

Wer MACHT die Inhalte des Religionsunterrichts?

Auswahl und Machtfragen in den Normierungsprozessen für curriculare Vorgaben im Fach Religion

Bärbel Husmann

1 Drei Szenen, drei Problemanzeigen¹

Im Jahr 2001 wurde Hans-Bernhard Kaufmann 75 Jahre alt. Sein legendärer Artikel »Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?« (Kaufmann, 1973) wurde bei einem Symposium im RPI Loccum dem Publikum noch einmal vor Augen geführt. Eine Kollegin, die den problemorientierten Unterricht in ihrer Zeit als Schülerin erlebt hatte, warf in die Debatte die Frage ein, wie denn Themen wie Sexualität und Drogen zu den damaligen Rahmenrichtlinien gepasst hätten. Rahmenrichtlinien – das war der niedersächsische Ausdruck für »Lehrplan«, der allerdings schon verrät, dass es mehr um den Rahmen als um Richtlinien ging. Als Antwort riefen betagte Damen aus der letzten Reihe in die Runde: »Wer kümmert sich schon um Rahmenrichtlinien?« Den betagten Damen galt die Frage als Zeichen längst überwundenen Obrigkeitsdenkens; sie hatten sich daraus befreit und die so verstandene Freiheit als Habitus in ihrem Rollenverständnis als revolutionäre Lehrerinnen verinnerlicht.

Die zweite Szene spielt im Jahr 2018. Ein bayerischer Pfarrer mit obligatorischem Schulunterricht erzählte mir von einer Fortbildung zur Kompetenzorientierung. Er fasste sein Lernergebnis so zusammen: »Man soll zu Beginn der Stunde ein Problem an die Tafel schreiben, das am Ende der Stunde gelöst ist.« – Er hatte Kompetenzorientierung so verstanden, als sei sie identisch mit Problemlösekompetenz im Hier und Jetzt. Diese Art von Kompetenzorientierung wurde von ihm im Abgleich mit seinen eigenen Vorstellungen von Unterricht als absurd wahrgenommen und abgelehnt. Im Übrigen böte der Schulunterricht für ihn vor allem die Chance, seine Konfirmandinnen und Konfirmanden zu sehen.

Die dritte Szene spielt im Frühsommer 2022. Mein Neffe, dessen Schule für das Fach Religion ein Lehrwerk eingeführt hatte, antwortete auf meine Frage, was er denn in seinen ersten beiden Jahren auf dem Gymnasium in Religion gemacht habe: »Flüchtlinge,

1 Der Vortragsstil wurde weitgehend beibehalten.

gefrühstückt und einen Film geguckt.« – Er hatte Religionsunterricht mit »Zetteln« gehabt und offenbar mit Themen, die einen Bezug zu aktuellen Problemstellungen hatten. Er selbst nahm den Religionsunterricht (im Unterschied zu Physik) als ein kognitiv nicht ernst zu nehmendes Fach wahr, dessen Inhalte beliebig sind.

2 PISA als *Stunde Null* für die Neuausrichtung der Inhaltlichkeit des Religionsunterrichts

Die Ergebnisse der 2000 von der OECD durchgeführten Untersuchung zur naturwissenschaftlichen Kompetenz, zur mathematischen Kompetenz und zur Lesekompetenz von 15-Jährigen zeigten: In allen drei Bereichen lagen die deutschen Schülerinnen und Schüler erheblich unter dem Durchschnitt.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat nach diesem Schock eine Expertise in Auftrag gegeben. Sie sollte zu Vorschlägen führen, wie der Rückstand aufzuholen sei. Diese Expertise erschien 2003 und ging als Klieme-Expertise (benannt nach dem Leiter Eckhard Klieme) in die Debatte der nachfolgenden Jahre ein (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber et al., 2003). Drei Dinge sollten in Angriff genommen werden:

- a) die Orientierung an Kompetenzen statt Stoffen, um das Entstehen von trägem Wissen zu vermeiden,
- b) eine stärkere Standardisierung, um das Gefälle zwischen den Bundesländern einzu-ebnen,
- c) Prozesse von Qualitätssicherung, beispielsweise durch zentrale Aufgabenstellungen im Abitur.

