlungsleitend soll für den evangelischen Religionsunterricht eine Sicht auf den Menschen sein, die diesen vom Zwang der Selbstrechtfertigung und Selbstfixierung befreit sieht. Theologisch ist damit die Befähigung und Ermutigung zum Umgang mit Endlichkeit und Begrenztheit verbunden.²⁰ Wie ist diese Perspektive nun aber mit ethischen Lernprozessen in Beziehung zu setzen? Erweist sich der rechtfertigungstheologische Blick nicht eher hinderlich für die Suche nach einer Basis ethischer Kompetenzbildung? Schließlich wurde die Rechtfertigungslehre stets von dem Vorwurf begleitet „gerade in *ethischer* Hinsicht eher problematisch, wenn nicht sogar kontraproduktiv zu sein“²¹. In der Rechtfertigungslehre gehe es nach dieser Meinung zu stark um das einzelne Subjekt, seine Beziehung zu Gott und Rechtfertigungslehre komme über ein Nahbereichsethos nicht hinaus. Die globalen Probleme gerieten aus dem Blick und gegebenenfalls verführe die Rechtfertigungslehre zu einem Quietismus.²² Allerdings kann diesen Einwänden begegnet werden. In der EKD-Schrift wird zu Recht die Pointe des Rechtfertigungsglaubens herausgestellt, nämlich dass Gottes unbedingte Annahme den Menschen „in Freiheit“ stellt und „zu einem Leben in Verantwortung“ befähigt.²³ Die Rechtfertigungsbotschaft betont gerade ein Aufbrechen der Ichfixierung und ein Öffnen des Einzelnen für die Gemeinschaft und kann daher durchaus als Motiv und Begründung für ethisches Handeln gesehen werden.²⁴ Das rechtfertigungstheologische Bild vom Menschen moti-

¹⁶ Kirchenamt 2011.

¹⁷ Kirchenamt 1994.

¹⁸ Kirchenamt 2011, 11.

¹⁹ SCHWEITZER 2009, 82.

²⁰ HÄRLE 2004, 412.

²¹ HÄRLE 2002, 335.

²² Ebd. 335f.

²³ Kirchenamt 2011, 11.

²⁴ HÄRLE 2002, 338.

viert zu einem respektvollen Umgang miteinander, zur Achtung der unantastbaren Würde eines jeden Menschen.²⁵

Was bedeuten diese Erkenntnisse nun für die Initiierung ethischer Lernprozesse im evangelischen Religionsunterricht?²⁶ Die in der Einleitung bereits in groben Zügen angedeutete Besonderheit ethischen Lernens im Religionsunterricht wird meiner Ansicht nach durch die Betonung der rechtfertigungstheologischen Perspektive konfessionsspezifisch bestimmt. Im Blick auf die Planung und Gestaltung der Lehr-Lernprozesse lässt sich somit auf die theologische Verantwortungsethik als geeignete Bezugswissenschaft verweisen, die ihre Perspektive aus der paulinisch-reformatorischen Rechtfertigungslehre gewinnt.²⁷ Damit ergibt sich für das ethische Lernen im Religionsunterricht ein eigenständiges Profil in Abgrenzung zu einem allgemeinen Ethikunterricht.²⁸

Hier ist nun zu fragen, was diese Profilbildung hinsichtlich des anfangs bereits erwähnten Umgangs biblischer Texte innerhalb ethischer Lernprozesse bedeutet. Dass die Beschäftigung mit den Texten des biblischen Kanons inhaltlich ein Charakteristikum des ethischen Lernens im Religionsunterricht darstellt, wird ebenfalls in der EKD-Schrift betont: „Schülerinnen und Schüler gewinnen innerhalb des evangelischen Religionsunterrichts Lebensperspektiven und Orientierung nicht nur in Auseinandersetzung mit pluralen Lebensentwürfen und Weltdeutungen, sondern auch „im Dialog mit biblischen Grundlagen und den Traditionen des christlichen Glaubens“²⁹. Aufgrund dieses Anspruchs soll nun nach Möglichkeiten und Grenzen des Umgangs mit biblischen Texten zur Förderung der ethischen Kompetenz gefragt werden.

3. Biblische Texte als normative Basis ethischen Lernens?

Im Bildungsplan Baden-Württemberg für die Realschule wird als ‚Output‘ am Ende der achten Klasse von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie „christliche Normen für das Handeln der Menschen (zum Beispiel das ‚Doppelgebot der Liebe‘, die Zehn Gebote)“ kennen und „sie auf Alltagssituationen beziehen“ können³⁰.

Die so formulierten Bildungsstandards könnten nun folgendes Verständnis bei den am Lernprozess Beteiligten provozieren: Der wertbildende Beitrag des Religionsunterrichts besteht darin, Regeln zu vermitteln, die bis heute im Christentum ‚gelten‘.

²⁵ HÄRLE 2004, 412.

²⁶ In der EKD-Schrift bleibt offen, ob die geforderte Prägung des Religionsunterrichts durch die rechtfertigungstheologische Perspektive stärker die Grundlage und Voraussetzung des Lernens darstellt oder eher den Vollzug der Bildungsprozesse selbst charakterisiert (vgl. HÄRLE 2004, 422).

