

Der rechtliche Rahmen für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland

*Zwischen dem Starken und Schwachen
ist es die Freiheit, die unterdrückt, und es ist
das Gesetz, was befreit
Jean Baptiste Henri Lacordaire*

Dank für Einladung und Gastfreundschaft!

Sehr geehrter Herr Metropolit, Bischof Ilarion, sehr geehrter Herr Minister Kalina, Herr Botschafter Schmid, meine sehr geehrten Damen und Herren!

Europa bietet eine bunte Landschaft rechtlicher Regelungen für Religion und Wertebildung an Schulen in Europa.

- Eine in den vergangenen Jahrzehnten deutlich gewachsene Zahl von Ländern praktiziert Modelle für einen (zumeist obligatorischen) **überkonfessionellen, multi- und interreligiösen Unterricht** in Religion, Ethik und Weltanschauungen – in der Regel mit dem Schwerpunkt Christentum;
- In anderen Ländern wird Religionsunterricht in vielen **Varianten** auf freiwilliger Basis als **konfessioneller** (Polen) oder **kulturgeschichtlich-ethischer** Unterricht (wie im Kanton Zürich in der Schweiz) angeboten;
- In Spanien und Südosteuropa sowie Deutschland bildet ein **konfessionell gebundener** RU die rechtliche Basis. In Deutschland wird intensiv an einer Fortentwicklung der Konzepte für einen Religionsunterricht in religiöser und weltanschaulicher Pluralität gearbeitet.

Die europäische Rechtslandschaft ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. Sie kann zeigen:

1. Religion und religiöse Bildung stellen einen höchst sensiblen Bereich politischer Entscheidungen dar, der in Konfliktfällen starke emotionale Kräfte mobilisiert. Religion ist ein intimes Kulturgut, tief verwoben mit den jeweiligen kulturellen und konfessionellen Traditionen eines Landes. Diese vielgestaltige Rechtslandschaft zeigt auf der anderen Seite:
2. In bestimmten historischen Situationen eröffnen sich politische Gestaltungsräume für Veränderungen. Eine „kairos“-Situation kann revolutionäre Züge tragen, wie

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

HARRY NOORMANN

24. – 25. Februar 2010

1918/19 in Deutschland mit der Trennung von Staat und Kirche (zur selben Zeit unter anderen Vorzeichen in Russland). Oder dieser historische „kairos“ kann evolutionär von gesellschaftlichen Entwicklungen hervorgerufen werden, wie sie heute das multikulturelle und religiös plurale Europa herausfordern.

Erlebt Russland augenblicklich eine derartige historische Situation? So jedenfalls sieht es Dr. Fedor Kozyrev, der Direktor des Zentrums für Religionspädagogik in St. Petersburg. Er spricht von einem „Paradigmenwechsel“ in der Debatte um religiöse Bildung in Russland.¹

Doch blicken wir nach Deutschland. Von den Rechtsbestimmungen zum Verhältnis von „Schule“ und „Religion“ können wir erste grundlegende Antworten auf drei zentrale Fragen erwarten:

1. **Was** an Religion soll an der staatlichen Schule vorkommen? Soll Religionsunterricht „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ „Glaubenssätze“ einer Religionsgemeinschaft als „Wahrheiten“ vermitteln² (*katechetische Legitimation im Sinne einer Initiation von Religion*)? Oder soll RU als Teil allgemeiner Bildung Wissen und Kompetenz in religiösen Fragen anbieten (*bildungstheoretische Legitimation im Sinne der Reflexion von Religion*)?
2. **Wie** soll Religion im Kanon schulischer Bildung konstituiert und ausgestaltet sein (als Fach? konfessionell oder weltanschauungsneutral ausgerichtet? Obligatorisch oder freiwillig? Für welche Gruppen von Schüler/innen oder für alle?)?
3. **Wer** soll für „Religion“ an der Schule zuständig sein?

1. Religion in der deutschen Schule – Verfassungsbestimmungen im Licht moderner Rechtsprechung

Die grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen schulisch gelehrter Religion sind in Deutschland Teil des Grundgesetzes von 1949. Sie haben somit Verfassungsrang seit nunmehr 61 Jahren. Genau besehen gibt es sie seit 1919, weil die Rechtsgrundlagen fast wörtlich aus der Weimarer Reichsverfassung von 1919 ins Grundgesetz übernommen worden sind (Art. 149 WR in Art. 7 GG; Art. 136-139 und 141 in Art. 140 GG). Anders gesagt: Der Religionsunterricht ist in Deutschland das einzige Fach, dessen Bestandsschutz durch die Verfassung garantiert ist.

Beachtenswert ist weiterhin: Die Mütter und Väter des Grundgesetzes haben nach der Erfahrung der Nazidiktatur die Bestimmungen über Schule und Religionsunterricht an prominenter Stelle, nämlich in den Katalog der unverletzlichen Grund- und Menschenrechte aufgenommen. Sie sind daher im Zusammenhang der anderen Grundrechte zu interpretieren.

¹ Kozyrev, Fedor: Russia: Change of Paradigms in Religious Education, in: Lähnemann, Johannes/Schreiner, Martin: Interreligious an Values Education in Europe. Map and Handbook, Münster 2009, 46 – 52.

² So lauten die Leitbegriffe im Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 25.2.1987 (BVerGE Bd. 74, 244f).

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

HARRY NOORMANN

24. – 25. Februar 2010

Nach dem Gleichheitsprinzip in Art. 3 und vor dem grundlegenden demokratischen Recht auf Meinungsfreiheit (Art. 5) garantiert Art. 4,1 die Religionsfreiheit: die Unverletzlichkeit von Glauben und Gewissen sowie die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses. Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

Das Grundrecht der Glaubens- und Bekenntnisfreiheit erwächst aus der Achtung vor der Menschenwürde (Art. 1,1) und steht sowohl den Individuen wie Glaubensgemeinschaften zu (Obbecke, 1996, 339; Obbecke, 2000, 290).

Diese Bestimmung begründet zugleich den in der verfassungsrechtlichen Literatur verwendeten Begriff der **negativen Religionsfreiheit**. **Jeder hat das Recht, frei von Religion zu leben und auch in der Schule mit religiösen Handlungen oder Lerninhalten nicht behelligt zu werden**, sofern sie diese Freiheit einschränken.

Dem Recht auf „Freiheit von Religion“ steht auf der anderen Seite das Recht auf „ungestörte Religionsausübung“ gegenüber (Art. 4,2). **Niemand darf gehindert werden, seine Religion ungestört zu leben (positive Religionsfreiheit)**.

Im öffentlichen Raum wie der Schule treffen nun diese beiden Rechte aufeinander – Schüler und Lehrer können sich auf sie berufen – frei sein zu dürfen von Religion und frei zu sein, Religion auszuüben? Wie ist dieses Dilemma lösbar?

Das französische Verständnis von Religionsfreiheit entscheidet in diesem Fall zugunsten des staatlich beaufsichtigten, religionsfreien Raumes mit Verweis auf die **weltanschauliche Neutralität des Staates**.

Anders das deutsche Konzept. Auch hier ist der Staat gehalten, keine Konfession oder Weltanschauung zu bevorzugen oder zu benachteiligen (Art. 140 GG gem. 137 WRV: Es besteht keine Staatskirche; Art. 3,3 Gleichheit vor dem Gesetz). Der Staat darf sich nicht mit einer Konfession oder Religion identifizieren. Neutralität aber bedeutet hier nicht unverbundenes Nebeneinander von Staat und Religion. Nach dem Grundgesetz sorgt vielmehr der Staat für Rahmenbedingungen, die der Religionsausübung förderlich sind (Anerkennung als Körperschaften öffentlichen Rechts, Schutz des Sonntags und der Feiertage, Zulassung von Aktivitäten in Militär, Krankenhäusern, Strafanstalten u.a.).

Der Art. 4 GG „stellt klar, dass der Staat sich mit keiner glaubensmäßigen oder weltanschaulichen Auffassung verbindet, dass er ihnen gegenüber vielmehr eine **offene und tolerante Stellung einnimmt (Neutralität)**. Diese Haltung des Staates bedeutet **nicht Wertindifferenz** oder **negative Gleichgültigkeit** gegenüber den in seiner Bevölkerung lebenden Anschauungen. Sie kann vielmehr eine positive Würdigung der Bedeutung der weltanschaulichen und religiösen Gemeinschaften und eine Kooperation mit ihnen einschließen.“ So heißt es in einer bekannten Stellungnahme der evangelischen Kirche von 1971 (Stellungnahme der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des RU, Pkt. 2).

Nach vorherrschender verfassungsjuristischer Lesart sind die einschlägigen Art. 7,2 und 3, die den Religionsunterricht an der Schule regeln, entsprechend zu interpretieren. Sie sollen die Gewähr bieten, in der Schule „unter Aufsicht des Staates“ **beiden Grundrechten Geltung zu verschaffen, dem Recht, frei zu sein von Religion und dem Recht, Raum**

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

zu geben für die Ausübung von Religion, soweit die Grundrechte anderer nicht eingeschränkt werden.

RUSSLAND

Der entscheidende Art.7, 2-3 GG lautet:

KONFERENZ

**„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

HARRY NOORMANN

(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

24. – 25. Februar 2010

Zur Interpretation³:

(1) Der Religionsunterricht ist an den öffentlichen Schulen *ordentliches Lehrfach*. Das bedeutet, seine Einrichtung als Unterrichtsfach ist für die Schulträger obligatorisch; er ist je nach Landesrecht ferner versetzungsrelevant. Der Staat verpflichtet sich, für die entsprechenden Personal- und Sachkosten aufzukommen. Religionslehrer/innen sind staatliche Angestellte oder Beamte.

(2) Jede/r einzelne Schüler/in hat ab 14 Jahren („Religionsmündigkeit“) das Recht, sich vom RU abzumelden (bzw. sich anzumelden). Vorher entscheiden das die Eltern. Kein/e Lehrer/in – auch wenn sie/er für die Erteilung von RU qualifiziert und befugt ist – kann gezwungen werden, das Fach zu unterrichten, wenn Gewissensgründe entgegenstehen.

(3) Erteilt wird Religionsunterricht unbeschadet des staatlichen Schulrechts und der staatlichen Schulaufsicht **„in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften.“** Diese Bestimmung ist der Dreh- und Angelpunkt: Die Religionsgemeinschaften entscheiden im partnerschaftlichen Einvernehmen mit dem Staat über Ziele und Inhalte dieses Faches. Lange Zeit waren mit dem Begriff „Religionsgemeinschaften“ ganz unstrittig de facto die beiden Großkonfessionen gemeint: Die römisch-katholische und die evangelische Kirche lutherischer und reformierter Tradition. Religionsunterricht an der Schule war und ist in den seit sechs Jahrzehnten konfessionell gebundener, evangelischer oder katholischer RU, neuerdings auch orthodoxer, jüdischer und in Zukunft auch islamischer RU.

(Obwohl schon die WRV anderen Religionsgemeinschaften auf Antrag dieselben Rechte zugesteht, wenn sie „durch ihre Verfassung und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr

³ In den folgenden, nummerierten Punkten übernehme ich teilweise Formulierungen eines Kurzbeitrages über Rechtsbestimmungen zum RU von Ulrich Becker in: H. Noormann/ U. Becker/ B. Trocholepczy (Hgg): Ökumenisches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, 295 – 299 (Kurzlexikon).

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

der Dauer bieten" [Art 137,5]. Dieses Recht wurde freilich in der Weimarer Zeit der jüdischen Gemeinschaft vorenthalten, Kippenberg, 1998, 245.)

