

Religiöse Bildung in der Sekundarstufe II¹

von
Peter Kliemann

Abstract

Nach einleitenden Beobachtungen zur Geschichte und zum Status des Faches Religionslehre in der Sekundarstufe II werden die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte dieser Schulstufe charakterisiert. Anhand der Lehrplanentwicklung in Baden-Württemberg werden exemplarisch didaktische Entwicklungslinien der vergangenen Jahrzehnte beschrieben. Es folgen Beobachtungen und Anfragen zum „religiösen Schulleben“ in der Sekundarstufe II sowie ein Überblick über die vorhandenen Unterrichtsmaterialien. Da eine Didaktik des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II bisher allenfalls in ersten Ansätzen vorliegt, werden abschließend sieben Desiderate bzw. Entwicklungsperspektiven skizziert.

1. Oberstufe – Sekundarstufe II – Kursstufe

Die Bezeichnung der zur Diskussion stehenden Schulform differiert im alltäglichen schulischen und außerschulischen Sprachgebrauch. „Oberstufe“, „Sekundarstufe II“ und „Kursstufe“ sind unterschiedliche Ausdrücke für die letzten Schuljahre vor dem Abitur.

Wilhelm Flitner nannte 1961 eine noch heute lesenswerte Schrift „Die gymnasiale Oberstufe“ und plädierte darin für eine „gymnasiale Studienschule humanistischen Gepräges“². Die Akzente, die er dabei setzte, sind bis heute aktuell: eine Stärkung naturwissenschaftlicher Bildung, eine sinnvolle Reduktion des Stoffes bei gleichzeitiger Erhaltung eines „gesicherten Grundwissens“, die konsequentere Förderung „selbständigen geistigen Arbeitens“ sowie die Warnung, den dreijährigen Oberstufenkurs in einen Zweijahreskurs zu verwandeln. Unaufgebbares Ziel des „Trienniums“ sei schließlich „die wissenschaftliche Maturität“³; dazu müsse man „eine eigene Lehr- und Arbeitsform entwickeln, die ein Zwischenglied zwischen der schülerhaften und der universitären Arbeitsform bildet.“⁴ Religionslehre wurde in diesem Entwurf die Bedeutung eines eigenen „propädeutisch-theologischen Lehrgangs“ zuerkannt, dessen Aufgabe Wilhelm Flitner so beschreibt: „Der ‚basale‘ Religionsunterricht muss in der Mittelstufe der Schule abgeschlossen sein. Auftrag des Neuen in der Oberstufe wäre, von den unmittelbaren Glaubensaussagen und Mahnungen aus den Schritt zur theologischen Erörterung vorzubereiten, das theologische Nachdenken als möglich oder sogar als notwendig zu erwarten und im Vorhof solcher Erörterungen zu erfahren, wie Existenzfragen des Menschen von dieser Betrachtungsweise aus Lösungen finden, die auf dem philosophischen oder einzelwissenschaftlichen Weg in der Schwebel gelassen werden.“⁵

Ausschlaggebend für die weitere Entwicklung der Schulstufe war dann zweifellos die von der Kultusministerkonferenz 1972 vorgelegte „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“⁶. Die bisherigen Gymnasialtypen

¹ Für hilfreiche Hinweise bedanke ich mich bei meinen Kolleginnen Iris Bosold und Birgit Maisch-Zimmermann und meinen Kollegen Gebhard Böhm, Georg Gnant, Wolfgang Kasper, Hartmut Lenhard, Christof Schilling und Rudolf Tammeus.

² FLITNER 1961, 5.

³ Ebd., 113.

⁴ Ebd., 114.

⁵ Ebd., 79.

⁶ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1972.

(altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich) wurden durch einen bundeseinheitlichen Gymnasialtyp mit Leistungs- und Grundkursen, Wahlpflicht- und Pflichtbereichen sowie Aufgabenfeldern ersetzt. Ziel war wiederum die Sicherung einer allgemeinen, zum Studium qualifizierenden Grundbildung, aber auch die Öffnung für die individuellen Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler. Gemeinsam mit dem Fach Sport wurde das Fach Religion in diesem Modell interessanterweise weder eindeutig dem sprachlich-literarisch-künstlerischen noch dem gesellschaftswissenschaftlichen noch dem mathematischen-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld zugeordnet. Man kann dies als Ausdruck einer gewissen Ratlosigkeit und Inkonsequenz oder aber auch als Vorgriff auf einen heute wieder zur Diskussion stehenden eigenen „Weltzugang“ des Faches sehen.⁷ In jedem Fall war deutlich, dass die Position des Faches Religionslehre im Gesamtcurriculum der gymnasialen Oberstufe bereits 1972 alles andere als gesichert war.⁸

Ausgelöst durch das Modell der 12-jährigen Schulzeit in den östlichen Bundesländern und internationale Vereinheitlichungen ist seit 1989 ein starker Trend zur Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von 9 auf 8 Schuljahre zu beobachten. Dabei ergibt sich neben zahlreichen anderen Problemen u.a. die Frage, ob Klasse 10 zur Mittelstufe oder zur Oberstufe des Gymnasiums gerechnet werden soll. Entscheidet man sich, nicht zuletzt im Hinblick auf die strukturelle Vergleichbarkeit der Sekundarstufe I, für die erste Lösung, schrumpft die spezifisch wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete Unterrichtszeit auf vier Halbjahre, die im administrativen Sprachgebrauch nun auch als Kursstufe bezeichnet werden.⁹ Die Ausgestaltung dieser Lernzeit liegt ungeachtet eines von der Kultusministerkonferenz gesteckten gemeinsamen Rahmens in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer. Das Spektrum der existierenden Varianten hat das Comenius-Institut in einer informativen Bestandsaufnahme ausführlich dokumentiert.¹⁰ Dabei zeigt sich, dass sich der Status des Faches in der gymnasialen Oberstufe sehr unterschiedlich darstellt: Weder ist in allen Bundesländern gesichert, dass Religionslehre als vierstündiges Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau angeboten wird, noch kann davon ausgegangen werden, dass das Fach selbstverständlich als mündliches oder schriftliches Prüfungsfach in die Abiturprüfung miteinbezogen werden kann. Insgesamt ist zu beobachten, dass das Fach Religionslehre im Kanon des Oberstufencurriculums an Bedeutung zu verlieren droht. Der Rat der EKD hat 2004 ausdrücklich auf diese Problematik hingewiesen.¹¹

Für die Entwicklung weiterführender Perspektiven wird es von entscheidender Bedeutung sein, ob es gelingt, den von der EKD bereits 1994 geforderten Gedanken einer Fächergruppe¹² voranzutreiben. Schulorganisatorisch werden langfristig nur solche Modelle tragfähig sein, in denen es gelingt, die Unterrichtsangebote verschiedener christlicher Konfessionen mit den konfessionellen Angeboten anderer Religionen und vor allem mit dem Angebot des sich immer stärker profilierenden

⁷ Vgl. dazu BAUMERT 2002.

⁸ Vgl. dazu ausführlicher MARGGRAF 2006, bes. 62ff.

⁹ Vgl. z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2001. – Auf KMK-Ebene wird außerdem die Unterscheidung zwischen einer einjährigen „Einführungsphase“ und einer zweijährigen „Qualifikationsphase“ empfohlen. Vgl. Kirchenamt der EKD 2010, 25f.

¹⁰ Vgl. DAM / PITHAN 2009.

¹¹ Vgl. Kirchenamt der EKD 2004a.

¹² Vgl. Kirchenamt der EKD 1994, bes. 73ff.

Faches Ethik¹³ abzustimmen und zu pluralitätsfähigen Kooperationen zu finden. Zurzeit beschränken sich die offiziellen Kooperationen in der Sekundarstufe II auf vorsichtige Öffnungen der evangelischen und katholischen Religionslehre für die jeweils andere Konfession, wenn sich für Kurse mit erhöhtem Anforderungsniveau in einer Konfession nicht genügend Schülerinnen und Schüler finden. Diese Öffnung ist oft eher aus der Not geboren. Auch Lehrermangel und organisatorische Gründe bieten keine überzeugende Begründung für eine Fächergruppe, in der inhaltlich und methodisch an der Thematik von Identität und Differenz gearbeitet werden sollte.

2. Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II

Will man die Schülerschaft der gymnasialen Oberstufe beschreiben, so muss man sich zunächst vor Augen führen, dass das Gymnasium als Schulart seit Jahrzehnten gravierenden Umbrüchen und Veränderungen unterliegt. Konnte man im Jahr 1900 noch davon ausgehen, dass etwa 1 % der in aller Regel ausschließlich männlichen Schülerschaft ein Gymnasium besuchte, um sich dort auf eine spätere akademische Laufbahn vorzubereiten,¹⁴ so klagte Wilhelm Flitner bereits 1961, dass das Anwachsen der Schülerzahl die gymnasiale Zielsetzung einer allgemeinen Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik in Frage stelle: „Wir haben eine bedeutende Zunahme an höheren Schulen, Abiturienten und Studenten; dieser gesellschaftlich bestimmte Tatbestand wirkt sich auf das innere Geschehen unserer höheren Bildungsanstalten aus; je weniger es bewusst wird, um so nachhaltiger. Das Niveau sinkt dadurch, dass viele studieren, die für die Gesinnung des Studierens nicht vorgebildet sind. Die Motive für Studieren und die Gesinnung beim Studieren werden bei wachsenden Zahlen stärker als früher pragmatisch [...]“¹⁵ Heute liegt die Abiturientenquote in vielen Hochschulstädten weit über 50 %. Bildungspolitisch wird – u.a. um im internationalen Vergleich mithalten zu können – eine noch höhere Zahl von Abiturienten und Hochschulabsolventen angestrebt, und auch die Hochschulen befinden sich in einem tiefgreifenden Umstrukturierungsprozess. So ist damit zu rechnen, dass das Gymnasium immer mehr zur Regelschule wird und sich die Aussagekraft von Hochschulabschlüssen verändert. Ob den Besonderheiten und Qualitäten der deutschen Schul- und Hochschultradition dabei immer ausreichend Rechnung getragen wird, wird von vielen Seiten zu Recht in Frage gestellt.

Liest man die Statistiken des im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung herausgegebenen Bildungsberichts von 2008, so fällt weiter auf, dass etwa ein Viertel der Studienberechtigten gar kein Hochschulstudium mehr anstrebt. Zumindest dieses Viertel der Oberstufenschülerinnen und -schüler wird in der gymnasialen Oberstufe deshalb vermutlich mit dem konzeptionellen Profil einer Wissenschaftspropädeutik immer weniger anfangen können. Auffällig ist auch, dass die Chance, ein Hochschulstudium zu beginnen, „immer noch sehr stark mit der sozialen Herkunft und der

¹³ So z.B. die Bezeichnung des „Ersatzfaches“ in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen oder Thüringen; in Mecklenburg-Vorpommern verwendet man für das entsprechende Unterrichtsfach die Bezeichnung „Philosophieren mit Kindern“ bzw. „Philosophie“, in Nordrhein-Westfalen spricht man von „Philosophie“ bzw. „Praktischer Philosophie“, in Niedersachsen von „Werte und Normen“. Zu Details und zur didaktischen Entwicklung des im Auf- und Ausbau befindlichen Faches vgl. RÖSCH 2009.

¹⁴ Zur Geschichte der Reifeprüfung vom ersten preußischen Abiturreglement von 1788 bis in die Gegenwart vgl. BÖLLING 2010.

¹⁵ FLITNER 1961, 104f.

Bildungsherkunft¹⁶ korreliert. „So nehmen von den Kindern aus einer Beamtenfamilie, in denen der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt, nahezu alle ein Studium auf (95%). Auch bei den Selbstständigen und Angestellten zeigt sich dieser klare Unterschied je nach Bildungsstatus der Eltern/des Vaters. Am unteren Rand der Bildungsbeteiligung liegen die Arbeiterkinder mit einer Beteiligungsquote von nur 17% [...]. Untersuchungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Schichten oder Haushalten, in denen kein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, bereits in der gymnasialen Oberstufe seltener das Interesse entwickeln, ein Studium aufzunehmen, und sich dann auch tatsächlich seltener für ein Studium entscheiden.“¹⁷

Als positive Entwicklung ist zu vermerken, dass Mädchen mit Jungen sowohl in ihrem prozentualen Anteil als auch im Hinblick auf die erreichten Notendurchschnitte in allen Stufen des Gymnasiums längst gleichgezogen und oft die männlichen Mitschüler überholt haben.

Aus entwicklungs- und religionspsychologischer Sicht zeigen die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe ein großes Spektrum an Lebensentwürfen, die sich schnell verändern und über die wenig verlässliche Daten vorliegen.¹⁸ Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Situation im Klassenzimmer der gymnasialen Oberstufe einerseits die Situation der jeweiligen Elternhäuser, mindestens ebenso stark aber auch die der jeweils aktuellen Medien- und Konsumwelten widerspiegelt. Festzuhalten ist trotz dieser Vielfalt jedoch, dass für Jugendliche in der gymnasialen Oberstufe in noch stärkerem Maß als für andere Jugendliche der Satz gilt: Jugendzeit ist Schulzeit. Lebenserfahrungen, die nicht im Zusammenhang mit Schule stehen, sind vergleichsweise gering und könnten im Kontext von verkürzter gymnasialer Schulzeit und Ganztagschule sogar noch weiter zurückgehen.

Genau zu beobachten wäre nicht zuletzt auch im Hinblick auf den Religions- und Ethikunterricht, welche langfristige Auswirkungen der Wegfall des 13. Schuljahres für das mögliche Anforderungsniveau mit sich bringt. Viele Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis berichten, dass bestimmte Themen erst in der 13. Klassenstufe auf verstärktes Interesse gestoßen sind. Es ist nicht auszuschließen, dass der Schritt vom 12. zum 13. Schuljahr in entwicklungspsychologischer und religionsdidaktischer Hinsicht von besonderer Bedeutung war und ist.

Im Hinblick auf das Thema Religion ist weiter auffällig, dass der Religionsunterricht der Oberstufe von den Schülerinnen und Schülern im Unterschied zu dem der Sekundarstufe I oft als interessant und herausfordernd beschrieben wird,¹⁹ was jedoch nicht so gedeutet werden darf, als sei die Mehrheit der Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler in besonderer ausgeprägter Weise kirchlich gebunden. Für die ostdeutschen Bundesländer trifft dies auf keinen Fall zu, und auch für die westdeutschen Bundesländer legt sich eher eine differenzierte Bewertung nahe:

„Religionszugehörigkeit und religiöse Sozialisation sind in (West-)Deutschland noch immer christlich geprägt. In der Schulpflichtzeit (auch in der gymnasialen Oberstufe) ist weniger eine dezidierte Abwendung von Religion und Kirche auszumachen als vielmehr Unentschlossenheit und die Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Orientierungsmuster. Angesichts der Kirchendistanz und der Kirchengaustrittsquote

¹⁶ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 171.

¹⁷ Ebd., 171f.

¹⁸ Gute Einführungen in die Thematik bieten z.B. BAUMANN / SCHWEITZER 2006.

¹⁹ Vgl. KLIEMANN / RUPP 2000.

bei 18-29-jährigen Erwachsenen erscheint die Zeit von 14-18 Jahren allerdings als Phase der Weichenstellung! Qualitative Studien zeigen: Jugendliche lassen einen eigenwilligen Gebrauch und ein eigensinniges Verständnis von Religion erkennen. Ihre Religiosität ist im Regelfall kaum noch an christlich-theologischen Wissensbeständen und Sprachmustern geschult. Dass derzeit eine (Re-)Religionisierung der bundesdeutschen Gesellschaft und ihrer Jugendlichen deren Entkirchlichung gewissermaßen auffange, ist m.E. nicht erkennbar; vielmehr sind Indikatoren einer zunehmenden religiösen Indifferenz und einer Entwertung persönlich verbindlicher Religiosität unübersehbar.²⁰

Bedenkt man, dass aus der heutigen Schülerschaft der gymnasialen Oberstufe die Funktionsträger der Gesellschaft von morgen hervorgehen werden, so kann die Bedeutung der Sekundarstufe II für die Zukunft der Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland gar nicht überschätzt werden – eine Einsicht, der von kirchenleitenden Gremien vermutlich nicht immer ausreichend Rechnung getragen wird.

3. Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer der Sekundarstufe II

Die Lehrer der Sekundarstufe II galten im 19. Jahrhundert als die Gymnasiallehrer im engeren Sinne. Sie allein waren berechtigt, das Abitur abzunehmen. „In Preußen erhielten sie den Titel Oberlehrer, in Süddeutschland den Titel Gymnasialprofessoren. Davon setzten sich die Lehrer mit einer eingeschränkten Facultas für die mittleren und unteren Jahrgangsstufen ab [...]“²¹

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich sozialer Status und Berufsverständnis des Gymnasiallehrers grundlegend geändert.²² Man könnte von einer Entwicklung von einem prestigeträchtigen Berufsstand zu einem gehobenen, von der Öffentlichkeit gerne zum Gegenstand der Kritik gemachten Dienstleistungsberuf sprechen. Unübersehbar ist der deutlich gestiegene Frauenanteil auch unter den Lehrkräften der Sekundarstufe II. Auffällig ist darüber hinaus eine deutliche Tendenz zur Teilzeitarbeit, durch die Lehrerinnen und Lehrer möglicherweise auch versuchen, der Überbelastung durch Unterrichtsvorbereitung, aufwändige Korrekturen und intensive Schulentwicklungsmaßnahmen entgegenzuwirken.

Traditionell hat die Lehrkraft der Sekundarstufe II durch zwei Staatsexamina die „große Fakultas“ für mindestens zwei Schulfächer erworben. Standen dabei bislang im Hochschulstudium sehr stark die fachlichen Inhalte im Vordergrund, so wurde in der jüngsten Vergangenheit bundesweit und im Kontext internationaler Entwicklungen versucht, auch die erste Phase der Lehrerausbildung stärker an den Erfordernissen der späteren Berufstätigkeit auszurichten. Für das Fach Evangelische Religionslehre hat die Gemischte Kommission zur Reform des Theologiestudiums dazu eine bemerkenswerte Empfehlung vorgelegt, in der die in Studium, Referendariat und Berufseingangsphase zu erwerbenden Kompetenzen in einem abgestimmten Zusammenhang gesehen werden.²³

Kann man also von einer pädagogischen Professionalisierung der Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II sprechen, so fällt gleichzeitig auf, dass die von den Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern mitgebrachten theologischen Kompetenzen nicht immer zufrieden stellen. Neben Referendarinnen

²⁰ SCHRÖDER 2006a, 162f.

²¹ ENGELHARDT 1998, 63.

²² Zur Geschichte des Gymnasiallehrerberufs vgl. neben ENGELHARDT 1998 auch ENGELHARDT 1997.

²³ Vgl. Kirchenamt der EKD 2008a, Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. – Für eine kritische Würdigung vgl. KLIEMANN 2008.

und Referendaren, die in Theologie promoviert haben, begegnet man am Studienseminar auch jungen Kolleginnen und Kollegen, die aus verschulnten Studiengängen größere fachwissenschaftliche Lücken und vor allem eine nur schwach ausgeprägte theologische Reflexionsfähigkeit mitbringen. Der bundesdeutsche Trend zur Verkürzung der Referendarszeit erleichtert es nicht, diese Defizite in der zweiten Phase der Lehrerbildung auszugleichen.

Dieses Defizit ist bei (evangelischen) Pfarrerinnen und Pfarrern, die in der Sekundarstufe II im Fach Religionslehre eingesetzt werden, nicht in dieser Weise zu beobachten.²⁴ Dafür ergeben sich für diese Lehrergruppe jedoch andere Probleme: Das Vikariat enthält zwar längere religionspädagogische Phasen, diese bilden jedoch in eher unspezifischer Weise für den Religionsunterricht an allen Schularten aus. Auch sind der Umfang und die Praxisnähe dieser schulpädagogischen Ausbildung in keiner Weise mit einem Referendariat zu vergleichen. Pfarrerinnen und Pfarrer, die Religionsunterricht erteilen, sind also in hohem Maße Autodidakten, haben oft auch auf Dauer erhebliche berufliche Schwierigkeiten und sind auf intensive Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren sowie religionspädagogische Fortbildungen angewiesen.

Pfarrerinnen und Pfarrer, die ganz in den Schuldienst wechseln und sich auf diese pädagogische Tätigkeit spezialisieren, leisten jedoch z.T. auch hervorragende Arbeit und sind oft maßgeblich an der Erstellung von religionspädagogischen Arbeitshilfen beteiligt. Es bleibt allerdings in jedem Fall die Problematik einer Lehrkraft mit nur einem einzigen Schulfach, die oft zu ganz erheblichen schulorganisatorischen Schwierigkeiten führt.

Anders gelagert ist die in manchen Landeskirchen übliche Praxis, Gemeindepfarrerinnen und Gemeindepfarrer mit wenigen Deputatsstunden an Schulen abzuordnen. Dies kann für den Religionsunterricht eine Bereicherung sein, wenn sich Pfarrerinnen und Pfarrer die notwendige schulpädagogische Kompetenz erarbeiten, und wenn die Verknüpfung von Schule und Gemeindegearbeit deutlich wird. Oft gelingt die Integration in das Kollegium und das Schulleben aber nicht, und die Unterrichtsqualität leidet nicht zuletzt auch unter den übervollen und durch nicht-schulische Faktoren bestimmten Terminkalendern der Pfarrkollegen.

Sowohl für Lehrerinnen und Lehrer, die das Referendariat absolviert haben, als auch für Kolleginnen und Kollegen aus dem Pfarramt ist für einen qualifizierten Religionsunterricht in der Sekundarstufe II ein breites und durchdachtes Angebot von Unterstützungssystemen notwendig. Angebote eines professionell ausgearbeiteten Fortbildungskonzepts gehören dazu ebenso wie Unterrichtsmaterialien, die theologischen und didaktischen Anforderungen in gleicher Weise genügen.²⁵

Anzumerken ist schließlich, dass Kirchenleitungen gelegentlich nach der kirchlichen Bindung der im Religionsunterricht eingesetzten Lehrkräfte fragen. Hier gilt für die Sekundarstufe II wie für alle anderen Schulstufen der klare Befund, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer zwar aus professionellen Gründen zwischen gelebter und gelehrter Religion differenzieren, sich insgesamt aber ihrer Kirche kritisch-konstruktiv verbunden fühlen.²⁶ Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer berichten eher von einer gelegentlich beobachtbaren Spannung

²⁴ Ich habe an dieser Stelle nur die Pfarrerschaft der evangelischen Kirchen im Blick. Auf katholischer Seite spielt der Anteil des Religionsunterrichts, der von Priestern erteilt wird, aus naheliegenden Gründen eine untergeordnete Rolle.

²⁵ Vgl. hierzu DOEDENS / FISCHER 2004.

²⁶ Vgl. FEIGE u.a. 2000 sowie FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005.

zwischen einer wissenschaftlich ausgerichteten Theologie und der oft wenig reflektierten, gelegentlich sehr engen Frömmigkeit, die zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer lebensgeschichtlich mitbringen.

