

I. Religionspädagogische Perspektiven

Friedrich Schweitzer

Außen- statt Innenperspektive?

Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-) pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht¹

Der Expertengruppe am Comenius-Institut ist für die Erarbeitung eines ersten Entwurfs zu „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“ und zur „Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards“ sehr zu danken. Auch wenn im Folgenden in erster Linie Anfragen grundlegender Art zu markieren sein werden, bleibt es aus meiner Sicht verdienstvoll, dass diese Expertengruppe die Diskussion angestoßen und weiter vorangebracht hat. Anders ausgedrückt: Gerade weil der nun vorliegende Entwurf grundlegende Fragen aufwirft, kann er die weitere Diskussion und damit auch die Entwicklung verbindlicher Bildungsstandards befördern. Aus meiner Sicht müssen verbindliche Kompetenzbeschreibungen und Standards von vornherein auf das evangelische Profil bezogen sein, wie es die Evangelische Kirche in Deutschland sowohl in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) sowie zuletzt in den „10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht“ (August 2006) niedergelegt hat und wie es auch in anderen offiziellen Dokumenten, unlängst etwa den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre“ (Stand: 26.3.2006) zum Ausdruck kommt. Nur unter dieser Voraussetzung ist gewährleistet, dass Kompetenzdefinitionen und Bildungsstandards nicht ungewollt und gleichsam unter der Hand das spezifische Profil des Faches evangelische Religion so verändern, dass der Stellung des Faches Abbruch geschieht. Wenn die Kompetenzdefinitionen und Bildungsstandards darauf zielen, was in diesem Unterricht tatsächlich gelernt wird, bieten sie gleichsam die Probe auf seine – bildungstheoretische und religionspädagogische, aber auch rechtliche – Konstruktion.

Die weitere Erörterung des vorliegenden Entwurfs zu Kompetenzen und Bildungsstandards muss in vielerlei Hinsichten geschehen. Über die von mir im Folgenden hervorgehobenen Grundfragen, die sich auf das evangelische Profil einerseits und auf die Bedeutung des Religionsunterrichts für ethische Orientierung andererseits beschränken, hinaus sehe ich ungeklärte Fragen vor allem im Verhältnis zwischen Bildungsstandards und Fachdidaktik, die nicht einfach nebeneinander stehen dürfen: Eine Unterrichtsqualität, die nicht auch fachdidaktische Anforderungen berücksichtigt, kann nicht überzeugen (vgl. dazu Schweitzer 2006a). Ähnlich problematisch ist die nicht weiter reflektierte Einschränkung der Kompetenz- und Standarddiskussion auf „Resultate“ von Unterricht und Lernen (Fischer/Elsen-

¹ Ich danke Dietlind Fischer und Hartmut Lenhard für die Hinweise, die sie mir als erste Leser dieses Beitrags gegeben haben.

bast 7²), wodurch alle Fragen der *Prozessqualität* ausgeblendet werden. Es scheint mir namentlich für den Religionsunterricht (wenn auch bei weitem nicht nur für diesen) sinnvoll und notwendig, die Unterscheidung zwischen Prozess- und Produktqualität bewusst zu halten sowie daran zu erinnern, dass pädagogisch gesehen beide niemals gegeneinander ausgespielt werden dürfen: Pädagogisch heiligt der Zweck (outcome) niemals alle Mittel – Wege und Ziele müssen einander entsprechen. Das Verhältnis zwischen Bildung und Kompetenzen (Fischer/Elsenbast 9) müsste ebenfalls genauer bestimmt werden. Der allgemeine Hinweis, Bildung sei „mehr als das Verfügen über bestimmte Kompetenzen“, reicht noch nicht aus. Und ob es schließlich zutrifft, dass die PISA-Studie religiöse Bildung „für unabdingbar hält“ (Fischer/Elsenbast 13), scheint mir zumindest im Blick auf die empirische Untersuchung selbst durchaus fraglich, auch wenn die zitierten Äußerungen von J. Baumert und E. Klieme religionspädagogisch sicherlich bemerkenswert sind. Wer die für die Anlage von PISA grundlegenden englischsprachigen Dokumente liest, wird freilich einen anderen Eindruck bekommen. Von Religion ist dort ebenso wenig die Rede wie in den eingesetzten Erhebungsinstrumenten. – Wie gesagt, will ich die damit benannten Fragen im Folgenden jedoch nicht weiter diskutieren und konzentriere mich ganz auf Grundlegungsfragen im Zusammenhang von Religionsunterricht, Kompetenzen und Bildungsstandards. Deshalb rufe ich zunächst die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Grundlegung des Religionsunterrichts in Erinnerung, von der meine weitere Argumentation abhängig ist.

