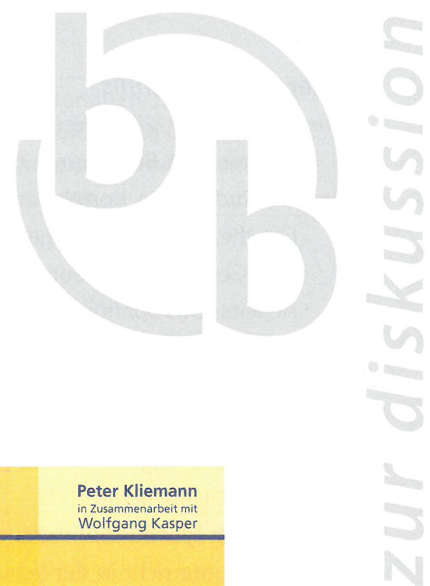


# curriculumentwicklung

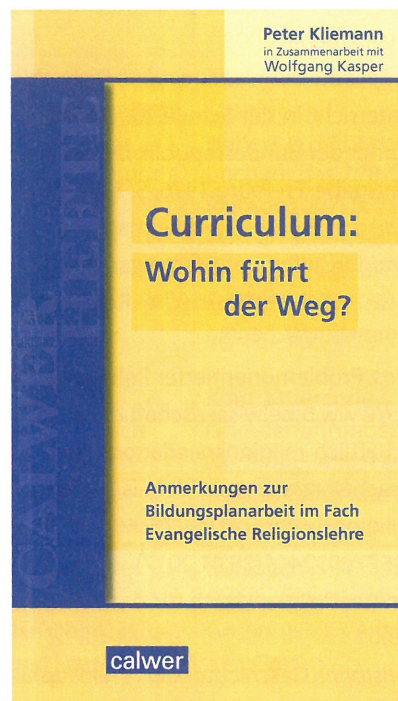
peter kliemann / wolfgang kasper



*Peter Kliemann und Wolfgang Kasper formulieren in ihrer kleinen Schrift<sup>1</sup> angesichts aktueller Herausforderungen des Religionsunterrichts eine Hoffnung: „Dringend notwendig wäre es in jedem Fall, ohne Zeitdruck zu überlegen und zu diskutieren, wie konfessioneller Religionsunterricht so zugeschnitten werden kann, dass er in einer pluralen Gesellschaft nicht nur überlebensfähig ist, sondern auch einen von der Allgemeinheit nachvollziehbaren und gewünschten Beitrag zur Bildung von Kindern und Jugendlichen leistet.“<sup>2</sup> Die gegenwärtigen Entwicklungen sehen sie als nicht geeignet an, diesem Anspruch gerecht zu werden. Anhand des „inhaltlichen Zuschnitt des Faches“ und „Kompetenzen religiöser Bildung in einer pluralen Welt“ skizzieren sie Gesichtspunkte, die eine zukunftsorientierte Entwicklung von Curricula berücksichtigen sollte.<sup>3</sup>*

## Zum inhaltlichen Zuschnitt des Faches

Obwohl also unter kompetenzorientierten Gesichtspunkten vermutlich den prozessbetonten Kompetenzen wesentlich mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte, werden die Religionslehrerin und der Religionslehrer, die sich auf ihren Unterricht vorbereiten, schon aus Gewohnheit und aus pragmatischen Gründen das Augenmerk sehr schnell auf die inhaltlichen Vorgaben des Bildungsplans richten. Hier erweist es sich, wie schon angedeutet, immer mehr als Hindernis, dass die Kirchenleitungen sich sehr früh auf binnentheologische, z.T. dogmatisch anmutende Kategorien festgelegt haben. Hintergrund ist ein Votum der Deutschen Bischofskonferenz, das – wie schon erwähnt mit dem verständlichen Ziel einer katholisch-evangelischen Kooperation – auch von evangelischer Seite übernommen wurde, in Baden-Württemberg zunächst für den Bildungsplan von 2004 und nunmehr auch für



den Bildungsplan von 2016. In den »Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht« der Deutschen Bischofskonferenz von 2004 heißt es:

»Die Auswahl von Kompetenzen zu Unterrichtsinhalten erfolgt hier in sechs Gegenstandsbereichen, die das religiöse Grundwissen thematisch gliedern: 1. Mensch und Welt 2. Die Frage nach Gott 3. Bibel und Tradition 4. Jesus Christus 5. Kirche 6. Religionen und Weltanschauungen. Die Auswahl der Gegenstandsbereiche verdankt sich sowohl der »Hierarchie der Wahrheiten« (Unitatis redintegratio, Nr. 11) als auch der langjährigen Unterrichtserfahrung in den betreffenden Jahrgangsstufen.«<sup>4</sup>