4. Religionsdidaktische Entwicklungen

Fragt man nach religionsdidaktischen Entwicklungen, so ist wohl Christian Grethlein uneingeschränkt zuzustimmen: „Eine gymnasiale Religionsdidaktik oder gar eine Didaktik des Religionsunterrichts der gymnasialen Oberstufe sind [...] Desiderate.“²⁷

Da die meisten Lehrerinnen und Lehrer der Oberstufe auch in anderen Schulstufen unterrichten, ist einerseits davon auszugehen, dass die verschiedenen im Laufe der Jahrzehnte entwickelten religionspädagogischen Konzeptionen sich in gewisser Weise auch stets auf den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II auswirkten, andererseits ist zu vermuten, dass die Wissenschaftsorientierung der gymnasialen Oberstufe immer auch eine gewisse Präferenz für einen (mehr oder weniger durchdachten) hermeneutischen Ansatz des Religionsunterrichts nahelegte. Dies wiederum implizierte bis vor wenigen Jahrzehnten eine „Vertextung“ des Oberstufenunterrichts, die von Schülerinnen und Schülern oft beklagt und karikiert, nicht selten aber auch positiv als kognitive Herausforderung gewertet wurde. Zu vermuten ist außerdem, dass neben einem anspruchsvollen hermeneutischen Ansatz in der Oberstufe wie in anderen Schulstufen von manchen Kolleginnen und Kollegen auch weiterhin ein nur wenig leistungsorientierter Nischenunterricht praktiziert wird,²⁸ in dem versucht wird, auf dem Hintergrund schülerorientierter, seelsorgerlicher oder sozialtherapeutischer Argumentationsfiguren ein Gegengewicht zu anderen Schulfächern zu schaffen. Die Berechtigung eines solchen Anliegens sollte nicht von vorneherein ausgeschlossen werden, wird aber auch von Schülerinnen und Schülern in der Regel durchaus kritisch oder zumindest ambivalent wahrgenommen.

Aufschlussreich für die Beurteilung der religionsdidaktischen Entwicklungen in der Oberstufe ist ein Blick auf die konzeptionellen Entwicklungen des Lehrplans, die im vorgegebenen Rahmen leider nur exemplarisch am Beispiel Baden-Württembergs aufgezeigt werden können:

In Baden-Württemberg wurden bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts im Fach Religionslehre zwar Noten erteilt, diese waren jedoch nicht versetzungserheblich. Mit der Entscheidung, Religionslehre im Rahmen der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Oberstufenreform zum Abiturprüfungsfach zu machen und damit den Status des Faches deutlich zu stabilisieren, kam in Baden-Württemberg eine curriculare Neubegründung des Faches in Gang, die in ihrer Gründlichkeit und Systematik bisher kaum wieder erreicht wurde. Auffällig war dabei zum einen eine starke Ausstrahlung auf die Curriculumsarbeit in den anderen Bundesländern, zum anderen aber auch, dass die Anforderungen des Abiturs als wichtiger Referenzpunkt genommen wurden, um von hier aus die Lehrpläne der anderen Schulstufen und Schularten zu strukturieren.²⁹

²⁷ GRETHLEIN 2006, 169.

²⁸ Vgl. KLIEMANN / RUPP 2000.

²⁹ Vgl. hierzu im Detail EILERTS 1996 sowie NIPKOW 1979. Die damalige, historisch bedingte Dominanz der gymnasialen Perspektive führt in der Religionspädagogik übrigens bis heute zu z.T. merkwürdigen und wenig hilfreichen Abgrenzungen der anderen Schularten gegenüber einer angeblich „verkopften“, methodisch unterentwickelten Gymnasialpädagogik.

Die breit angelegte, empirisch gestützte und durch aufwändige Erprobungsphasen abgesicherte Curriculumarbeit führte 1984 zum Inkrafttreten eines Bildungsplans, der für Evangelische Religionslehre in mehrfacher Hinsicht bis heute beachtenswert ist.³⁰

- Neben einem Pflichtbereich, der nur 50 % der Unterrichtszeit abdeckt, wird eine Fülle von möglichen Wahlthemen angeboten – Freiräume, die in vielen „standardorientierten“ Bildungsplänen heute deutlich geschrumpft sind.
- Die Unterrichtseinheiten sind zielorientiert angelegt; zahlreiche Formulierungen würden manche Kolleginnen und Kollegen heute als „Kompetenzen“ bezeichnen.
- Die Gesamtanlage lässt – bei aller Problematik im Detail – den deutlichen Willen zu einem Spiralcurriculum und einem aufbauenden Lernen erkennen – ein Anspruch, der heute oft mit der Vokabel „Nachhaltigkeit“ belegt wird.
- Es gab schon damals eine enge Kooperation zwischen Evangelischer und Katholischer Religionslehre, die z.T. sogar weitgehender war als heutige Versuche konfessioneller Kooperation.
- Die Halbjahresthemen der Oberstufe orientierten sich – und das ist aus heutiger Sicht problematisch – sehr stark an einer universitären Dogmatik. Verpflichtend waren und sind bis heute in Baden-Württemberg die Themenfelder Glaube und Naturwissenschaft, Kirche, Gerechtigkeit, Gott, Mensch und Jesus Christus, von denen jeweils zwei Unterrichtseinheiten, die nach einem rollierenden System wechseln, die Grundlage der Abiturprüfung bilden.³¹

Vergleicht man den baden-württembergischen Bildungsplan von 1984 mit dem Bildungsplan von 2001,³² so fällt auf, dass knapp zwei Jahrzehnte später zum einen ein starkes Gewicht auf Querverbindungen zu anderen Fächern gelegt wird, wobei zu bedenken ist, dass Religionslehre zwar leicht vielfältige inhaltliche Bezüge zu anderen Fächern benennen kann, die organisatorische Umsetzung dann aber gerade auch für das Fach Religionslehre erhebliche Mühe macht. Zum anderen lässt sich 2001 eine deutliche Akzentuierung methodischer Möglichkeiten beobachten. In einer Hinweisspalte werden für die Oberstufeneinheit u.a. folgende Anregungen gegeben: Recherche, Einladung von Expertinnen und Experten, Umfragen, Exkursionen, Erstellung einer Web-Seite, Projekt „einen alternativen Gottesdienst vorbereiten“, Fallstudien, Planspiel, Interviews, Gruppenpuzzle, Organisation einer Podiumsdiskussion, Meditationsübungen, theaterpädagogische Arbeitsweisen, handlungs- und produktionsorientiertes Projekt, Einladung jüdischer und muslimischer Bürgerinnen und Bürger.

Dieser methodische Akzent schlug sich im baden-württembergischen Abitur 2004 auch in einer Änderung der mündlichen Abiturprüfung nieder. An die Stelle einer 20-minütigen mündlichen Prüfung, bei der die Abiturientinnen und Abiturienten den gesamten Stoff der vier Oberstufenhalbjahre parat haben mussten, trat eine 10-minütige „Präsentation“ zu einem von den Schülerinnen und Schülern selbst

³⁰ Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1984.

³¹ Wie stark diese Systematik nachwirkt, zeigt sich noch an dem „kompetenzorientierten“ baden-württembergischen Bildungsplan von 2004, der sowohl für Evangelische als auch für Katholische Religionslehre für alle Schularten ein Raster von sieben Dimensionen vorgibt, die deutlich eine systematisch-dogmatische Perspektive erkennen lassen: Mensch – Welt und Verantwortung – Bibel – Gott – Jesus Christus – Kirche und Kirchen – Religionen und Weltanschauungen (hier in der evangelischen Version zitiert).

³² Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2001.

eingereichten Thema mit einem anschließenden 10-minütigen kontextgebundenen „Kolloquium“.³³ Über die Vor- und Nachteile dieses Prüfungstyps wird nach wie vor heftig diskutiert: So sehr es zu begrüßen ist, dass Schülerinnen und Schüler zu „recherchieren“ und „präsentieren“ lernen, so sehr kann man sich fragen, wie eigenständig diese „Recherchen“ eigentlich sind und wie alltagsnah es ist, wenn eine Person stehend vor drei anderen, eigentlich besser Informierten, „präsentiert“. Hinzu kommen offensichtliche Probleme im Anforderungsniveau; viele Präsentationsthemen könnten auch von Mittelstufenschülern gemeistert werden. Erschreckend ist aber z.T., was im sog. „Kolloquium“ geboten wird; die Schülerinnen und Schüler haben sich im Wesentlichen nur auf ihr Präsentationsthema vorbereitet und sich nicht mehr mit dem gesamten Stoff der Oberstufe auseinandergesetzt. Ändern könnte diesen offensichtlichen Missetand eventuell eine strengere und realistischere Notengebung, vor der Kolleginnen und Kollegen aber aus verständlichen Gründen zurückscheuen, weil der Anteil der Religionsprüfungen gegenüber dem früheren Modell sowieso schon deutlich zurückgegangen ist.