1. Zur Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Grundlegung des Religionsunterrichts

Die Forderung nach einer mehrperspektivischen Grundlegung des Religionsunterrichts kann sich erstens auf die verschiedenen pädagogischen und religionspädagogischen Begründungen für einen schulischen Religionsunterricht beziehen (vgl. Schweitzer 2006b, 81ff.). Darum soll es hier aber nicht gehen. Die Forderung kann zweitens im Blick auf die Zuordnung unterschiedlicher Begründungsperspektiven verstanden werden, nach der im Folgenden gefragt werden soll. Beispielsweise kann Religionsunterricht allein theologisch begründet werden, um dann in einem bewusst zweiten Schritt nach pädagogischen Legitimationsmöglichkeiten zu fragen. Ebenso kann der Religionsunterricht allein pädagogisch-bildungstheoretisch begründet werden, um dann in einem bewusst zweiten Schritt nach theologischen Legitimationsmöglichkeiten zu fragen. Solche Begründungen bleiben insofern grundsätzlich unbefriedigend, als sie kein wirklich dialogisches Verhältnis zwischen Theologie bzw. Kirche und Pädagogik bzw. Bildungstheorie anstreben oder zulassen, eben weil alle Entscheidungen gezielt bereits in einem ersten Schritt festgelegt werden, der nur von einer Seite verantwortet sein soll.

Entsprechende Problemstellungen sind in verschiedenen Zusammenhängen erörtert und z.T. geklärt worden. So gilt beispielsweise für das Verhältnis der verschiedenen Religionen zu einander, dass es nicht sinnvoll und erkenntnistheoretisch auch gar nicht möglich ist, dieses Verhältnis aus einer übergeordneten Perspektive etwa der Religionswissenschaft oder der sog. Dialogtheologie bestimmen zu wollen.

² Ich zitiere den Entwurf nur mit den beiden für die Redaktion Verantwortlichen und der Seitenzahl.

Möglich und anzustreben ist stattdessen eine dialogische Verhältnisbestimmung von den Perspektiven der jeweiligen Religionen aus, nämlich in der Gestalt einer wechselseitigen Perspektivierung und Thematisierung einer Religion durch eine andere. Nur auf diese Weise können Verhältnisbestimmungen dem Wahrheitsanspruch von Glaubensüberzeugungen gerecht werden (vgl. EKD 2003; Schwöbel 2003 u.a.). Im Bereich des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik entspricht dem etwa das Erfordernis, sich nicht mit einem „weichen Pluralismus“ zu begnügen, sondern mit einem „harten Pluralismus“ bleibender Differenzen zu rechnen (Nipkow 1994; vgl. auch Nipkow 1998).