²⁷ Vgl. KÖRTNER ²2008, 25. Für Körtner ist der Begriff der Verantwortung innerhalb seiner Sozialethik zentral und hat eine integrative Funktion. Sein „Ansatz einer theologischen Verantwortungsethik gewinnt seine evangelische Perspektive aus der paulinisch-reformatorischen Rechtfertigungslehre.“ (KÖRTNER ²2008, 25). Auch im Ansatz Johannes Fischers wird die Bedeutung der Rechtfertigungslehre für das Verständnis menschlicher Lebensführung betont. „Anstelle der Frage, wie wir handeln sollen [...] rückt damit die Frage ins Zentrum, wodurch wir uns in unserem Lebensvollzug bestimmen lassen.“ (FISCHER / GRUDEN U.A. 2007, 275). Für die Religionspädagogik hat bereits Adam *Verantwortung* als entscheidenden Begriff und als „Bezugspunkt für ein Konzept ethischer Bildung und Erziehung im Religionsunterricht“ herausgehoben (ADAM 1998, 300).

²⁸ Der Ethikunterricht orientiert sich „primär an den Wertvorstellungen, wie sie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, in der Landesverfassung Baden-Württembergs und im Erziehungs- und Bildungsauftrag des Schulgesetzes niedergelegt sind. Er basiert auf unserer verfassungsmäßig beschriebenen freiheitlich-demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung und bekennt sich in seinen Inhalten zur Humanität.“ (Ministerium BW 2004a, 44).

²⁹ Kirchenamt 2011, 12.

³⁰ Ministerium 2004a, 27.

Bei diesem Lernprozess wird dabei das Verinnerlichen und Reproduzieren als Ziel angestrebt und damit biblische Tradition langfristig als normative Grundlage für Prozesse ethischer Urteilsfindung zur Verfügung gestellt. Im schlechtesten Fall ergibt sich für Schülerinnen und Schüler dabei die Wahrnehmung: In der Bibel stehen Regeln oder Normen, die ich als Christ oder Christin zu lernen und mich daran zu halten habe. Auf der Grundlage des eben entfalteten Profils des evangelischen Religionsunterrichts widerspricht ein solches Denken jedoch dem zentralen Verständnis von ethischer Verantwortung, die sich – rechtfertigungstheologisch gesprochen – aus der christlichen Freiheit ergibt.³¹ Verantwortung impliziert ein relationales Verhältnis zwischen den Beteiligten. Mit ihr verbindet sich einerseits eine Rechenschaftspflicht, andererseits eine Aufforderung zur ethischen Reflexion der Zukunftsgestaltung. Verantwortungsübernahme kann demnach nicht „in der Befolgung strikter Anweisungen oder Gebote“³² bestehen, sondern bezieht die Entscheidungsfreiheit und Gestaltungsmöglichkeiten des Menschen mit ein: „Verantwortung als ethisches Phänomen impliziert Autonomie und Selbstbestimmung des verantwortlichen Subjekts.“³³

Ein über eine reine Normerfüllung hinausgehender Verantwortungsbegriff kann auch der Heterogenität der Schülerschaft eher gerecht werden. Es ist nämlich fraglich, ob sich alle Schülerinnen und Schüler auf einen normativen Umgang mit biblischen Texten einlassen würden. Normative Begründungen leben von einer Autorität, einer Verbindlichkeit, die der normgebenden Quelle zugesprochen wird. Diesen Stellenwert besitzt die Bibel jedoch für viele Schülerinnen und Schüler heute nicht. Mit Recht ist darauf hinzuweisen, dass am Religionsunterricht zunehmend Kinder und Jugendliche teilnehmen, „die kein vorgängiges Einverständnis mit dem christlichen Glauben mitbringen“³⁴. Zwar entwickeln hinsichtlich der Wertschätzung biblisch abgeleiteter Normen manche Schülerinnen und Schüler unter Umständen ein „Religionsstunden-Ich“, womit die Neigung gemeint ist, „ihre Beiträge der vermuteten Lehrereinstellung anzupassen“³⁵, aber damit ist langfristig hinsichtlich der Entwicklung ethischer Kompetenzen wenig erreicht. Wichtiger, als vorgegebene Normen zu übernehmen ist es innerhalb des ethischen Lernens daher, Schülerinnen und Schüler nicht durch theologische Rede zu überwältigen,³⁶ sondern zu einer Urteilsfähigkeit hin zu führen.³⁷ Dieses kann auch in kritischer Auseinandersetzung mit biblischen Quellen geschehen.

Aber auch im Blick auf eine weitere Gruppe der heterogenen Schülerschaft ist es wichtig, im Sinne der rechtfertigungstheologischen Grundlegung von Verantwortung kritische Urteilsfähigkeit als notwendige Bedingung für das Erlangen ethischer Kompetenz zu sehen. Wenn in evangelikalen Kreisen biblische Gebote und Verbote als „feststehende ethische Urteile Gottes“³⁸ verstanden werden, d.h. wenn die Autorität Gottes mit der Autorität der Bibel gleichgesetzt wird,³⁹ ist dies ein Anspruch, welcher

³¹ Verbunden ist hiermit die theologische Unterscheidung von Gesetz und Evangelium. Eine Grundbedeutung besteht nach Luther darin, dass adressatenbezogen grundsätzlich in den Formen des Gesetzes wie des Evangeliums gepredigt werden müsse. So kann das Gesetz bei Luther immer noch die Funktion der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung (*primus usus legis*) haben (vgl. LIENEMANN 2008, 198f.).