RUSSLAND

KONFERENZ „RELIGIONS- UND WERTEUNTERRICHT AN STAATLICHEN SCHULEN“

HARRY NOORMANN

24. – 25. Februar 2010

(4) Aus **dieser Verknüpfung von staatlicher Zuständigkeit und Mitverantwortung der Religionsgemeinschaften erklärt** sich auch die Mitwirkung der Kirchen

- bei der Berufung von religionspädagogischen Professor/-innen,
- bei staatlichen Lehrerprüfungen
- bei der Erarbeitung von Curricula, Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien
- bei der Einstellung von Religionslehrkräften. Ein/e Religionslehrer/in braucht neben der staatlichen Lehrbefähigung die Zustimmung bzw. Bevollmächtigung der jeweiligen Religionsgemeinschaft, im evangelischen Bereich in Form einer von der Kirche ausgesprochenen '**vocatio**', im katholischen Bereich einer '**missio canonica**'. Die Regelungen dazu sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich.

Zum Verständnis dieser Zustimmung bzw. Bevollmächtigung ist es hilfreich, aus der Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts vom 7. Juli 1971 zu zitieren: "Im kirchlichen Verständnis liegt der Sinn einer besonderen Bevollmächtigung für die Erteilung des RU durch die Religionsgemeinschaften (*vocatio*), wie sie in einem Teil der Bundesländer gesetzlich oder vertraglich vorgesehen ist, darin, zwischen dem Lehrer und seiner Religionsgemeinschaft ein Verhältnis des Vertrauens zu begründen, daß er den RU in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen erteilt" (Stellungnahme des Rates, 1971).

(5) Ganz spezifische Regelungen haben die Länder *Bremen, Berlin und Brandenburg*. Für Bremen kommt der Art.141 GG in Anwendung (= die sog. Bremer Klausel), demzufolge schon vor Inkrafttreten des Grundgesetzes am 1.1.1949 eine andere Regelung für den Religionsunterricht vorgesehen war. Gemäß der Bremer Landesverfassung (Art.32) wird dort ein "bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage" erteilt. In Berlin (ursprünglich Berlin-West, seit 1989 auch Berlin-Ost) liegt die Verantwortung für den Religionsunterricht und die Aufsicht über ihn unmittelbar bei den Religionsgemeinschaften).

So soll der Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite die Möglichkeit bieten, die *Glaubens- und Gewissensfreiheit* (Art.4) selbst positiv wahrzunehmen. Auf der anderen Seite besteht sowohl für die Lehrenden (Art. 7 Abs.3) wie für Schülerinnen und Schüler das *Recht der Abmeldung* vom Religionsunterricht.⁴

(6) Für die Schülerinnen und Schüler, die **nicht** am evangelischen, katholischen oder einem anderen Religionsunterricht teilnehmen, ist in den 1970er Jahren in den meisten

² Nach Art.7 Abs.2 entscheiden die Erziehungsberechtigten über die Teilnahme am Religionsunterricht. Dieses Elternrecht gilt aber nur bis zum Erreichen der *Religionsmündigkeit*. Nach dem Gesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15. Juli 1921 ist zu unterscheiden zwischen aktiver Religionsmündigkeit nach Vollendung des 14. Lebensjahres und passiver Religionsmündigkeit nach Vollendung des 12. Lebensjahres.

§ 5 des Gesetzes lautet: "Nach Vollendung des 14. Lebensjahres steht dem Kind die Entscheidung darüber zu, zu welchem religiösen Bekenntnis es sich halten will. Hat das Kind das 12. Lebensjahr vollendet, so kann es nicht gegen seinen Willen in einem anderen Bekenntnis als bisher erzogen werden." Die Länderverfassungen von Bayern, Rheinland-Pfalz und dem Saarland legen abweichend davon das 18. Lebensjahr als den Zeitpunkt für die selbständige Entscheidung von Schülerinnen und Schülern fest.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

HARRY NOORMANN

24. – 25. Februar 2010

Bundesländern ein **Ersatz- oder Alternativunterricht** eingerichtet worden. Die Bezeichnungen für diesen Unterricht schwanken. Am häufigsten ist in den Schulgesetzen der Länder von einem *"Ethikunterricht"* die Rede; das niedersächsische Schulgesetz nennt das Fach *"Werte und Normen"*. Daneben taucht der Begriff *"Philosophie"* auf (Hamburg Kl.11-13; in Schleswig Holstein "Philosophische Propädeutik" ab Klasse 5; in Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen). Brandenburg hat *"Lebensgestaltung- Ethik- Religionskunde"* eingeführt, seit 2001 mit der Wahlpflichtalternative Religionsunterricht.

(7) Es gibt das Fach **Ethik** (bzw. Philosophie u.a.) als **Pflichtfach** für alle (Brandenburg [1996] und Berlin [seit 2006]), als alternatives **Wahlpflichtfach** zu Religion (Sachsen-Anhalt) und als **Ersatzfach** im Fall der Abmeldung von Religion (z.B. Hessen, NRW, Rheinland-Pfalz, Saarland). Inzwischen ist die Zahl der Bundesländer angewachsen, die „Ethik“ zum **„ordentlichen“ Unterrichtsfach** aufgewertet haben (z.B. Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen).

Ich fasse zusammen. Der verfassungsrechtliche Rahmen des RU in Deutschland ist durch drei charakteristische Merkmale gekennzeichnet:

1. Das **weltanschaulich-religiöse Neutralitätsgebot** verbietet es dem Staat, sich mit einer Religion oder Weltanschauung zu identifizieren oder eine Religion oder Weltanschauung zu privilegieren. Er verzichtet darauf, einen Konsens über Letztbegründungen und weltanschauliche Grundüberzeugungen selbst herstellen oder verordnen zu wollen, da er nach einem viel zitierten Diktum von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht garantieren kann“ (der frühere Verfassungsrichter Ernst August Böckenförde). Er bedient sich nichtstaatlicher „intermediärer Gewalten“, die frei sind, „auch die letzten Dinge in den Blick zu nehmen, letztgültige Sinnstiftung und Wertvermittlung zu betreiben – und den Staat damit von unerfüllbaren Heilserwartungen zu entlasten“ (Jestaedt, 2009, 44).

2. Diese Selbstbeschränkung beinhaltet **keine Gleichgültigkeit des Staates** gegenüber den Religionsgemeinschaften, er verschafft ihnen vielmehr förderliche Bedingungen (**„positive Gewährleistung“**, Oebbecke 2000, 292). Das Grundrecht auf Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses in Art 4, GG hat eine negative und eine positive Seite: die **Freiheit von Religion** und die **Freiheit zur Religion**.

3. **Art. 7,3 GG wird als Ausgestaltung dieser positiven Religionsfreiheit** interpretiert: Religionsunterricht soll in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften mit dem Recht der Abmeldung (oder Wahl) erteilt werden. Soweit die allgemein anerkannte Rechtsauslegung, wie sie sich auch die Kirchen zueigen gemacht haben.

2. Rechtliche Normen und fachdidaktische Erfordernisse – eine Problemanzeige

Rechtsvorgaben sind interpretationsfähig und interpretationsbedürftig, wenn sie mit der gesellschaftlichen Entwicklung in Einklang gehalten werden sollen. Ich greife nur einen Punkt heraus, an denen Recht und schulische Wirklichkeit spannungsvoll aufeinander bezogen sind.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

HARRY NOORMANN

24. – 25. Februar 2010

Was an Religion soll an der staatlichen Schule vorkommen? hieß meine erste Leitfrage. Soll Religionsunterricht „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ „**Glaubenssätze**“ einer Religionsgemeinschaft **als „Wahrheiten“** vermitteln⁵ (katechetische Legitimation im Sinne einer Initiation von Religion)?

Die höchstrichterliche Rechtsprechung neigt dazu, die so gestellte Frage zu bejahen. Doch das letzte Wort haben nach dem Grundgesetz die Kirchen bzw. die Religionsgemeinschaften. Ihnen obliegt es zu entscheiden, ob es ihren Grundsätzen entspricht, Katechese in der Schule zu praktizieren oder – das andere Extrem – ein interreligiöses Konzept zu verfolgen (wie in Hamburg geschehen).

Gegenüber der juristischen Lesart gibt es einen breiten Konsens unter den Fachleuten beider großen Konfessionen, dem zweiten Fragesatz zuzustimmen: RU soll als **Teil allgemeiner Bildung Wissen und Kompetenz in religiösen Fragen** anbieten (bildungstheoretische Legitimation im Sinne einer Reflexion von Religion). Ein wahrhaft historisches Dokument der evangelischen Kirche von 1971 hat für die „Grundsätze“ nach evangelischem Verständnis bis heute treffliche Formulierungen gefunden. Sie stellt einleitend fest, schon Anfang des letzten Jahrhunderts habe ein Verständnis der Grundsätze im Sinne „positiver Lehrsätze und Dogmen“ nicht dem Stand der evangelisch-theologischen Wissenschaft entsprochen. Die Stellungnahme nennt sodann als evangelische Maßstäbe

- Das Zeugnis von Jesus Christus unter Beachtung seiner Wirkungsgeschichte
- Die geschichtliche Auslegungsbedürftigkeit von Glaubensaussagen und Bekenntnissen
- Den Zusammenhang mit dem Zeugnis und Dienst der Kirche
- Die Vermittlung auf wissenschaftlicher Grundlage in Freiheit des Gewissens
- Die Dialogbefähigung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Standpunkten und
- Eine auf Interpretationsfähigkeit, Dialog und Zusammenarbeit ausgerichtete Unterrichtskultur (Stellungnahme des Rates, 1971, 60f).

Die Stellungnahme war ein großer Schritt in Richtung einer bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts, die über die Denkschrift Identität und Verständigung von 1994 bis zum heutigen Tag weiter ausgearbeitet worden ist.

Der Religionsunterricht leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur allgemeinen schulischen Bildung – und so soll er sich selbst verstehen und definieren; denn **Religion** ist eine eigentümliche Weise der Weltdeutung und Lebensführung – ein „**spezifischer Modus der Weltbegegnung**“ (J. Baumert), eine „**Weltbegegnung sui generis**“, wie selbst allgemeine Erziehungswissenschaftler anerkennen.

Ohne Religionsunterricht, so die These, bleiben elementare Bildungsfragen unbearbeitet –

- die Frage nach mir selbst: wer bin ich und darf ich sein?
- Warum muss ich sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen.
- Warum soll ich gerecht handeln in einer ungerechten Welt? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns.

⁵ So lauten die Leitbegriffe im Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 25.2.1987 (BVerGE Bd. 74, 244f).

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

- Warum glauben andere Kinder anders? Die Frage nach der Religion oder Weltanschauung der Anderen (Schweitzer 2000, 27ff).

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

HARRY NOORMANN

24. – 25. Februar 2010

Eine bildungstheoretische Begründung von Religion an der Schule, wie sie hier anklingt,

- fragt nicht zuerst nach der kulturgeschichtlichen Bedeutung von Religion,
- fragt nicht zuerst nach dem prägenden Einfluss einer Religion oder Kirche für die kindliche Sozialisation oder
- nach dem kirchlichen Interesse an Traditionsvermittlung,
- Sie fragt vielmehr nach dem Recht des Kindes auf religiöse Bildung im Kontext allgemeiner Bildung und kindlicher Entwicklung (vgl. Identität und Verständigung 1994, 10ff).

Der RU hat dann **nicht** die Aufgabe, Glaubenslehre affirmativ zu vermitteln und junge Menschen für den Nachwuchs der Kirchen zu umwerben. Er ist kein Privileg der Kirchen, dient nicht der kirchlichen Bestandssicherung. Er dient der **Grundrechtsausübung von Kindern und Jugendlichen**, die sich frei und selbständig orientieren sollen, was sie glauben und wie sie leben möchten. Der RU vermittelt **Religionskompetenz** im Blick auf die eigene **Freiheit zur Glaubensentscheidung** und im Blick auf **die Fähigkeit zum Dialog** mit anderen Glaubensüberzeugungen.