In der Diskussion über den Brandenburger Schulversuch bzw. später das Schulfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) waren die Unterschiede zwischen einem religionskundlichen Unterricht und dem Religionsunterricht zu klären. Auch in LER werden die Religionen, einschließlich des Christentums, behandelt, darin besteht noch kein Unterschied zum Religionsunterricht. Die LER-Lehrpläne legen für die Behandlung der verschiedenen Religionen jedoch nicht deren Selbstverständnis zu Grunde, sondern ein religionswissenschaftliches Schema, das mit sieben für jede Religion zu berücksichtigenden Dimensionen einen Rahmen bildet, in den die jeweiligen Inhalte dann „eingefüllt“ werden sollen. Es soll nicht bestritten werden, dass auch das Christentum mit Hilfe religionswissenschaftlicher Kategorien dargestellt werden kann. Ebenso deutlich ist aber, dass dabei sein Wahrheitsanspruch ebenso auf der Strecke bleibt wie das Verständnis für den in diesem Falle kennzeichnenden inneren Zusammenhang von Glaubensinhalten und -praxen.

Positiv ist zusammenfassend festzuhalten, dass evangelischer Religionsunterricht sein Profil nicht einfach aus der Behandlung bestimmter Inhalte gewinnen kann, sondern dass er darüber hinaus durch die den evangelischen Glaubensüberzeugungen eigenen Perspektiven begründet wird. Unbeschadet dessen lässt sich evangelischer Religionsunterricht auch aus anderer Perspektive begründen, pädagogischen ebenso wie religionswissenschaftlichen usw. Diese Perspektiven können sich zu den evangelischen Perspektiven aber niemals wie Allgemeines und Besonders bzw. Rahmen und Inhalt verhalten, sondern müssen in einem dialogischen Verhältnis zu diesen stehen. Daraus folgt, dass auch Kompetenzmodelle und Bildungsstandards von evangelischen Perspektiven her und damit „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, hier also der evangelischen Kirche ausformuliert werden müssen.

2. Was heißt: Kompetenzmodelle und Bildungsstandards „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“?

Aus dem bislang Dargelegten ergibt sich, dass Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für den Religionsunterricht nicht schon dann „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ stehen, wenn diese Übereinstimmung auf die Inhalte des Unterrichts beschränkt bleibt. Bereits bei der Identifikation, Auswahl und Ausformulierung von Kompetenzen und Standards muss diese Übereinstimmung gewährleistet sein.

Betrachtet man den nun vorliegenden Entwurf für den evangelischen Religionsunterricht, fällt auf, dass es sich so gesehen *noch nicht* um Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht handeln kann. Denn die vorliegenden Beschreibungen werden ausdrücklich nicht aus der „Übereinstimmung mit den Grundsätzen“ der evangelischen Kirche heraus formuliert, sondern ganz von einem „allgemeinen Begriff“ von Religion her (Fischer/Elsenbast 21). Die den Standards zu Grunde liegenden Kategorien werden aus der älteren Religionswissenschaft bezogen (Hinweis auf Charles Y. Glock, Fischer/Elsenbast 17). Beabsichtigt sei gewesen, Kompetenzen und Standards „mit Blick auf die allgemein-pädagogische Diskussion ... und um der Anschlussfähigkeit innerhalb der ‚Fächergruppe‘ Religions-/Ethikunterricht willen“ (Fischer/Elsenbast 21) zu entwickeln. Ein „evangelisch verantworteter Religionsunterricht“ müsse „in diese Begrifflichkeit Inhalte christlicher bzw. evangelischer Provenienz einbringen“ (ebd.). Hier tritt das gewählte Vorgehen deutlich hervor: Der Rahmen ist religionswissenschaftlich „allgemein“, und in diesen „Rahmen“ sollen Inhalte „eingebracht“ werden.

Die Expertengruppe ist durchaus darum bemüht, die evangelische Perspektive zum Tragen zu bringen. Es bleibt jedoch bezeichnend, dass dies erst geschieht, *nachdem* das Kompetenzmodell bereits ausformuliert und die einzelnen Kompetenzen festgelegt sind (nämlich in Abschnitt 4, 21ff.). Genau dadurch soll der Anschluss an die „allgemein pädagogische Diskussion“ gewonnen werden.