Dies lässt sich wohl kaum als plausible theoretische Herleitung begreifen. Erstaunlich ist aber vor allem, dass seitdem weder von katholischer noch von evangelischer Seite ver-

1 Peter Kliemann in Zusammenarbeit mit Wolfgang Kasper „Curriculum: Wohin führt der Weg? – Anmerkungen zur Bildungsplanarbeit im Fach evangelische Religionslehre. Stuttgart: Calwer-Verlag 2016

2 S.o., S. 55

3 Im Folgenden geben wir die Seiten 62-67 wieder.

4 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, S. 16.

sucht wurde, eine halbwegs schlüssige theologische oder religionspädagogische Begründung nachzuliefern.

Man kann diese »Gegenstandsbereiche« abwandeln, andere Akzente setzen<sup>5</sup>, es bleibt aber dabei, dass das Themenfeld des Religionsunterrichts auf diese Weise von einer stark theologischen Sicht bestimmt wird. Dabei wäre noch zu prüfen, um welche Art von Theologie es sich eigentlich handelt und ob sich die immer wieder zu hörende Behauptung, es handle sich um die zentralen Kategorien der theologischen Fachwissenschaft, aufrechterhalten lässt. Selbst wenn dies zuträfe, bliebe doch die Frage, ob und in welchem Maße die gewählten Kategorien heutige Schülerinnen und Schüler erreichen und zu ihrer religiösen Bildung beitragen können. Veit-Jakobus Dieterich, Experte für curriculare Fragen im evangelischen Religionsunterricht, fasst das Dilemma im »Jahrbuch der Religionspädagogik« pointiert zusammen:

»Allgemein ist festzustellen, dass die neuen Pläne einerseits – und das ist eine wichtige Stärke – die theologische und religiöse Dimension des Religionsunterrichts betonen und breit thematisieren, andererseits aber – und dies ist eine gravierende Schwäche – in deutlicher Diskrepanz zu manchen Formulierungen in den Präambeln bei den konkreten Fragestellungen die nicht-theologische, weltanschauliche, alltägliche bzw. nicht-theologische wissenschaftliche Dimension in der Regel nur noch punktuell, eher zufällig und wenig systematisch und umfassend – und schon gleich gar nicht in eigenständigen Themenstellungen – aufnehmen (weitgehende Ausblendung etwa grundlegender erkenntnistheoretischer Fragen bzw. Fragen des menschlichen Weltzugangs). Daneben zeigt sich eine auffällige Tendenz zur Zurückdrängung gesellschaftlicher, insbesondere auch sozialer Fragestellungen. Damit könnte der Religionslehrplan einen bereits früher beobachtbaren Mangel bzw. Fehler wiederholen: nämlich gesamtgesellschaftliche Strömungen und Tendenzen einfach zu doppeln und zu spiegeln – anstatt diese kritisch zu begleiten und zu kontrapunktieren. Eine isolierte Thematisierung religiöser bzw. theologisch-kirchlicher Themen ist außerordentlich ambivalent bzw. problematisch und

5 So lauten im baden-württembergischen Bildungsplan von 2004 diese sechs Kategorien für den evangelischen Religionsunterricht: *Mensch / Welt und Verantwortung / Bibel / Gott / Jesus Christus / Kirche und Kirchen*, für den katholischen Religionsunterricht findet man sieben: *Mensch sein – Mensch werden / Welt und Verantwortung / Hermeneutik: Bibel und Tradition / Die Frage nach Gott / Jesus der Christus / Kirche, Kirchen und das Werk des Geistes Gottes / Religionen und Weltanschauungen*. – Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich und Hanna Roose entscheiden sich in ihrer »kompetenzorientierten Didaktik« für *Weltbild / Bibel / Gott / Jesus Christus / Mensch – Selbst – Identität / Religion(en)*.

könnte einen sich möglicherweise fatal auswirkenden zumindest partiellen Rückzug des Religionsunterrichts auf eine (religiöse, theologische, kirchliche) Binnenstruktur bedeuten.«<sup>6</sup>