Mit diesem Verständnis von religiöser Bildung korrespondiert ein Lernverständnis, das sich in der Vermittlung von Wissen über Religion niemals erschöpfen kann. Es folgt vielmehr dem Grundsatz, „die selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung zu fördern“ (Identität und Verständigung, 1994, 27).

In Person und Amt der Religionslehrerinnen spiegelt sich diese **Unterscheidung** (nicht Trennung) **zwischen kirchlichem und schulischem Bildungsauftrag** in Differenz und Entsprechung. Unmittelbar zuständig für den Religionsunterricht sind staatlich ausgebildete und bezahlte Fachlehrer/innen, die dem öffentlichen Dienstrecht unterliegen. Das staatliche Aufsichtsrecht verbürgt eine Unabhängigkeit von kirchlichen Interessen oder kirchlicher Einflussnahme, die über die kooperativen Rechtsbeziehungen zwischen Kirche und Staat hinausginge. Umgekehrt und zugleich haben Religionslehrer/innen einen kirchlichen Auftrag, den Unterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen. Der Religionslehrer bewegt sich gleichsam zwischen **zwei Grenzmarkierungen**: Sein Unterricht wäre missverstanden, wenn von ihm eine „Tauf- und Abendmahlunterweisung“ oder die Einübung in liturgische Vollzüge erwartet würde (IuV 1994, 85f). Die „Grundsätze“ können ihm andererseits abfordern, Krieg und Frieden, Kinderarmut oder Sterbehilfe im Unterricht so zu thematisieren, dass ein Konflikt mit dem staatlichen Dienstherrn nicht ausgeschlossen werden kann.

In beide Richtungen sind **„herrschaftskritische“ Erbschaften** unter Religionspädagogen in Deutschland lebendig: Sie reagieren sensibel auf Verdachtsmomente einer kirchlichen Bevormundung. Und sie reagieren sensibel, wenn der Staat sich ermächtigt, über Fragen der Religion, der Werte und Ethik selbst normierend in letzter Instanz entscheiden zu wollen.

3. Religionsfreiheit und gesellschaftliche Integration in religiöser Pluralität

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Eine abschließende Bemerkung, zugleich eine Brücke zum nächsten Beitrag. Deutschland ist nach amtlicher Sprachregelung seit 2000 ein Einwanderungsland, in sozialwissenschaftlicher Begrifflichkeit eine Migrationsgesellschaft.

RUSSLAND

KONFERENZ „RELIGIONS- UND WERTEUNTERRICHT AN STAATLICHEN SCHULEN“

HARRY NOORMANN

- Die Gegenwart von Christen aus vielen Konfessionen, Ländern und allen Kontinenten,
- die Präsenz aller großen Religionen,
- die Gegenwart von 3.5 Millionen Migranten aus islamisch geprägten Kulturen und
- eine wachsende Zahl von konfessionsfrei lebenden Menschen

24. – 25. Februar 2010

stellt die verfassungsrechtlichen Grundlagen von Religion an der öffentlichen Schule vor eine neue Bewährungsprobe.

In **Berlin** hat der Senat 2006 einen **obligatorischen Ethikunterricht** für alle Schüler/innen zunächst ab Klasse 7 durchgesetzt. Eine Volksinitiative für einen Wahlpflichtbereich Ethik – Religion ist im Frühjahr 2009 gescheitert. Dieser Konflikt in Berlin hat womöglich Signalwirkung für einen Beziehungswandel zwischen dem Staat und den Religionsgemeinschaften in der Schule. Das Bundesverfassungsgericht hat 2007 die Rechtmäßigkeit des Pflichtfaches Ethik bestätigt. Aufschlussreich sind die maßgeblichen Gründe:

„Der Landesgesetzgeber darf der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenwirken und sich um die Integration von Minderheiten bemühen. Integration setzt nicht nur voraus, dass die religiös oder weltanschaulich geprägte Mehrheit jeweils anders geprägte Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass

diese sich selbst nicht abgrenzt und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und Andersgläubigen nicht verschließt. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, kann für den Landesgesetzgeber eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule sein.... Im Rahmen des staatlichen Erziehungsauftrags darf der Landesgesetzgeber mit Rücksicht auf die tatsächlichen Gegebenheiten und die religiöse Orientierung der Bevölkerung daher die Einführung eines gemeinsamen Ethikunterrichts für alle Schüler ohne Abmeldemöglichkeit vorsehen, um so die damit verfolgten legitimen Ziele gesellschaftlicher Integration und Toleranz zu erreichen und den Schülern eine gemeinsame Wertebasis zu vermitteln. Der Berliner Landesgesetzgeber durfte davon ausgehen, dass bei einer Separierung der Schüler nach der jeweiligen Glaubensrichtung und einem getrennt erteilten Religionsunterricht oder der Möglichkeit der Abmeldung von einem Ethikunterricht den verfolgten Anliegen möglicherweise nicht in gleicher Weise Rechnung getragen werden könne wie durch einen gemeinsamen Pflicht-Ethikunterricht.“⁶

⁶ Beschluss vom 15. März 2007 – 1 BvR 2780/06 – Quelle: Pressemitteilung des BVerfG (19.04.2007) <http://www.juraforum.de/jura/news/news/p/3/id/152816/f/106/>, abgerufen am 18.2.2010. 10 Jahre zuvor hat das Bundesverwaltungsgericht bereits ähnlich argumentiert: „Der Landesgesetzgeber wäre nicht gehindert, Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler vorzusehen und in Kauf zu nehmen, dass die am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler im Verhältnis zu den anderen Schülern zusätzliche Schulstunden haben“ (BVerG 6 C 11.97; Hervorh. H.N.)

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

HARRY NOORMANN

24. – 25. Februar 2010

Eine Zukunftsszenario, das schon in die Gegenwart hineinragt: Der Staat wird zunehmend ungeduldig. Kulturelle Pluralität verstärkt den Ruf nach integrativer Werteerziehung. Der Staat sieht sein Interesse an einer allgemeinen Werteerziehung in der Schule durch den bekenntnisgebundenen RU immer weniger abgedeckt. Je mehr Religionsgemeinschaften in die Schule drängen und ihr Recht auf „ordentlichen RU“ einklagen für kleinere und größere Schülergruppen, desto stärker die Tendenz auf staatlicher Seite, im Interesse kultureller Integration und des inneren Friedens einen gemeinsamen Ethikunterricht mit Religionskunde in die eigene Regie zu nehmen. Anders gesagt: Je unfähiger, schwerfälliger und halbherziger sich die Religionsgemeinschaften zeigen, **schulische Angebote in der Balance zwischen integrativen und differenzierenden Elementen** für eine religiös und kulturell heterogene Schülerschaft zu entwickeln, desto rascher werden ihre Religionsfächer in den Nischenstatus von zusätzlichen Sonderveranstaltungen in der Schule abgedrängt. Der ökumenische und interreligiöse Geist der Religionsgemeinschaften würde maßgeblich mit darüber entscheiden, ob und wie junge Menschen an der Schule Gelegenheit haben werden, Religion und Religionen überhaupt authentisch zu begegnen.

So werden die konzeptionellen Karten für zukunftstaugliche Modelle neu gemischt: Soll Religion gelernt werden, über Religion gelernt werden oder von Religion gelernt werden (Michael Grimmit)? Vielleicht liegt eine Lösung darin, diese Fragen nicht länger als starre dogmatische Alternativen zu diskutieren.

Literatur:

Jestaedt, Matthias: Statement für die Rechts- und Gesellschaftswissenschaften, in: Bodensteiner, Paula/ Weidinger, Norbert (Hgg.). Religionsunterricht in offener Gesellschaft (Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 64), München 2009, 41-45.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994.

Kippenberg, Hans-G.: Weißer Fleck auf der Studententafel: religiöser Pluralismus, in: Religion heute Nr. 36, Dezember 1998, S. 245-249.

Kunig, Peter: Rechtsfragen ethischer und religiöser Erziehung in der Schule, in: Adam, G./ Schweitzer, F. (Hgg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996, 301-312.

Listl, Joseph/Pirson, Dietrich (Hg.): Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Band 1 und 2, Berlin 1994.

Nipkow, Karl-Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

Pieroth, Bernhard: Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, in: Goßmann, K./ Scheilke, Chr.Th.(Hgg.): Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung. Münster 1995, 89-104.

Oebbecke, Janbernd: Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts, in: DVBl, 1.4.96, S. 336-344.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Oebecke, Janbernd: Das deutsche Recht und der Islam. In: Khoury, Adel Theodor/ Heine, Peter/ Oebecke, Janbernd (Hgg.): Handbuch Recht und Kultur des Islams in der deutschen Gesellschaft, Gütersloh 2000, 287-327.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

Scheilke, Christoph, Th. (Hg): Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster 1997.

HARRY NOORMANN

Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000.

24. – 25. Februar 2010

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn 1996.

Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts (vom 7.7.1971), in: EKD-Kirchenkanzlei (Hg.): Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Gütersloh 1972, 119-127. Wieder abgedruckt in: EKD-Kirchenkanzlei (Hg.): Die Denkschriften der EKD, Bd.4/1 Bildung und Erziehung. Gütersloh 1987, 56-63.

Wall, Heinrich de: Ethikunterricht und ethische Erziehung in der Schule - rechtliche Grundlagen und Probleme, in: Ev.Erzieher 47. 230-239.

Religionsunterricht in der öffentlichen Diskussion. Welches Modell ist Erfolg versprechend?

Der umstrittene Religionsunterricht

Der Religionsunterricht in Deutschland ist trotz (oder vielleicht sogar wegen) seiner grundgesetzlichen Garantie, von der wir schon gehört haben, ein umstrittenes Unterrichtsfach geblieben. Man könnte sagen: Religionsunterricht ist ein »Querulant« unter den Schulfächern. Um für sein Recht einzutreten, reicht eine rechtspositivistische Position bei weitem nicht aus. Vielmehr sind alle Befürworter und Sympathisanten dieses Faches immer wieder neu aufgefordert, den für die Schule Verantwortlichen, den staatlichen und den kirchlichen Akteuren ebenso wie auch der weiteren Öffentlichkeit überzeugend klar zu machen, dass Religion zur Bildung gehört und dass sie deshalb in der öffentlichen Schule unbedingt einen Platz haben muss.

Religion gehört in die Schule

Dass Religion in die Schule gehört, ergibt sich zum einen aus der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf eine eigene religiöse Orientierung haben. Zum anderen ergibt sich dieser Zusammenhang aus dem allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule mit seinen übergreifenden gesellschaftlichen Aufgaben. Es geht hier also um eine zweipolige pädagogische Begründung von individueller und allgemeiner Bildung. Im Einzelnen kann man sie mit Hilfe folgender Kernsätze weiter erläutern:¹

Religion ist eine unabdingbare Dimension des Menschseins: Zu verweisen ist hier auf die Transzendenzoffenheit des Menschen sowie auf die in der gesamten Menschheitsgeschichte festzustellende allgemeine Verbreitung von Religion.

Religion ist eine Dimension der Selbstwerdung: In religionspsychologischer Perspektive gilt, dass die Selbstwerdung des Heranwachsenden auch die Bildung seiner religiösen Erfahrungen, Gefühle und Vorstellungen einschließen muss. Nicht selten bringen Heranwachsende religiöse Erfahrungen und Vorstellungen bereits mit, wenn sie in die Schule kommen. Sie sind dann auf Klärungshilfen und eine Begleitung ihrer Entwicklung angewiesen.