Das gewählte Vorgehen soll hier nicht einfach abgelehnt werden. Ein dialogisches Verhältnis zur erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskussion ist auch aus meiner Perspektive anzustreben. Es fragt sich allerdings, ob die „Anschlussfähigkeit innerhalb der ‚Fächergruppe‘“ tatsächlich davon abhängig ist, dass das christliche Profil gleichsam eingezogen und eine religionswissenschaftliche Grundlegung angestrebt wird. Dies erinnert allzu sehr an die erkenntnistheoretisch problematischen dialogtheologischen Modelle der 90er Jahre (s.o.). Auf jeden Fall aber fehlt in dem Entwurf bereits der Versuch, Kompetenzen und Bildungsstandards aus christlich-theologischer Perspektive zu identifizieren und auszuformulieren. Insofern sind noch wesentliche Arbeitsschritte zu tun, ehe von Kompetenzen und Bildungsstandards für den *evangelischen* Religionsunterricht gesprochen werden kann.

Die Bedeutung des Bezugs auf die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ wird im Entwurf auch sonst nicht zureichend wahrgenommen. So wird festgestellt, die „Religionslehrkräfte“ seien „VertreterInnen der Bezugsreligion“, aber „in der Realität“(!) seien „vielfältig unterschiedliche theologische Auffassungen für sie gültig“ (Fischer/Elsenbast 21). Hier ist nicht deutlich, dass es sich bei den rechtlichen Regelungen und den persönlichen Auffassungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer um nicht kommensurable Ebenen handelt, die jedenfalls keineswegs auf diese Weise einfach gegeneinander ausgespielt werden können. Sonst würde aus der referierten Feststellung folgen, dass es einen *evangelischen* Religionsunterricht ohnehin nicht gibt. Warum dann aber Kompetenzen und Standards für einen solchen Unterricht formulieren?

Problematisch bleibt die Beschreibung von Konfessionalität auch noch in anderer Hinsicht. So wird festgestellt, der evangelische Religionsunterricht wolle „beides leisten – im Sinne von Art. 7.3 GG mit den Grundsätzen evangelischen Christentums übereinstimmen und gesprächsfähig sein mit dem Religionsunterricht anderer christlicher Konfessionen/nicht-christlicher Religionen sowie mit dem Ethikunterricht“ (Fischer/Elsenbast 23). Hier wird nicht deutlich, dass die Gesprächsfähigkeit nicht *neben* der Bindung an die „Grundsätze

evangelischen Christentums“ steht, sondern *aus diesen Grundsätzen* erwächst. Dialoge sind nur möglich, wo Gesprächspartner vorhanden sind, die ihre unterschiedlichen Überzeugungen in den Dialog einbringen!

Die vorgetragenen Einwände bzw. Hinweise auf die beschränkte, weil nur religionswissenschaftliche Reichweite der angebotenen Kompetenzen und Bildungsstandards sind nicht nur formaler Natur, sondern betreffen den Religionsunterricht substantziell. Sie erklären, warum keine Kompetenzen im Sinne ethischer Orientierung beschrieben werden (s. dazu noch unten, 3.), mehr noch warum der Wahrheitsanspruch des Glaubens und entsprechend die existentielle Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen bei diesen Kompetenzen, vorsichtig formuliert, zu kurz kommen. Alle Formulierungen, die in diese Richtung weisen könnten, sind stark abblendend: „*kommunizieren und beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog“; „*andere Religionen und Weltanschauungen*, die in der religiös pluriformen Gesellschaft relevant sind und in der Lebenswelt der Schüler/innen vorkommen“ (Fischer/Elsenbast 17f.). Die Befürchtung, dass Kinder und Jugendliche zu „Bekenntnisakten“ genötigt werden könnten, tritt in dem Entwurf weit deutlicher hervor als die religionspädagogische Einsicht, dass die auch existenzielle Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen für guten Religionsunterricht kennzeichnend ist. Stattdessen wird hervorgehoben, dass es um die Kompetenz gehen müsse, „sich in der *sozialen* Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können“ (Fischer/Elsenbast 14; Hervorhebung durch mich).