Die Reaktionen innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik und der Kirchen war höchst unterschiedlich. In der *wissenschaftlichen Religionspädagogik* gab es zunächst keinen Konsens darüber, dass das PISA-Ergebnis auch Konsequenzen für den Religionsunterricht haben müsse. Die Frage, ob und wie der Religionsunterricht mit seinen Inhalten zur Literalität beitragen kann und soll, oder ob es nun darum gehen müsse, die »Eigenart« (Schweitzer, 2004, S. 240), das Besondere des Faches gegen Ökonomisierungszugriffe zu bewahren und zu verteidigen, musste erst einmal als eine religionspädagogische Frage erkannt werden. Eng damit zusammen hängt der Bildungsbegriff, der noch nicht so eng wie heute mit dem Fach verknüpft war (Dressler, 2022).

Die *evangelische Kirche* reagierte mit einer Expertengruppe, die »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung« erarbeitete (Fischer & Elsenbast, 2006). Die *katholische Kirche* beschloss bereits 2004 »Kirchliche Richtlinien für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010). Der Unterschied zwischen Richtlinien und Expertengruppe ist dabei nicht nur ein sprachlicher, sondern auch ein Spiegel der unterschiedlichen Strukturen von evangelischer und katholischer Kirche.

3 Die kompetenzorientierte Neuausrichtung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen

Als 2003 von der Kultusministerkonferenz die Kommissionen eingesetzt bzw. geplant wurden, die die Vorschläge der Klieme-Expertise in Vorgaben umsetzen sollten, war also die Deutsche Bischofskonferenz mit ihrer Arbeit schon so gut wie fertig. Das spielt, wie zu sehen sein wird, für die Inhalte, die in der KMK-Kommission beschlossen wurden, eine Rolle.

Für die drei PISA-Bereiche lautete der Auftrag an die Kommissionen, bundeseinheitliche Bildungsstandards zu entwickeln. Für die anderen Fächer sollten die »Einheitlichen Prüfungsanforderungen« (EPA) kompetenzorientiert überarbeitet werden und ihnen sollte ein bundeseinheitliches, fachbezogenes Kompetenzmodell zugrunde gelegt werden.

Die hauptsächliche Umsteuerung dessen, was im Religionsunterricht zu lernen sei, bestand in der Formulierung von fünf »grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung«, die in sich noch ausdifferenziert wurden. Diese Kompetenzen haben eine lange Vorgeschichte, die bis in die fünf Dimensionen von Religiosität, die Charles Glock 1962 erstmals formuliert hatte, zurückreichen (Husmann, 2008b, S. 21 und 25f.). Ulrich Hemel hatte diese Dimensionen genutzt, um »Ziele religiöser Erziehung« zu beschreiben (Hemel, 1988). Die KMK-Kommission wiederum hat Hemels Dimensionen in Richtung Bildung modifiziert und zur Grundlage eines fachspezifischen Kompetenzmodells gemacht. Dieses enthält, jeweils im Hinblick auf Religion: Wahrnehmungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit (EPA, 2006, S. 8f.).

Mit der Gestaltungsfähigkeit sollte die praktische Seite christlicher Religion, die im Religionsunterricht so gut wie nicht inhaltlich repräsentiert war und ist (Husmann, 2008a, S. 57), als konstitutiv beschrieben werden. Sprachlich ist das keine glückliche Formulierung gewesen, sie wurde manchmal methodisch interpretiert, oftmals im Rahmen von Handlungs- oder Produktionsorientierung verstanden oder/und im Rahmen falsch verstandener performativer Didaktik als Zumutung empfunden (Althammer, Kalloch, Richter, Rösener & Schröder, 2014).

Diese fünf grundlegenden Kompetenzen sind gemäß EPA auf sechs Inhaltsbereiche zu beziehen. Der Inhaltsbereich »Zukunft/Eschatologie/Christliche Hoffnung« ist dabei für den katholischen Religionsunterricht essenziell, im evangelischen Religionsunterricht taucht er in den westlichen Bundesländern nur in NRW und Bayern auf, für alle anderen scheint er kein Kernthema darzustellen (Stand September 2023). In die evangelischen EPA ist der Bereich Zukunft aber deshalb hineingekommen, weil es seit 2004 die o.g. »Richtlinien« der Deutschen Bischofskonferenz gab, die unhintergebar waren.