Die neueste religionsdidaktische Entwicklung steht auch für die Kursstufe des Gymnasiums unter der Überschrift „Kompetenzorientierung“. So problematisch und ungeklärt dieser Begriff nach wie vor ist,³⁴ so hilfreich ist es, dass es im Kontext der Kompetenzdiskussion nun auf EKD-Ebene sowohl zu einer Neufassung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (sog. EPA)³⁵ als auch zu einem Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe gekommen ist.³⁶ Die untenstehend abgedruckte tabellarische Übersicht macht deutlich, dass die systematischen Inhalte des Faches („Perspektive des christlichen Glaubens“) nun deutlicher auf denkbare Fragestellungen der Jugendlichen und auf mögliche „Bezugsfelder“ einer pluralen Gesellschaft bezogen sind. In methodischer Hinsicht schärfen die neuen EKD-Dokumente den Blick für Operatoren und Anforderungsniveaus; die den EPA beigefügten Aufgabenbeispiele geben wichtige Anregungen für die Entwicklung einer neuen Aufgabenkultur.³⁷

³³ Vgl. dazu im Einzelnen HEINRICH / MICHALKE-LEICHT 2004.

³⁴ Zum Diskussionsstand vgl. FEINDT / ELSENBAST / SCHREINER / SCHÖLL 2009.

³⁵ Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2007.

³⁶ Kirchenamt der EKD 2010.

³⁷ Dabei wäre allerdings stärker zwischen der Funktion von Lernaufgaben und Prüfungsaufgaben zu unterscheiden.

Biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler	Dialog	Perspektive des christlichen Glaubens	Dialog	Bezugsfelder in der pluralen Gesellschaft
Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich? – Die Frage nach existentieller Vergewisserung	in Begegnung, Anknüpfung und Auseinander- setzung	Das christliche Bild des Menschen	in Begegnung, Anknüpfung und Auseinander- setzung	Bilder vom Menschen in Religionen und Weltanschauungen, in Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur
Wie gelingt mein Leben? – Die Frage nach dem Lebensinn		Das Evangelium von Jesus Christus		Religiöse und säkulare Sinndeutungen und Glücksverheißungen
Worauf kann ich vertrauen? – Die Frage nach dem Glauben		Die christliche Rede von Gott		Verehrung und Bestreitung von Göttern und letztgültigen Mächten, Ereignissen, Instanzen und Personen
Was ist wahr? – Die Frage nach gültiger Orientierung		Das Wahrheitszeugnis der Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden		Wahrheitsansprüche in Religionen, Wissenschaft und Politik
Was soll ich tun? – Die Frage nach dem guten Handeln		Die christliche Ethik der Menschenwürde, der Gerechtigkeit, der Versöhnung und des Friedens		Moralische und ethische Herausforderungen, Werthaltungen und Handlungsmodelle
Was darf ich hoffen? – Die Frage nach dem Mut zum Leben angesichts von Leid und Tod, Scheitern und Schuld		Die christliche Zukunftshoffnung		Religiöse und säkulare Lebensentwürfe und Zukunftsvorstellungen

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, Hannover 2010, 17.

Hingewiesen sei schließlich auf neue Möglichkeiten, die die Einrichtung von fächerverbindenden, projektartigen Seminarkursen³⁸ als „besondere Lernleistung“ in der gymnasialen Oberstufe bieten können. Themen wie „Zeit“, „Bioethik“, „Israel/Palästina“ „Wahrheit und Lüge“ oder „Was ist ein Beweis?“ eröffnen interessante Kooperationen mit anderen Fächern und fördern neue, schüleraktive Planungs-, Recherche- und Präsentationsmethoden. Bemerkenswert ist in diesem

³⁸ Vgl. dazu z.B. www.schule-bw.de/unterricht/Faecher/biologie/medik/seminarkurs.

Zusammenhang auch, dass im Kontext von Seminarkursen entstandene Facharbeiten z.B. in Baden-Württemberg nicht nur in die Abiturleistung eingerechnet werden, sondern auch bei dem von den vier baden-württembergischen Kirchenleitungen ausgeschriebenen Wettbewerb eingereicht werden können.³⁹

5. Religiöses Schulleben – Kooperation mit außerschulischen Lernorten

Fragt man, welche Möglichkeiten es gibt, an staatlichen Sekundarschulen ein „religiöses Schulleben“ zu fördern, so ist die Palette der denkbaren Aktivitäten groß, und gerade auch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II könnten dabei als Mentorinnen und Mentoren für jüngere Klassenstufen eine wichtige Rolle spielen. Bernd Schröder hat dabei fünf Formen der „christlichen Präsenz in der Schule“ und des religionspädagogischen Handelns identifiziert und in einer hilfreichen Publikation näher erläutert und begründet:⁴⁰

- Unterrichtsförmiges, didaktisch reflektiertes Handeln: z.B. Kooperationsprojekte mit Kunst, Geschichte, Biologie oder die oben skizzierten Seminarkurse; Unterrichtsgänge, Einladung von Expertinnen und Experten in den Unterricht.
- Liturgisches Handeln: z.B. Schüler- und Schulgottesdienste, interreligiöse Schulwochen, Einrichtung und Gestaltung eines Raumes der Stille, Gospel-Chor.
- Individuell-beratendes Handeln: z.B. Formen der Schulseelsorge und Beratung, Tage der religiösen Orientierung, Klosteraufenthalte.
- Förderung/Hilfe für sozial benachteiligte Einzelne oder Gruppen: z.B. Hausaufgabenhilfe, Mediationsgruppen, Kontakte zu kirchlichen Beratungsstellen.
- Freizeitangebote während bzw. nach der Schule: z.B. Schülercafé, Schulpartnerschaften/Schüleraustausch mit religiösem Akzent (etwa mit Schulen in Israel oder in der Türkei), Kinder- und Jugendarbeit in schulnahen Räumen, Exkursionen mit spirituellem Akzent (z.B. nach Taizé, zum Kirchentag).

All diese Angebote gibt es, und immer wieder sind gerade auch Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe daran beteiligt. Sieht man von Schulen in kirchlicher Trägerschaft ab,⁴¹ so muss jedoch realistischerweise gefragt werden, welchen Stellenwert die genannten Angebote im durchschnittlichen Alltag einer öffentlichen Schule haben können. Ein Blick auf die Leitbilder und Schulprogramme von Gymnasien relativiert überzogene Erwartungen. Gehen von einem in der Regel zweistündig unterrichteten Nebenfach wie Religion stärkere religiöse Impulse auf das gesamte Schulleben aus, dann ist das dem überdurchschnittlichen und gelegentlich in seiner Intensität auch problematischen Engagement einzelner Lehrkräfte zu verdanken.

Denkt man jedoch über strukturelle Verankerungen nach, so sieht man sich vor allem mit drei Themen- und Problemfeldern konfrontiert:

- Eine erste Frage wäre die nach den Ressourcen, also nach der Anrechnung über den Unterricht hinausgehender Aktivitäten im Deputat der Lehrkräfte und nach der Möglichkeit, insbesondere auch Stellen für Schulpfarrerinnen und

³⁹ Vgl. den mit 500 Euro dotierten Oberstufenpreis „Christentum und Kultur“. Für nähere Informationen vgl. z.B. www.ekiba.de/10277.php. – Für eine ähnliche Regelung in Niedersachsen vgl. www.rpi-loccum.de (→ Wettbewerbe).

⁴⁰ Vgl. SCHRÖDER 2006b.

⁴¹ Hierzu vgl. Kirchenamt der EKD 2008b und Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2009.