³² KÖRTNER 2008, 96.

³³ Ebd.

³⁴ LACHMANN 2006, 16.

³⁵ GENNERICH 2010, 89.

³⁶ SCHLAG 2010, 204.

³⁷ LACHMANN 2006, 20.

³⁸ BITTNER 1992, 70.

³⁹ ZIMMER 2008, 22.

der Entwicklung ethischer Kompetenz entgegensteht. In diesem Zusammenhang wäre für Schülerinnen und Schüler die Begegnung mit der Überzeugung wichtig, dass die Bibel „kein Steinbruch“ ist, „aus dem man sich mit biblizistischen Begründungen und Argumenten für die Lösung jedes gegebenen ethischen Problems versorgen kann“⁴⁰. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anbringen. Aus theologischer Perspektive spielt dabei auch die Wahrnehmung historisch-kritischer Forschungsergebnisse eine wichtige Rolle. In didaktischen Vermittlungsprozessen wird beispielsweise bei der Thematisierung der 10 Gebote häufig die Frage nach dem ursprünglichen Sinn und der Bedeutung der Gebote für die damaligen Adressaten vernachlässigt, so dass eine Übertragung auf die Gegenwart, die sich auf den Wortlaut der Gebote beschränkt, von problematischen Bedingungen ausgeht.⁴¹ Die Verallgemeinerung der Gebote in unsere Gegenwart hinein ist demgegenüber ein höchst komplexer Prozess, bei dem Vorannahmen, Ziele und über die biblischen Texte hinausgehende Leitvorstellungen eine Rolle spielen und für den es sehr genauer Kriterien bedarf.⁴² In diesem Zusammenhang wäre es daher problematisch, davon zu sprechen, dass es sich bei den Geboten um Regeln handelt, die bis heute im Christentum „gelten“⁴³. Dieses suggeriert, das Christentum besäße im Blick auf die Schrift ein festes Handlungswissen. Die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit impliziert dagegen die Erkenntnis, dass „Wahrheit keine Habe“ ist, „auch keine Habe von Worten der Schrift, sondern ein dynamisches Geschehen, in dem sich im strittigen und kritischen Prozess der Auslegung Wahrheit ereignet“⁴⁴. Dieses ist besonders in Blick auf die Vielgestaltigkeit unserer Lebenswirklichkeit und der damit verbundenen ethischen Fragestellungen plausibel. Gerade medizinethische Fragestellungen können nicht einfach im Blick auf biblische Weisungen entschieden werden sondern unterliegen hinsichtlich ihrer Beantwortung einem komplexen Prozess der Urteilsfindung.⁴⁵ Dabei spielt neben anthropologischen Vorannahmen auch vorausgehendes Erfahrungswissen und Ergebnisse einer situations- und zukunftsbezogenen Güterabwägung eine wichtige Rolle.

Vor diesem Hintergrund entsteht die Frage, wie im evangelischen Religionsunterricht damit umgegangen werden kann, dass einerseits die Bibel für die Entfaltung theologischer Ethik wichtig ist, da sie die Grundlage kirchlicher Verkündigung und des Glaubens sowie derer sittlichen Implikationen ist, welche theologische Ethik reflektiert,⁴⁶ andererseits aber den Schülerinnen und Schülern der biblische Kanon nicht als Sammlung von Regeln vermittelt werden kann, aus denen logische Lösungen für ethische Probleme der Gegenwart deduziert werden können.⁴⁷ Auf welche Weise

⁴⁰ FISCHER / GRUDEN U.A. 2007, 285.

⁴¹ Besonders hinsichtlich des Elterngebots ist es für eine Übertragung in die Gegenwart wichtig zu wissen, dass dieses sich ursprünglich an Erwachsene, und nicht in erster Linie an Kinder richtete. Somit kann in direkter Übertragung damit nicht eine Stabilisierung elterlicher Autorität verlangt werden (vgl. KÖCKERT 2007, 73). Auch aus dem Tötungsverbot kann man bei genauerer Betrachtung des Bedeutungskontextes nicht die Forderung zur Abschaffung der Todesstrafe ableiten (ebd., 77).

⁴² DEUSER 2002, 30ff.

⁴³ KRAFT U.A. 2005, 30.

⁴⁴ SCHNEIDER-FLUME 2004, 72; vgl. KRÜHÖFFER 2010, 241ff.

⁴⁵ KÖRTNER ²2008, 235ff.

⁴⁶ FISCHER / GRUDEN U.A. 2007, 284.

⁴⁷ Eine solche Vorgehensweise würde theologische Ethik und damit auch die allgemeinbildende Funktion des evangelischen Religionsunterrichts in der Perspektive der Kritiker massiv in Frage stellen, da nicht unbedingt verallgemeinerbare Prinzipien entwickelt würden, deren Grundlagen für jedermann nachvollziehbar wären. Dieses Problem ist nicht neu sondern wird immer wieder aus philosophischer Perspektive verdeutlicht: Religiöse Motive oder Gründe und somit auch die Theo-

kann die Bezugnahme auf biblische Texte gestaltet werden, ohne dass durch eine normativ-partikuläre Ethik die allgemeinbildende Funktion des evangelischen Religionsunterrichts in Frage gestellt wird? Dieser Problematik soll im Folgenden weiter nachgegangen werden.

