

Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität

Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns*

von

Bernd Schröder

Die Frage nach „religiöser Grundbildung“ verstehe ich in meinem Referat so: Welches Maß und welche Art religiöser Bildung sollten Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen in Deutschland unbedingt erwerben? Und zwar unabhängig davon, ob sie getauft sind, einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft oder keiner Religionsgemeinschaft angehören – prinzipiell auch unabhängig davon, ob sie am Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG, an einem Alternativ- bzw. Ersatzfach oder an einem der in Berlin, Brandenburg und Bremen zulässigen entsprechenden Fächer teilnehmen.

Meinen Antwortversuch stelle ich unter die Überschrift: *Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität – Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns*. Die Doppelpoligkeit der religionspädagogischen Zielperspektive, die in dieser Überschrift aufblitzt, wird bewusst betont, denn meines Erachtens tut beides Not, um die „Maße des Menschlichen“¹ im Bereich der Religion zu präzisieren: die Definition eines pädagogisch begründbaren Mindestmaßes religiöser Bildung für alle wie die Klärung der darüber notwendigerweise hinausgehenden Anliegen einer Religionspädagogik aus evangelisch-theologischer Perspektive.

Beginnen möchte ich indes mit zwei Seitenblicken:

Im Rahmen von Vorbereitungen für ein gemeinsames Seminar mit einem Saarbrücker Islamwissenschaftler beschäftige ich mich derzeit mit muslimischer Erziehung (*tarbiya islamiya*). Einmal abgesehen davon, dass es kaum Ansätze einer Theorie muslimischer Erziehung gibt (Ausnahmen sind im wesentlich historisch-rekonstruierender Art oder stammen aus nah- oder fernöstlichem Kontext) herrscht unter den Autoren – ganz gleich ob muslimische Erziehung in Deutschland oder anderswo im Blick ist – fraglose Einigkeit darüber, dass die Kenntnis des Koran, damit auch das Erlernen des Hoch-Arabischen und das Verwirklichen der sog. fünf Säulen der Kern muslimischer Bildung ist.²

Kaum weniger eindeutig verhält es sich mit dem Judentum: Lehrpläne für jüdischen Religionsunterricht in Deutschland zielen durchgängig auf Kenntnis der Wochenabschnitte der Torah (und damit – analog zum Islam – auf das Erlernen des Hebräischen), dazu auf die Einführung in das Praktizieren von Mitzwot und Minhagim, von Geboten und Bräuchen (Jüdisches Jahr, Gottesdienst, Halachot für die private Exis-

* Leicht überarbeitete Fassung eines Referates, das ich am 12. September 2003 auf der Jahrestagung des „Arbeitskreises für Religionspädagogik“ gehalten habe. Diese stand unter dem Thema „Religiöse Grundbildung“. Für die freundliche Aufnahme des Referates durch die Anwesenden und deren Rückfragen, die hie und da zu Ergänzungen bzw. Klarstellungen Anlass gaben, bedanke ich mich herzlich.

¹ Diese Denkschrift der EKD, veröffentlicht im Frühjahr 2003, bietet von ihrem Bildungsverständnis her *kritische* Gesichtspunkte zur Entwicklung von Schule und Bildungssystem in Deutschland; die folgenden Überlegungen versuchen manche dieser Gesichtspunkte, so etwa den Ruf nach qualitätsbezogenen inhaltlichen Bildungsstandards (17), *konstruktiv* auf die Weiterentwicklung religiöser Bildung zu beziehen.

² So etwa AL-NAQUIB AL-ATTAS 1979, v.a. 104-117, ANDAÇ 1995, v.a. 134-176, und HEIDARI 2001.

tenz, z.B. Speisegebote).³ Allerdings wird in der Theorie jüdischer Erziehung (*chinuch jehudi*) bei der Frage nach dem Kern jüdischer Bildung durchaus Klärungsbedarf gesehen: Im entsprechenden Diskurs im Staat Israel etwa ist eine denominationsunabhängig konsensfähige Bestimmung jüdischer Bildung kaum mehr möglich; im Blick auf die Verhältnisse der jüdischen Diaspora greift man dort indes als Grundkomponente jüdischer Bildung die sog. „Jewish values“ auf. Dazu gehören die mündliche Torah (Haggadah und Halachah), die Feste des jüdischen Jahres mit den zugrunde liegenden biblischen Erzählungen, die Sprache, die literarische Form jüdischer Überlieferung und schließlich auch Themen jüdischer Philosophie (das auserwählte Volk, das Menschenbild, die Frage des Jude-seins in einer christlichen Welt, jüdische Identität).⁴

Wozu dieser Seitenblick? Er soll zunächst ins Bewusstsein rücken, dass unsere nächstverwandten Religionen Islam und Judentum vergleichsweise klare Vorstellungen von religiöser Grundbildung pflegen. Diese haben ein eigentümliches Profil: Sie umfassen den Erwerb von Kenntnissen – durchaus im Sinne des Aus- und Inwendiglernens –, daneben gleichwertig auch die Einführung in eine bestimmte Praxis, und das Aneignen einer eigenen adäquaten Sprache, damit im Kern also die Übernahme eines bestimmten Selbst-, Welt- und Gottesverständnisses. Religiöse Grundbildung ist hier zudem eindeutig nur auf die jeweils eigene Religion bezogen.

Der Seitenblick lässt so weiterhin erkennbar werden, dass die Frage nach religiöser Grundbildung zwar durchaus universal zu sein scheint, aber je nach Kontext in sehr unterschiedlichem Maße antwortoffen. Im modernen Deutschland stellt sie sich für eine Religion wie das protestantische Christentum in spezifischer Weise und auffällig ergebnisoffen. Bereits die Frage, *warum* wir mit welcher Dringlichkeit über religiöse Grundbildung nachdenken, ist somit des Nachdenkens wert. Dementsprechend gliedern sich meine Überlegungen in fünf Teile (siehe Anhang: Gliederung).

Manchen von Ihnen mag es Wunder nehmen, dass ich die Frage nach der organisatorischen Gestalt von schulischer religiöser Bildung bei dieser Thematik außen vor lasse. Der Grund dessen ist, dass – wie eingangs bereits angedeutet – m.E. *jede Form* schulischer daseins- und wertorientierender Bildung religiöse Grundbildung zu vermitteln hat, ein Ethikunterricht ebenso wie ein konfessioneller Religionsunterricht.⁵ Mir liegt deshalb nicht an der Reform der organisatorischen Gestalt dieses Lernbereichs (etwa hin zu einem obligatorischen Einheitsfach für alle Schülerinnen und Schüler), sondern an einem fächerübergreifenden Verständigungsprozess über das Maß und die Qualität der als verallgemeinerungsfähig erachteten religiösen Grundbildung. Vor allem stellt sich einerseits die Frage, ob die unten vorgetragenen Vorstellungen für Lehrende und Fachdidaktiker/innen der Alternativfächer zum Religionsunterricht akzeptabel sind,⁶ andererseits die Frage, was nach Auffassung der Religionspädagoginnen und -pädagogen evangelischer und katholischer Konfession über religiöse Grundbildung hinaus Gegenstand und Ziel schulischer wie gemeindlicher christlich-religiöser Bildung sein sollte. Doch eben dies kommt heute nur am Rande zur Sprache.

³ Vgl. exemplarisch den „Lehrplan für das Fach Jüdische Religionslehre“ an saarländischen Schulen, Saarbrücken 2000. Erst in der Gymnasialen Oberstufe weitet sich das Gegenstandsspektrum auf Mischnah, Midrasch und jüdische Geistesgeschichte.

⁴ ROSENAK 1986, insbes. 90-95.

⁵ Zum Stellenwert religiöser Bildung im Ethikunterricht siehe SCHMIDT 1998; zu LER vgl. EDELSTEIN 2001.

⁶ Zu klären wäre auch, mit welchen Argumenten die Notwendigkeit schulischer religiöser Grundbildung für alle in einer für sie stichhaltigen Weise zu *begründen* wäre. Diese Begründungsfrage bleibt hier jedoch ausgespart. Vgl. dazu die Beiträge von FRIEDRICH SCHWEITZER und der Herausgeber in ADAM / LACHMANN 1997, 104-120 sowie 121-137.

1. Vorüberlegungen:

Was gibt Anlass zur Frage nach „religiöser Grundbildung“?

Die Frage nach religiöser Grundbildung wächst der evangelischen Religionspädagogik in Deutschland vor allem aus vier Richtungen zu. Jede dieser vier Richtungen steht zugleich für eine Facette des Problems, die bei der sachgemäßen Profilierung religiöser Grundbildung zu berücksichtigen ist.