Festzuhalten ist: Das Kompetenzmodell der EPA ist *nicht* vorrangig auf Lebensweltbezüge ausgerichtet.² Es ist auch *kein* »Stoff«-Kanon, gleichwohl ohne Inhalte nicht

2 Zuweilen scheint der Begriff der »Anforderungssituation« (Obst, 2015) wieder in dieselbe Richtung zu führen wie Problemorientierung oder Lebensweltorientierung: Was nicht in Anforderungen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beschreibbar ist, muss auch im kompetenzorientierten Unterricht keine Rolle spielen (zur Kritik: Husmann, 2012).

denkbar. Es ist *nicht* auf das unspezifische berufspädagogische Kompetenzmodell bezogen, sondern beschreibt Fähigkeiten, die mit religiöser Bildung einhergehen. Vielmehr ist es tatsächlich ein *fachspezifisches Kompetenzmodell*, das auch (!) die Formulierung messbarer Lernergebnisse im Blick hat.

4 Akteurinnen und Akteure im Prozess der Normierung und ihr Einfluss

Ich betrachte im Folgenden verschiedene Akteurinnen und Akteure: von der Kultusministerkonferenz bis zu den Lehrkräften und Schulpastorinnen. Ihr jeweiliger Einfluss ist höchst unterschiedlich, deswegen können wir hier schwanken zwischen den Begriffen Einfluss, Mitwirkung und Macht.

4.1 Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesländer

Die KMK hatte im Sinn, dass die Kompetenzen vom Ende des Bildungsganges (Abitur) her zur Grundschule hin entwickelt werden sollten – gemäß dem Motto: Wenn man nicht weiß, wo man hinwill, braucht man nicht starten. Das hat allerdings nicht allen Bundesländern eingeleuchtet, obgleich die EPA von der Kultusministerkonferenz einstimmig beschlossen wurde.

Nicht eingeleuchtet hat auch das fachspezifische Kompetenzmodell selbst. Schon 2004 gab es einen ersten kompetenzorientierten Lehrplan in Baden-Württemberg, der mit der ministeriellen Vorgabe von Annette Schavan entstanden war, sich an den berufspädagogischen Kompetenzen zu orientieren.

Noch 2014, acht Jahre nach In-Kraft-Treten der EPA, hat man in NRW das EPA-Modell mit den berufspädagogischen Kompetenzen (Sachkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und Methodenkompetenz) verwoben, weil offenbar das 2006 (mit)beschlossene Kompetenzmodell der KMK für unzureichend gehalten wurde oder es keine ausreichende Kommunikation zwischen den Vertreterinnen und Vertretern von NRW in der KMK-Kommission und denen der NRW-Lehrplan-Kommission gab.

Insgesamt sind die Kultusministerien der Bundesländer unterschiedlich bei der Entwicklung länderspezifischer Vorgaben für Religionsunterricht umgegangen.

In sechs Bundesländern werden die Vorgaben »Lehrplan« genannt, drei Bundesländer haben den Ausdruck *Bildungsplan*, zwei nennen ihre Vorgaben *Kerncurriculum* (KC). Hessen ergänzt das KC mit *Lehrplänen*. In Niedersachsen ist das *Kerncurriculum* gemeinsam mit den EPA Teil der *Curricularen Vorgaben*. Zwei weitere Bundesländer benennen ihre Normen *Rahmenlehrplan* – dort allerdings ist der Religionsunterricht nicht ordentliches Lehrfach. NRW spricht von *Kernlehrplan* und Schleswig-Holstein von *Fachanforderungen* – ergänzt durch *Leitfäden*. Besser lässt sich die föderale Selbstständigkeit im Kultusbereich nicht abbilden.