4. Zur allgemeinbildenden Funktion biblischer Texte in ethischen Lernprozessen

Eine allgemeinbildende Funktion innerhalb ethischer Lernprozesse erfüllt der evangelische Religionsunterricht natürlich dann, wenn er Konvergenzen zwischen biblischen Texten und gesellschaftlich-kulturellen Ausformungen unserer Lebenswirklichkeit aufzeigen kann. Biblische Texte können der Illustration eines anthropologischen Phänomens dienen. So kann innerhalb einer Unterrichtseinheit zum Thema Streit und Versöhnung die Josephsgeschichte gelesen oder erzählt werden.⁴⁸ Dieses kann beispielsweise dazu dienen, Sachkompetenz zu fördern, nämlich konkret die Kenntnis eines bildungsrelevanten Textes, der sich in Literatur und Kultur niedergeschlagen hat. Allerdings könnte diese allgemeinbildende Aufgabe auch der Ethikunterricht übernehmen und der evangelische Religionsunterricht bliebe hinter seinem spezifischen Profil zurück.

Über eine illustrierende bzw. informierende Funktion hinausgehende Möglichkeit ist folgender Ansatz: So sind nach Lachmann die Grundinhalte und Grundsymbole des biblischen Gottesglaubens „im und für den ethischen Diskurs so argumentativ zu vertreten, dass sie sich, wo möglich, mit den Konvergenzen, Übereinstimmungen und Überschneidungen hinsichtlich der Argumente der Vernunft ‚arrangieren‘“⁴⁹. Damit soll im Lernprozess verdeutlicht werden, „dass ethische Reflexion, die im christlichen Glauben wurzelt, [...] für Argumente der praktischen Vernunft [...] weitgehend zugänglich ist“ und deshalb auch für Nichtchristen plausibel und nachvollziehbar werden kann. Biblische Begründungen können so einen gelungenen Ausgangspunkt und genügend Raum für ein vernunftbetontes Argumentieren und eine Urteilsbildung bieten.⁵⁰ Im Blick auf die unter Punkt 2 entfaltete Grundlegung des evangelischen Religionsunterrichts ist es sinnvoll, die auf Rechtfertigungsglauben basierende theologische Begründung für Menschenwürde zu verdeutlichen und mit philosophischen Menschenwürdekonzptionen in den Diskurs zu bringen. Dies ist sicherlich ein wichtiges Anliegen, weil die Schülerinnen und Schüler so die christliche Grundlegung von gesellschaftlichen Werten und Normen erkennen können und damit lernen, religiöse Elemente unserer Kultur zu identifizieren.⁵¹ Auf diese Weise wird der Religionsunterricht auch seinem Anspruch auf Allgemeinbildung gerecht und könnte eine Verbindung zu einem allgemeinen, die Pluralität verbindendem Schulethos herstellen.⁵² Allerdings sollte dabei folgendes beachtet werden: Aus theologischer Perspektive

logiekönnen nach dieser Ansicht nichts zu einer Entwicklung ‚ethischer Prinzipien‘ beitragen: „Denn derartige Prinzipien erheben einen Anspruch auf universale Geltung, [...] und sie müssen dementsprechend mit Gründen gerechtfertigt werden, die jedermann einsichtig zu machen sind.“ (Ebd., 180).

⁴⁸ KRAFT U.A. 2005, 26.

⁴⁹ LACHMANN 2006, 18f.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Kirchenamt 2011, 21f. Nipkow bezeichnet z.B. das Wissen, dass der biblische Schöpfungsglaube die aus der Menschenwürde ableitbaren Menschenrechte mitbegründet hat, als „religiöses Weltwissen in elementarisierten Grundzügen“ (NIPKOW 2011, 112.), das am Ende der Schulzeit vorliegen sollte. Zum Stellenwert des Themas „Menschenwürde“ im Religionsunterricht vgl. auch SCHWEITZER 2011, 93ff.

⁵² CONRAD 2008, 303.

muss in diesem Zusammenhang auf ein altes Problem, nämlich auf die Gefahr der Nivellierung von Unterschieden, hingewiesen werden. Das Aufzeigen von Konvergenzen kann den Eindruck erwecken, als gehe es darum, die Stoßrichtung ausgewählter biblischer Texte bzw. Grundaussagen mit den Zielen eines wie auch immer definierten ‚Humanismus‘ gleichzusetzen. Mit Sölle formuliert: Christen und Nichtchristen können dann zwar einstimmig „an der Sache der größeren Menschlichkeit“⁵³ festhalten. Das Problem – gerade aus der Perspektive der Außenstehenden – ist dabei aber die Plausibilität christlicher Glaubensaussagen: Wenn es „um die gleiche Sache geht, die des Menschen, was soll dann der Umweg über Christus?“⁵⁴ Des Weiteren lässt sich zwar eine wichtige Verbindungslinie zwischen biblisch-christlichem Gedankengut und der neuzeitlichen Menschenrechtsidee aufzeigen,⁵⁵ biblische Ethik jedoch auf diese ausgewählten Auszüge zu verkürzen missachtet die Vielzahl und Vielstimmigkeit biblischer Weisungen.⁵⁶ Der zwischen biblischer Ethik und vernunftbezogener Ethik vermittelnde Ansatz vernachlässigt unter Umständen durch seine Fokussierung auf ‚kompatible Bibelstellen‘, dass es in der biblischen Tradition auch (zeitbedingte) Moralvorstellungen gibt, die kaum mit allgemeinen Humanitätsvorstellungen in Einklang zu bringen sind.⁵⁷ Um nicht beschönigend zu wirken, müsste dieser Sachverhalt immerhin eingestanden werden. Darüber hinaus wird aus religionspädagogischer Perspektive gerade diesen aus ‚humanitärer Sicht‘ problematischen Bibeltexten noch eine produktive Funktion zugesprochen. Gerade diese Texte fordern „zur *Stellungnahme* und *Gewissenschärfung*“⁵⁸ heraus und bieten so gerade die Chance zur Initiierung ethischer Lernprozesse.