1.1. Zunächst und mit der scheinbar größten Dringlichkeit stellt sich die Frage nach religiöser Grundbildung aus den Ergebnissen der PISA- wie der IGLU-Studie.⁷ Zwar haben beide bekanntlich religiöses Know-how gar nicht zum Gegenstand, dennoch provozieren sie durch ihren Hinweis auf Leistungsmängel in der schulischen Bildungsarbeit grundsätzliche, alle Schulfächer betreffende Fragen, nicht zuletzt diejenige nach einer schulisch verlässlich vermittelten Grundbildung, auch im Bereich der Religion. Die genannten internationalen Vergleichsstudien werfen diese Frage durchgängig in einer spezifischen Form auf, nämlich in Form der *Frage nach empirisch evaluierbaren Standards*, die im Laufe der schulischen Ausbildung von *allen* Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen und deshalb zugleich eine Art gesellschaftlich-kulturell erwünschten Bildungsniveaus markieren.

Die Kultusministerkonferenz hat im Gefolge der genannten Studien bereits im Mai bzw. Juni 2002 in diesem Sinne „die Einführung nationaler Bildungsstandards“ für die sog. Kernfächer (Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache) beschlossen (die bereits im Frühjahr 2004 vorliegen sollen)⁸ und den Weg dorthin mittlerweile anhand einer vom „Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ koordinierten Expertise näher beschrieben⁹; einige Bundesländer nehmen den Ruf nach Bildungsstandards in ihre laufende bzw. eigens deshalb initiierte Lehrplanrevision auf.¹⁰ Grundbildung ist in diesem Kontext also das, was alle Absolventen schulischer Ausbildung beherrschen sollten – und zwar *nachweislich* beherrschen sollten.¹¹ Übertragen auf religiöse Grundbildung geht es dementsprechend um die Definition eines Soll im Lernbereich Religion – auch wenn dieser weder politisch noch in den Erziehungswissenschaften gefragt ist. Als Herausforderung steht *diese evaluierbare, die empirisch-erziehungswissenschaftliche und schultheoretisch plausible Facette* religiöser Grundbildung – verkürzt gesprochen: seit PISA – im Raum.

1.2. Als zweites wächst die Frage nach religiöser Grundbildung der Religionspädagogik von den Schülerinnen und Schülern her zu. Religionspädagogisch reflektiertes Handeln, das die Schülerinnen und Schüler als Personen wert schätzt und ihre Subjektwerdung fördern will – eben das ist ja die Mitte protestantischen Bildungsverständnisses spätestens seit Schleiermacher¹² – muss ihnen grundlegende Lerngegenstände anbieten, Themen, die ihr Subjektwerden provozieren, begründen und widerstandsfähig tief gründen. Religiöse Grundbildung ist in dieser Hinsicht das Grund legende, *das Elementare*, namentlich das persönlich Gewissmachende, aber auch das kairologisch Zugängliche.¹³

⁷ BAUMERT u.a. 2001, BOS u.a. 2003.

⁸ Vgl. die Beschlüsse der KMK vom 23./24. Mai 2002 sowie vom 27. Juni 2002 (KMK-Pressesmitteilungen).

⁹ KLIEME u.a. 2003.

¹⁰ So etwa in Berlin und Baden-Württemberg. Vgl. als einschlägige Internetseite www.bildungsstandards-bw.de.

¹¹ Vgl. neben den Grundideen von Jan Amos Comenius etwa TENORTH 1994.

¹² OCHEL 2001 und DALFERTH / JÜNGEL 1981.

¹³ Siehe zuletzt SCHWEITZER 2002.

Aus dieser Richtung geht es also um *die didaktische Facette* religiöser Grundbildung.

1.3. Ein dritter Anstoß zur Frage nach religiöser Grundbildung ergibt sich von den seit längerem erkennbaren Verschiebungen der religiösen Landschaft in Deutschland und ihren eklatanten regionalen Differenzen her. Zumal in Ostdeutschland und den norddeutschen Ballungsgebieten stellt sich angesichts einer stabil hohen bzw. wachsenden Zahl von Konfessionslosen die Herausforderung einer religiösen Alphabetisierung, im Ruhrgebiet, in Berlin und in dem mittelrheinischen Großraum um Frankfurt steht auf Grund des relativ hohen Anteils insbesondere muslimischer Schüler/innen diejenige nach interreligiöser Verständigung im Vordergrund. In dieser Hinsicht ist nicht mehr die Stabilisierung oder Vertiefung in eine Religionsgemeinschaft, nicht mehr die Suche nach Einverständnis die zentrale Herausforderung, sondern das Bemühen um anfängliche Wertschätzung von Religion, um Verständnis um das *Öffnen bzw. Wachhalten des „dritten Auges“* (wenn es dies Auge denn gibt). Es ist dies – ich nehme hier eine begriffliche Unterscheidung Günter R. Schmidts auf¹⁴ – *die allgemein-religionspädagogische Facette* der religiösen Grundbildung (im Unterschied zur christlich-religionspädagogischen).

1.4. Schließlich ergibt sich aus der Wissenschaftsorientierung aller Schulfächer an allen Formen allgemein- und berufsbildender Schulen in Deutschland – im Falle religiöser Bildung auch aus der Doppelverankerung der Religionspädagogik in Pädagogik und Theologie sowie ergänzend in der Religionswissenschaft – eine weitere Dimension religiöser Grundbildung. Religiöse Grundbildung soll wie jede Form der Allgemeinbildung, so hat es Dietrich Benner jüngst erneut ausgeführt, *zum „szientifischen“ Umgang mit Welterfahrung und zwischenmenschlicher Begegnung befähigen*, letztlich auch wissenschaftspropädeutisch funktional sein.¹⁵ Die Bedeutsamkeit dieser Dimension religiöser Grundbildung wird spätestens am Diskurs um die Reform des Theologiestudiums bzw. an den Klagen über mangelnde Voraussetzungen der Studierenden deutlich.

In jedem Falle tritt darin *die theologische bzw. religionswissenschaftliche Facette* religiöser Grundbildung zutage.

Diese vier Eingangsüberlegungen deuten die Vielschichtigkeit der Frage nach religiöser Grundbildung an; sie stellen zugleich bereits zentrale Kriterien religiöser Grundbildung vor Augen. Ihr Erreichen muss empirisch überprüfbar sein, religiöse Grundbildung muss didaktischen und theologisch-religionswissenschaftlichen Kriterien genügen und sie muss ihrer anfänglich-hinweisenden Aufgabe gerecht werden.

Die folgenden Überlegungen wollen diese Kriterien nicht aus dem Blick verlieren, nehmen ihren Ausgang indes von Problemschneise eins, also von der Frage nach der evaluierbaren Ertrag religiöser Schulbildung.

2. Formale Überlegungen:

In welcher Weise ist „religiöse Grundbildung“ beschreibbar?

Die Frage nach religiöser Grundbildung ist – wenngleich sie in verschiedener Begrifflichkeit erscheint – keineswegs neu. Die Geschichte der Religionspädagogik und ihrer Vorgängerin, der Katechetik, kennt verschiedene Versuche, religiöse Grundbildung – präziser allerdings: christlich-religiöser Grundbildung – zu definieren und zu beschreiben. Vier besonders prominente will ich kurz in Erinnerung rufen. Ich tue

¹⁴ SCHMIDT 1987, 21-33.

¹⁵ BENNER 2002, 68-90, hier 74f.

dies, um anhand ihrer formale Kriterien für das zu gewinnen, was zu Recht religiöse *Grundbildung* genannt zu werden verdient.

2.1. An erster Stelle zu nennen ist *die* klassische Formulierung religiöser Grundbildung im protestantischen Christentum, der Katechismus – hier pars pro toto die Katechismen Luthers aus dem 1529. Sie benennen bekanntlich die als unverzichtbar erachteten *christlich- theologischen Inhalte*, in Luthers Worten dasjenige, was „ein iger Christ zur Not [= notwendigerweise] wissen soll“.¹⁶ Mehr noch: Wer diese Dinge nicht kennt, soll „nicht zum Sakrament gelassen werden ... [und] auch kein Stück der christlichen Freiheit brauchen“.¹⁷ Der Katechismusstoff ist das Entrebillet zur Teilhabe am christlich-religiösen Leben und in diesem Sinne schlechthin unverzichtbare Grundbildung.

Aus Luthers Vorreden ergeben sich drei weitere Charakteristika der Katechismen als Form zur Beschreibung religiöser Grundbildung:

Ihre Auswahl ist bewusst nicht subjektiv, sondern folgt vielmehr ausdrücklich der theologischen Tradition. Luther belässt es „bei den dreien Stücken ..., so von Alters her in der Christenheit blieben sind“.¹⁸ Obwohl – vermittelt über die Pfarrherrn und Hausväter – „die Kinder und Einfältigen“¹⁹ Zielgruppe des Unterrichts sind, spielen didaktische Kriterien keine explizite Rolle. Grundbildung ist das historisch als unverzichtbar Heraus kristallisierte.