Wie sehr die beiden letzten baden-württembergischen Bildungspläne für das Fach Evangelische Religionslehre das mögliche thematische Spektrum einengen oder doch zumindest nicht dazu einladen, es in seiner Vielfalt wahrzunehmen, würde ein systematischer Vergleich mit den »vergessenen« Wahleinheiten der evangelischen Bildungspläne von 1984 und 1994, aber z.B. auch mit den katholischen Zielfelderplänen der 70er und 80er Jahre<sup>7</sup> zeigen. Auch ein Blick in Zeitschriften wie »Chrismon« oder »Psychologie heute« oder etwa auch auf die Ausstellungsprojekte des Deutschen Hygienemuseums in Dresden ([www.dhmd.de](http://www.dhmd.de)) führt vor Augen, wie sich religiös relevante Themen auf geschickte und offensichtlich sehr erfolgreiche Weise aufgreifen und aufbereiten lassen. Selbst eine exegetische Publikationsreihe wie das »Jahrbuch für biblische Theologie« wählt heute den Zugang eines lebensweltorientierten Zuschnitts, und zwar ohne dass man den Herausgebern unterstellen könnte, biblisch-theologische Inhalte zu banalisieren. Die Jahrbücher der letzten Jahre tragen Titel wie »Mitleid und Mitleiden«, »Liebe«, »Zeit«, »Geben und Nehmen«, »Das Böse«, »Die Macht der Erinnerung«, »Gott und Geld«, »Der Himmel«, »Das Fest: Jenseits des Alltags«.

Auch im Hinblick auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen lohnt es sich, das Modell der Comenius-Expertenkommission noch einmal genauer zu betrachten. Hier ist von vier Gegenstandsbereichen religiöser Bildung die Rede, die folgendermaßen eingeführt werden. Ausgangspunkt sind die fünf »Dimensionen der Erschließung von Religion«:

»Diese Dimensionen [...] des Umgangs mit Religion sind in Beziehung gesetzt zu vier unterschiedlichen Gegenstandsbereichen von Religion, wie sie Schüler/innen begegnen als Anfrage, Herausforderung, Tradition oder konkrete exemplarische Lebenssituation:

- die subjektive Religion der Schüler/innen, die sich in einem individuellen Selbstverständnis ausdrückt, als persönliche Überzeugung und Wertorientierung;
- die Bezugsreligion des Religionsunterrichts, die sich nach der Religion des Lehrers / der Lehrerin richtet und in den grundlegenden Überzeugungen, Traditionen und

6 Veit-Jakobus Dieterich: Was im RU gelernt werden soll ... Ein Blick auf Richtlinien, Bildungspläne und Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 27 (2011), S. 25-34; ebenda, S. 34 (dort z.T. mit Hervorhebungen).

7 Rudi Ott / Gabriele Miller (Hg.): Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften, München 1976.

Grundsätzen der den Religionsunterricht (mit)verantwortenden Religionsgemeinschaft (Art. 7 III GG) begründet ist, d.h. hier konkret das Christentum evangelischer Prägung;

- andere Religionen und Weltanschauungen, die in der religiös pluriformen Gesellschaft relevant sind und in der Lebenswelt der Schüler/innen vorkommen;
- Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen in Bildender Kunst, Literatur, Musik und als Begründungszusammenhang für ethisch-moralisches Verhalten und politisches Handeln.«<sup>8</sup>

Dieser Ansatz, der in modifizierter Weise auch in den EKD-Orientierungsrahmen für die Sekundarstufe I Eingang gefunden hat,<sup>9/10</sup> bringt u.a. folgende Vorteile mit sich:

- Es wird eine Struktur vorgeschlagen, die für verschieden Formen des konfessionellen Religionsunterrichts (also z.B. auch orthodoxen, islamischen, alevitischen Religionsunterricht) geeignet ist und dennoch das Proprium der jeweiligen »Bezugsreligion« hervorhebt.
- Die gewählten Kategorien sind so offen, dass sie mit einer großen Vielfalt von Inhalten gefüllt werden können und damit der jeweiligen Situation des Religionsunterrichts und den aktuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden können. Die Festlegung von verpflichtenden Themenfeldern und Inhalten wäre dadurch nicht ausgeschlossen, eine stoffliche Überfrachtung des Bildungsplans wäre aber nicht schon in der curricularen Struktur angelegt.
- Die skizzierten Kategorien bilden – ähnlich wie übrigens auch die Dimensionen des Elementarisierungsansatzes – ein inhaltliches Spannungsfeld, dessen Pole immer wieder neu aufeinander bezogen werden müssen. Religionsunterricht wird niemals nur eine einzige der vier Kategorien bearbeiten, sondern seine Themen auf

mehrere oder gar alle vier Kategorien beziehen. Dies gibt dem Unterricht von vornherein eine dynamische, diskursive Struktur. Dem bloßen Abarbeiten einzelner »Gegenstandsbereiche« (ein sicherlich auch etwas missverständlicher Terminus) wird schon im Ansatz entgegengewirkt.