Die EKD-Schrift zeigt eine weitere Perspektive hinsichtlich der allgemeinbildenden Funktion des ethischen Lernens im Evangelischen Religionsunterricht auf. Seinen allgemeinbildenden Beitrag leistet der Evangelische Religionsunterricht, indem die Schülerinnen und Schüler „das evangelische Verständnis eines freien und verantwortlichen Handelns im Alltag der Welt“⁵⁹ kennenlernen. „Dabei begegnen sie einem Ethos der Barmherzigkeit und Gerechtigkeit.“⁶⁰ Interessant ist nun, dass hier von einer *Begegnung* mit diesem Ethos die Rede ist. Auch wenn der Begriff nicht ontologisch sondern pragmatisch verstanden wird, schwingt in ihm etwas „Hoffnungsvolles und Zuversichtliches“⁶¹ mit. Eine Begegnung wird im pädagogischen Kontext inszeniert, um das bessere Verstehen zwischen Menschen unterschiedlicher sozialer Kontexte, weltanschaulicher Orientierung etc. anzubahnen. Eine Begegnung ist ein zeitlich begrenztes Ereignis, ihr haftet etwas Experimentelles an und sie ist ergebnisoffen. Begegnungen können erhebliche Wirkung auf Bildungsprozesse haben, verpflichten aber zu nichts.⁶² Im Kontext des ethischen Lernens kann also eine Begegnung, z.B. mit Mitarbeitern der Diakonie, das Verstehen fördern, was christliches

⁵³ SÖLLE 1968, 271.

⁵⁴ Ebd. 270.

⁵⁵ KÖRTNER²2008, 158.

⁵⁶ SCHNELLE 2007, 297ff.

⁵⁷ Als Beispiel können die ethischen Belehrungen zur Unterordnung der Frau bzw. die Forderung des absoluten Gehorsams von Kindern und Sklaven in den ‚Haustafeln‘ (Kol 3,18-4,1; Eph 5, 21-6,9) genannt werden.

⁵⁸ FRICKE 2009, 181.

⁵⁹ Kirchenamt 2011, 12.

⁶⁰ Ebd. Der Hinweis auf *einen* Ethos der ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Barmherzigkeit‘ (gegenüber der Rede von *dem* biblischen Ethos) impliziert die Tatsache, dass in der biblischen Tradition „sehr unterschiedliche Ethosgestalten“ (FISCHER / GRUDEN U.A. 2007, 304) zu finden sind.

⁶¹ RICKERS 2005, 98.

⁶² Ebd., 115ff.

Handeln in der Welt bedeuten kann, muss aber nicht die Übernahme des Wahrgenommenen durch den Lernenden nach sich ziehen.

Begegnungslernen korrespondiert im Kontext der Textbegegnung mit dem Ansatz der deskriptiven Ethik.⁶³ Fischer benennt die Funktion christlicher Ethik folgendermaßen: „Christliche Ethik hat zur Aufgabe, zu einem vertieften Verständnis und zu einer reflektierten Wahrnehmung derjenigen *Praxis*, oder besser: *Lebensweise* anzuleiten, die der christliche Glaube freisetzt, ja, als die er sich wesentlich vollzieht.“⁶⁴ In diesem deskriptiven Verständnis von Ethik geht es weniger darum, objektive, für „*jedermann* gültige Begründungen“⁶⁵ zu liefern. Dieses korrespondiert mit der reformatorischen Einsicht, dass es in evangelischer Perspektive kein kirchliches oder theologisches Lehramt gibt, welches in Fragen der Moral oder Ethik „verbindlich vorschreibt, was in diesen Dingen für richtig zu halten ist“⁶⁶. Keine universalen Geltungsansprüche oder Handlungsprinzipien sollen –z.B. mit Hilfe der Bibel – begründet werden, sondern es geht „um ein Verstehen der sittlichen Implikationen des christlichen Glaubens“⁶⁷. Dem Verstehen wird erschlossen, welche ethischen Konsequenzen der christliche Glaube freisetzen *kann*, welche Beziehung zwischen dem von Menschen angeeigneten christlichen Glauben und einer bestimmten Weise zu leben und zu handeln besteht.⁶⁸ In diesem Sinne wird der vielzitierte Begriff der Nächstenliebe dann auch nicht als ‚Wert‘ verstanden, der ‚umgesetzt‘ werden soll, sondern als eine Ermutigung, christliche Freiheit in der jeweiligen Situation zu realisieren. Deskriptive Ethik nimmt also auch die subjektive, partikulare Komponente ernst, die Glaubensprozessen und ethischer Urteilsbildung anhaftet und widersteht Objektivität suggerierenden Ausdrücken wie „das christliche Menschenbild“ oder „die christliche Liebe“⁶⁹. In kritischer Auseinandersetzung mit anderen anthropologischen und ethischen Auffassungen kann auf diese Weise in der öffentlichen Ethik-Debatte ein plausibler Beitrag geleistet werden.⁷⁰ Gleichzeitig kann sich der Einzelne – z.B. durch die Wahrnehmung biblischer Glaubenszeugnisse – denkend in die Perspektive des christlichen Glaubens und der Glaubenskonsequenzen begeben, sich seiner eigenen Urteile vergewissern und das Wahrgenommene ernsthaft als eigene Handlungsoption überdenken.⁷¹ Für den evangelischen Religionsunterricht bietet dieser ethische Ansatz den Vorteil, dass aus der Bibel, beispielsweise aus der Bergpredigt, keine normativen ‚weil-deshalb-Schlüsse‘ abgeleitet werden müssen, die für Schülerinnen und Schüler oftmals auch nicht plausibel erscheinen.⁷² Demgegenüber werden die Lernenden mit einer ‚wenn-dann-Struktur‘ vertraut gemacht: *Wenn* Christen von der im biblischen Zeugnis zur Sprache kommenden Gottebenbildlichkeit jedes Menschen