Es wird nicht erläutert, was mit dieser „sozialen“ Wirklichkeit gemeint ist und von welchen anderen Wirklichkeiten von Religion sich diese unterscheiden soll. Betrachtet man den durch die „Beispielaufgaben“ (Fischer/Elsenbast 24ff.) definierten thematischen Umkreis, so könnte darunter zu verstehen sein, Religion solle im Religionsunterricht in den Teilaspekten thematisiert werden, die in Kultur und Gesellschaft der Gegenwart greifbar werden. Keine eigenen Beispielaufgaben werden daher formuliert für biblische Texte³ (mir scheint die Kompetenz, einen biblischen Text verstehen und lesen zu können, aus evangelischer Perspektive unerlässlich), ebenso wenig für die Interpretation eines klassischen Textes der evangelischen Tradition (z.B. Luthers 95 Thesen, Confessio Augustana usw.).

Auch die mehrfach angesprochene religionspädagogische Terminologie aus dem United Kingdom (Fischer/Elsenbast 15, 22) wird in ihrer Problematik nicht erörtert. Die in der neueren Diskussion in Großbritannien stark in Frage gestellte Unterscheidung zwischen *learning about religion* und *learning from religion* wird ohne weiteres übernommen, und es wird bestenfalls angedeutet, dass auch dort nachdrücklich nach der Möglichkeit existenzieller Bezüge von Religionsunterricht gefragt und gesucht wird.

In weiterer Variation zeigt sich das beschriebene Problem im Verhältnis zwischen Kompetenzen bzw. Bildungsstandards und Bildungsinhalten. Die Expertengruppe macht deutlich, dass in der Weiterarbeit die Identifikation eines Kerncurriculums für den Religionsunterricht unerlässlich sei (Fischer/Elsenbast 22, 73f.). Eine „solche Definitionsleistung“ hätte jedoch „nicht zum Auftrag der Expertengruppe“ gehört (22). Diese Auffassung impliziert erneut, dass sich Kompetenzbegriffe, wie es die Expertengruppe getan hat, formulieren lassen, ohne dabei auf Inhalte Bezug zu

3 In verschiedenen „Beispielaufgaben“ werden Bibeltexte aufgenommen, das soll nicht verschwiegen werden. Es bleibt jedoch eine Grundentscheidung, wenn keine Beispielaufgabe in der vorliegenden Veröffentlichung einen Bibeltext als Ausgangspunkt wählt und etwa schon in der Überschrift deutlich macht, dass es nun um *Biblical literacy* geht.

nehmen. Wiederum ergibt sich, dass Kompetenzen und Bildungsstandards eine Art Rahmen darstellen sollen, in den dann das gesuchte Kerncurriculum eingefügt werden soll.

Möglicherweise wollte die Expertengruppe mit ihrem Vorgehen der Gefahr stark inhaltslastiger Bildungsstandards entgehen, weil eine solche Inhaltslastigkeit die mit dem Übergang zur Outcome-Orientierung verbundenen Chancen in Frage stellen könnte. Im Blick auf die inhaltsbezogenen Bildungsstandards in Baden-Württemberg (vgl. Ziener/Scheilke 2004) und noch mehr hinsichtlich der „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht“ (Deutsche Bischofskonferenz 2004) wäre ein solches Anliegen durchaus nachvollziehbar. Dennoch bleibt die Notwendigkeit, eigenständige inhaltsbezogene Kompetenzen und Standards zu formulieren – eine Aufgabe, die durch ein den Kompetenzmodellen und Bildungsstandards unter- und nachgeordnetes Kerncurriculum nicht angemessen gelöst werden kann.

Um es noch einmal zu sagen: Meine Einwände zielen nicht darauf, den vorliegenden Entwurf abzulehnen. Dringlich ist es jedoch, die noch ausstehende Hälfte der Arbeit, nämlich die Identifikation und Entwicklung von Kompetenzen und Bildungsstandards aus einer evangelischen Perspektive zu leisten. Anders lassen sich Kompetenzen und Standards für den *evangelischen* Religionsunterricht nicht beschreiben.