Schulpfarrer mit einem explizit seelsorgerlichen Auftrag einzurichten und zu finanzieren.

- Zweitens wäre grundsätzlich darüber nachzudenken, in welcher Weise und in welchem Ausmaß das sich durchsetzende Modell der Ganztagschule das Zeitbudget von Schülerinnen und Schülern verändert. Wenn Jugendliche keine Zeit mehr haben, Angebote der kirchlichen Jugendarbeit wahrzunehmen, entfällt ein wichtiges Element kirchlicher Sozialisation. Gleichzeitig sind die Schulen aber darauf angewiesen, sich von reinen Unterrichtsschulen hin zu attraktiven anregenden Lern- und Lebensräumen zu entwickeln. Dies bedeutet mancherorts einen sehr langen Weg, der u.a. teure Baumaßnahmen impliziert, in jedem Fall aber auch die Notwendigkeit schafft, mit außerschulischen Institutionen zu kooperieren. Kirchliche Einrichtungen und Initiativen bieten sich hier als wichtige Kooperationspartner an und die Kirchen bekommen die Chance, sich noch stärker als bisher für öffentliche Belange zu engagieren und der Gefahr einer Nischenmentalität zu entgehen.⁴²
- Dies führt, drittens, allerdings zu der Frage, mit welchem Selbstverständnis, mit welchem Anspruch und auch in welchem Kommunikationsstil sich Kirchenvertreter öffentlichen Schulen als Partner anbieten. Die von Bernd Schröder gewählte Formulierung „christliche Präsenz in der Schule“ ist den Rahmenbedingungen einer öffentlichen Schule sicherlich angemessen und erlaubt in einer pluralen Bildungslandschaft auch die „Präsenz“ anderer religiöser und weltanschaulicher Gruppen. Andererseits ist die Formulierung alles andere als eingängig und schulnahe. Die gefälliger klingenden und zurzeit verstärkt diskutierten Begriffe „Schulseelsorge“⁴³ bzw. „Schulpastoral“⁴⁴ laufen hingegen unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen Gefahr, nicht selten als unzulässige kirchliche oder gar missionarische Einmischung wahrgenommen zu werden. Dadurch werden unnötige und wenig hilfreiche Widerstände und Gegenreaktionen erst ausgelöst oder auch verstärkt.

6. Institutionen und Unterrichtsmaterialien

Personen, die sich ausschließlich mit der Didaktik der Sekundarstufe II beschäftigen, finden sich weder an den theologischen Fakultäten noch an den religionspädagogischen Instituten der Landeskirchen noch an den Studienseminaren. Auch einschlägige Zeitschriften, die den Akzent nur auf die Sekundarstufe II legen, gibt es nicht. Da der Religionsunterricht in der Oberstufe stets im Zusammenhang mit dem vorausgegangenen Unterricht in der Sekundarstufe I gesehen werden sollte, muss es aber keineswegs ein Nachteil sein, wenn eine Spezialisierung auf den Oberstufenunterricht nicht zu weit vorangetrieben wird.

Da eine besondere Affinität zwischen Oberstufenunterricht und akademischer Theologie naheliegt, ist die Versorgung mit Unterrichtsmaterialien für die Oberstufe des Gymnasiums insgesamt auch als relativ günstig zu bezeichnen:

Viel verwendet werden im Oberstufenunterricht vor allem Schülerhefte, die – meist im DIN A 4-Format – für ein Halbjahresthema neben Kopien und Arbeitsblättern als Leitmedium dienen. Besonders hohe Auflagen erreicht dabei die seit Jahrzehnten im Calwer Verlag erscheinende Reihe „Oberstufe Religion“, zu der jeweils auch ein

⁴² Vgl. Kirchenamt der EKD 2004b.

⁴³ Vgl. DAM / SPENN 2007 und 2009.

⁴⁴ Vgl. z.B. www.schulpastoral.org oder www.schulpastoral.drs.de.

umfangreicher Lehrerkommentar mit methodisch-didaktischen Erläuterungen und Hinweisen vorliegen.⁴⁵

Neue Wege geht ein von Andreas Reinert und dem Verfasser dieses Beitrags ebenfalls im Calwer Verlag herausgegebenes „Material für die Oberstufe“. Jeweils dreiteilige Unterrichtswerke mit den Titeln „Thema Mensch“ und „Thema Gott“ liegen vor,⁴⁶ ein Unterrichtsmodell zum „Thema Ethik“ ist in Vorbereitung. Das aufwändig gestaltete und in hohem Maße elementarisierte Materialheft für die Schülerinnen und Schüler will den veränderten Wahrnehmungsgewohnheiten von Jugendlichen entgegenkommen, Fragen und Diskussionen provozieren und trotz eines breiten Assoziationsspektrums einen streng durchdachten theologischen Gedankengang bieten. In einem Lehrerkommentar werden Hintergründe und Zusammenhänge genau erläutert. Methodische Hinweise, vertiefende Ideen und Klausurvorschläge fehlen ebenso wenig, wie Themen für Präsentationen oder Wiederholungsfragen. Anders als bei anderen Oberstufenreihen gibt es zu jedem Themenheft außerdem einen sehr umfangreichen Materialband, der einerseits eine solide fachliche Fundierung garantiert, andererseits aber auch eine differenzierte, dem Niveau der jeweiligen Schülerschaft angepasste Unterrichtsgestaltung möglich macht.

Im Patmos-Verlag sind die von Werner Trutwin herausgegebene katholische Reihe „Forum Religion“ bzw. „Neues Forum Religion“ sowie evangelischerseits die „Arbeitsbücher für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II“ von Georg Bubolz und Ursula Tietz besonders hervorzuheben.

Unter methodischen Gesichtspunkten sind die vom Institut für Religionspädagogik (IRP) der Erzdiözese Freiburg publizierten Arbeitsmappen zum „Religionsunterricht in der Kursstufe (RIK)“ bemerkenswert.

Inzwischen haben die meisten religionspädagogisch engagierten Verlage auch Schulbücher für die Sekundarstufe II vorgelegt.⁴⁷ Meist bestimmen diese zum Teil gewichtigen Bücher aber nicht den Oberstufenunterricht, sondern werden eher als begleitendes und ergänzendes Material eingesetzt.

Erstaunlich ist schließlich, dass trotz oder gerade wegen der erfreulich vielfältigen Materialsituation sich insbesondere im Hinblick auf die Abiturvorbereitung auch kompendienartige Gesamtdarstellungen des Oberstufenstoffes einer großen Beliebtheit erfreuen.⁴⁸

7. Herausforderungen – Desiderate – Perspektiven

Da die religionspädagogische Literatur zur Didaktik des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II im Grunde bisher nur aus einem einzigen Standardwerk⁴⁹ besteht, ergibt sich ein fast unbegrenztes Spektrum möglicher Herausforderungen und Desiderate. Ich will im Folgenden thesenartig sieben Punkte herausgreifen, die mir besonders wichtig zu sein scheinen:

- *Kooperation zwischen Evangelischer und Katholischer Religionslehre*: Schon aus pragmatischen Gründen, z.B. um das Zustandekommen von Kursen „mit erhöhtem Anforderungsniveau“ zu ermöglichen, ist eine Konsolidierung und ein

⁴⁵ Vgl. MARGGRAF / RÖHM.

⁴⁶ Vgl. KLIEMANN / REINERT 1998 und KLIEMANN / REINERT 2007ff.

⁴⁷ Vgl. v.a. BAUMANN / SCHWEITZER 2006, KORETZKI / TAMMEUS 2008, BÜCHNER / DRESSLER / GECK 2000 und REINERT / RUPP 2004 / 2006.

⁴⁸ Vgl. KLIEMANN 1989 / 2009 und KALDEWEY / NIEHL 2009.

⁴⁹ Vgl. WERMKE / ADAM / ROTHGANGEL 2006.