⁶³ Deskriptive Ethik ist hier nicht zu verwechseln mit deskriptiv-empirischen Aussagen (vgl. FISCHER / GRUDEN U.A. 2007, 76).

⁶⁴ Ebd., 192.

⁶⁵ Ebd., 191.

⁶⁶ Ebd., 193.

⁶⁷ Ebd., 194.

⁶⁸ Ebd., 201.

⁶⁹ Ebd., 305.

⁷⁰ Ebd., 282.

⁷¹ FISCHER / GRUDEN U.A. 2007, 311.

⁷² „Keine Gewalt, Nächstenliebe, wenn dir einer die Jacke klaut, gib ihm die Hose auch noch – Ja, ja, ganz Klasse.“ (Sven, 17J.)“ (ZIEGLER 2001, 124). Wenn also, wie Ziegler hinsichtlich dieser Äußerung vermutet, im Religionsunterricht die Gewaltlosigkeit Jesu als normative Grundlage, als „Allheilmittel gegen Aggression“, vermittelt wird, wirkt dieses realitätsfern auf Jugendliche. Es ist zu fragen, ob auf diese Weise nicht sogar eine grundsätzliche Abneigung gegenüber biblischen Texten geschürt und somit langfristig eine produktive Auseinandersetzung mit biblischen Texten im ethischen Lernen verbaut wird.

überzeugt sind, *dann* fühlen sie sich dadurch ermutigt, sich in ihrem gesellschaftlichen Umfeld für die Unantastbarkeit der Menschenwürde einzusetzen.⁷³ Ein solches Verständnis kann auch entwickelt werden, wenn bei Schülerinnen und Schülern keine christliche Glaubenshaltung vorliegt, und kann deshalb auch als Standard beschrieben werden. Im Lehrplan für Evangelische Religionslehre in Bayern (Gymnasium, Jahrgangsstufe 10) ist die Fähigkeit, „Alltagssituationen aus evangelischer Sicht reflektieren können“⁷⁴ als Grundwissen genannt. Folgt man dem Link „evangelischer Sicht“ wird die angestrebte Kompetenz noch ausdifferenziert:

„Die Fähigkeit, eine Alltagssituation aus evangelischer Sicht ethisch zu reflektieren, setzt nicht voraus, dass die evangelische Sicht tatsächlich die eigene ist. Insofern hat auch dieses Lernziel mit Toleranz zu tun: es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler auf einer diskursiven Ebene eine Sichtweise einzunehmen lernen, die unter Umständen nicht ihre eigene ist, und einen Sachverhalt von dieser Position aus gewissermaßen hypothetisch reflektieren.

Zur ‚evangelischen Sicht‘ kann es dabei auch gehören, dass es zu vielen ethischen Fragen gar keine „evangelische Sicht“ im Sinn einer bestimmten Meinung oder Position gibt. Das „evangelische“ ist dann eher die Freiheit und die individuelle Gewissensverantwortung, die es wahrzunehmen gilt. Auch das hat dann mit dem zentralen Thema der Toleranz zu tun.“⁷⁵

Wenn von den Schülerinnen und Schülern im evangelischen Religionsunterricht verstanden wird, dass christliche Freiheit keine Indifferenz darstellt, sondern die Verantwortung impliziert, im Blick auf die Situation und ‚den Nächsten‘ plausible ethische Urteile und Handlungsoptionen zu entwickeln und wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, diese Perspektive einzunehmen, ist schon sehr viel gewonnen.