Auch der Umfang unterscheidet sich: Die Kompetenzerwartungen sind in sehr unterschiedlicher Komplexität formuliert, sie unterscheiden sich auch mengenmäßig erheblich. Hier nenne ich nur drei Beispiele: Niedersachsen benennt für die gymnasiale Oberstufe 22 inhaltsbezogene Kompetenzen in sechs Bereichen, Baden-Württemberg 14, NRW kommt insgesamt auf 99 Kompetenzen.

Wer sind nun die Entscheidungsträger und wie kommen sie in ihr Amt? Die Kommissionsmitglieder werden von den Kultusministerien berufen, welche auch Vorgaben machen können zur inhaltlichen Ausgestaltung. Diejenigen, die die Berufungen durchführen, haben Fachexpertise (im Bereich Religion immer schwerer zu finden) oder nicht, sind abwartend oder vorpreschend.

Fazit: Die KMK ist ein Abbild der föderalen Struktur, insofern ist ihre mangelnde Leitfunktion leider vorprogrammiert. Von Macht kann man nicht reden, denn die Kulturhoheit liegt bei den Bundesländern und jede Vorgabe des betreffenden Ministeriums ist ein Ausdruck von Macht – inhaltlich so kompetent wie die Fachlichkeit der Person, die dahintersteht.

4.2 Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) und die Landeskirchen

Die EKD hat nach dem PISA-Schock zwei Kommissionen eingesetzt: eine in der Nachfolge der KMK-Kommission, die andere mit großer Übereinstimmung zur Expertengruppe des Comenius-Instituts. Beide Kommissionen begannen ihre Arbeit 2006. Veröffentlicht wurden die entsprechenden EKD-Texte (EKD, 2010a und 2010b) vier Jahre später – ein langer Zeitraum, der den langwierigen Arbeits- oder/und Abstimmungsprozessen innerhalb der EKD geschuldet ist. Dass diese Texte Richtliniencharakter erlangen würden, konnte nicht erwartet werden.

Je nach Bundesland ist das Mitwirkungsrecht der Kirchen unterschiedlich ausgestaltet und schlägt sich in der Zahl der kirchlich bestellten Kommissionsmitglieder wie auch in deren beruflicher Ausrichtung nieder: In Landeskirchen, in denen Pfarrerinnen bzw. Pastorinnen und Pfarrer bzw. Pastoren verpflichtet sind, an öffentlichen Schulen Religionsunterricht zu erteilen, sind, soweit die Kommissionsmitglieder überhaupt veröffentlicht werden, wahrscheinlich auch mehr Pfarrpersonen in den Kommissionen. In Landeskirchen dagegen, in denen es diese Verpflichtung nicht gibt, werden ausschließlich Theologinnen und Theologen mit Lehramtsausbildung in Kommissionen berufen.

Fazit: Dass die EKD nur orientierende, aber keine normierende Wirkung hat, ist ihr Selbstverständnis. Man kann vielleicht von Mitwirkung oder Einfluss auf die Inhalte des Religionsunterrichts reden, nicht aber von Macht. Macht haben eher die Kommissionsmitglieder, die über die jeweiligen Landeskirchen in Ausgestaltung der *res mixta* in die Kommissionen entsandt werden, die über Inhalte bestimmen. Welcher Art ihre Expertise ist, hängt aber von der Tradition ab, in der die jeweilige Landeskirche den Aufgabenbereich ihrer Pfarrerinnen und Pfarrer definiert, ob also der Bereich des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen obligatorisch dazugehört oder nicht.

4.3 Kommissionen und ihre Mitglieder gruppendynamisch betrachtet

Kommissionen sind wie andere Gruppen gruppendynamischen Prozessen unterworfen. Sie bilden einen sozialen Mikrokosmos (Yalom, 2015, S. 57), in dem jeder und jede sich seiner Persönlichkeitsstruktur gemäß verhält bzw. inszeniert. Es ist ein »Raum«, der – wie bei jeder Begegnung zwischen Menschen – auch von unbewussten Übertragungen gekennzeichnet ist, also von reaktiven Verhaltensweisen auf andere Menschen, die sich aus früheren Erfahrungen speisen, aber nicht der jetzigen Situation angemessen

sind. Einer der Pioniere der analytischen Gruppentherapie S.H. Foulks (ursprünglich: Sigmund Heinrich Fuchs) schrieb, dass »die Grundsätze, die in ihrer reinen Form für die Standardtypen der therapeutischen gruppenanalytischen Gruppe entwickelt [...] wurden, auf alle Arten Menschengruppen angewendet werden [können], selbst wenn sie nicht primär therapeutisch sind, sondern sich eher mit [...] Problemlösungen beschäftigen.« (Foulks, 2007, S. 12f.).