Ausbau der engen Zusammenarbeit zwischen Evangelischer und Katholischer Religionslehre unerlässlich. Diese Kooperation betrifft die administrative und juristische Ebene, dann aber auch die Gestaltung der Bildungspläne und die Abstimmung von Abiturregelungen. Obwohl es zu einem solchen Miteinander keine Alternative gibt, ist darauf zu achten, dass bei der Ausgestaltung des Unterrichts inhaltliche Differenzen und Spannungen nicht nivelliert werden. Sowohl Kolleginnen und Kollegen als auch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern haben ein Recht darauf, dass konfessionelle Unterschiede wahrgenommen, erläutert und ausgehalten werden. Insbesondere auf der Ebene von Unterrichtsmaterialien und Lehrerfortbildungen kann eine solche Akzentuierung und Profilierung von Differenzen eine durchaus belebende und bereichernde Wirkung haben.

- *Kooperation mit dem Fach Ethik:* Die Bedeutung des Faches Ethik wird in Zukunft weiter anwachsen, und Religionsunterricht wird nur im Rahmen einer Fächergruppe mit diesem neuen Schulfach einen angemessenen Platz im Bildungskanon der gymnasialen Oberstufe bewahren können. Auch mit dem Fach Ethik sind gemeinsame Unterrichtsphasen, aber auch Lehrerfortbildungen denkbar. Da, wo Ethik- und Religionslehrkräfte auf sinnvolle Weise miteinander in ein Gespräch gebracht werden, zeigt sich immer wieder, wie hilfreich und nützlich solcher Austausch sein kann. So wie ein guter Ethikunterricht immer auch religionswissenschaftliche und religionsphilosophische Anteile enthalten wird, ist für den Religionsunterricht auf curricularer Ebene darauf zu achten, dass philosophische und ethische Inhalte nicht ausgeklammert werden. Die Entscheidung der EKD-Kommissionen, im Kerncurriculum der Kursstufe ein verpflichtendes Modul zu „moralischen und ethischen Herausforderungen, Werthaltungen und Handlungsmodellen“ zu verankern,⁵⁰ war längst überfällig und muss nun noch auf der Ebene der Bundesländer umgesetzt werden. Darüber hinaus ist es dringend notwendig, von universitärer Seite Modelle für eine dialogfähige christliche Ethik zu entwickeln.
- *Interdisziplinäres Denken:* Über die Kooperation in der Fächergruppe Religion – Ethik – Philosophie hinaus, wird es für alle Fächer dieser Gruppe von großer Bedeutung sein, philosophische, ethische und theologische Fragen in fächerverbindende Unterrichtssequenzen mit möglichst vielen anderen gymnasialen Oberstufenfächern in ein Gespräch zu bringen. Dazu bedarf es in der Lehrerbildung, aber auch auf der Ebene von Unterrichtsmodellen einer verstärkten Schulung der Kommunikationsfähigkeit und speziell auch der Kompetenz, eigene, fachbezogene Sprachspiele in die Alltagssprache, aber auch in Fachsprachen der anderen Disziplinen zu übertragen. Ein weiteres Desiderat wäre die Entwicklung von praktikablen Organisationsmodellen und Organisationsstrukturen, die interdisziplinäres Arbeiten fördern und erleichtern.
- *Verhältnis zur Sekundarstufe I:* Es ist nicht möglich, die vier Unterrichtshalbjahre vor der Abiturprüfung losgelöst vom Religionsunterricht in der Sekundarstufe I zu betrachten. Gelegentlich entsteht der Eindruck, dass der Oberstufenunterricht inhaltlich auf gar nichts aufbauen könne und dass man in der Kursstufe völlig neu mit dem Aufbau von Wissensstrukturen beginnen müsse. Dies ist nicht nur auf dem Hintergrund von Bildungsstandards kaum vertretbar und erfordert eine sorgfältige, durch sozialwissenschaftliche Studien gestützte Revision sowohl von

⁵⁰ Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister 2007 sowie Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland 2010a.

Bildungsplänen als auch Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I. Dieses Desiderat sollte nicht unnötig mit ideologieanfälligen Diskussionen über die Zukunft des gegliederten Schulwesens verknüpft werden.

- *Empirische Forschung:* Es ist relativ wenig darüber bekannt, wie Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler die inhaltlichen Angebote des Religionsunterrichts tatsächlich aufnehmen, verarbeiten oder auch abwehren. Die wenigen vorliegenden Untersuchungen – etwa die Dissertation von Christian Höger zum Schöpfungsverständnis von Abiturientinnen und Abiturienten⁵¹ – geben Anlass zu der Vermutung, dass solche Untersuchungen in der Sekundarstufe II auch noch einmal zu einer weitgehenden Überarbeitung einer stark wissenschaftspropädeutisch orientierten Curriculumskonzeption führen könnten.⁵² – Erhellend wären auch empirisch ausgerichtete Studien zu der Frage, wie, in welchem Umfang, mit welchen Zielsetzungen und Hilfsmitteln Religionslehrerinnen und Religionslehrer ihren Unterricht tatsächlich vorbereiten,⁵³ und ob sich dabei z.B. signifikante Unterschiede zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Pfarrerinnen und Pfarrern erkennen lassen. – Da religionspädagogische Theoriebildung eine gewisse Anfälligkeit für modische und spekulative Trends zeigt, wäre es weiter sehr hilfreich, wenn das jeweils Gemeinte und Postulierte anhand von videografierten Unterrichtsbeispielen diskutiert und überprüft werden könnte. Die technischen Möglichkeiten hierfür haben sich in den letzten Jahren deutlich verbessert.⁵⁴
- *Zwischen Kompetenzorientierung und Zentralabitur:* Die Diskussion zur sog. Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts weist nach wie vor eine beträchtliche Reihe von Unklarheiten auf.⁵⁵ So steht z.B. die z.T. euphorische Hoffnung, mit Hilfe des Kompetenzbegriffs eine neue schülerorientierte Kultur des Lernens zu schaffen, in der Praxis oft in einem deutlichen Kontrast zu einer Akzentuierung des durch Bildungsstandards zu sichernden Outcomes. Diese Spannung spitzt sich in der Kursstufe unter den Vorgaben des Abiturs deutlich zu. Es ist unklar, inwieweit zentrale Prüfungsvorgaben den Unterrichtsverlauf extrinsisch steuern (teaching to the test); ebenso unklar ist, welche Kompetenzen durch mündliche oder schriftliche Abiturprüfungen eigentlich gemessen werden. Empirische Untersuchungen würden auch hier nicht nur für die Unterrichtsgestaltung in der Oberstufe, sondern auch für den gesamten vorausgehenden Bildungsgang wichtige Aufschlüsse und Einsichten bringen.
- *Vernetzung der religionspädagogischen Diskurse:* Für die Sekundarstufe II wie auch für andere Schulstufen, besteht ein grundlegendes Problem darin, dass religionspädagogische Lehrstühle, Dozenten an den kirchlichen Instituten, Dozenten in der zweiten Phase der Lehrerbildung, aber auch Fachberaterinnen und Fachberater oft nur wenig abgestimmt arbeiten, lehren, forschen und

⁵¹ Vgl. HÖGER 2008. Bemerkenswert auch das als Publikationsreihe angelegte Projekt RUWO (RU-Werkstatt Oberstufe) der Gymnasialpädagogischen Arbeitsstelle Erlangen (vgl. GRILL 2005), in dem versucht wird, mit Hilfe des Ansatzes Aktionsforschung durch Transkriptionen dokumentierte Unterrichtsstunden zu analysieren und die dabei gewonnenen Erkenntnisse für Lehrerbildung, Materialerstellung und akademische Forschung nutzbar zu machen.

⁵² Für die Schöpfungsthematik vgl. hierzu KLIEMANN / SCHWEITZER 2009.

⁵³ Nützlich und aufschlussreich sind die Vorarbeiten von HAAS 1994.

⁵⁴ Vgl. hierzu HELMKE 2009, 340ff sowie das von Religionsfachleitern aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen initiierte Projekt zur „Videogestützten Professionalisierung im kompetenzorientierten Unterricht“ (www.studienseminar-paderborn.de → Gymnasien/Gesamtschulen → Projekte).