Die Lutherschen Katechismen sind – trotz ihrer bemerkenswerten und schnellen Aufnahme in die Bekenntnisschriften – nicht als normierende Solitäre geschrieben worden. Sehr wohl verbindlich sollte für diejenigen Pfarrer und Hausväter, die sich für Luthers Katechismen als Unterrichtsleitfaden entschieden, allerdings deren sprachliche Form sein. „... der Prediger ... nehme einerlei Form für sich, darauf er bleibe und dieselbige immer treibe..., denn das junge und ale [= einfältige] Volk muss man mit einerlei gewissen Text und Formen lehren, sonst werden sie gar leicht irre“.²⁰ Zuge spitzt: Die Sprachform ist das Grund legende und gründlich Bildende.

Ein drittes: Mit den Katechismen geht es Luther vor der Hand um Aneignung des Wortlautes, dann auch um „den Verstand, dass sie wissen, was es gesagt“²¹: Einprägen und Verstehen, vom Auswendig- zum Inwendiglernen – in jedem Fall geht es ihm um Kognition. Diese Beschränkung auf eine Lerndimension hat ihren pneumatischen Grund: Luther setzt darauf, dass dieses Wissen Menschen „ohn ... Zwingen“ zum richtigen Tun und zur gottesdienstlichen Feier führt. „Darum darfst Du hie kein Gesetz stellen so wie der Bapst“.²² Theologisch begründet wird hier, dass Grundbildung nicht allumfassend ist, sondern gerade Freiräume eröffnet!

Genug soweit: Die Katechismen formulieren religiöse Grundbildung sach- und traditionsorientiert, in *der* sprachlichen Form, die für Schüler anzueignen ist und in bewusster Beschränkung auf kognitiv zu erfassende Gehalte. Die Entscheidung darüber, was zur Grundbildung zu zählen ist, ist allein eine theologische: In brillanter Knappheit wird von Luther das heilsnotwendige Minimum beschrieben.

Gemessen an der Dauer ihres Einsatzes als inhaltliche Richtschnur und unterrichtliches Leitmedium (nämlich knapp 450 Jahre) können die Katechismen Luthers und der ungezählten Folge-Autoren als die mit Abstand erfolgreichste Definition religiöser

¹⁶ Vorrede zum Großen Katechismus (1529), in: BSLK ¹⁰1986, 553-560, hier 553f.

¹⁷ Vorrede zum Kleinen Katechismus (1529), in: BSLK ¹⁰1986, 501-507, hier 503.

¹⁸ Vorrede zum Großen Katechismus (1529), in: BSLK ¹⁰1986, 553-560, 554.

¹⁹ Ebd., 553.

²⁰ Vorrede zum Kleinen Katechismus (1529), in: BSLK ¹⁰1986, 501-507, hier 502.

²¹ Ebd., 504.

²² Ebd., 507 und 506.

Grundbildung gelten – freilich sind sie zugleich eine Form der Definition, die gegenwärtig nicht fortschreibbar ist: weil die *fides quae* im Zeitalter des häretischen Imperativs Lernprozessen nicht länger in dieser sachlich-sprachlichen Fixierung vorgegeben werden kann, weil die theologische Deduktion als Verfahren religionsdidaktischem Zugang nicht entspricht und weil die Form der Beschreibung, der bloße Stoffplan, den aktuellen Qualitätskriterien nicht genügt.

2.2. Der zweite markante Versuch, religiöse Grundbildung zu formulieren, den ich benennen will, ist die religionspädagogisch rezipierte Curriculumtheorie. Im bewussten Kontrast nicht nur zu den Katechismen, lag ihr daran, *kontrolliert* erreichbare Ziele schulischer religiöser Bildung zu definieren. Einige Pflöcke rufe ich in Erinnerung:

- Die Auswahl der Lerngegenstände und Ziele sollte explizit und mehrfaktoriell, vor allem im Blick auf Gesellschaft, Schule und Schüler/innen wissenschaftlich begründet werden, d.h. nicht zuletzt auf Grundlage *empirischer* Untersuchungen;
- die Auswahl sollte sich aus der Tauglichkeit des zu Lernenden für die „Bewältigung von [zukünftigen] Lebenssituationen“²³, nicht aus der Überlieferung legitimieren,
- entsprechend wurden die angestrebten Lernprozesse nicht material sachorientiert bestimmt, sondern über das Leitbild der *Befähigung* von Schülerinnen und Schüler, kurz: über den Erwerb von „Qualifikationen“;
- die Unterrichtsziele waren umfassend, auf die Einbeziehung von Kognition, Affekt und Handeln als den drei Lerndimensionen ausgerichtet,
- und schließlich sollten die Ziele vom Globalziel des Fachunterrichts bis zu den Feinzielen der Stunde operationalisierbar sein (d.h. überprüfbar durch Angabe des angestrebten beobachtbaren Endverhaltens, der Inhalte und Lernbedingungen sowie der Erfolgskriterien).²⁴

Kurz: Grundbildung wird hier – jedenfalls idealtypisch – wissenschaftlich konstruiert. Indes: Zum Entwurf eines geschlossenen Curriculums für den Religionsunterricht ist es nie gekommen;²⁵ curricular inspirierte Lehrpläne (offene Curricula) sind zwar seit den 70er Jahren zur Standardform des Lehrplans geworden, doch ihre Kernelemente sind verwässert: die Qualifikationsorientierung ist verblasst, die Obligatorik – so heißt es in der neuesten nordrhein-westfälischen Lehrplangeneration – wurde mittlerweile bis zur Unkenntlichkeit quantitativ beschränkt und durch Verzicht auf operationalisierbare Lernzielformulierungen aufgeweicht.²⁶ Diese Entwicklung vollzog sich in der Religionsdidaktik merkwürdig geräuschlos: Um den Übergang von geschlossenen zu offenen Curricula wurden noch gerungen,²⁷ doch der religionsdidaktische Abschied vom Leitbild operationalisierbarer Lernziele und vom Ideal eines Lerngefüges, der anhand empirischer Unterrichtsforschung konstruiert wird, war bemerkenswert still. Kaum eine Einführung in die Religionsdidaktik setzt sich seit Mitte der 80er Jahre mit ihnen überhaupt noch explizit auseinander!²⁸

²³ ROBINSOHN (1967) ⁴1973, 45. Curriculumforschung hat also die Aufgabe, „diese Situationen ..., die zu ihrer Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll“ zu identifizieren.

²⁴ Vgl. hier nur NIPKOW 1974, 366-380.

²⁵ Am ehesten genügt der 1973 zur Erprobung frei gegebene katholische „Zielfelderplan Sekundarstufe I“ diesem Kriterium; 1984 zum „Grundlagenplan für den katholischen RU im 5.-10. Schuljahr“ revidiert.

²⁶ Als Beispiel können die Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II in NRW: Evangelische Religionslehre, Frechen 1999 dienen.

²⁷ Siehe etwa NIPKOW 1969, 756-774 und DERS. 1973.

²⁸ Als Ausnahme ist HOFMEIER 1994, 89ff. zu nennen.

Kurz: Die religionsdidaktisch rezipierte Curriculumtheorie brachte operationalisierbare zukunftstaugliche Qualifikationen als Beschreibungsmodus auf. Die sang- und klanglose Art des Abschieds von diesem Vorschlag scheint sich allerdings nunmehr zu rächen – die gegenwärtigen internationalen Vergleichsstudien und die darauf fußenden Forderungen nach Standards greifen eben die damals ungelösten Fragen wieder auf. Beide Kernanliegen, die Überprüfbarkeit und die Qualifikationsorientierung, zudem der zentrale Verfahrensschritt, die empirisch-analytische Unterrichtsforschung, erweisen sich als auf Dauer unverzichtbar! Dennoch ist die damalige Option nicht übernehmbar, weil sie keineswegs nur Grundbildung fixieren wollte, sondern ein *Gesamtsystem* des zu Lernenden und dabei die Grenzen des personen- und kontextgerecht Definierbaren überschritt.