5. Ausblick

Der Ausgangspunkt der Überlegungen bestand in der Frage, inwieweit der Evangelische Religionsunterricht ein eigenes Profil bei der Förderung der ethischen Kompetenz aufweist und gleichzeitig seinen Auftrag zur Allgemeinbildung wahrnehmen kann. Herausgearbeitet wurde, dass evangelische Verantwortungsethik als geeignete Bezugsgröße für das ethische Lernen im Religionsunterricht dienen kann, weil hier in der Perspektive des Rechtfertigungsglaubens, das bedingungslose Angenommensein des Menschen als Grundlage für menschliche Freiheit und Verantwortung zum Ausgangspunkt gemacht wird. Diese Perspektive kann als ‚Leitplanke‘ für die Ausgestaltung und Vollzüge ethischer Lernprozesse im evangelischen Religionsunterricht dienen und macht sein Profil gegenüber einem allgemeinen Ethikunterricht aus.⁷⁶ Dieses ist auf verschiedenen Ebenen denkbar, müsste im Einzelnen aber didaktisch und hinsichtlich verschiedener Unterrichtskonzeptionen noch differenzierter ausgearbeitet werden. Drei Leitgedanken seien an dieser Stelle abschließend ange- deutet:

Hinsichtlich der Lehrkraft kann der rechtfertigungstheologisch abgeleitete Verantwortungsbegriff handlungsleitend werden, wenn es darum geht für das ethische Lernen

⁷³ FISCHER / GRUDEN U.A. 2007, 77f.; 213.

⁷⁴ Staatministerium 2003.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Zu Recht plädiert Schluß dafür, dass im Religionsunterricht selbst etwas vom Rechtfertigungsge- schehen zu spüren sein muss. Dass dabei überprüfbare Bildungsstandards nicht aufgegeben werden dürfen, bezeichnet er als „paradoxe Spannung“ (SCHLUß 2011, 189), mit der kreativ im Unter- richt umgegangen werden muss. Vgl. auch Kirchenamt 2008, 19.

– gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern „im Modus einer wechselseitigen Kommunikation“⁷⁷ – biblische Texte auszulegen oder im Blick auf ihre Relevanz für die Gegenwart zu diskutieren. Die Lehrkraft zeigt sich dabei als verantwortlich und kompetent, wenn sie im Vorfeld eine Auslegung auf „wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens vornimmt“⁷⁸, Entstehungskontext und Wirkungsgeschichte der Texte mit im Blick hat, und diese Sichtweise sowohl mit der Lebensgeschichte und den Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden, wie auch mit philosophisch-ethischen oder gesellschaftlichen Positionen in den Dialog bringt.⁷⁹

Auch im Blick auf die zu fördernden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ist die Orientierung an der entfalteten Bezugsgröße entscheidend: So kann es nicht darum gehen, den Schülerinnen und Schülern den Rechtfertigungsglauben zu ‚vermitteln‘ um bei ihnen die Motivation zur Verantwortungsübernahme zu erzeugen.⁸⁰ Aber der evangelische Religionsunterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass in deskriptiver Hinsicht ein *Verstehen* christlich motivierter Verantwortungsübernahme ermöglicht wird. Die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme wird nicht biblisch-normativ abgeleitet, sondern in ihrer Vielgestaltigkeit wahrgenommen und als plausible – auch mit Vernunftgründen nachvollziehbare – Konsequenz christlichen Glaubens gedeutet. Wenn dieses Verstehen darüber hinaus bei Einzelnen in eine „Einübung einer gemeinschaftlichen Praxis“⁸¹ übergeht, ist der Rahmen der *einzufordernden* Kompetenzen und Standards überschritten. Im Sinne einer einladenden ‚Begegnung‘ wird im evangelischen Religionsunterricht offen gehalten, ob sich Schülerinnen und Schüler an den wahrgenommenen (biblischen) Motiven orientieren und durch sie verändert werden.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit biblischen Texten ist es notwendig, statt einer einseitigen normativen Bezugnahme auch die kritische Auseinandersetzung mit biblischen Texten zu ermöglichen und damit zur Entwicklung der Urteilsbildung beizutragen. Biblische Texte können in diesem Sinne als „Modelle einer Antwort auf bestimmte Problemstellungen“⁸² ihre Wirkkraft entfalten und gerade durch ihre Fremdheit zur Klärung der eigenen Position in einem bestimmten ethischen Zusammenhang herausfordern.⁸³ So wird die „Freiheit des Glaubens“⁸⁴ gewahrt und der Unterricht wird der Heterogenität der Schülerschaft gerecht. Auf diese Weise leistet der evangelische Religionsunterricht durch die Förderung der ethischen Kompetenz einen profilierten, unverzichtbaren Beitrag zur Allgemeinbildung.

⁷⁷ SCHLAG 2010, 204.

⁷⁸ Kirchenamt 1971, 129.

⁷⁹ Kirchenamt 2008, 18; 38.

⁸⁰ Kirchenamt 2011, 15.

⁸¹ LIENEMANN 2008, 175.

⁸² KIRCHHOFF 2003, 30.

⁸³ Als Beispiel führt Kirchhoff Mk 10,2-12 an, diese Textstelle könne dazu beitragen, „die eigenen Kriterien zur Bewertung von Sexualkontakten und Lebensformen zu klären“ (Ebd., 30).

⁸⁴ Kirchenamt 2011, 16.