3. Die Bedeutung des Religionsunterrichts für ethische Bildung und Orientierung

Vergleicht man den vorliegenden Entwurf mit den „10 Thesen des Rates der EKD zum Religionsunterricht“ vom August 2006 sowie mit den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (26. 3. 2006), ergeben sich auffällige Divergenzen. Die zweite These des Rates lautet:

„Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten“.

Dazu wird ausgeführt:

„Manchmal wird religiöse Bildung bloß als eine Form der Werteerziehung angesehen. Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben.“

Hier wird nicht nur der klare Bezug des evangelischen Religionsunterrichts auf die Wahrheitsfrage hervorgehoben (s. dazu oben 2.), sondern es wird auch der Beitrag des evangelischen Religionsunterrichts zur Werteorientierung und ethischen Bildung betont. Dies gilt in ähnlicher Weise für die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“, in denen schon in der Präambel der Beitrag des Religionsunterrichts zu den „ethischen Grundlagen sowie den sie prägenden weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen“, auf denen der „freiheitliche, plurale, demokratische Rechtsstaat der Bundesrepublik beruht“, hervorgehoben wird. Bei den „fachlichen und methodischen Kompetenzen“ wird betont, dass sich die Schülerinnen und Schüler „im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen“ aneignen.

Demgegenüber fehlen ethische Bezüge bei den Kompetenzen, wie sie im Entwurf beschrieben werden, fast ganz und werden entsprechende Bezüge auf die christliche Ethik erneut nur auf der Ebene der Inhalte gleichsam nachgetragen (Fischer/Elsenbast 18,23, vgl. 20 Nr. 11).

Vor der Formulierung der Bildungsstandards heißt es zwar, es gehe „nicht nur um bereichsspezifische Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch um deren Verknüpfung mit Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen“. Ein Beitrag zur Ausbildung von Werthaltungen wie z.B. Verantwortungsbereitschaft, Solidarität, Empathie, Respekt und Sensibilität für Gerechtigkeit“ sei „ausdrückliches Ziel des Religionsunterrichts“ (Fischer/Elsenbast 16). Ausgehend von dieser Voraussetzung wäre nun zu erwarten, dass entsprechende Kompetenzen und Standards formuliert werden. Die Expertengruppe fährt jedoch fort: „Es ist jedoch offen, wie derartige Einstellungen und Werthaltungen festgestellt werden können, ohne Schüler/innen zu Bekenntnisakten zu nötigen“. Ohne dass dies ausdrücklich gesagt wird, wird daraus auf die Unmöglichkeit entsprechender Bildungsstandards geschlossen und wird von vornherein auf eine mit Hilfe von Bildungsstandards ausgewiesene ethische Ausrichtung des Religionsunterrichts verzichtet.

Bei den vorliegenden Kompetenzbeschreibungen finden die grundlegenden Bestimmungen zur Ausrichtung des Religionsunterrichts im ethischen Bereich also gerade keine Entsprechung. Die Expertengruppe übt hier offenbar eine größere Zurückhaltung oder traut dem Unterricht nicht zu, dass hier tatsächlich „Einstellungen“ eingeübt, wie die Einheitlichen Prüfungsanforderungen formulieren, oder – mit den Ratthesen gesprochen – „Zugänge zu zukunftsfähigen Werten“ eröffnet werden.

Natürlich gibt es hier Probleme der Überprüfbarkeit oder Messbarkeit, aber wie der Entwurf ausdrücklich hervorhebt, gilt dies auch für alle anderen im Entwurf angesprochenen Kompetenzen und Standards. Und wenn zustimmend auf die Theorie der „Entwicklung des religiösen Urteils“ nach Oser/Gmünder (1984, Fischer/Elsenbast 16) verwiesen wird, so könnte mit gleichem Recht auf die Theorie der „Entwicklung des moralischen Urteils“ von L. Kohlberg hingewiesen werden (vgl. etwa Kohlberg 1995).