2.3. Als drittes Verfahren zur Beschreibung religiöser Grundbildung führe ich das Elementarisierungskonzept an – und zwar in der Form, in der es von Karl Ernst Nipkow und zuletzt vor allem Friedrich Schweitzer entwickelt wurde.²⁹ Im Gegensatz zur Curriculumtheorie, der über der Identifikation von Qualifikationen und operationalisierbarer Lernziele u.a. die Vernachlässigung inhaltlich-theologischer Fragen vorgeworfen wurde, konzentriert sich der Elementarisierungsansatz eben auf diese: Die Herausarbeitung elementarer Strukturen, Erfahrungen, Zugänge, Wahrheiten und – neuerdings - elementarer Lernwege führt auf der Ebene der Unterrichtsvorbereitung idealiter zu einem Lernprozess, der die doppelseitige Erschließung (Klafki) von Schülern und Sache befördert, auf der Ebene der Grundsatzreflexion führt sie zu einem Themenkanon religiöser Grundbildung. Am eindrücklichsten ist ein solcher im sog. „Kerncurriculum“ der EKD-Denkschrift von 1994 formuliert.³⁰

Kurz: Das Elementarisierungskonzept definiert religiöse Grundbildung themen- und zugleich subjektorientiert – sie wählt analog zum Katechismus klassischer Prägung theologisch relevante Themen, freilich Themen, die eben entwicklungsgemäß und subjektbezogen sind bzw. dem Kairos der Bildsamkeit entsprechen sollen. Dennoch scheint mir religiöse Grundbildung so beschrieben in zwei Hinsichten noch unterbestimmt zu sein: Weitgehend undeutlich bleibt zunächst, welches Ziel die Bearbeitung dieser elementaren Themen verfolgt. Zwischen den (sachlich unverzichtbaren) Grenzbestimmungen, dass einerseits „über den Glauben nicht pädagogisch verfügt werden kann“, andererseits „die selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung“ dieser Themen der „persönlichen religiösen Orientierung“ dienen soll,³¹ bleibt unscharf, was schulischer Religionsunterricht im Umgang mit diesen Themen ausweisbar leisten können soll.³² Und das zweite: Der erwähnte Kanon elementarer Themen geht im Kern zurück auf eine nicht-repräsentative Umfrage unter baden-württembergischen Berufsschülern aus dem Jahr 1982/83.³³ Eine valide Definition religiöser Grundbildung bedürfte dringend einer empirischen Fundierung.

2.4. Schließlich: Ein vierter Beschreibungsmodus für Grundbildung wird – analog zur Epoche der Curriculumtheorie – derzeit von außen an die Religionspädagogik he-

²⁹ Vgl. SCHWEITZER 2002, dort auch u.a. eine Rekonstruktion der Elementarisierungsdebatte durch den Herausgeber.

³⁰ KIRCHENAMT DER EKD 1994, 17-19, Zitat ebd., 19.

³¹ Ebd., 26f.

³² Am präzisesten ist die Feststellung, er solle „Gelegenheit“ bieten, „über Gott nachzudenken und zu reden“ (ebd., 30).

³³ Vgl. NIPKOW 1987, hier 74 sowie 10.50. Dieses Buch ist die Sekundäranalyse einer Befragung württembergischer Berufsschüler/innen im Jahr 1982/83 (dokumentiert in R. Schuster: Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984). Die Befragten waren zwischen 16 und 20 Jahre alt, mehrheitlich evangelisch.

rangetragen, die Rede von den Standards. In der eingangs erwähnten Expertise, die von Eckhard Klieme koordiniert wurde, werden sie als ein Modell eingeführt, dass wünschenswerte *Ergebnisse* von Bildungsprozessen *normierend* festschreibt. Zwei Abgrenzungen schwingen darin mit: Bildungsstandards legen gerade nicht den *Weg* fest, der zu diesen Ergebnissen führt – dieser ist in didaktischer Freiheit von der Schule, der Fachkonferenz oder dem Lehrenden zu wählen. Und sie beschränken sich – anders als in England, dem Mutterland der Bildungsstandards³⁴ – nicht darauf, tatsächlich erreichte Lernergebnisse, also den faktischen Leistungsdurchschnitt, zu *beschreiben*.

Bildungsstandards sind vielmehr Soll-Bestimmungen mittlerer Reichweite. Sie „legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“. Anders als noch im November 2001 vom Forum Bildung gefordert werden diese Kompetenzen gerade nicht fächerübergreifend definiert, es sind keine allgemeinen Schlüsselqualifikationen oder Kulturtechniken, sondern *Qualifikationen fachspezifischer Natur!*³⁵ Unter „Kompetenzen“ werden mit Franz E. Weinert die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen“ verstanden „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [, ...] sozialen [und, so möchte ich ergänzen: pragmatischen] Bereitschaften und Fähigkeiten, ... [diese] erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.³⁶

Formal liegen die „Kompetenzanforderungen“ so zwischen den allgemeineren sog. Bildungszielen, die beschreiben, welchen Auftrag die Schule insgesamt verfolgt,³⁷ und den konkreteren Lernzielen für Unterrichtseinheiten (content standards) bzw. den Testverfahren am Ende eines Unterrichtsjahres (performance standards).³⁸

Von Kerncurricula unterscheiden sie sich insofern, als sie „am Output an[setzen], für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“. „Bildungsstandards und Kerncurricula schließen sich ... nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich.“³⁹

Zu den bereits genannten Näherbestimmungen werden Bildungsstandards anhand folgender sieben Merkmale beschrieben:⁴⁰ Sie sollen erstens „die Grundprinzipien ... des Unterrichtsfachs“, die „Kernideen“ herausstellen, also Begriffe, Verfahren und Grundlagenwissen („Fachlichkeit“), zweitens sollen sie Mindestkompetenzen beschreiben, die „von *allen* Lernenden erwartet werden“ können. Es handelt sich also um Mindest-, nicht um Regel- oder Maximalstandards („Verbindlichkeit für alle“). Bildungsstandards sollen drittens nicht alle Facetten des Faches erfassen, sondern sich

³⁴ Vgl. KLIEME u.a. 2003, 23f. unter Hinweis auf RICHARD ALDRICH.

³⁵ So dezidiert KLIEME u.a. 2003, 61 u.ö. Die „Empfehlungen des Forum Bildung“ vom November 2001 (dort Abschnitt VII – S. 15f.) hoben „Methodenkompetenz, Motivation und Befähigung zu kontinuierlichem Lernen, Sprach- und Medienbeherrschung, mathematisch-naturwissenschaftliche Grundkompetenzen sowie soziale Kompetenzen“ als fachübergreifend allgemeine Kompetenzen hervor.

³⁶ KLIEME u.a. 2003, 13 und 14. Zur Definition von „Kompetenzen“ siehe ebd., 15.53 und v.a. 59f. MARTINA PLIETH hat unlängst vorgeschlagen, den umfassenden Kompetenzbegriff in die „Dyade von Kompetenz und Performanz (von Fähigkeiten und Fertigkeiten) aufzulösen“ (PLIETH 2001, 352). Um der – durchaus auch im Wortsinn gemeinten – begrifflichen Einfachheit willen folge ich diesem sachlich bedenkenswerten Vorschlag hier nicht.

³⁷ Solche Bildungsziele nennt etwa VON HENTIG 1996, 71ff.

³⁸ KLIEME u.a. 2003, 24f.

³⁹ KLIEME u.a. 2003, 78.

⁴⁰ Im Anhang 1 habe ich diese sieben zusammen mit den bereits genannten drei Kriterien zu einem Zehn-Punkte-Katalog komponiert. Die – intentional analogen – Standards der Lehrerbildung, die Fritz Oser formuliert, sollen vier Kriterien genügen: demjenigen der theoretischen Begründbarkeit, der empirischen Überprüfbarkeit, der Qualitätsdifferenzierung und der Ausführbarkeit (OSER 1997, 29).

von vornherein auf Kernbereiche beschränken („Fokussierung“)⁴¹ und viertens nicht die Lernergebnisse einzelner Unterrichtssequenzen definieren, sondern diejenigen am Ende einer längeren Lerngeschichte („Kumulativität“). Bildungsstandards sollen fünfens tatsächlich erreicht werden können („Realisierbarkeit“), sechstens für Schülerinnen /Schüler und andere nachvollziehbar formuliert sein („Verständlichkeit“) und siebentens die Unterscheidung verschiedener Kompetenzstufen auf dem Weg zum Erreichen des Bildungsstandards zulassen („Differenzierung“).⁴²

Kurz: Standards beschreiben religiöse Grundbildung kompetenz-orientiert. Doch anders als die Qualifikationen der Curriculumtheorie sollen sie nicht den gesamten Unterricht prägen, sondern einen Kern des unbedingt zu Erreichenden markieren.