Gelingende Kooperation von Arbeitsgruppen hängt von folgenden Faktoren ab (Fuchs-Brüninghoff, 2002, S. 390):

- abgestimmte, gemeinsame Ziele sachlicher Art
- klare Rollen, d.h. eine klare Leitung
- eine gute Fachkompetenz aller Gruppenmitglieder
- keine Bindungen durch »geheime Verträge« (z.B. wenn jemand, der höher in der Hierarchie steht, ein Mitglied als heimliches Sprachrohr benutzt und dieses Mitglied diese Rolle ausfüllt)
- Empfinden von Gleichwertigkeit aller Gruppenmitglieder, das mit einem gesunden Selbstwertgefühl einhergeht und deshalb ohne Überlegenheitsdemonstrationen auskommt.

Insofern hängt die Frage, wer sich mit welchen inhaltlichen Vorgaben durchsetzt, nicht nur von der Fachlichkeit der einzelnen Mitglieder ab, sondern auch von der Leitung, von der Protokollführung und vom Streben nach Macht und Überlegenheit, das in der Persönlichkeit der Mitglieder verankert ist.

Fazit: Man kann nicht nur an einzelnen Formulierungen von curricularen Vorgaben erkennen, wann die Mehrheit der Kommissionsmitglieder studiert hat, sondern auch am Gesamtergebnis, ob es sich um eine kooperative, erfolgreiche Gruppe gehandelt hat oder nicht.

4.4 Die Lehrenden in der Schule

Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulpfarrerinnen und -pfarrer stehen am Ende der Kette. Sie sind die wesentlichen Wirkfaktoren für den Lernerfolg der Lernenden (Terhart, 2014, S. 11).

Die staatlichen Religionslehrkräfte sind dem direkten »Zugriff« ihrer Kirchen entzogen. Die niedersächsische Studie zu Religionslehrerinnen und -lehrern beschreibt deren Verhältnis zur (evangelischen) Kirche als »entspannt« und »von einem offenen Kooperationsinteresse getragen« (Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000, S. 450). Die betagten Damen aus der letzten Reihe sind also einer jungen Generation von Lehrkräften gewichen, die eine pragmatische Einstellung zu normativen Vorgaben haben. Eine institutionelle Verbindung im Sinne eines Anstellungsverhältnisses wie bei Schulpfarrerinnen gibt es nicht.

Religionslehrkräfte haben, anders als die Schulpastoren, ein Zweitfach und durch dieses Zweitfach Kenntnis anderer Fachdidaktiken als der Religionsdidaktik. Pfarrerinnen und Pfarrer dagegen haben mit einem Fokus studiert, der nicht auf das Berufsziel Lehrerin/Lehrer gerichtet war, selbst wenn ihre Landeskirche sie später dort ein-

setzt. Die Ausbildung eines fachlich-pädagogischen Habitus als Lehrerin/Lehrer ist deshalb naturgemäß erschwert, zumal der Schulunterricht oft »nebenher« absolviert werden muss. Das mag eine Rolle gespielt haben beim Votum des bayerischen Pfarrers, das eingangs zitiert wurde.

In der Schuleseelsorgeverordnung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau gehören »Freizeitangebote« (Rechtsverordnung, 2014, § 1, Satz 2) zum Seelsorgeauftrag; der entsprechende Dienst von Schulpastorinnen und -pastoren ist hauptamtlich (ein Viertel ihres Deputats), der von Lehrerinnen und Lehrern ehrenamtlich. Hier scheint immer noch eine Ausrichtung auf Jugendarbeit durch, mit anderen Worten: ein Selbstverständnis, das eher die Störfunktion von Schulpfarrerinnen und Schulpfarrern im Schulsystem betont als ihren Beitrag zur religiösen Bildung. Selbst wenn das empirisch nicht mehr belegbar ist (Comenius-Institut, 2019), wird bei älteren Kolleginnen und Kollegen Seelsorge und Jugendarbeit mit ihrer schulischen Arbeit noch eng verknüpft sein.