Religion ist prägender Bestandteil von Kultur und Geschichte: Diese Begründung erfährt heute im Vergleich zu den anderen Begründungsmöglichkeiten allgemein die größte Zustimmung. Selbst zu den Zeiten, da im Osten Deutschlands Religionsunterricht aus den Schulen verbannt war, hat die damalige Regierung (der DDR) allmählich die Notwendigkeit einer auf Kultur und Geschichte bezogenen religiösen Bildung gesehen, ohne sie freilich in

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

ULRICH BECKER

24. – 25. Februar 2010

die Praxis umzusetzen. Die geschichtliche Entwicklung in Deutschland und Europa ist ohne Kenntnis der christlichen Religion angemessen nicht zu verstehen.

Religion ist ein für das gesellschaftliche Leben erforderliches Thema: Nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch in der Gegenwart spielt Religion im gesellschaftlichen Leben eine bedeutsame Rolle und begegnen Kinder religiösen Vollzügen wie Festen und Feiern, Gottesdiensten usw. Darüber hinaus hat durch den Wandel zur »multikulturellen Gesellschaft« auch das Verhältnis zwischen den Religionen an Gewicht gewonnen – für das friedliche Zusammenleben in der Gesellschaft insgesamt, aber auch für Bildung und Schule.

Religion ist Grundlage moralischer Erziehung: Auch wenn heute zum Teil die Auffassung vertreten wird, dass eine religiöse Begründung moralischer Normen nicht (mehr) erforderlich oder möglich sei, wird vielfach davon ausgegangen, dass zumindest die Motivation für moralisches Handeln insbesondere von religiösen Überzeugungen abhängig ist. Ethische Bildung ohne Religion bleibt, so das Argument, unvollständig.

Aber wir müssen uns darüber im Klaren sein: Mit einem solchen pädagogisch begründeten Zusammenhang von Bildung und Religion ist noch nicht darüber entschieden, in welcher Form religiöse Bildung in der Schule zum Zuge kommen soll. Denn vorher muss die sehr grundsätzliche Frage gestellt werden: Ist Religion oder Glaube überhaupt lehrbar und lernbar? Und sodann: Soll solches Lernen, wenn es denn möglich ist, in einem eigenen Schulfach stattfinden, oder sind andere Formen, wie z.B. eine Thematisierung in verschiedenen Fächern, wie Deutsch oder Geschichte oder Sachunterricht, vorzuziehen? Soll solches religiöse Lernen nur als Information über Religion oder noch besser über verschiedene Religionen zum Zuge kommen oder soll das in einem Fach geschehen, in dem sich Kinder und Jugendliche mit Repräsentanten einer Religionsgemeinschaft auseinandersetzen können? Sollen Schüler/-innen in der Schule die Möglichkeit haben, einen Religionsunterricht ihrer Religion oder Konfession zu besuchen, oder ist ein Religionsunterricht für alle an einer Schule für alle vorzuziehen?

Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach?

Ein Zusammenhang von Religion und Bildung, von Glaube und Lernen kann nicht allein pädagogisch begründet werden. Auch die Theologie hat hier ein gewichtiges Wort mitzureden. Sie wird vor allem die prinzipielle Begrenztheit der durch Bildung zu erreichenden Ziele in den Mittelpunkt rücken. Glaube kann und darf nicht Ziel von Bildung sein. Theologisch gesehen ist der Glaube für den Menschen unverfügbar. Es gibt keine Bildung zum Glauben. Aber es gibt natürlich in unserer christlichen Tradition, in der die Interpretation der biblischen und kirchlichen Überlieferung, die Kultur der klaren Rede und der verständigen Argumentation über den Glauben einen hohen Rang haben, ein Lehren und Lernen, das sehr unmittelbar an Bildungsvoraussetzungen, Bildungsverfahren und Bildungsaufgaben gebunden ist. Glauben und Lernen bedingen einander. Auf jeden Fall gibt es aus christlicher Perspektive eine religiöse Bildung, auch in der Schule. Aber in welcher Form soll sie dort zum Zuge kommen?

Als man in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts nach den Ereignissen, die wir gern mit dem Stichwort „Wende“ kennzeichnen, daran ging, den RU in den neuen Bundesländern aufzubauen, standen, wenn ich das richtig sehe, vorrangig vier Modelle von RU zur Diskussion – vier Modelle, die als Alternativen aus der gegenwärtigen Diskussion um religiöse Bildung und um einen sachgemäßen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“

ULRICH BECKER

24. – 25. Februar 2010

hervorgegangen sind. Im Folgenden ist es meine Absicht, Ihnen diese Modelle mit ihrem Für und Wider, d.h. sie kommentierend so vorzustellen, dass sie am Ende dieses Durchgangs vielleicht besser in der Lage sind, in einen eigenen Klärungs- und Findungsprozess einzusteigen.

1. Modell: Integration von Religion in alle Schulfächer

Dieser Vorschlag, der in Deutschland bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann und der in der Reformpädagogik unter der Formel »Religion in allen Stunden« eine Rolle spielte, hat auf den ersten Blick deshalb so viel für sich, weil er damit ernst macht, dass religiöse Bildung sich nicht auf einen religiösen Sonderbereich einschränken lässt, sondern der Sache nach auch in anderen Schulfächern und vor allem auch im Lebensraum einer Schule zum Zuge kommen muss. Religion wird hier als eine Dimension aller Aktivitäten der Schule verstanden. Dieser Vorschlag kommt den gegenwärtigen Schul- und Lehrplanentwicklungen entgegen, die zu Projekt-, Epochen- oder Kursunterricht drängen oder die gar eine (Grund-)Schule ohne Fächer im Blick haben. Was soll mit dem herkömmlichen Fach Religion in einer so neukonzipierten (Grund-)Schule geschehen, in der die Fächergrenzen fast ganz aufgehoben sind? Droht es nicht ins Abseits zu geraten und ein wirklicher »Querulant« unter den Schulfächern zu werden?

Aber es gibt auch gewichtige Gegenargumente gegen diese Integrations-Position:

Dass ein solcher Vorschlag nur schwer mit dem gängigen Verständnis von Religionsunterricht als einem »ordentlichen Lehrfach«, das »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird, zu vereinbaren ist (vgl. Art. 7 GG), liegt auf der Hand.. Noch gewichtiger sind die inhaltlichen Anfragen:

„Ähnlich wie bei der Muttersprache, die gewiss in allen Fächern geübt und gepflegt werden muss und für die das eigene Fach doch unverzichtbar bleibt, kann auch für religiöse Bildung ein solcher doppelter Ansatz gefordert werden. Die Einrichtung eines Faches RU ist nicht notwendig gleichbedeutend mit einer Schwächung von Religion als Dimension. Beides kann Hand in Hand gehen – beides kann sich wechselseitig verstärken.

Zudem wird es erst mit der Einrichtung eines eigenen Faches Religion möglich, für eine entsprechende (akademische) Ausbildung zu sorgen und professionell religionspädagogische Kompetenz zu sichern. Wie auch bei anderen Fächern und Themenbereichen verbindet sich also mit der Existenz eines eigenen Faches der gewichtige Aspekt der Qualitätssicherung.

Es kann argumentiert werden..., dass religiöse Bildung nur in Auseinandersetzung mit dem (Wahrheits-)Anspruch der religiösen Überlieferungen ihr Ziel erreichen kann und dass dies die Begegnung mit Lehrer/-innen voraussetzt, die als Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession zu identifizieren und damit auch kritisch zu befragen sind....

Die Gefahr einer Isolation des RU kann auch durch Kooperation mit dem Ethikunterricht oder mit anderen, etwa naturwissenschaftlichen Fächern sowie zwischen unterschiedlichen Formen des christlich-konfessionellen oder von einer anderen Religion her bestimmten RU gemildert werden.²

² Friedrich Schweitzer, a.a.O.S.115f.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

ULRICH BECKER

24. – 25. Februar 2010

2.Modell: Allgemeiner Religionsunterricht bzw. Religionsunterricht für alle

Wenn in unseren Schulen Religionsunterricht auf dem Stundenplan einer Klasse steht, gehen die Schüler/-innen meist getrennte Wege: die einen zum evangelischen, die anderen zum katholischen Unterricht, die dritten zu »Werte und Normen« oder zum Ethik-Unterricht. Kritiker fragen zu Recht, wie das zu verantworten ist: Warum Kinder und Jugendliche trennen und einen Klassenverband für eine Stunde auflösen? Sollten die, die tagaus, tagein in einer Klasse zusammensitzen und zusammenarbeiten, nicht gerade zusammen beobachten und erfahren, was für viele von ihnen mangels anderer Gelegenheiten nur in der Schule erfahren und ein Stück weit gelebt werden kann: wie Menschen unterschiedlichster religiöser oder anderer Prägung – z.B. Christen, Muslime, Nichtchristen – Gott und die Welt und sich selbst verstehen, wie sie auf dem Hintergrunde ihres Lebenszusammenhanges argumentieren, ihren Glauben oder Unglauben, ihre Fragen und Zweifel einander mitteilen, und wie sie lernen, dabei einander zu respektieren und zu bereichern? Sollte Schule nicht gerade zusammenführen und Kinder und Jugendliche bei all ihrer Verschiedenheit so miteinander ins Gespräch bringen, dass sie über alle Unterschiede hinweg oder durch alle Unterschiede hindurch lernen, einander zu respektieren und trotz aller Fremdheiten und Verschiedenheiten an gemeinsamen Grundüberzeugungen festzuhalten?

Es ist keine Frage, dass die Befürworter eines »Religionsunterrichts für alle« angesichts solcher Überlegungen und Anfragen ein starkes Argument für ihre Position in der Hand halten. Für die meisten von ihnen (nicht für alle) steht im Mittelpunkt das so schwer zu fassende komplexe Phänomen »Religion«, das in unserer Gesellschaft in seinen verschiedenen Formen und Ausprägungen begegnet. Dieses Phänomen soll in seiner Vielgestaltigkeit und Vieldeutigkeit von den Schüler/-innen entdeckt werden, um es dann auf dem Hintergrund der verschiedenen religiösen (einschließlich der christlichen) Traditionen so zu reflektieren, dass alle Beteiligten lernen, sich in ihren Unterschiedenheiten zu respektieren und zugleich selbstständig ihre eigene religiöse Lebensform und Lebensdeutung zu finden und zu entwickeln.

Gewichtige Einwände gegen diese Position nenne ich, wenn ich folgende Fragen stelle: Wer unterrichtet diesen Religionsunterricht für alle? Fachlich nicht ausgebildete Lehrer/-innen, wie dies zurzeit oft bei dem Ethik-Unterricht der Fall ist? Und wenn sie ausgebildet werden, welches sind die Bezugswissenschaften eines solches Faches?

Ist es nicht ein Vorteil für Schüler/-innen im heutigen Religionsunterricht zu wissen, »woran sie sind«, also die Lehrerin oder den Lehrer als eine Person, die für eine Sache einsteht, behaften zu können?

3.Modell: Ein curricular zu reformierender konfessioneller Religionsunterricht

Diese Position hält auf der einen Seite an einem Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« fest, weil sie davon überzeugt ist, dass die Heranwachsenden eine persönliche Orientierung in ihrer jeweiligen religiösen Tradition brauchen. Sie möchte auf der anderen Seite dem ökumenischen wie dem interreligiösen Lernen sowohl im Religionsunterricht wie in allgemeinen fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben einen hohen Stellenwert einräumen. Im Hintergrund stehen die Vorschläge, die in einer Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland zu »Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität« 1994 erarbeitet worden sind.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

ULRICH BECKER

24. – 25. Februar 2010

Diese Denkschrift nimmt die allgemeine Krise der Lebensorientierung Heranwachsender in einer pluralen, von Gegensätzen gezeichneten Welt, die gleichzeitig von übergreifenden Zukunftssorgen bedrängt ist, ernst und versucht, auf diesem Hintergrunde und in Aufnahme der Diskussion über religiöses und interreligiöses Lernen neue Wege zu eröffnen, um über einen nur »seiner Gesinnung nach« ökumenischen Religionsunterricht hinauszukommen und Kooperation zwischen den Konfessionen und Religionen im Alltag der Schule zu verwirklichen. Solche Kooperation hält im Unterschied zu den bisher besprochenen Positionen an der wechselseitigen Angewiesenheit von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung fest. Das Vertrautwerden mit der eigenen, auf jeden Fall mit einer identifizierbaren religiösen Tradition soll so früh wie möglich mit der Aufgabe verbunden werden, zu ökumenischer und interreligiöser Verständnissfähigkeit und Kooperation zu gelangen.