Die genannten vier Verfahren, die potentiell für die Beschreibung religiöser Grundbildung in Frage kommen, lassen unschwer eine Spiralentwicklung erkennen, die zwischen stärker inhalts- und kompetenzorientierten Zugängen kreist. Nimmt man die wichtigsten Einsichten dieser Entwicklung auf, ergeben sich meines Erachtens folgende formale Charakteristika einer Beschreibung religiöser Grundbildung:

Eine Bestimmung religiöser Grundbildung muss demnach zwar theologisch unverzichtbare und entwicklungsgemäß subjektwerdungsförderliche Lerngegenstände (Themen) angeben, doch ihre orientierende Mitte liegt in der Verständigung auf bestimmte Kompetenzen, die für den Umgang mit Religion bzw. für die Daseins- und Wertorientierung spezifisch sind und deren Erwerb ‚in, mit und unter‘ Befassung mit bestimmten Inhalten erfolgt. Religiöse Grundbildung lässt sich also weder unter Absehung von Inhalten erwerben noch ist sie auf den Erwerb von Kenntnissen bzw. Wissen beschränkt. Zum Profil religiöser Grundbildung gehört weiterhin, dass sie nicht alle Themen und Kompetenzen beschreibt, die im Fach Religionsunterricht angeeignet werden (sollen), sondern die Auswahl eines – eben Grundlegenden – Kernbestandes. Das unterscheidet sie von Curricula und Lehrplänen klassischer Prägung und eben dadurch gewinnt sie ihre Orientierungsfunktion.⁴³

Um diese erfüllen und auf die weitere Gestaltung religiöser Bildungsprozesse in der Schule Einfluss nehmen zu können, muss das Erreichen oder Nicht-Erreichen religiöser Grundbildung (und umgekehrt auch ihre eigene sachliche Angemessenheit) evaluierbar, d.h. empirischer Überprüfung zugänglich sein.⁴⁴ Es legt sich somit nahe, religiöse Grundbildung in Form von *Mindeststandards religiöser Bildung*, aus pragmatischen Gründen zunächst beschränkt auf den Lernort Schule, zu beschreiben.

Man mag hinter dieser Anlehnung an aktuell diskutierte erziehungswissenschaftliche Kategorien billige Anpassung an den Zeitgeist wittern; ich sehe darin drei Chancen:

- Das Desiderat der Standards ruft die Religionspädagogik erstens zur Verständigung und Verdichtung an einem Punkt, an dem sie selbst seit Außerdienststellung der Katechismen der Tendenz nach auf stete Ausweitung und Ver-

⁴¹ Anders als Lehrpläne, die oft zu sehr ins Detail gehen und eine Vielzahl einzelner Lerninhalte und –ziele auflisten, sollen Standards den Unterricht klar fokussieren ... Damit enthalten Bildungsstandards im Kern eine systematische fachdidaktische Konzeption“ – so KLIEME u.a. 2003, 40.

⁴² So nach KLIEME u.a. 2003, 18-23.

⁴³ Eine solche Beschreibung religiöser Grundbildung erfüllt vier Funktionen. Sie dient 1. der konstruktiven Orientierung der Lehrenden, trägt 2. dazu bei, die vorgängige Praxis zu evaluieren und zu korrigieren, gewährleistet 3. Transparenz von Bildungsprozessen und Mobilität der Schüler/innen, und gründet / stimuliert 4. Standard-transzendierende Bildungsprozesse an anderen Lernorten.

⁴⁴ Unterstrichen sei, dass durch Konzentration auf *Mindeststandards* keineswegs *alle* Zeiträume, Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts dem Diktat der Überprüfbarkeit unterworfen oder gar auf empirisch Messbares reduziert werden sollen.

flüssigung hinarbeitet: bei der Frage nach dem, was zu lernen lebensdienlich ist.⁴⁵

- Standards verhelfen dazu, eine grundlegende Spannung auszuhalten: Ihre Entwicklung nehmen einerseits notwendigerweise wissenschaftlich-religionspädagogische Expertise in Anspruch, verhält sich andererseits sperrig gegenüber einem deduzierenden Technokratismus, denn sie ist auf jeweils neu im Unterricht auszumittelnde Elementarisierung angewiesen und lässt per definitionem große Freiräume für didaktische Individualität. Die Festlegung von Standards gefährdet weder die Binnendifferenzierung noch den Grundsatz der Subjektorientierung.
- Drittens kann die Religionspädagogik über das Ausweisen evaluierbarer Mindeststandards Anschluss gewinnen an die derzeitige bildungs- und schultheoretische Debatte⁴⁶ und darin zur Legitimierung religiöser Bildung im Spektrum zeitgemäßer Bildung beitragen.

Diese formale Überlegungen abschließend noch eine Bemerkung: Je länger ich über die Herausforderung „religiöser Grundbildung“ nachdenke, desto ablehnender stehe ich *diesem* Begriff gegenüber - vor allem aus zwei Gründen: Zum einen ist er alles andere als eindeutig, zum anderen droht die Rede von religiöser Grundbildung den Bildungsbegriff zu verdunkeln. Wenn die jüngste Denkschrift der EKD „Maße des Menschlichen“ zu Recht einmal mehr auf einem „unverkürzten ... Verständnis von Bildung“ (9) insistiert, sie als vieldimensional (14f.), „selbstreflexiv“ (61) und „lebensbegleitend“ (25), also nicht abschließbar versteht, dann können Zusätze aller Art, also die Rede von Grund-, Elementar-, selbst von Fort- und Weiterbildung eben dieses unverkürzte, nicht operationalisierbare Verständnis von Bildung nur verundeutlichen. Auch deshalb also plädiere ich für die Rede von Mindeststandards (schulischer) religiöser Bildung *an Stelle* der Rede von religiöser Grundbildung.

3. Materiale Überlegungen:

Was gehört zu den Mindeststandards (schulischer) religiöser Bildung?

Mit den bisherigen Überlegungen zur Form, in der religiöse Grundbildung bestimmt werden soll, hat sich die Frage nach ihren Inhalten keineswegs erübrigt. Sie ist allerdings nunmehr präziser fassbar. Im Sinne der Expertise des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung gilt es nun, nicht inputorientiert elementare Themen und Lernwege zusammenzustellen, sondern outputorientiert Kompetenzen, die im Zuge schulischer religiöser Bildung zu erwerben sind.⁴⁷

Eine wissenschaftlich befriedigende Bestimmung solcher Kompetenzen setzt nun freilich mehr an Kenntnissen voraus als mir zur Verfügung steht oder hier darzustellen möglich ist, v.a. empirische Einsichten in das, was evangelischer Religionsunterricht verschiedener Schulformen, Regionen und Jahrgänge an Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten de facto ermöglicht.⁴⁸ Weil nun umgekehrt der Verzicht auf jedwede inhaltliche Präzisierung ebenso unbefriedigend ist, rufe ich in aller Kürze vier mehr oder weniger aktuelle Skizzen religiöser Grundbildung in Erinnerung, um anschließend thesenartig einige Knoten für das zukünftige Netz von Mindeststandards schulischer religiöser Bildung zu knüpfen.

⁴⁵ Vgl. These 3 von tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, Bonn / Hannover o.J.

⁴⁶ Sie stellt damit ihre Offenheit für die Wiederaufnahme des unterbrochenen Gesprächs mit der Pädagogik unter Beweis – siehe dazu NIPKOW 1998, 96-106.

⁴⁷ Dazu pointiert KLIEME u.a. 2003, 15.

⁴⁸ Vgl. KLIEME u.a. 2003, 98-108.

3.1. Den meist diskutierten Ansatz, religiöse Grundbildung aus christlicher (evangelischer) Perspektive zu definieren, hat 1994 die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung unter Vorsitz von Karl Ernst Nipkow vorgelegt. Sie formuliert ein sog. „Kerncurriculum“, das sich über eine Auswahl (mutmaßlicher) religiöser Schlüsselfragen Jugendlicher und ihnen entsprechender Themen christlicher Theologie definiert. Das Faszinierende und systematisch Bestechende dieses Curriculums liegt eben darin, dass es unspezifiziert religiös relevante Horizonte Jugendlicher in christlich-theologisch bearbeitbare Themenkreise überführt.⁴⁹

Einmal abgesehen von den beiden bereits oben formulierten Anfragen (Was genau soll anhand dieser Themen erreicht werden? Ist die empirische Grundlage tragfähig?) scheinen mir jedenfalls die identifizierten Fragenkreise geeignet zu sein, den thematischen Horizont von Mindeststandards zu markieren; die Einspeisung der christlichen Korrespondenzthemen hingegen springt deren Rahmen. Die im theologischen Diskurs verdienstvolle thematische Konzentration vermag nicht Mindeststandards religiöser Bildung zu profilieren, sondern den Kernbestand christlich-religiöser Thematik.

3.2. Erst kürzlich hat Christian Grethlein diesen Entwurf kritisch hinterfragt. Sein Plädoyer geht dahin, an Stelle jener kognitionslastigen, „theologisch begrifflich auszuarbeitende[n] Inhalte“⁵⁰ religiöse Vollzüge, genauer: die Praxis christlicher Religion in den Mittelpunkt zu rücken. „Gesucht werden ... praktische religiöse Vollzüge, die so grundlegend für christlichen Glauben sind, dass ihre Aneignung an allen Orten religiöser Bildung und Erziehung anzustreben ist“ und „die der Lehre des Evangeliums und der Feier der Sakramente als den beiden hervorgehobenen Formen christlichen Glaubens ... zu Grunde liegen“, damit als Basis weiter differenzierter religiöser Bildungsprozesse in evangelischer Verantwortung dienen können. Als diejenigen Vollzüge, auf die diese Kriterien zutreffen, identifiziert er Beten und Gesegnet-Werden bzw. Segnen.⁵¹

Zu Recht insistiert Grethlein darauf, dass ein angemessener Zugang zu Religion nicht allein über kognitive Auseinandersetzung, sondern auch bzw. sogar letztlich „nur“ über zeit- und probeweise Teilhabe an religiöser Praxis zu gewinnen ist.⁵² Allerdings bleibt – trotz der Hinweise auf das Formulieren von Gebeten und auf Schulgottesdienstes⁵³ – undeutlich, inwiefern der Lernort Schule zu eben dieser Teilhabe beitragen kann, welches Ziel schulischer Religionsunterricht im Zuge der Anbahnung solcher Erfahrungen (Erlebnis plus Deutung) realistischerweise verfolgen kann.