Je nach Persönlichkeit bilden sich Lehrende regelmäßig fort oder verbleiben bei dem, was sie einst im Studium gelernt haben. Außerhalb des Abiturs gibt es keine externe Kontrolle ihres Outputs. »Flüchtlinge, gefrühstückt und einen Film geguckt«. – Die unterrichtende Schulpastorin hat vermutlich mehr und anderes unterrichtet als diese drei Schlaglichter zeigen, aber das eingeführte Lehrwerk mitsamt den dort versammelten lehrplan- und inhaltsorientierten Themen und der didaktischen Aufbereitung hat zwei Jahre lang im Erleben meines Neffen keine Rolle gespielt.

Fazit: Haben die Lehrenden Macht, Einfluss oder Mitwirkungsrechte? Formal entscheiden sie – außer wenn sie Kommissionsmitglieder sind – nichts, aber Schulpastoren wie Lehrerinnen haben jenseits der curricularen Vorgaben einen sehr großen Einfluss auf das, was und wie inhaltlich gelernt wird.

5 Strukturelle Leerstellen

Die *Bezugswissenschaft Theologie* und ihre Fachdisziplinen – hier sind Kulturwissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaften noch nicht einmal aufgeführt – haben keinen *direkten* Einfluss auf die Formulierung von curricularen Vorgaben und damit auf die Inhalte des Religionsunterrichts. Selbstverständlich aber sind *indirekte* Einflüsse über den Stand der religionspädagogischen Forschung wirksam, denn diese rezipiert und integriert Erkenntnisse und Ergebnisse anderer Fachwissenschaften.

Außenperspektiven fachlicher Art werden für »sensible« Bereiche, insbesondere für die Darstellung des Judentums, systematisch nur von Schulbuchverlagen eingeholt. Dahinter steht sicher auch ein ökonomisches Interesse: Was fachlich angreifbar ist, ist kein gutes Produkt und solche Produkte sind ökonomisch sinnlos. Auch Kommissionen können auf externe Beratung zurückgreifen, ihre Inanspruchnahme ist jedoch von Bundesland zu Bundesland verschieden.

Die »Beharrungskraft etablierter Inhalte« (Gojny, Schwarz, Witten, 2023, S. 31) muss m. E. nicht negativ gesehen werden (Redoxreaktionen sind auch in der Chemie ein etablierter Inhalt), es ist allerdings zuzugeben, dass, wenn man die Frage nach den *elementaren Inhalten* stellt, zwar der Umgang mit der Bibel als Heiliger Schrift elementar ist.

Sind es aber auch noch die biblischen Propheten, von denen dann in der Praxis doch nur Amos ethisiert verzweckt wird? Einen Konsens über elementare Inhalte gibt es nicht; m.E. gibt es auch keine festen »Themenkränze« (so Schröder, 2012, S. 585), wenn man die Gesamtheit der Bundesländer betrachtet. Vor allem die Bundesländer, die nicht durch eine zweite Spalte oder in Klammern *obligatorische* Inhalte sehr konkret zu den – dann wertlosen – Kompetenzen hinzu formulieren, sondern nur *beispielhafte* Inhalte benennen oder inhaltsbezogene Kompetenzen mit einem mittleren Konkretionsgrad formulieren, können gar keine »Themenkränze« mehr ausbilden, weil die Inhalte auf zu erwerbende Kompetenzen hin fokussiert sind.