Literatur

- ADAM, GOTTFRIED (1998), Ethische Bildung als Herausforderung von Religionspädagogik und Theologischer Ethik, in: RITTER, WERNER / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart, 290-302.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003), Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, München, URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26209>.
- BENNER, DIETRICH (2010), Religionsunterricht als Ort der Pädagogik und Ort der Theologie, in: ZPT 3/10, 183-193.
- BITTNER, WOLFGANG (1992), Wort Gottes als menschliches Zeugnis von Gott. Ein evangelikaler Zugang zur Bibel, in: LUZ, ULRICH (Hg.), Zankapfel Bibel: eine Bibel – viele Zugänge. Ein theologisches Gespräch, hrsg. im Auftr. der Theologischen Kommission des Schweizerischen Evangelischen Kirchenbundes von Ulrich Luz, Zürich, 55-72.
- CONRAD, JÖRG (2008), Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralpädagogik aus evangelischer Perspektive (RPG 12), Freiburg i.Br.
- DEUSER, HERMANN (2002), Die Zehn Gebote. Kleine Einführung in die theologische Ethik, Stuttgart.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Red.) (2006), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen RUs durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster.
- FISCHER, DIETLIND/ ELSENBAST, VOLKER (Hg.) (2007), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster.
- FISCHER, JOHANNES / GRUDEN, STEFAN / IMHOF, ESTHER / STRUB, JEAN-DANIEL (2007), Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik, Stuttgart.
- FRICKE, MICHAEL (2009), Die „dunklen Seiten“ Gottes – eine religionspädagogische Herausforderung, in: JRP 25(2009), 172-183.
- GENNERICH, CARSTEN (2010), Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion: Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9(2010), H.2, 85-99.
- GRÄB, WILHELM / THIEME, THOMAS (2011), Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 45), Göttingen.
- HÄRLE, WILFRIED, Rechtfertigungslehre als Richtschnur ethischen Handelns (2002), in: DERS., Menschsein in Beziehungen, Tübingen 2005, 335-346.
- HÄRLE, WILFRIED, Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes (2004), in: DERS., Menschsein in Beziehungen, Tübingen 2005, 411-423.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (⁵1997), Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts (vom 07.07.1971), abgedruckt in: ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER, Begründungen des schulischen Religionsunterrichts, in: DIES. (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 121-137.

- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (1994), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2008), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (EKD Texte 96), Hannover.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2010), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen (EKD Texte 111), Hannover.
- KÖCKERT, MATTHIAS (2007), Die Zehn Gebote, München.
- KÖRTNER, ULRICH H.J. (2008), Evangelische Sozialethik, Göttingen
- KRAFT, GERHARD u.a. (Hg.) (2005), Das Kursbuch Religion 1. Ein Arbeitsbuch für den RU im 5./6. Schuljahr. Erarbeitet von Baur, Katja u.a., Stuttgart / Braunschweig.
- KRUHÖFFER, BETTINA (2010), Die Frage nach der „elementaren Wahrheit“ als Herausforderung. Bibeldidaktische Überlegungen am Beispiel der „Unsterblichkeit der Seele“, in: ZTP 3/10, 235-247.
- LACHMANN, RAINER (2006), Ethische Urteilsbildung: Elemente, Kriterien, Perspektiven, in: DERS. / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch (TLL Bd.4), Göttingen, 13-22.
- LIENEMANN, WOLFGANG (2008), Grundinformation theologische Ethik, Göttingen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.) (2004a), Bildungsplan Realschule, URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.) (2004b), Bildungsplan Grundschule, URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf.
- NIPKOW, KARL ERNST (1981), Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh.
- NIPKOW, KARL ERNST (2011), Religiöses Weltwissen am Ende der Schulzeit, in: JRP 27 (2011), 105-114.
- OBST, GABRIELE (2010), Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- RICKERS, FOLKERT (2005), Lernen durch Begegnung. Pädagogische Erwägungen in religionspädagogischer Absicht, in: JRP 21(2005), 97-122.
- SCHLAG, THOMAS (2010), Glaube zur Sprache bringen – Gemeinde bilden. Jugendtheologische Erwägungen zum Grundauftrag evangelischer Bildung, in: ZPT 3/10, 194-208.
- SCHLUß, HENNING (2011), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Herausforderungen eines religionspädagogischen Paradoxons, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10(2011), H.1, 194-202.

- SCHNEIDER-FLUME, GUNDA (2004), Grundkurs Dogmatik, Göttingen.
- SCHNELLE, UDO (2007), Theologie des Neuen Testaments, Göttingen.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2006), Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie Bd. 1), Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2009), Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit einer Theorie der religiösen Bildung, in: FEINDT, ANDREAS / ELSNBAST, VOLKER / SCHREINER, PETER / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster, 73-85.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011), Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive (Theologische Studien Bd. 2), Zürich.
- SÖLLE, DOROTHEE, Atheistisch an Gott glauben? (1968), in: HÄRLE, WILFRIED (Hg.), Grundtexte der neueren evangelischen Theologie, Leipzig 2007, 268-275.
- ZIEGLER, TOBIAS (2001), Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: BÜTTNER, GERHARD / THIERFELDER, JÖRG (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen, 106-139.
- ZIMMER, SIEGFRIED (2008), Schadet die Bibelwissenschaft dem Glauben? Klärung eines Konflikts, Göttingen.

Autorin: Dr. Bettina Kruhöffer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Evangelische Theologie, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.