3.3. Wird religiöse Grundbildung im EKD-Kerncurriculum wie bei Christian Grethlein unverkennbar als christlich-religiöse Grundbildung buchstabiert, so wurde sie – sieht man einmal von historischen Protagonisten wie Salzmann und Diesterweg ab –

⁴⁹ KIRCHENAMT DER EKD 1994, 17-19. Das Thema des konfessionellen Religionsunterrichts ist demnach die „Frage nach Gott“, die sich in den Fragen nach den Anfang allen Seins (Schöpfung), nach dem Weiteleben nach dem Tod (Auferstehung), nach dem Leiden (Kreuz), nach der Existenz Gottes (Jesus von Nazareth), nach glaubwürdigem menschlichem Zeugnis von Gott (Kirche) und nach Gerechtigkeit und Lebenserfüllung (Ethik) konkretisiert.

⁵⁰ GRETHLEIN 2003, 118-145, hier 129.

⁵¹ Ebd., 131.

⁵² Diese Zuspitzung findet sich etwa ebd., 129. Der zentrale Grund für die geforderte „Konzentration auf konkrete Handlungsvollzüge“ (119) liegt in den „fehlende[n] (explizit) religiösen Erfahrungen bei den meisten Schülerinnen und Schülern“ (122). Dieses Fehlen höhlt den intellektuellen Diskurs über Religion inhaltlich und affektiv aus.

⁵³ Ebd., 140-143.

erstmalig von Hubertus Halbfas als konfessionsunspezifische religiöse Grundbildung konzipiert (kurz darauf auch von Gert Otto und Siegfried Vierzig). Seine entsprechenden fundamentalkatechetischen Optionen aus dem Jahr 1968 sollten ausdrücklich „von den ... Didaktikern aller religiösen Denominationen ... realisiert werden“ können.⁵⁴

Halbfas plädiert für eine strikte Fokussierung religiöser Bildung: Unter der Voraussetzung, dass Religiosität als „Ergriffenheit des Menschen von der Frage nach ... der Bestimmung des Daseins“ „universal menschlich“ ist,⁵⁵ zielt Religionsunterricht nach Halbfas auf das „Erfassen [bzw. Wahrnehmen] der [einen] Wirklichkeit in ihrer Tiefe“ bzw. die „Eröffnung von Welt in der Dimension des Glaubens“.⁵⁶ Weil auf Sprache beruht, „daß sich Wirklichkeit auftut“ (70), besteht religiöse Grundbildung folgerichtig in „Sprach-Lehre“(66).

Gewiss entfaltet sich diese – je nach Epoche des Halbfas’schen Werkes unterschiedlich akzentuiert⁵⁷ – in eine Erschließung der Bibel,⁵⁸ in die Kunde nicht-christlicher Religionen,⁵⁹ in die Auslegung von Literatur⁶⁰ und in einer (problemorientierten) „Auslegung des Daseins“⁶¹, doch im Kern bleibt Religionsunterricht Sprachunterricht – die Religionsbücher aus der Feder Halbfas’ legen davon mit ihrem Durchgang durch das Sprach- und Symbolverständnis (Metapher, Gleichnis, Legende, Symbol, Mythos, Dogma, religiöse Erfahrung heute), durch die Ausdrucksformen von „Gebet und Sakrament“ sowie des Kirchenbaus eindrücklich Zeugnis ab.

Deutlich ist: Mit der Konzentration auf Sprache geht eine weitere einher; schulischer Religionsunterricht ist auf hermeneutische Verstehensbemühungen beschränkt – die *Einführung* in Christentum und Kirche bleibt der Katechese vorbehalten.⁶²

3.4. Eben diese letztgenannte Unterscheidung von verstehender Annäherung und Einführung gewinnt bei Günter Rudolf Schmidt grundlegende Bedeutung. Seine weiterführenden Differenzierungen zwischen hinweisender und einweisender religiöser Erziehung, zwischen allgemein-pädagogisch und nur theologisch legitimierbaren Aufgaben religiöser Erziehung finden m.E. zu Unrecht kaum mehr Beachtung.

Nimmt man diese Kategorien auf, wird zunächst deutlich, dass Mindeststandards religiöser Bildung im Bereich der hinweisenden religiösen Erziehung und der allgemein-pädagogischen Argumentation liegen sollten. Einige konkretisierende Hinweise:

- Religiöse Bildung soll mindestens zur eigenverantwortlichen Ausbildung bzw. Klärung einer „Gesamtorientierung“ anregen und befähigen,
- ein kritisches Verständnis verbreiteter Religionen und weltanschaulicher Strömungen ermöglichen,
- eine „elementare religiositäts- und religionsbezogene Begrifflichkeit“ erschließen
- und „für die religiöse Qualität mancher eigener Widerfahrnisse und religiös-weltanschaulicher Äußerungen anderer“ sensibel werden lassen.⁶³

⁵⁴ HALBFAS ²1969, 13.

⁵⁵ Ebd., 25. Zur kritischen Auseinandersetzung um diesen Religionsbegriff jetzt MITTELBACH 2002, 161-168.

⁵⁶ Halbfas ²1969, 55 und 66.

⁵⁷ So zusammenfassend MITTELBACH 2002, 188.

⁵⁸ HALBFAS ²1969, 247-259.

⁵⁹ HALBFAS ²1969, 230-246, (245).

⁶⁰ HALBFAS ²1969, 212-230.

⁶¹ So HALBFAS Leitbegriff während seiner problemorientierten Phase Anfang der 70er Jahre; (H. Halbfas 1971).

⁶² So HALBFAS 1971 und DERS. 1972, 9-15.

⁶³ SCHMIDT 1993, hier 147-149.

Als Ort für den Erwerb dieser Bildung markiert Schmidt informelle Begegnungen und sämtliche „sprachlichen, historischen und gegenwartskundlichen Fächer“ der Schule.⁶⁴

Im Anschluss an Schmidt und Halbfas scheint es mir von zentraler Bedeutung zu sein, dass Mindeststandards religiöser Bildung allgemein-pädagogisch begründbar und nachvollziehbar sind. Formuliert man sie, wie hier vorgeschlagen, in Form von Kompetenzen sollten diese dementsprechend sowohl anhand der Bearbeitung christlich bestimmter Themen als auch anhand der Auseinandersetzung mit anders religiös geprägten Inhalten erwerbbar sein. Der näheren Orientierung über die materiale Füllung von Mindeststandards religiöser Bildung dient dabei ein pragmatisches substantielles Religionsverständnis, das keine universale Gültigkeit beansprucht, sondern lediglich zur reflexiven Erschließung religiös relevanter Herausforderungen in der Bundesrepublik taugen muss.⁶⁵

Fragt man nun einerseits vom (angenommen) Klärungsbedarf der Schülerinnen und Schüler, andererseits von allgemein-religionspädagogischen Anforderungen her scheinen mir folgende acht Kompetenzen konstitutiv zu sein (deren ‚Sitz im Leben‘ ich nicht im einzelnen darstelle):

- den jeweiligen Stand der persönlichen Daseins- und Wertorientierung entwicklungsgemäß im Rückgriff auf einschlägige Kenntnisse religiöser bzw. ethischer Überlieferung (also etwa auf biblische Geschichten) zum Ausdruck bringen,
- kriterienbewusst lebensförderliche (aber grenzbewusste!) und persönlichkeithemmende Spielarten von Religion bzw. Religiosität unterscheiden,
- Grundformen religiöser Sprache (Mythos, Gleichnis, systematische Aussage bzw. Dogma, Symbol, Gebet) kennen, ihre Deutungsbedürftigkeit wahrnehmen und ihren Aussagegehalt erschließen,
- religiöse Vollzüge bzw. religiös motivierte Handlungen probeweise erleben und diesem Erlebnis begrifflich angemessen Ausdruck verleihen,
- mit Angehörigen einer nicht-eigenen Religion, vorzugsweise Judentum oder Islam bzw. Christentum, ohne Verletzung des Gegenübers über deren Religion kommunizieren,
- gesellschaftlich-kulturelle Prägewirkungen von Religion am Beispiel christlicher Religion in Deutschland entschlüsseln und medialen Gebrauch biblisch-christlicher Überlieferung erkennen,
- religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse der eigenen Lebensführung wahrnehmen und ihre Plausibilität prüfen,
- lebensweltliche Problemstellungen als religiös relevant identifizieren und mit Hilfsmitteln eine methodisch bedachte eigene Antwort finden.⁶⁶

Das Gefälle dieser Mindeststandards zielt darauf, dass Absolventen schulischer Bildung religiösen Phänomenen einerseits aufgeschlossen-wertschätzend gegenüber stehen, andererseits aber ein Grundset adäquater Kriterien für die Einschätzung solcher Phänomene zur Verfügung haben. Eben dies beides ist die Voraussetzung dafür, dass sie Religion in der eigenen Daseins- und Wertorientierung einen Platz ein-

⁶⁴ Ebd., 150.