Die *Gegenstandsbereiche der Praktischen Theologie* (Spiritualität, Gottesdienst, Liturgie, Seelsorge etc.) kommen entschieden zu kurz, weil es in der Religionspädagogik keinen Konsens darüber gibt, dass »Religion als kulturelle Praxis« (Dressler, 2011, S. 154) auch in den Bereich der gelehrten Schul-Religion gehört. Einzig die curricularen Vorgaben im Bereich »Kirche(n)« enthalten Kompetenzen, die darauf zielen, dass Schülerinnen und Schüler sich mit den Angeboten von Kirchen(gemeinden) auseinandersetzen sollen. Ein Grund mag auch darin liegen, dass sich begrifflich das von Dietrich Benner, Rolf Schieder u. a. entwickelte Kompetenzduo »Deutungs- und Partizipationskompetenz« (Schieder, 2004, S. 20) nicht durchgesetzt hat. Anstelle von Partizipationskompetenz als der Fähigkeit, religiöse Praxiscodes zu kennen, die zur Teilhabe befähigen würden, wurde in den »Einheitlichen Prüfungsanforderungen« von »Gestaltungskompetenz« gesprochen. Dieser Begriff aber kann auf die Gestaltung von Gottesdiensten ebenso bezogen werden wie auf die Gestaltung von Einladungskarten und ist daher unspezifisch bis zur Unkenntlichkeit. Die »Gestaltung« von Gottesdiensten ließe sich darüber hinaus allenfalls auf Schulgottesdienste beziehen; ob das aber ein Kennenlernen von Religion als kultureller Praxis ist, sei dahingestellt.

6 Resümee

Erstens: Es braucht *Fortbildung* (statt Schulungen) auf allen Ebenen, vielleicht sogar eine Fortbildungsverpflichtung, mindestens aber die Implementation einer »lernenden Lehrerbildung«.

Zweitens: Es sollte eine klare Orientierung am Bildungsauftrag des öffentlichen Schulwesens geben. – Nicht an Seelsorge und Jugendarbeit, nicht an der vermeintlichen besonderen Rolle des Faches, nicht an tagesaktuellen Problemen und auch nicht an empirischer Forschung, soweit sie sich zu Inhalten äußert und nicht zur Didaktik. Schüler- und Lebensweltorientierung muss eine Frage der Didaktik sein, nicht der bestimmende Faktor für die Auswahl der Inhalte (Bertram, Fröhle & Reese-Schnitker, 2022, S. 519).

Drittens: Die Religionspädagogik braucht dringend eine stärkere Vernetzung mit den Fachdidaktiken der anderen Fächer. In der Religionspädagogik und -didaktik wird kaum über die Frage geredet, welche Schülervorstellungen es zu korrigieren gilt, wie man mit Differenzen von Alltagssprache und Fachsprache umgeht, wie am besten welche Lerngewinne zu erzielen sind, was die Ergebnisse der Hattie-Studie (Terhart, 2014) für die Religionsdidaktik bedeuten. Ein Vergleich mit der Chemiedidaktik mag dies verdeutlichen: Dort gibt es keine Klagen, dass Schülerinnen und Schüler keine naturwissen-

schaftliche Vorbildung (analog einer vorgängigen religiöse Sozialisation) mitbringen. Es ist vielmehr der selbstverständliche Normalfall. Die Lebenswelt spielt trotzdem eine Rolle, und zwar nicht nur in fachdidaktischen Spezifizierungen wie »Chemie im Kontext« (Sommer, 2018, S. 284). Sie ist vor allem in der Aufgabenkultur (nicht in der Bestimmung der Inhalte) zu finden. Denn Schülerinnen und Schüler erwerben nicht nur in Bereichen Kompetenzen, die sie aus ihrer Lebenswelt kennen, sondern auch in welchen, für die man sie begeistern kann.

Viertens: Schulbücher verbessern sich aufgrund der Tatsache, dass Verlage mit ihnen Gewinne erwirtschaften möchten und müssen, durch Schulbuchforschung und durch Auszeichnungen (Schulbuch des Jahres). Täten also Preise und mehr Forschung dem Religionsunterricht gut?

Fünftens: Wenn wir die Inhalte des Religionsunterrichts über die Frage bestimmen, was einen religiös gebildeten Menschen ausmacht, wäre die Debatte überflüssig, in welchem Maße die jeweiligen Lerngruppen konfessionell oder religiös homogen sind. Es ist m.E. sowohl sachlich angemessen als auch im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit des Faches Religion in öffentlichen Schulen wichtig, wenn sich die Religionspädagogik viel stärker als bisher als Anwältin religiöser Bildung *aller* Schülerinnen und Schüler verstehen würde.