⁵⁵ Zum religionspädagogischen Diskussionstand vgl. FEINDT / ELSNBAST / SCHREINER / SCHÖLL 2009.

publizieren. Zugespißt könnte man weiter formulieren, dass Kolleginnen und Kollegen in der religionspädagogischen Forschung oft nur wenig oder weit zurückliegende Unterrichtserfahrungen haben, Kolleginnen und Kollegen in der Praxis jedoch selten Zeit finden, sich am wissenschaftlichen Diskurs zu beteiligen. Vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit bleiben so bisher ungenutzt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008), Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld.
- BAUMANN, ULRIKE (2006), Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe – eine Lebensphase im postmodernen Kontext, in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen, 119-145.
- BAUMANN, ULRIKE / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2006), Religionsbuch. Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht. Religionsbuch 11/13. Schülerbuch und Handreichungen für den Unterricht, Berlin.
- BAUMERT, JÜRGEN (2002), Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, NELSON / KLUGE, JÜRGEN / REISCH, LINDA (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M., 100-150.
- BÖLLING, RAINER (2010), Kleine Geschichte des Abiturs, Paderborn u.a.
- BUBOLZ, GEORG / TIETZ, URSULA (Hg.) (1998ff), Akzente Religion. Arbeitsbücher für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, Düsseldorf.
- BÜCHNER, FRAUKE / DRESSLER, BERNHARD / GECK, ALBRECHT (2000), Perspektiven Religion. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Göttingen.
- DAM, HARMJAN / SPENN, MATTHIAS (Hg.) (2007), Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen, Münster.
- DAM, HARMJAN / SPENN, MATTHIAS (Hg.) (2009), Qualifizierung Schulseelsorge, Münster.
- DAM, HARMJAN / PITHAN, ANNEBELLE (Hg.) (2009), Evangelische Religionslehre in der Oberstufe des Gymnasiums. Bestandsaufnahme 2009, Münster.
- DOEDENS, FOLKERT / FISCHER, DIETLIND (2004), Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung, in: ROTHGANGEL, MARTIN / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster, 148-155.
- EILERTS, WOLFRAM (1996), Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Vorgeschichte, Verlauf und Weiterführung der Lehrplanrevision im Fach Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg von 1976 bis 1979, Idstein.

- ENGELHARDT, MICHAEL VON (1997), Arbeit und Beruf der Gymnasiallehrer, in: LIEBAU, ECKART / MACK, WOLFGANG / SCHEILKE, CHRISTOPH (Hg.), Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim / München, 219-250.
- ENGELHARDT, MICHAEL VON (1998), Vom Stand zur Profession. Die Gymnasiallehrer im Prozess gesellschaftlicher Modernisierung, in: LIEDTKE, MAX (Hg.), Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung, Bad Heilbrunn, 61-83.
- FEIGE, ANDREAS u.a. (2000), ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster / Hamburg / Loccum.
- FEIGE, ANDREAS / TZSCHEETZSCH, WERNER (2005), Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern / Stuttgart.
- FEINDT, ANDREAS / ELSENBAST, VOLKER / SCHREINER, PETER / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.) (2009) Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a.
- FLITNER, WILHELM (1961), Die Gymnasiale Oberstufe, Heidelberg.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2006), Entwicklungen der gymnasialen Religionsdidaktik, in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen, 169-182.
- GRILL, INGRID (2005ff), RU-Werkstatt Oberstufe (RUWO), Erlangen.
- HAAS, ANTON (1994), Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern, Regensburg.
- HEINRICH, RALF / MICHALKE-LEICHT, WOLFGANG (Hg.) (2004), Abitur 2004. Präsentationsprüfung, Institut für Religionspädagogik (IRP), Freiburg.
- HELMKE, ANDREAS (2009), Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber.
- HÖGER, CHRISTIAN (2008), Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse, Berlin.
- Institut für Religionspädagogik (IRP) der Erzdiözese Freiburg (Hg.) (2002ff), Religion in der Kursstufe. Erläuterungen – Methodische Anregungen – Materialien für den Religionsunterricht. 6 Arbeitsmappen, Freiburg (www.irp-freiburg.de).
- KALDEWEY, RÜDIGER / NIEHL, FRANZ W. (2009), Grundwissen Religion. Begleitbuch für Religionsunterricht und Studium, Neuausgabe, München.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (1994), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2004), Religion und Allgemeine Hochschulreife. Bedeutung, Aufgabe und Situation des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover. [= 2004a]
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2004), Ganztagschule – in guter Form! Eine Stellungnahme des Rates des EKD, Hannover. [= 2004b]

- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2008) Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlung der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Hannover. [= 2008a]
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2008), Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der EKD, Hannover. [= 2008b]
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2010), Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD-Text 109, Hannover.
- KLIEMANN, PETER (1989, ¹⁰2001, ¹⁴2009) Glauben ist menschlich. Argumente für die Torheit vom gekreuzigten Gott. Stuttgart.
- KLIEMANN, PETER (2008), Theologisch-religionspädagogische Kompetenz? Vorläufige Überlegungen beim Lesen eines EKD-Dokuments, in: ZPT 60 H. 3, 254-262.
- KLIEMANN, PETER / REINERT, ANDREAS (1998), Thema Mensch. Material für den Unterricht in der Oberstufe, Stuttgart. Dies. (Hg.) (1998), Thema Mensch. Texte – Hintergründe – Informationen, Stuttgart. Dies. (1998), Thema Mensch. Lehrerkommentar, Stuttgart.
- KLIEMANN, PETER / REINERT, ANDREAS (2007), Thema Gott. Material für den Unterricht in der Oberstufe, Stuttgart. - Dies. (Hg.) (2009), Thema Mensch. Texte – Hintergründe – Informationen, Stuttgart. - Dies. (2009), Thema Mensch. Lehrerkommentar, Stuttgart.
- KLIEMANN, PETER / RUPP, HARTMUT (Hg.) (2000), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart.
- KLIEMANN, PETER / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2009), Schöpfung als Thema des Religionsunterrichts. Bildungspläne – Religionsdidaktische Modelle – Herausforderungen, in: ZPT (61), H. 4, 382-391.
- KORETZKI, GERD-RÜDIGER / TAMMEUS, RUDOLF (2008), ElfZwölf Religion. Entdecken, verstehen, gestalten. Lernmaterialien und CD mit Texten, Arbeitsblättern und Erschließungsfragen, Göttingen.
- MARGGRAF, ECKHARDT / RÖHM, EBERHARDT (Hg.) (1978ff), Oberstufe Religion. Schülerhefte mit Lehrerband, Stuttgart (inzwischen: Oberstufe Religion neu, hg. von VEIT-JAKOBUS DIETERICH und HARTMUT RUPP).
- MARGGRAF, ECKHART (2006), Der gymnasiale Religionsunterricht in der bildungspolitischen Diskussion, in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen, 57-79.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1984), Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform, Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001), Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums, Stuttgart.
- NIPKOW, KARL ERNST (1979), Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente, Gütersloh.
- REINERT, ANDREAS / RUPP, HARTMUT (2004 / 2006), Kursbuch Religion. Oberstufe. Schülerbuch und Lehrermaterialien, Stuttgart / Braunschweig.

- RÖSCH, ANITA (2009), Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Münster.
- SCHRÖDER, BERND (2006), Die Religion der Schülerinnen und Schüler – Jugendkultur und Religionsunterricht, in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen, 146-166 [= 2006a].
- SCHRÖDER, BERND (2006), Warum „Religion im Schulleben“? ,in: Ders. (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen, 11-26. [= 2006b]
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003), Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2009), Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen, Bonn.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.) (1972), Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972, Neuwied.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.) (2007), Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung, Evangelische Religionslehre, Neuwied.
- TRUTWIN, WERNER (Hg.) (2000ff), Forum Religion. Arbeitshefte für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, Düsseldorf.
- WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.) (2006), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen.

Prof. Dr. Peter Kliemann leitet am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Tübingen den Fachbereich Religion – Ethik – Philosophie.