„Weltweit wachsen gegenwärtig die nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen Identitätsängste. Sie werden sich steigern, wenn die vorhandene Pluralität einer schematisierenden Vereinheitlichung unterworfen werden soll: durch übernationale politische Gebilde, die das relative Recht nationaler Eigenständigkeit nicht beachten, durch zivilisatorische Homogenisierungen, die die individuellen kulturellen Traditionen und Lebensformen absterben lassen und durch einen Vereinheitlichungsdruck im Namen eines einheitlichen Christentums oder einer universalen Religion und Ethik. Gleichzeitig ist es auf allen Ebenen notwendig, einer selbstgenügsamen Abschließung zu wehren und überall zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen.“³

So ist es denn nur folgerichtig, dass diese Position für eine Kooperation in einer Fächergruppe plädiert, in der die Fächer evangelische und katholische Religion, Ethik (Philosophie oder Werte und Normen) und – je nach den regionalen Gegebenheiten – auch orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht zusammenarbeiten. Solch eine Zusammenarbeit eröffnet unbeschadet der besonderen rechtlichen Bestimmungen von Art. 7,3 GG und der entsprechenden Ländergesetzgebungen pädagogisch und schulisch gesehen die Möglichkeit, »das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.« Im Einzelnen geht es dabei um eine Zusammenarbeit auf drei Ebenen: auf der Ebene der Lehrkräfte, z.B. in Form gemeinsamer Fachkonferenzen, auf der Ebene der Inhalte, z.B. in Form abgestimmter Lehrpläne, und auf der Ebene des Unterrichts, z.B. in Form von gemeinsamen Unterrichtsprojekten, gemeinsamen Unterrichtseinheiten oder auch von gemeinsamen Unterricht. Ob und inwieweit sich dies im Alltag der Schule verwirklichen lässt, muss auch unter Berücksichtigung der regionalen Besonderheiten, der kirchlich-konfessionellen Bedingungen, der erweiterten Selbstständigkeit der einzelnen Schulen und ihrer Entwicklung zu einer immer stärkeren Integration von Unterrichtsfächern überprüft werden.

Die sehr grundsätzlichen Anfragen, die an einen solchen Unterricht, der sich auf eine bestimmte Ausprägung von gelebter Glaubens-tradition (sprich Konfession) bezieht, gestellt werden, lauten immer wieder:

³ Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994, 65.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“

ULRICH BECKER

24. – 25. Februar 2010

Wird er der religiösen Situation der Heranwachsenden (Stichworte: Multikulturalität der modernen Welt und religiöser Pluralismus) noch gerecht?

Was leistet er in einer Schule, die Antworten braucht auf die Frage, wie die Pluralität der Herkunft, Positionen und Weltanschauungen in das gemeinsame Lernen integriert werden kann? Trennt er nicht eher, als dass er zusammenführt?

Es sind nicht nur solche Anfragen, die den Gesetzgeber in einem der sog. neuen Bundesländern (nämlich in Brandenburg) veranlasst haben, das Pflichtfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde = LER einzuführen.

4.Modell: Einrichtung eines integrativen, allgemein bildenden Pflichtfaches LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) oder Ethik (Philosophie, Werte und Normen)

Bei Hartmut von Hentig, einem unserer Pädagogen, heißt es einmal: »Das schwierigste Pensum unseres heutigen Lebens ist: mit Unterschieden, mit dem Pluralismus, mit dem raschen Wandel der Dinge zu leben. Die Schule muss ein Ort sein, an dem man lernen kann, Unterschiede und Wandel wahrzunehmen, zu bejahen, zu bewältigen, in ihnen seinen Stand zu fassen.«⁴ Um dies im Blick auf religiöse, weltanschauliche und ethische Fragen zu ermöglichen, hat der Gesetzgeber im Land Brandenburg im März 1996 nach einer probeweisen Einführung die Einrichtung eines ordentlichen Lehrfaches »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« beschlossen. Ursprünglich als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler verstanden, wird dieses Fach am Ende eines langen Streits zwischen den christlichen Kirchen und der jüdischen Gemeinde auf der einen und der brandenburgischen Landesregierung auf der anderen Seite, der sogar vor dem Bundesverfassungsgericht ausgetragen wurde, zusammen mit RU in einem sog. Wahlpflichtbereich angeboten.

In unserem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass das Konzept von LER grundsätzlich davon ausgeht, dass Religion und Ethik zu dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gehören und in einem eigenen Fach zusammen vertreten sein müssen. Auch ist es wichtig festzuhalten, dass hier angesichts der Kirchen- und Religionsferne der überwiegenden Mehrheit der Menschen in den sog. neuen Bundesländern eine regional angemessene Lösung gesucht worden ist.

Die beiden wichtigsten Argumente der Kirchen und der jüdischen Gemeinde gegen die Einführung dieses Faches lauteten:

1. Religiöse Überlieferungen können ihre bildende Kraft in der Schule nur dann entfalten, wenn sie nicht als Museumsstücke (»bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral«) vorgeführt, sondern wenn sie auch als mögliche persönliche Herausforderungen und Inanspruchnahme erfahren werden können. Dies wiederum ist nur möglich, wenn den Schüler/-innen eine bestimmte religiöse Überlieferung durch kompetente und der jeweiligen Sache verbundene Lehrer/-innen nahe gebracht wird, mit denen sie sich auch persönlich auseinandersetzen können. Einem solchen Unterricht zu unterstellen, er indoktriniere, ist allein schon deshalb falsch, weil in ihm die Position der Unterrichtenden stets erkennbar und kritisierbar bleibt.

»Eigene Überzeugungen bilden sich nicht im Niemandsland der Gleichgültigkeit, sondern dadurch, dass junge Menschen bestimmten Glaubensüberzeugungen und -vorstellungen begegnen. Das schließt den Dialog mit anderen Positionen ein. Wer aber nicht mit einer religiösen Lebenssicht vertraut ist, kann Unterschiede und Gemeinsamkeiten weder angemessen erkennen, noch sie sich für die Bildung der

⁴ zitiert nach Identität und Verständigung, a.a.O.S.23

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

eigenen Identität begründet zu Eigen machen. Verständigung und Identität sind wechselseitig aufeinander bezogen.

Ein starker und tragfähiger Toleranzbegriff sucht nicht auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner eine Verständigung oberhalb bestimmter Standpunkte, sondern ringt um Verständigung durch die Standpunkte hindurch ...⁵

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

ULRICH BECKER

24. – 25. Februar 2010

2. Die Regelungen unseres Grundgesetzes zum Religionsunterricht in Art. 7, von dem schon die Rede war, entspringen der Einsicht, dass der weltanschaulich neutrale Staat im Wissen um die Bedeutung von Religion für das Gemeinwesen und den Bildungsprozess auf die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften (»in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften«) angewiesen ist. Sie lädt er ein, (alle, und nicht nur die christlichen Kirchen) diesen Unterricht inhaltlich zu gestalten – nicht im Sinne einer großzügigen Geste, sondern weil er auf der einen Seite an religiöser Erziehung als einem festen Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrages der öffentlichen Schule festhält und weil er auf der anderen Seite weiß, dass er einen Konsens über religiöse Orientierungen und über ethische Werte niemals selbst herstellen und auf dem Gesetzeswege verordnen darf. Der demokratische Rechtsstaat bietet den neutralen Rahmen, aber er darf nicht von Staats wegen die Inhalte neutralisieren. Mit der Einführung von LER im Lande Brandenburg ist, so wird argumentiert, zumindest der Eindruck entstanden, dass der Gesetzgeber seine religiöse und weltanschauliche Neutralität aufgegeben hat und dass er, wie das eine Zeitungsüberschrift karikierend anmerkte, selbst »Kirche« spielt.

Das sind die vier Modelle für den Religionsunterricht, die ich Ihnen, wie angekündigt, in ihrem Für und Wider vorstellen wollte. Dass ich in unserer gegenwärtigen religionspädagogischen Situation dem 3. Modell aus inhaltlichen Gründen zuneige, dürfte deutlich geworden sein. Denn mit ihm – mit einem konfessionell, interkonfessionell und interreligiös geöffneten Religionsunterricht lassen sich zwei Ziele gleichzeitig verfolgen: Vertrautheit mit der eigenen Religion und Fähigkeit zur Verständigung mit anderen Religionen und Weltanschauungen.

⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Bildung in der Schule. Stellungnahme der Synode der EKD vom 25.5.1997

Aufbau und Struktur der Lehrerbildung in Deutschland

I. Die deutsche Lehrerbildung im Reformprozess

Die deutsche Lehrerbildung befindet sich in einem weitreichenden Reformprozess. Dieser Prozess ist noch im Gange. Da die Ausbildung von Religionslehrer/innen ein integrierter Bestandteil der allgemeinen Lehrerbildung ist, ist sie in diesen Reformprozess in vollem Umfang mit einbezogen.

Zunächst soll der Punkt etwas genauer beschrieben werden, den die Reform der Lehrerbildung mittlerweile erreicht hat. Im Rückblick ist die jüngere Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland vor allem durch zwei Tendenzen gekennzeichnet:

- Die erste Tendenz geht in Richtung einer zunehmenden Akademisierung und *Verwissenschaftlichung*. War langezeit nur die Lehrerschaft der Gymnasien wissenschaftlich ausgebildet, so später auch die Lehrerschaft der Elementarschulen. Das heißt mittlerweile werden auch Grundschullehrer/innen fast durchgängig an Universitäten ausgebildet. Auch bei der Religionslehrerbildung geht man sehr selbstverständlich davon aus: „Das Theologiestudium in den Lehramtsstudiengängen muss ... wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden. Es teilt die allgemeinen Ziele eines wissenschaftlichen Studiums“¹.
- Die zweite Tendenz steht in Spannung zur ersten. Denn im Gegenzug zu dieser Verwissenschaftlichung gab es seit den 1970er Jahren die Klage, die Lehrer/innen würden nicht praxisbezogen genug ausgebildet. So war immer wieder vom „Praxisschock“ die Rede, den die von der Universität kommenden Lehrer bei ihrem Einsatz in der Schule erleiden würden. Dass die *Praxisorientierung* des Lehramtsstudiums verbessert werden müsse, war von daher so etwas wie der „basso continuo“ der jüngeren Reform-Diskussion. Mittlerweile haben sich die Verhältnisse in diesem Punkt um einiges verbessert. So gibt es im Rahmen des Lehramtsstudiums heute verbindliche Praktika; auch ist der Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung erhöht worden; und an vielen Universitäten gibt es Zentren für Lehrerbildung, die dafür sorgen sollen, dass die besonderen Ausbildungserfordernisse von Lehramtsstudierenden nicht zu kurz kommen.