- Die gewählte Sprache verlässt den theologischen Binnenraum und macht das Modell auch nach außen gut kommunikabel und auch schulpädagogisch diskutierbar. Dies schließt nicht aus, neben die eher religionssoziologische Lesart eine spezifisch theologische Lesart zu stellen. Denkbar wäre z.B. folgender theologischer Gedankengang:

1. Der/die Einzelne sucht in einer unübersichtlich gewordenen Welt nach Orientierung, Werten, einer verlässlichen Deutung der Welt und des Lebens: Wie finde ich den Sinn des Lebens? Dies wäre, implizit oder explizit, seine bzw. ihre »subjektive Religion«.
2. Für die »Bezugsreligion Christentum evangelischer Prägung« könnte v.a. die Pointe der Rechtfertigungstheologie konstitutiv sein. Formelhaft ausgedrückt: Der Mensch ist von einem liebenden Gott in Jesus Christus immer schon angenommen und muss den Sinn des Lebens nicht selbst herstellen.
3. Diese sich aus 1. und 2. ergebende Thematik und Spannung wäre dann im Dialog mit »anderen Religionen und Weltanschauungen«, insbesondere auch solchen, die »in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler vorkommen«, zu entfalten und zu präzisieren, und
4. »auf Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen in Bildender Kunst, Literatur, Musik und Begründungszusammenhang für ethisch-moralisches Verhalten und politisches Handeln« zu beziehen und somit auch alltagsweltlich zu konkretisieren.

8 Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Hg.): Grundlegende Kompetenzen (Fußnote 35), S. 18; dort z.T. mit Hervorhebungen.

9 Vgl. a.a.O. (Fußnote 27), S. 17:

»Bestimmend sind im Einzelnen als Bezugspunkte:

- die Erwartungen und Bedürfnisse von Jugendlichen, besonders im Blick auf ihre
- Fragen nach dem eigenen Glauben,
- die christliche Überlieferung und Lehre,
- andere Religionen und Weltanschauungen,
- religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge im globalen Horizont.«

10 Auf eine Auseinandersetzung mit den EKD-Texten 109 und 111 (Fußnoten 27 und 69) wird an dieser Stelle verzichtet. Vgl. hierzu das gute und kritische Referat in der von Hartmut Lenhard überarbeiteten und aktualisierten Auflage von Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen (Fußnote 27), S. 81ff.

Die sorgfältig gewählte und begründete Vierzahl der von der Comenius-Kommission gewählten Kategorien schafft – ähnlich wie das Kegelmodell von Heinz Schmidt oder der Elementarisierungsansatz – eine für die Schulpraxis hilfreiche, handhabbare, übersichtliche Orientierung und verhindert beliebige ad hoc-Modifikationen der den Religionsunterricht bestimmenden Inhaltsfelder.

Eher zufällig erscheint in der Expertise des Comenius-Instituts hingegen der Schritt von den vier kategorial gedachten »Gegenstandsbereichen« zu zwölf Hauptkompetenzen, denen dann lose auch noch »exemplarische Lebenssituationen« zugeordnet sind. Diese Zufälligkeit zeigt sich nicht zuletzt im Vergleich mit dem EKD-Orientierungsrahmen für die Sekundarstufe I, der nun von acht zentralen



Kompetenzen ausgeht und dabei zurecht auch eine ethische Kompetenz aufführt, die im Modell des Comenius-Instituts zumindest in expliziter Form fehlte.<sup>11</sup>

## Kompetenzen religiöser Bildung in einer pluralen Welt

Nimmt man den Ansatz der Kompetenzentwicklung ernst, dann erfordert Bildungsplanarbeit für das Fach Religion in verschiedener Hinsicht eine Öffnung der Diskussion und vor allem auch der konkreten Curriculararbeit in verschiedene Richtungen:

- Zum einen wird man, wenn man von Kompetenzaufbau spricht, wesentlich mehr als bisher den Zusammenhang zwischen Grundschulcurriculum und Curriculum der Sekundarstufe I beachten und die Bildungspläne dementsprechend aufeinander abstimmen müssen. Postuliert wurde dies schon immer, die gegenwärtige Situation bleibt, jedenfalls im Bereich des Evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, weit dahinter zurück.
- Dasselbe gilt für den Austausch mit anderen Schulfächern. Kinder und Jugendliche entwickeln ihre Kompetenzen nicht nach Fachsparten getrennt, und dementsprechend wäre der wechselseitigen Wahrnehmung der einzelnen Schulfächer einer Schulart, fächerverbindenden Projekten und die Frage der Koordinierung der von den verschiedenen Fächern in großer Anzahl gewünschten Einzelkompetenzen wesentlich mehr Beachtung zu schenken.
- Dass die Bildungspläne in Evangelischer und Katholischer Religionslehre aufeinander abgestimmt und Kooperationen ermöglicht werden sollten, ist inzwischen unbestritten, wurde bei der jüngsten Bildungsplanreform in Baden-Württemberg aber ebenfalls nicht in der erforderlichen Art und Weise umgesetzt.
- Genauso wichtig wäre ein enger und auf Dauer angelegter Dialog mit dem Fach Ethik, einmal im Sinne einer wechselseitigen Schulung der Wahrnehmung und Sprachfähigkeit, dann aber auch, weil es wenig sinnvoll erscheint, Jugendliche und Eltern vor die Alternative zu stellen, ob sie lieber eine Kompetenzförderung auf der Basis biblisch-dogmatischer Inhalte oder auf der Basis ethisch-philosophischer Ansätze erhalten wollen. Bernhard Dressler hat immer wieder betont, dass es sich bei den Fächern Religion und Ethik um verschiedene Ak-

<sup>11</sup> Vgl. dazu *Peter Kliemann: Zwischenüberlegung*. In: *Elsenbast / Fischer* (Fußnote 35), S. 82-85. Für eine ausführliche Diskussion zur Bedeutung des ethischen Lernens im Religionsunterricht vgl. *Jahrbuch der Religionspädagogik* 31 (2015).

zentsetzungen desselben Weltzugangs («Probleme konstitutiver Rationalität») handelt; dementsprechend wären mit Nachdruck und Sorgfalt Gemeinsamkeiten und spezifische Unterschiede zwischen den verschiedenen Religionslehren und dem Fach Ethik herauszuarbeiten.<sup>12</sup> Auf diesem Hintergrund gewänne auch der schon in den 90er Jahren entwickelte Gedanke einer Fächergruppe neue Bedeutung. Wenn Kinder und Jugendliche in ihrem späteren Leben in einer pluralen Gesellschaft miteinander auskommen und kommunizieren sollen, wird man das Wechselspiel von Identität und Differenz auch schon in den Schulen einüben müssen.

- Schließlich kann man auch nicht davon ausgehen, dass Identitäts- und Kompetenzentwicklung heute an der Grenze von Nationalstaaten Halt macht. Warum sollte man einem Jugendlichen in Deutschland eine ganz andere Art der religiösen Bildung zukommen lassen als seinem Altersgenossen in Schweden, in der Schweiz oder Großbritannien? Der Blick über die Nationalgrenzen hinaus würde sich lohnen und die entsprechenden Curricula anderer Länder sind heute auch in digitaler Form leicht zugänglich.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Vgl. z.B. *Bernhard Dressler: Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006, bes. S. 108ff. – *Ders.: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels*. In: *ZPT* 1/2008, S. 74-88. – *Ders.: Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen*. In: *ZPT* 2/2010, S. 112-128. – *Ders.: Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen*. Vortrag zur Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg am 15.12.2012 ([www.uni-marburg.de/aktuelles/publika/reden/26](http://www.uni-marburg.de/aktuelles/publika/reden/26)). – Von ethisch-philosophischer Seite empfehlenswert: *Michael Reuter: Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht. Religionsphilosophische Grundlagen und fachdidaktische Perspektiven*, Berlin 2014.

<sup>13</sup> Vgl. das vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig betreute Internetportal: [curriculumworkstation.edumeres.net](http://curriculumworkstation.edumeres.net). – Beim Blick auf die Religionscurricula anderer Länder sollte man sich vor dem Argument hüten, die Auseinandersetzung lohne sich nicht, weil es in anderen Ländern keinen konfessionellen Religionsunterricht in unserem Sinne gebe. Rudolf Englert hat auf empirischer Basis überzeugend dargelegt, dass eine konfessionelle Rahmung nicht vor einer »Versachkundlichung« des Unterrichtsgeschehens bewahrt. Vgl. *Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014. – Umgekehrt wäre es wenig sachgerecht, die religionsdidaktischen Anstrengungen und Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen in Großbritannien, Skandinavien oder der Schweiz allzu schnell als »bloße Religionskunde« abzutun. Die eigentlichen religionsdidaktischen Entscheidungen liegen quer zu solchen Unterscheidungen.