⁶⁵ Insofern erübrigt sich hier der Einstieg in die Definitionsbemühungen von „Religion“, die keine konsensfähige Klärung hoffen lassen; vgl. SCHMIDT 1993, 9. Zum Stand der Diskussion um den Religionsbegriff siehe hier nur POLLACK 1993.

⁶⁶ Vgl. die Zusammenstellung dieser Kompetenzen und optionaler Themen im Anhang 2.

räumen, eben „religiös“ werden⁶⁷ - beim Erwerb dieser Mindeststandards geht es noch nicht um das Einweisen oder Vertiefen in eine bestimmte religiöse Option. Die Zusammenstellung von acht fachspezifischen Kompetenzen mag sehr allgemein klingen. In der Tat wären diese Kompetenzen in dreierlei Hinsicht zu konkretisieren: über die Benennung von Themen und Lernwegen, anhand derer sie zu erwerben sind; über die Angabe von Kompetenzniveaus, die von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen und Jahrgänge erreichbar sind, und schließlich über die Entwicklung von Testaufgaben, anhand derer gemessen werden könnte, ob die besagten Kompetenzen am Ende der Schullaufbahn tatsächlich zur Verfügung stehen.

4. Eine notwendige Ergänzung:

Welche weiterführenden Aufgaben stellen sich religiöser Bildung in evangelischer Verantwortung?

Wie gesagt: Mindeststandards religiöser Bildung umfassen lediglich Kompetenzen, die jeder Absolvent und jede Absolventin einer allgemeinbildenden Schule unabhängig von ihrer persönlichen „Grundorientierung“ (G. R. Schmidt) erwerben können sollte. Christlich-religiöse Bildung geht – zumindest im Idealfall – in zweierlei Hinsicht über diese Standards hinaus.

Sie nimmt zum einen *ein Gefüge mehrerer Lernorte* in Anspruch. Schon der konfessionelle Religionsunterricht vermag Schüler/innen über die Mindeststandards hinaus in ihrer Auseinandersetzung mit einem christlichen Wirklichkeitsverständnis zu begleiten; hinzu sollten als Begegnungs- und Erfahrungsraum Angebote christlicher Präsenz in der Schule (Gottesdienste, Seelsorge, schulnahe Jugendarbeit) kommen und nicht zuletzt sind auch Familie und Kirchengemeinde mit ihrer sozialisatorisch oder pädagogisch wirksamen Kommunikation des Evangeliums unverzichtbar.⁶⁸

Zweitens geht eine als christlich identifizierbare religiöse Bildung inhaltlich über die genannten Mindeststandards hinaus. Anders als jenen geht es ihr darum, die Zustimmung zur und die Beheimatung in der christlichen „story“ (Dietrich Ritschl) zu stärken oder zu initiieren. Ohne dies im einzelnen zu konkretisieren, deute ich das Gefälle dieser Andeutung an, indem ich eine Zusammenstellung von Aufgaben und Zielen christlicher Erziehung von Günter R. Schmidt als Kompetenzprofil reformuliere. Demnach geht es um den Gewinn von

- *Deutungskompetenz*: „eigene Erfahrungen ... vom christlichen Glauben her ... deuten“ und wichtige Erzählzusammenhänge der Bibel „verinnerlichen“, d.h. sie zu kennen und als Begründung der eigenen Lebensorientierung anerkennen,
- *Ausdruckskompetenz*: alltagsstrukturierende rituelle Vollzüge und „einen Gottesdienst [der abendländischen Kirchen] verstehend und einstimmend mit...feiern“,
- *Kommunikationskompetenz*: den eigenen Glauben im Gegenüber wertschätzend profilieren, plausibel darstellen und argumentativ vertreten,
- *Reflexionskompetenz*: den eigenen Glauben durch Interpretation elementarer Lehrüberlieferungen und Auseinandersetzung mit ihnen besser verstehen und

⁶⁷ So SMART 1987, 34, hier zit. nach SCHMIDT 1993, 149. Auf SMART 1991 geht auch die Unterscheidung der sozialen, doktrinalen, mythologischen, ethischen, rituellen und experientialen Dimensionierung von Religion zurück, die dies präzisieren hilft.

⁶⁸ Zum Gefüge der Lernorte knapp GRETHLEIN 1998, VI und 307-312; aus der seit etwa fünf Jahren dramatisch abebbenden gemeindepädagogischen Diskussion vgl. zuletzt etwa FOITZIK 2002.

auf der Basis der Wertschätzung ein kritisch-reformerisches Verhältnis zur eigenen Kirche und ihrer Ökumenizität gewinnen,

- (*ethische / soziale*) *Handlungskompetenz*: auf der Grundlage christlich-ethischer Einsicht eigen- und weltverantwortlich sozial handeln.⁶⁹

Kurz: Deutungs-, Ausdrucks-, Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionskompetenz auf der Grundlage der Wertschätzung und Einstimmung in die christliche story konstituieren den Zielhorizont christlich-religiöser Bildung. Dessen Mitte ist die Förderung christlicher Identität.

Neben der Realisierung von Mindeststandards religiöser Bildung ist dies der zweite Brennpunkt in der Ellipse des Zielspektrums religionspädagogisch reflektierten Handelns. Die Religionspädagogik als Fach hat diesen doppelten Horizont bewusst zu halten, die verschiedenen Komponenten religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation zusammenzuschauen und eben dadurch die Synergie der entsprechenden Handlungsfelder zu unterstützen.

5. Perspektiven:

Was bleibt auf dem Weg zur Realisierung von Mindeststandards religiöser Bildung zu tun?

Die oben angebotenen Formulierungen von Mindeststandards religiöser Bildung sind Provisorien. M.E. fehlen der deutschen Religionspädagogik in verschiedener Hinsicht die Voraussetzungen für eine valide Formulierung. Vier Desiderate sollen deshalb den Abschluss meiner Überlegungen bilden.

5.1. Wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung von Mindeststandards ist die Einsicht in das, was Religionsunterricht in Deutschland tatsächlich erreicht: Not tun demnach *quantitativ-repräsentative empirische Erhebungen zum RU*, die neben Fragen nach seiner Beliebtheit bzw. Akzeptanz auch Anhaltspunkte dafür geben sollten, was Schüler/innen im Laufe ihrer Schullaufbahn im RU tatsächlich lernen. Darin müssten neben verschiedenen Jahrgängen auch Regionen und Schulformen sowie ggf. Reformmodelle des Religionsunterrichts Berücksichtigung finden – und nicht zuletzt wäre, analog zu den EKD-Mitgliedschaftsuntersuchungen, die regelmäßige Wiederholung solcher Erhebungen anzustreben.

5.2. Nicht nur die Beschreibung der Ist-Leistungen ist m.E. erforderlich, sondern auch die Sondierung der Schülervoraussetzungen und spezifischen Handlungsrepertoires. Je länger desto mehr erscheint mir die Differenzierung der Religionsdidaktik nach Schulstufen diesbezüglich unzulänglich zu sein. Mein Plädoyer zielt vielmehr auf die *Wiederentdeckung schulformspezifischer Religionsdidaktik* (Grundschule, ERS/Sekundarschule, Gesamtschule, Gymnasium, BRU) – entsprechende Studien würden helfen das Bildungspotential des jeweiligen RU zu erhellen.

5.3. Entsprechend bedürfte die Religionsdidaktik auch in einer weiteren Hinsicht der Differenzierung: Standards sollten überall in Deutschland erreichbar sein bzw. erreicht werden – um so wichtiger ist es, dass die fraglos differierenden regionalen Ausgangslagen in sie einfließen. Eine Voraussetzung ist in diesem Sinne die *Regionalisierung der Religionsdidaktik*.