Selbst wenn man nun mit einigem Recht sagen kann, dass die Lehrerausbildung in Deutschland wissenschaftlich und praxisbezogen zugleich ist, kann man aus verschiedenen Gründen mit ihr noch keinesfalls zufrieden sein. Das heißt, die Reform geht weiter. Zur Zeit erleben wir im Zusammenhang mit der beabsichtigten Herstellung eines europäischen

¹ Werner Simon, Dokumentation zum Studientag „Wissenschaftliche Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern“ des Katholisch-Theologischen Fakultätentages (27. Januar 2003), 43.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Hochschulraums sogar eine besonders dynamische Phase. Worum geht es in dieser jüngsten Phase der Reform? Einige grundlegende Ziele will ich kurz ansprechen:

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

RUDOLF ENGLERT

24. – 25. Februar 2010

1. Die Lehrerbildung soll *phasenübergreifend* angelegt werden. Das heißt in der Ausbildung von Lehrer/innen muss es ein aufeinander abgestimmtes Zusammenwirken geben von 1. wissenschaftlichem Studium, 2. berufsvorbereitendem Referendariat und 3. der selbstverantworteten Praxis in der Berufseingangsphase. Im Grunde betrachtet man die Lehrerbildung sogar als einen lebenslangen berufsbiographischen Prozess.
2. Die Lehrerbildung soll *kompetenzorientiert* angelegt werden. Eine gute Ausbildung ist nicht einfach das Resultat einer mehr oder weniger zufälligen Zusammenstellung von wissenschaftlichen und pädagogischen Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen. Eine gute Ausbildung sollte vielmehr orientiert sein am Bild eines guten Lehrers; und sie sollte Anfängern helfen, das Kompetenzprofil eines solchen Lehrers in einer durchdachten Stufenprogression Stück für Stück zu entwickeln.
3. Die Lehrerbildung soll *modularisiert* angelegt werden. Module sind Bildungsbausteine, die der gezielten Ausbildung bestimmter Teilkompetenzen gelten. Eine phasenübergreifende Organisation der Lehrerbildung kann nur gelingen, wenn die Verantwortlichen sowohl für das Studium, als auch für das Referendariat und für die Berufseingangsphase wissen, 1. welche Komponenten sie selbst zum Gelingen des Ganzen beizutragen haben und 2. welche Beiträge sie von den jeweils anderen Lernorten erwarten dürfen. Die Modularisierung der Ausbildung dient der Beschreibung und der Ordnung dieser Komponenten, einer Ordnung, die der Idee aufbauenden Lernens folgt.

Dies hört sich alles vielleicht ganz gut an und es ist sicherlich auch gut gedacht. Aber es hat, wie wahrscheinlich jede Reform, auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen. Die höhere Verbindlichkeit eines modularisierten Studiums beispielsweise führt auch zu einer deutlichen Verschulung des Studiums. So wird diese Reform sicherlich noch mehrfach nachgebessert werden müssen. Und es ist noch nicht klar absehbar, wie die Ausbildung der Lehrer/innen am Ende dieses Prozesses genau aussehen wird.

II. Religionslehrerbildung zwischen Theorie und Praxis, Kirche und Staat

In einem zweiten Schritt soll das Hauptaugenmerk nun auf der Ausbildung der *Religionslehrer/innen* gelegt werden. Bei deren Ausbildung geht es in besonderer Weise darum, in einer gewissen Spannung zueinander stehende Ansprüche in eine gute Balance zu bringen: Es sind dies zum einen die Ansprüche von Theorie und Praxis (A) und zum anderen die Ansprüche von Staat und Kirche (B). Die Ausbildung von Religionslehrer/innen kann nur gelingen, wenn es gelingt, sowohl zwischen Theorie und Praxis als auch zwischen Staat und Kirche eine produktive Beziehung herzustellen.

A. Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis

Die Lehrerausbildung in Deutschland umfasst aus heutiger Sicht drei Phasen:

1. die *Phase einer wissenschaftlichen Ausbildung* an den Universitäten, d.h. für Religionslehrer/innen ein Studium der Theologie; dieses Studium umfasst in den meisten Fällen eine dreijährige Bachelor-Phase und eine zwei-jährige Master-Phase. Bis vor kurzem war das Lehramtsstudium, abhängig von der Schulart, in der die

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

RUDOLF ENGLERT

24. – 25. Februar 2010

zukünftigen Lehrer/innen tätig sein würden, unterschiedlich lang. Jetzt gibt es die Tendenz, den Zeitumfang des Studiums für alle Lehrämter gleich anzusetzen.

2. die *Phase einer fachpraktischen Ausbildung*, in der die zukünftigen Lehrer/innen von berufserfahrenen Kolleg/innen in die berufliche Praxis eingeführt werden. Dieses offiziell „Vorbereitungsdienst“ genannte „Referendariat“ vollzieht sich zum einen an den Schulen (wo die Referendar/innen von Mentor/innen angeleitet und begleitet werden) und zum anderen an sogenannten Studienseminaren, wo die schulische Praxis geplant und reflektiert werden soll. Schließlich
3. die *Phase der beruflichen Praxis*, die gleichzeitig mit der Aufgabe einer lebenslangen Fortbildung verbunden gesehen wird. Die Bedeutung dieses „learning on the job“ ist in den letzten Jahren immer deutlicher herausgestellt worden. Dies soll auch dazu beitragen, dass die Studierenden den nach Abschluss der ersten oder zweiten Ausbildungsphase erreichbaren Grad beruflicher Handlungssicherheit nicht überschätzen.

Die Beziehung dieser drei Phasen zueinander ist gegenwärtig im Wandel begriffen. Dies betrifft auch das Verhältnis von Theorie und Praxis. In welche Richtung die Entwicklung geht, kann hier nur angedeutet werden:

1. Die alte Vorstellung, wonach das Studium für die *Theorie* und das Referendariat für die *Praxis* zuständig ist, wurde überwunden. So wurde der Praxisbezug schon des Studiums deutlich verstärkt. Die zukünftigen Lehrer/innen sollen von Anfang an mit Blick auf ihre spätere Berufstätigkeit studieren. Das heißt beispielsweise für die Professoren der Theologie, dass sie sich ihrerseits interessieren müssen für die im Religionsunterricht zu leistende didaktische Arbeit. Sie können sich nun nicht mehr nur als Theologen und Wissenschaftler, sondern müssen sich auch als Ausbilder einer bestimmten Berufsgruppe verstehen.
2. Die als unproduktiv empfundene völlige institutionelle Trennung zwischen Studium und Referendariat bzw. zwischen Universität und Studienseminar wird abgebaut. Ein Beispiel aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen: Hier gibt es in der Master-Phase des universitären Lehramtsstudiums ein Praxissemester, für dessen Ausgestaltung wesentlich die Studienseminare verantwortlich sind. Dabei müssen die Verantwortlichen für das Studium und die Verantwortlichen für das Referendariat zusammenwirken. Das bringt es dann auch mit sich, dass man, anders als früher, sehr genau weiß, was der jeweils andere Part in dem von ihm verantworteten Ausbildungsabschnitt plant und tut. Jedenfalls ist es ein wichtiges Ziel, die Ausbildungsinhalte in der Ersten und in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung besser aufeinander abzustimmen.
3. Das Referendariat wird nicht mehr als Abschluss der Lehrerausbildung verstanden, sondern mehr und mehr als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Weiterbildung. Es muss nicht mehr dem Erwartungsdruck genügen, dass es „fertige“ Lehrer produziert; wichtiger ist, dass es die Lehrer/innen berufsvorbereitend mit den wesentlichen professionellen Qualifikationen ausrustet. Wobei sich gezeigt hat, dass die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des eigenen beruflichen Handelns dabei eine Schlüsselstellung einnimmt. Das heißt Lehrer/innen sollen wissen, dass sie den sich wandelnden Anforderungen der beruflichen Praxis nur dann gewachsen sein werden, wenn sie immer wieder neu bereit sind, sich in Frage zu stellen und ihre Qualifikation gezielt zu erweitern.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

RUDOLF ENGLERT

24. – 25. Februar 2010

Insgesamt kann man sagen, dass sich das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Lehrerstudium um einiges verbessert hat. Dies geht insbesondere auf das Konto der Universitäten, die heute deutlich stärker als früher bemüht sind, den besonderen Anforderungen eines Lehramtsstudiums Rechnung zu tragen. Sie sehen sich nicht mehr nur als die Lieferanten wissenschaftlichen Wissens, sondern auch als Glied in einem umfassenderen Prozess professioneller Bildung. Gleichwohl sind auch hier noch erhebliche Verbesserungen möglich und nötig; denn nach wie vor gibt es Bastionen eines Wissenschaftspurismus, in denen Lehrerstudent/innen als Studierende zweiter Klasse gelten.

Kommen wir nun zu einem zweiten Beziehungsverhältnis, bei dem es ebenfalls darum geht, eine gute Balance herzustellen: der Beziehung zwischen Kirche und Staat.

B. Die Beziehung zwischen Kirche und Staat

Der katholische wie der evangelische Religionsunterricht hat sich in Deutschland bis in die 1960er Jahre hinein als „Kirche in der Schule“ definiert. Das heißt er verstand sich im Unterschied zu allen anderen Schulfächern nicht in erster Linie als Ausdruck des schulischen Bildungsauftrags, sondern des kirchlichen Verkündigungsauftrags. Heute nun begründet sich auch der Religionsunterricht vom schulischen Bildungsauftrag her.

Nach diesem Verständnis ist der Religionsunterricht ein Dienst der Kirche an der Schule, und zwar ein Dienst, der so geleistet wird, wie es den Spielregeln der Schule entspricht; andererseits ist klar, dass die Kirche auch ihrerseits von diesem Dienst in erheblichem Umfang profitiert. Nirgendwo anders kommt es in solcher Breite zu einer Begegnung zwischen Glaube und Säkularität, zwischen den Impulsen religiöser Traditionen und den Lebenseinstellungen der Menschen heute. Nirgendwo sonst ist die Theologie so stark gezwungen, ihre Inkulturationsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Wer den Glauben der Kirche in der Schule repräsentiert, muss zeigen, dass er die „Zeichen der Zeit“ zu lesen und den Glauben in diesem Sinne „zeitgemäß“ auszulegen vermag. Aber eben aus dieser Anstrengung kann der Kirche ein großer geistiger und auch spiritueller Gewinn zuwachsen.

Die Aufgabenstellung der Religionslehrer-Bildung hängt ab vom Aufgabenverständnis des Religionsunterrichts. Entscheidend ist: Im deutschen Religionsunterricht geht es nicht um den *Vollzug*, sondern um das *Verstehen* von Religion; es geht nicht darum, dass Kinder und Jugendliche glauben lernen („learning *in* religion“), sondern dass sie in der Auseinandersetzung mit dem Glauben eine eigene religiöse Orientierungsfähigkeit entwickeln („learning *from* religion“). Religionslehrer/innen sollen dementsprechend keine Glaubensverkündiger sein, sondern Begleiter der religiösen und weltanschaulichen Orientierungssuche ihrer Schüler/innen. Das ist ganz entscheidend auch für die Definition ihres Kompetenzprofils.

So hat der Religionsunterricht teil am allgemeinen Bildungsauftrag staatlicher Schulen und ist doch gleichzeitig bezogen auf die spezifischen Überzeugungen einer konkreten Religionsgemeinschaft. Damit entspricht er dem deutschen Staatskirchenrecht, nach dem der Religionsunterricht als eine „res mixta“ verstanden wird, das heißt als eine im Einvernehmen zwischen Staat und Kirche zu regelnde Angelegenheit. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die Ausbildung der Religionslehrer/innen.