Literatur

- Althammer, C., Kalloch, C., Richter, E., Rösener, C. & Schröder, I. (2014). Religionslehrkräfte und die Gestaltungskompetenz – ein Forschungsbericht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 13 (1), S. 76–101.
- Bertram, D., Fröhle, D. & Reese-Schnitker, A. (2022). Zum Potential von Unterrichtsgesprächen. Zentrale Ergebnisse der Kasseler Studie. In dies. (Hg.), *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale* (S. 503–528). Stuttgart: Kohlhammer.
- Comenius-Institut (Hg.) (2019). *Evangelische Schulseelsorge. Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Dressler, B. (2011). Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur »Kindertheologie«. *ZPT*, 63 (2), S. 149–163.
- Dressler, B. (2022). Perspektiven des Weltverstehens. Was und wie an allgemeinbildenden Schulen gelehrt und gelernt werden soll. *Evangelische Theologie*, 82 (4), S. 266–275.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Evangelische Religionslehre (2006). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006*. München/Neuwied: Wolters Kluwer.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). »Religion« bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*. Münster: LIT.
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (Redaktion) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.
- Fouls, S.H. (2007). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie*. Eschborn: Verlag Dietmar Klotz (deutsche Erstausgabe München/Basel: Ernst Reinhardt 1978).

- Fuchs-Brüninghoff, E. (2002). Beratung in großen Gruppen. In G. Lehmkuhl (Hg.): *Theorie und Praxis individualpsychologischer Gruppenpsychotherapie* (S. 385–399). Göttingen: V&R.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (Hg.) (2023). *Fridays for Future*, Abraham oder Sühneopfertheologie? – Warum über die Fragen nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss. In dies. (Hg.), *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie* (S. 21–46). Bielefeld: transcript.
- Hemel, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Regensburger Studien zur Theologie* 38. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Husmann, B. (2008a). Experiment und Erfahrung. Zur Begründung liturgischen Lernens im Religionsunterricht. *ZPT*, 60 (1), S. 48–58.
- Husmann, B. (2008b). *Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher*. Göttingen: V&R.
- Husmann, B. (2012). Anforderungssituationen – ein Muss bei der Gestaltung von Lernaufgaben für religiöse Bildungsprozesse in der Schule? In T. Klie, D. Korsch, & U. Wagner-Rau (Hg.), *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit* (S. 245–256). Leipzig: EVA.
- Kaufmann, H.B. (1973). Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In ders. (Hg.), *Der Streit um den problemorientierten Unterricht* (S. 23–27). Frankfurt: Moritz Diesterweg.
- EKD (Hg.) (2010a). *Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung. EKD-Texte* 109. Hannover.
- EKD (Hg.) (2010b). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. EKD-Texte* 111. Hannover.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (4. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Rechtsverordnung für die Schulseelsorge in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Schulseelsorgeverordnung – SchulSVO). Vom 2. Oktober 2014. URL: <https://www.kirchenrecht-ekhn.de/pdf/30237.pdf> [Zugriff: 10.08.2023].
- Schieder, R. (2004). Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität. Zur Deutungs- und Partizipationskompetenz. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3 (2), S. 14–21.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (2004). Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? *ZPT*, 56 (3), S. 236–250.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2010). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)* (4. Aufl.). URL: <https://www.dbk.de/fi>

leadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB78-4_Aufl.pdf [Zugriff: 10.08.2023].

- Sommer, K. (2018). Unterrichtskonzeptionen und Unterrichtsverfahren. In K. Sommer, J. Wambach-Laicher & P. Pfeiffer (Hg.), *Konkrete Fachdidaktik Chemie. Grundlagen für das Lernen und Lehren im Chemieunterricht* (S. 262–301). Seelze: Aulis/Friedrich.
- Terhart, E. (2014). Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Yalom, I. D. (2015). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. Ein Lehrbuch* (deutsche Erstausgabe 1996). Stuttgart: Klett-Cotta.