5.4. In Abschnitt IV meiner Überlegungen erscheint das Erreichen von Mindeststandards als äußerer Kreis in einem Gefüge konzentrischer Kreise schulbezogener reli-

⁶⁹ SCHMIDT 1993, 239.243.245.

giöser Bildung. Dabei geht es nicht um die Gewichtung von Aufgaben im Verhältnis von Pflicht und Kür, sondern um Grundlegung und Vertiefung. Neben der wohlfeilen, altbekannten Forderung nach Vernetzung der Lernorte in Praxis wie religionspädagogischer Theorie besteht das dringendste Desiderat derzeit aus der *religionspädagogischen Durchdringung und Förderung religiösen Schullebens und schulnaher Kinder- und Jugendarbeit!*

Der Weg von der provisorischen Formulierung von Mindeststandards bis zu ihrer Realisierung ist weit und vor allem eigentlich nicht die Aufgabe von Individuen: Die Dipf-Expertise nennt sechs Schritte von der Formulierung bis zur Evaluation (1. Formulierung, 2. schulrechtlich verbindliche Einsetzung, 3. Implementation in Lehrpläne und Lehrerbildung, 4. Entwicklung von Tests, 5. Überprüfung ihrer Einlösung, 6. Evaluation von Schulen)⁷⁰, einer davon wird dort vorzugsweise in der Gemeinschaft der entsprechenden Fachdidaktiker bzw. in den Fachverbänden angesiedelt: „*das Erarbeiten und Formulieren von Bildungsstandards*“.⁷¹

Vielleicht mag sich der AfR im Nachgang zu dieser Tagung dieser Aufgabe annehmen.

Literatur

AL-NAQUIB AL-ATTAS, SYED MUHAMMAD (Ed.), Aims and objectives of Islamic education, London 1979.

ANDAÇ, MUSTAFFA, Der Islam und türkisch-islamische Erziehungsmethoden, Münster u.a. 1995.

BAUMERT, JÜRGEN u.a. (Hg.), PISA 2001. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, hg. vom deutschen Evangelischen Kirchenausschuss, Göttingen (1930) ¹⁰1986.

BENNER, DIETRICH, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, in: ZfP 48 (2002), 68-90.

BOS, WILFRIED / LANKES, EVA-MARIA / PRENZEL, EVA-MARIA / SCHWIPPERT, KNUT / WALTHER, GERD / VALTIN, RENATE (Hg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster u.a. 2003.

DALFERTH, INGOLF U. / JÜNGEL, EBERHARD, Person und Gottebenbildlichkeit, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 24, Freiburg u.a. 1981, 57-99.

WOLFGANG EDELSTEIN u.a., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, Weinheim u.a. 2001.

FOITZIK, KARL (Hg.), Gemeindepädagogik – Prämissen und Perspektiven, Darmstadt 2002.

GRETHLEIN, CHRISTIAN, Religionspädagogik, Berlin /New York 1998.

GRETHLEIN, CHRISTIAN, Religionspädagogik ohne Inhalt? in: ZThK 100 (2003), 118-145.

⁷⁰ KLIEME u.a. 2003, 98f.

⁷¹ Ebd., 100.

- HALBFAS, HUBERTUS, Fundamentalkatechetik, Düsseldorf (1968) ²1969.
- HALBFAS, HUBERTUS, Aufklärung und Widerstand, Stuttgart 1971.
- HEIDARI, MOHAMMAD, Religiöse Erziehung in den Religionen 2 Islam, in: LexRP 2001, 1637-1644.
- HENTIG, HARTMUT VON, Bildung, München 1996.
- HOFMEIER, JOHANN, Fachdidaktik Katholische Religion, München 1994.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Identität und Verständigung, Gütersloh 1994.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2003.
- KLIEME, ECKHARD u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin (18.2.) 2003.
- MITTELBACH, MATTHIAS, Religion verstehen. Der theologische und religionspädagogische Weg von Hubertus Halbfas, Zürich 2002.
- NIPKOW, KARL ERNST, Lernzielorientierter Religionsunterricht, in: EvTh 44 (1974), 366-380.
- NIPKOW, KARL ERNST, Curriculumforschung und Religionsunterricht, in: Die Deutsche Schule 61 (1969), 756-774.
- NIPKOW, KARL ERNST, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, Gütersloh 1987.
- NIPKOW, KARL ERNST, Bildung in einer pluralen Welt, Band 2, Gütersloh 1998.
- OCHEL, JOACHIM (Hg.), Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. SCHLEIERMACHER, Göttingen 2001.
- OSER, FRITZ, Standards in der Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), 26-37 und 210-228.
- PLIETH, MARTINA, Kompetenz und Performanz als Kategorien pastoraltheologischen Denkens und Handelns, in: Pastoraltheologie 90 [2001], 349-367.
- POLLACK, DETLEF, Was ist Religion? Probleme der Definition, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 3 (1993), 163-190.
- Religionspädagogisches Kompendium, hg. von ADAM, GOTTFRIED und LACHMANN, RAINER, Göttingen (1984) 5., neubearb. A. 1997.
- ROBINSON, SAUL B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied (1967) ⁴1973.
- ROSENAK, MICHAEL, Teaching Jewish Values: a conceptual guide, Jerusalem 1986.
- SCHMIDT, GÜNTHER R., Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, in: ThPr 22 (1987), 21-33.
- SCHMIDT, GÜNTHER R., Religionspädagogik, Göttingen 1993.
- SCHMIDT, HEINZ, Religion im Ethikunterricht, in: Ethik & Unterricht 1998, 18-23.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Elementarisierung im Religionsunterricht, Neukirchen 2002.
- SMART, NINIAN, Religion and the Western Mind, Albany 1987.
- SMART, NINIAN, The religious experience, New York ⁴1991.

TENORTH, HEINZ-ELMAR, Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.

Anhang 1:
MINDESTSTANDARDS RELIGIÖSER BILDUNG
– FORMALE KRITERIEN

1. Formulierung als Kompetenzanforderungen
(nicht als Stoff- oder Lernwegprofil)
2. Verankerung in und Entsprechung zu übergeordneten Bildungszielen
3. Evaluierbarkeit
(Überführung in Aufgabenstellungen und Testverfahren)
4. Fachlichkeit (Bezug auf einen bestimmten Lernbereich)
5. Fokussierung
6. Kumulativität
7. Verbindlichkeit für alle
8. Differenzierung zwischen Kompetenzstufen
9. Verständlichkeit
10. Realisierbarkeit

nach:

ECKHARD KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Frankfurt (Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung) 2003, 13-23

Anhang 2:

Mindeststandards (schulischer) religiöser Bildung – ein Vorschlag zur Diskussion von Bernd Schröder

<i>Obligatorische Kompetenzen</i>	<i>Optionale Themen</i>
1. Den jeweiligen Stand der persönlichen Daseins- und Wertorientierung entwicklungsgemäß im Rückgriff auf Kenntnisse der einschlägigen Religion (also etwa auf biblische Geschichten) zum Ausdruck bringen	Kenntnisse der jeweils affinen Religion bzw. Konfession (in der Regel wohl evangelisches, katholisches oder freikirchliches Christentum, Islam bzw. Judentum)
2. Kriterienbewusst lebensförderliche und persönlichkeithemmende Spielarten von Religion bzw. Religiosität unterscheiden	Religiöse Standpunktbestimmungen Jugendlicher, Okkultismus, Zeugen Jehovas, kirchengeschichtliche Entscheidungsmarken z.B. Reformation, Kirche im Nationalsozialismus
3. Grundformen religiöser Sprache (Mythos, Gleichnis, systematische Aussage bzw. Dogma, Symbol, Gebet) kennen, ihre Deutungsbedürftigkeit wahrnehmen und ihren Aussagegehalt erschließen	Biblische Erzählzusammenhänge, Gebete der Weltreligionen, „Auferstehung“
4. Religiöse Vollzüge bzw. religiös motivierte Handlungen probeweise erleben und diesem Erlebnis begrifflich angemessen Ausdruck verleihen	(Schul-)Gottesdienst, Riten im Islam, caritativ-diakonisches Handeln
5. Mit Angehörigen einer nicht-eigenen Religion ohne Verletzung des Gegenübers über deren Religion kommunizieren	Wie oben in Zeile 1
6. Gesellschaftlich-kulturelle Prägewirkungen von Religion am Beispiel christlicher Religion in Deutschland entschlüsseln und medialen Gebrauch biblisch-christlicher Überlieferung erkennen	Herkunft und Realisierung christlich-abendländischer Grundideen wie Freiheit und soziale Fürsorge; Werbung; Religion und Kunst
7. Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse der eigenen Lebensführung wahrnehmen und ihre Plausibilität prüfen	Endlichkeit (Sterben und Tod), Behinderung, Krankheit und Leid, Identitätskrisen, Frage nach Gott
8. Problemstellungen als religiös relevant identifizieren und mit Hilfsmitteln	Abtreibung, Gentechnik, Globalisierung, Legitimität des Fundamentalis-