Auch hier ist der Staat der eigentliche Träger der Ausbildung, d.h. die meisten Religionslehrer/innen werden im Rahmen des staatlichen Lehrerbildungswesens ausgebildet.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

RUDOLF ENGLERT

24. – 25. Februar 2010

Gleichwohl hat die Kirche durch mit dem Staat abgeschlossene Verträge verschiedene Möglichkeiten der Einflussnahme. Dazu gehören:

1. *Die Mitwirkung an den Inhalten der Religionslehrerausbildung*
In Deutschland haben die Religionsgemeinschaften die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung des Religionsunterrichts. Sowohl die evangelische wie auch die katholische Kirche haben programmatische Erklärungen darüber abgegeben, worin sie die Ziele und die Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts sehen. In jüngster Zeit haben sie fachliche Standards erarbeitet, an denen sich guter Religionsunterricht orientieren soll. Schon dadurch machen die Kirchen eine wichtige Vorgabe auch für die Ausbildung der zukünftigen Religionslehrer/innen. Denn welche fachlichen Qualitäten diese zu entwickeln haben, hängt unmittelbar davon ab, welche Art von Religionsunterricht sie realisieren sollen. Die Kirchen arbeiten aber auch direkt an der Reform der Religionslehrerausbildung mit. So hat etwa die Evangelische Kirche im Abstand von zehn Jahren zwei umfangreiche Gutachten zur Religionslehrerausbildung abgegeben (1997/2007). Darin macht sie sehr genau und auf hohem fachlichem Niveau deutlich, welche Kompetenzen sie von der zukünftigen Religionslehrerschaft erwartet und wie sie sich die Entwicklung dieser Kompetenzen vorstellt.
2. *Die Mitwirkung an der Zulassung der Religionslehrer/innen*
Religionslehrer/in kann regulär nur werden, wer a) als Abschluss seiner wissenschaftlichen Ausbildung im Studium ein *universitäres* Examen und b) als Abschluss seiner schulpraktischen Ausbildung im Referendariat ein *staatliches* Examen vorweisen kann. Es gibt also nicht so etwas wie ein *kirchliches* Examen. Gleichwohl muss die Kirche nicht alle fachlich ausgebildeten Lehrer/innen für den Dienst im Religionsunterricht akzeptieren. Das heißt auch staatlich examinierte Lehrer/innen brauchen, als Zeichen dafür, dass sie das Vertrauen ihrer Kirche genießen, eine kirchliche Beauftragung (evangelisch „Vocatio“, katholisch „Missio“). Wobei die evangelische wie die katholische Kirche Deutschlands diese Beauftragung gleichzeitig als Zusage versteht, die Religionslehrer/innen in der Ausübung ihres Berufes solidarisch zu begleiten und fachlich zu unterstützen. In diesem Sinne hat die katholische Kirche seit kurzem eine „Kirchliche Studienbegleitung“ eingerichtet. Diese geschieht parallel zum wissenschaftlichen Studium und hat im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen sollen die zukünftigen Religionslehrer/innen in ihrer persönlichen und religiösen Entwicklung gestärkt werden. Zum anderen sollen gerade auch solche Studierende, die sich sonst vom kirchlichen Leben eher fernhalten, an die kirchlich-konfessionelle Dimension ihrer Aufgabe als Religionslehrer/innen herangeführt werden.
3. *Die Mitwirkung an der Fortbildung der Religionslehrer/innen*
Es dürfte kaum eine Gruppe von Fachlehrer/innen geben, die aus so vielen und so guten Fortbildungsangeboten auswählen kann wie die Gruppe der Religionslehrer/innen. Dies hängt wesentlich damit zusammen, dass die Kirchen in diesem Feld außerordentlich stark engagiert sind. So haben sie eigene Referate und Einrichtungen für die Fortbildung von Religionslehrer/innen geschaffen. Diese Fortbildungen sind für die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses der Berufsgruppe der Religionslehrer/innen außerordentlich wichtig. Denn nur so ist zu gewährleisten, dass Religionslehrer/innen unterschiedlicher Generationen, unterschiedlicher Schulformen und unterschiedlicher Prägungen über ihr berufliches Leitbild und ihre Vorstellung gelungenen Religionsunterrichts miteinander ins Gespräch kommen.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“

RUDOLF ENGLERT

24. – 25. Februar 2010

Abschließend ist zu diesem Punkt allerdings noch eine Einschränkung zu machen. Deutschland ist ein föderaler Staat, und gerade Bildung ist in hohem Maße Sache der einzelnen Bundesländer. So sind auch die Ausbildungs- und Anstellungsverhältnisse von Religionslehrer/innen nicht ganz einheitlich. In den meisten Bundesländern haben wir bis auf wenige Ausnahmen fast ausschließlich Religionslehrer/innen im Staatsdienst. Diese haben, wie alle anderen Lehrer/innen auch, neben dem Religionsunterricht noch mindestens ein zweites Fach zu erteilen. In anderen Bundesländern dagegen gibt es neben Religionslehrer/innen im Staatsdienst auch einen erheblichen Prozentsatz von Religionslehrer/innen im Kirchendienst. Diese Religionslehrer/innen sind Pfarrer/innen, Vikar/innen oder auch andere kirchliche Bedienstete, die neben dem Religionsunterricht noch andere Aufgaben in der Kirche wahrzunehmen haben. Aber auch diese kirchlichen Religionslehrer/innen haben wie die staatlichen eine wissenschaftlich-theologische und eine fachpraktische Ausbildung.

III. Zur Kompetenzentwicklung zukünftiger Religionslehrer/innen

Es war bereits die Rede davon, dass die Lehrerbildung in Deutschland zukünftig an berufsbezogenen Kompetenzen orientiert sein soll. Diese Kompetenzen sollen differenziert und verbindlich beschreiben, welche Qualifikationen werdende Lehrer/innen in welchem Abschnitt ihrer Ausbildung erwerben sollen.

Dies schafft zum einen Transparenz für die *Lernenden*, die sich anhand dieser Kompetenzbeschreibungen eine einigermaßen klare Vorstellung von ihrer Ausbildung machen können; es schafft zum anderen Transparenz für die *Lehrenden*, denen mit diesen Kompetenzen eine klare Zielvorgabe gegeben ist. Und den *Ausbildungsinstitutionen* schließlich bietet es die Möglichkeit, anhand klarer Kriterien festzustellen, in welchen Bereichen die zukünftigen Lehrer/innen gut und in welchen sie weniger gut sind. Damit sind diese kompetenzorientierten Zielvorgaben gleichzeitig auch ein wesentlicher Anhaltspunkt für die Evaluation der Ausbildungsqualität einer bestimmten Institution.

Um welche Kompetenzen geht es nun? Da auch Religionslehrer/innen, jedenfalls in Deutschland, zunächst einmal Lehrer sind, müssen sie eben auch können und leisten, was Lehrer allgemein können und leisten sollen. Im Zentrum dessen steht die Fähigkeit zur Planung und Gestaltung von Unterricht. Darüber hinaus werden in einem einschlägigen Dokumenten der Kultusministerkonferenz genannt: eine erzieherische Kompetenz, eine diagnostische Kompetenz, eine selbstreflexive Kompetenz sowie die Fähigkeit, einen produktiven Beitrag zum Schulleben und zur Schulentwicklung zu leisten.²

Darüber hinaus und vor allem aber müssen Religionslehrer/innen natürlich bestimmte fachliche Kompetenzen entwickeln. Welche sind dies? Dazu gibt es verschiedene Modelle. Das aus meiner Sicht aktuellste und differenzierteste hat eine Kommission der Evangelischen Kirche ausgearbeitet.³ Angeregt durch dieses Modell habe ich einen Katalog jener Kompetenzen zusammengestellt, von denen ich denke, dass sie für die Realisierung guten Religionsunterrichts unverzichtbar sind. Es handelt sich um acht Qualifikationen, die drei Kompetenzbereichen zugeordnet sind:

² Vgl. Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

³ Vgl. die Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums: Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung (EKD-Texte 96), Hannover o.J. (2007).

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

RUDOLF ENGLERT

24. – 25. Februar 2010

1a: eine BIOGRAPHIEBEZOGENE WAHRNEHMUNGSKOMPETENZ: die Fähigkeit zur Reflexion der *eigenen* Religiosität;

1b: eine SCHÜLERORIENTIERTE WAHRNEHMUNGSKOMPETENZ: die Fähigkeit zu einem sensiblen Umgang mit der Religiosität und den Lebenseinstellungen der *Schüler/innen*;

2a: eine THEOLOGISCHE ERSCHLIESSUNGSKOMPETENZ: die Fähigkeit zu einer didaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler theologischer Themen;

2b: eine INTERRELIGIÖSE ERSCHLIESSUNGSKOMPETENZ: die Fähigkeit zur didaktischen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Lebens- und Denkformen;

2c: eine KULTURELLE ERSCHLIESSUNGSKOMPETENZ: die Fähigkeit zur didaktischen Erschließung religiöser Aspekte der Gegenwartskultur;

3a: eine RELIGIONSPÄDAGOGISCHE METHODENKOMPETENZ: die Fähigkeit, religiöse Lernprozesse methodisch variabel zu gestalten;

3b: eine RELIGIONSPÄDAGOGISCHE MODERATIONSKOMPETENZ: die Fähigkeit, religiöse Lernprozesse sach- und schülergemäß zu steuern und zu moderieren;

3c: eine RELIGIONSPÄDAGOGISCHE DIAGNOSEKOMPETENZ: die Fähigkeit zur Beurteilung der religiösen Kompetenzentwicklung der einzelnen Schüler/innen.

In einem weiteren Schritt, auf den wir hier verzichten können, würde dann zu zeigen sein: 1. wie diese Kompetenzen miteinander zusammenhängen und ein Ganzes bilden (Strukturmodell) und 2. wie diese Kompetenzen über die drei Ausbildungsphasen hinweg mehr und mehr aufgebaut werden können (Entwicklungsmodell).

In offiziellen Papieren eher selten angesprochen, aber für den beruflichen Erfolg von Lehrer/innen nicht minder wichtig sind berufsethische und personale Kompetenzen. Es sind dies Kompetenzen, die sich nicht einfach lehren oder gezielt vermitteln lassen. Berufsethische Einstellungen wie eine gewisse Leidenschaft für die Lehrertätigkeit oder ein bestimmtes Engagement für die Schüler/innen kann man jemanden nicht andoziieren; das gleiche gilt für personale Komponenten wie Humor, Gelassenheit oder Einfühlungsvermögen. Das macht die Grenzen einer noch so guten Lehrerausbildung deutlich. Bei allem was an fachlicher Entwicklung möglich ist, lassen sich gute Lehrer eben letztlich nicht fabrizieren.

Eine Absolventin unseres Essener Instituts hat ein Buch geschrieben mit dem Titel „Was ich nicht alles können muß...“.⁴ Dieses Buch liefert so etwas wie ein Summarium all der von zukünftigen Religionslehrer/innen erwarteten Fähigkeiten. Wer sich aufmacht, Religionslehrer zu werden und dies liest, wird sich durch all diese Anforderungen vielleicht überfordert fühlen. Deshalb ist es wichtig, die religionspädagogischen Novizen auf ihrem Ausbildungsweg nicht nur fachlich zu unterstützen, sondern sie auch menschlich zu begleiten und ihnen immer wieder Mut zu machen: Um ein guter Lehrer zu werden, muss man ja keineswegs alles gleichermaßen gut können.

⁴ Vgl. Nadja Ringel, „Was ich nicht alles können muß...“. Religionspädagogische Handlungskompetenzen von Religionslehrer/-innen an Grundschulen, Essen 2001.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

All das zeigt: Lehrerbildung ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Diese Aufgabe wird in Russland sicherlich etwas anders gelöst werden müssen als in Deutschland. Trotzdem lässt sich, denke ich, über die Grenzen der beiden Länder hinweg viel voneinander lernen.