Der Religionsunterricht soll nicht moralisieren. Als ein freiheitliches Angebot kann und darf er auch keine Verhaltensvorschriften aufoktroyieren. Gleichwohl können entsprechende Vorbehalte oder Befürchtungen umgekehrt nicht dazu führen, dass die ethische Orientierungskraft von Religionsunterricht bei den Kompetenzen und Bildungsstandards keine Berücksichtigung findet. Ungewollt könnte sonst das Missverständnis verstärkt werden, eine solche Orientierungskraft komme zwar Angeboten wie der Berliner Wertekunde oder LER (mit dem Anspruch auf „Lebensgestaltung“!) zu, nicht aber dem evangelischen Religionsunterricht. Für diesen würden zwar etwa von kirchlicher Seite großartige Erwartungen beschrieben, denen für das tatsächliche Lernen jedoch keine Bedeutung zukomme. Die jüngste Shell-Studie mit ihrer gewagten, m.E. durch die empirischen Befunde keineswegs gedeckten These von der „weitgehend säkularen Selbstreproduktion der Werte“ (Gensicke 2006, 239) unterstreicht die Notwendigkeit von auf ethische Bildung und Orientierung bezogenen Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht auf ihre Weise.

4. Ausblick

Die Expertengruppe hat ein Arbeitspapier vorgelegt, das ausdrücklich zur „Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards“ beitragen soll. Der Entwurf soll die Diskussion eröffnen und vorantreiben. Er mündet zu Recht in „Perspektiven für die weitere Arbeit an einem Kompetenzmodell für den evangelischen Religionsunterricht“ (Fischer/Elsenbast 73ff.).

Meinen eigenen Beitrag verstehe ich in diesem Sinne: als Impuls für die weitere Arbeit, bei der mit größerem Nachdruck auch die auf den Wahrheitsanspruch des Glaubens sowie auf dessen ethische Orientierungskraft bezogenen Kompetenzen und Standards einbezogen werden müssen. Voraussetzung dafür ist, gemäß der „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, eine dialogische Ausarbeitung von Bildungsstandards, die ebenso konstitutiv kirchliche und theologische Perspektiven berücksichtigt wie religionswissenschaftliche und pädagogische. Genau dies entspricht im Übrigen dem im Entwurf geforderten „Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspektive, zwischen religiöser Rede und Reden über Religion“ (Fischer/Elsenbast 14f.). Ein solcher „Wechsel“ ist nicht nur als Merkmal religiöser Bildung zu fordern, sondern auch für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards selbst.

Literatur

- Deutsche Bischofskonferenz (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I. Bonn. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (Stand: 26.3.2006). www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-evreligion.pdf
- EKD (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh.
- EKD (2003): Christlicher Glaube und nicht-christliche Religionen. Theologische Leitlinien. Ein Beitrag der Kammer für Theologie (EKD-Texte 77), Hannover.
- EKD (2006): 10 Thesen des Rates der EKD zum Religionsunterricht, August 2006.
- Gensicke, Thomas (2006): Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M., S. 203-239.
- Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M.
- Nipkow, Karl Ernst (1994): Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: van der Ven, Johannes A.; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim, S. 197-232.
- Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- Oser, Fritz; Gmünder, Paul (1984): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Köln.
- Schweitzer, Friedrich (2006a): „Guter Religionsunterricht – aus der Sicht der Fachdidaktik.“ In: Bizer, Christoph (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik 2006. Neukirchen-Vluyn, S. 41-51.
- Schweitzer, Friedrich (2006b): Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Bd. 1. Gütersloh.
- Schwöbel, Christoph (2003): Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur. Tübingen.
- Ziener, Gerhard; Scheilke, Christoph Th. (2004): Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56; H.3, S. 226-236.