RUSSLAND

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

RUDOLF ENGLERT

24. – 25. Februar 2010

RUSSLAND

KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“

MATTHIAS PFEUFER

24. – 25. Februar 2010

Die Entwicklung von Curricula und ihre inhaltliche Ausrichtung

Erfahrungen aus Deutschland

1. Notwendige Präzisierungen

Wer im Zusammenhang mit der Entwicklung von Curricula über Erfahrungen aus Deutschland berichten soll, muss sich zunächst in Bescheidenheit üben. Dabei hat er die nicht ganz einfache Aufgabe, dem Beobachter von außen die schier unüberschaubare Vielfalt vor allem als Ausdruck der legislativen Hoheit der einzelnen Bundesländer in schulpolitischen Fragen vorzustellen, um sogleich sein eigenes Betätigungsfeld näher zu fassen: Ich werde Ihnen heute also Erfahrungen aus der Lehrplanarbeit in Bayern und aus der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklungen in Thüringen näher zu bringen versuchen, und diese weitgehend auf den Bereich der Grundschule fokussieren. Darüber hinaus kann ich mit Informationen aus meiner Mitarbeit in einer Gruppe der Deutschen Bischofskonferenz dienen, die „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe“ erarbeitet hat. Damit ist auch schon meine konfessionelle Herkunft benannt.

Der im Titel des Beitrages verwendete Begriff „Curriculum“ hat im deutschsprachigen Raum eine besondere Prägung und steht theoretisch in einem strukturellen Spannungsverhältnis mit dem Begriff „Lehrplan“. Obwohl insbesondere mit der so genannten Curriculumtheorie der 1970er Jahre verbunden, findet er in den letzten Jahren – etwa durch die Aufstellung von Kerncurricula im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungsstandards – wieder eine breitere Verwendung. Der teilweise synonyme Gebrauch der Begriffe „Curriculum“ und „Lehrplan“ verdeckt dabei die durchaus unterschiedlichen Ansätze: Während traditionell Lehrpläne, im Sinne von Stoffplänen, eher „eine Auswahl und Anordnung von Lerninhalten zu einem bestimmten Zweck“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 12-13) festlegten, richtet ein „Curriculum“ das Augenmerk auf die gesamte Lernkultur – mithin also auf Ziele, Methoden, Medien, Evaluationsverfahren etc. Wenn auch im 21. Jahrhundert in Deutschland als Regelungsinstrumente überwiegend „Lehrpläne“ gültig sind, so dürfen die Veränderungen in Richtung auf umfassendere „Bildungspläne“ und damit auf „Curricula“ nicht übersehen werden.

Präzisierungen sind notwendig, wenn die in Deutschland deutlich hervortretenden regionalen Besonderheiten in den Blick genommen werden. Für das Verhältnis von Staat und Kirche sind dabei die Staatskirchenverträge von großer Relevanz, die die einzelnen Bundesländer mit den Kirchen geschlossen haben. Insbesondere in den Angelegenheiten, in denen Staat und Religionsgemeinschaften zusammenarbeiten müssen („*res mixtae*“), sind Absprachen üblich, etwa bei der Besetzung der theologischen Fakultäten und bei den Religionsunterricht betreffenden Fragestellungen.

Die Rede von den religiösen und konfessionellen Zugehörigkeiten erfordert noch mehr Genauigkeit: Kann man – sicherlich vereinfacht – davon ausgehen, dass bundesweit etwa

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

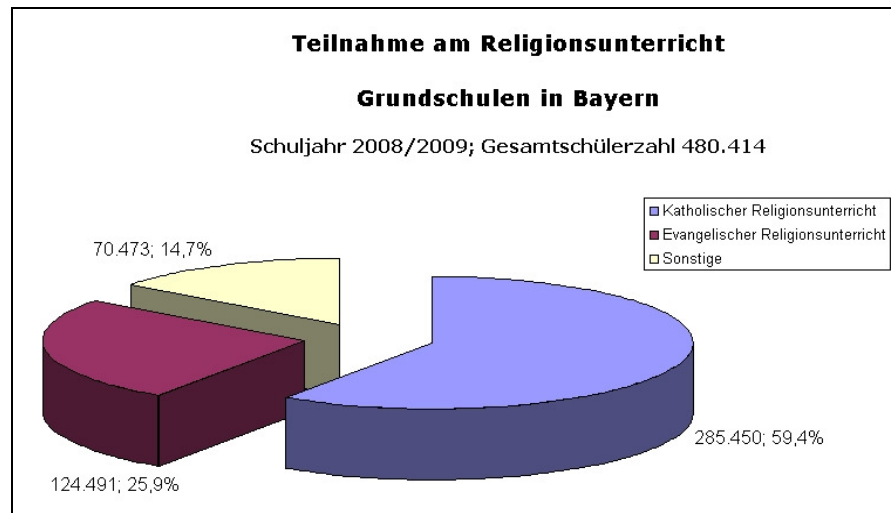
MATTHIAS PFEUFER

24. – 25. Februar 2010

zwei Drittel der Bevölkerung einer christlichen Konfession angehören, wobei sich die katholischen und die evangelischen Christen grob die Waage halten, und ein Drittel anderen oder – überwiegend – keiner Religion. Dieser erste Eindruck kaschiert aber die starken regionalen Unterschiede, die durch ein West-Ost- kombiniert mit einem Süd-Nord-Gefälle geprägt sind.

Zahlen aus Bayern, dem südlichsten Bundesland, und Thüringen, dem – bis vor gut 20 Jahren durch den „Eisernen Vorhang“ getrennten – nördlichen Nachbarn Bayerns sollen dies exemplarisch verdeutlichen. Den beiden folgenden Schaubildern sind die Teilnehmezahlen am katholischen und evangelischen Religionsunterricht und die – ich weiß, dass ich hier unzulässig vereinfache – sonstigen Schülerinnen und Schüler zu entnehmen. Sie erkennen, dass hier Welten zwischen den beiden Nachbarbundesländern liegen, die nicht ohne Auswirkung auf die Organisation und Durchführung des Religionsunterrichts bleiben können.

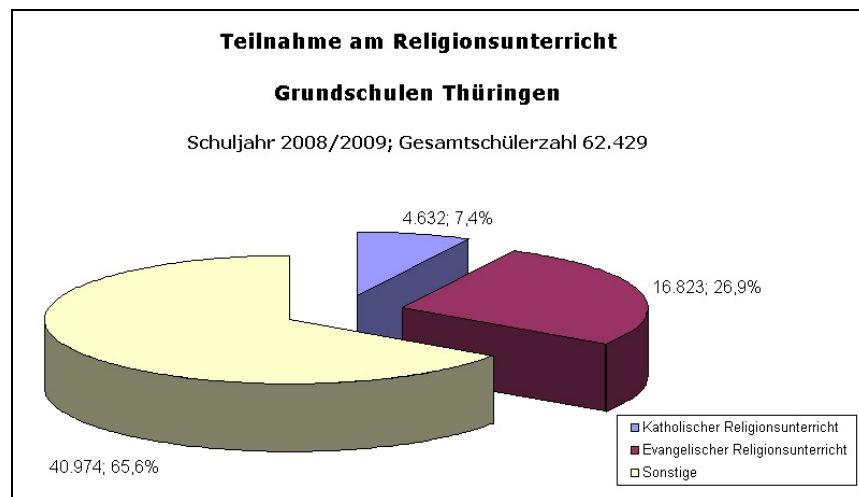
Tab 1.



Quelle:

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, ergänzt um eigene Berechnungen; Stand November 2009

Tab 2.



Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Quelle:

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, ergänzt um eigene Berechnungen; Stand: Februar 2010

Und dennoch: Religionsunterricht in Deutschland „lebt“ von gemeinsamen, länderübergreifenden kirchlichen Vorgaben, die aber – bei genauem Hinsehen – in den letzten Jahren ihren Charakter etwas verändert haben.

MATTHIAS PFEUFER

24. – 25. Februar 2010

2. Die (katholische) Deutsche Bischofskonferenz – von Orientierungshilfen zu „normativen Vorgaben“

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, das an den öffentlichen Schulen einen Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“¹ vorsieht, setzt voraus, dass die Kirchen entsprechende Grundsätze artikulieren. Diese liegen spätestens seit 1974 vor. Im Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ wird ein Bildungsverständnis formuliert, das den Religionsunterricht in allen Schularten fundiert und bis heute den zentralen Bezugspunkt für alle weiteren Überlegungen bildet.

Auch wenn es historisch weitere Dokumente zu benennen gäbe, möchte ich sofort den Blick auf konkrete Vorgaben für einzelne Schularten lenken und mit den so genannten Grundlagenplänen beginnen, die zwischen 1979 und 1998 als „Pläne für Plänemacher“ entwickelt wurden. Deren Charakter lässt sich mit einem Zitat aus dem Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule von 1998 nachzeichnen. Dort ist zu lesen, dass sich die Orientierungs- und Verständigungshilfe davor hüte, „bestimmte Gliederungsprinzipien oder gar Methoden verbindlich festzuschreiben. Vielmehr stellt er [der Grundlagenplan] einen Orientierungsrahmen dar, der ausdrücklich darauf Rücksicht nimmt, dass Lehrpläne sich im Aufbau, inhaltlichen und methodischen Akzenten unterscheiden können.“ (Zentralstelle der deutschen Bischofskonferenz 1998, 6)

Wenn nun die zwischen 2004 und 2006 veröffentlichten „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards“ davon sprechen, dass sie als „normative Orientierung für die zukünftige Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht“ zu verstehen sind, so zeigt sich dadurch zwar ein gewisser Wandel, aber keine grundsätzliche Abkehr von der bisher geübten Praxis. Verbindlichkeit beanspruchen in den „Kirchlichen Richtlinien“ daher auch nur die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen. Eine Vereinheitlichung bezogen auf den Aufbau, inhaltliche und methodische Akzente ist damit nicht automatisch impliziert. Und dennoch: Der explizite Verweis auf Can. 804 § 1 CIC (=

¹ Art. 7 (3) Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

MATTHIAS PFEUFER

24. – 25. Februar 2010

Codex des kanonischen Rechts)² verankert die „Kirchlichen Richtlinien“ auf einem kirchenrechtlich höheren Niveau als bisherige Vorgaben.

Wesentlicher für unseren Kontext ist aber, dass die Deutsche Bischofskonferenz mit der Entscheidung, die Arbeit an den „Kirchlichen Richtlinien“ – zunächst für die Sekundarstufe I – zu beauftragen, die grundsätzliche Zustimmung verband, die aktuellen schulpädagogischen und -politischen Diskussionen für den Religionsunterricht aufzunehmen und produktiv auszugestalten. Einerseits war dies notwendig, um den Status als „ordentliches Lehrfach“ auch in Zukunft zu erhalten: Dieses müsse „denselben didaktisch-methodischen Anforderungen gerecht werden wie die anderen Fächer auch. Ändern sich diese Anforderungen – etwa durch die Einführung von Bildungsstandards –, so muss sich auch der Religionsunterricht ändern.“ (Verhülsdonk 2005, 19) Andererseits sollte eine „naive, religionspädagogische Anwendung von Bildungsstandards auf den Religionsunterricht vermieden werden“ (Verhülsdonk 2005, 20), die bei einer unreflektierten Übernahme des z. T. stark funktionalistischen Bildungsverständnisses, das den Standards der deutschen Kultusministerkonferenz zugrunde liegt, gedroht hätte.

Anschlussfähig an die Vorgaben für die anderen Fächer ist die Definition von Bildungsstandards dennoch:

„Bildungsstandards benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten eines Faches erworben haben sollen. Sie konkretisieren die allgemeinen Ziele des Faches und verbinden Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die Bereitschaft, diese verantwortungsvoll anzuwenden. Sie beschreiben schließlich Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird, und differenzieren sie nach Niveaustufen. Kompetenzen werden fachbezogen formuliert.“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2006, 17)

Deutlich wird aber auch der Bezug zum Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974, wenn in fast wörtlicher Übernahme der Zielpunkt jeglichen Kompetenzerwerbs benannt wird:

„Kompetenzen bezeichnen im katholischen Religionsunterricht die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände, die für ein verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf den christlichen Glauben, die eigene Religiosität und andere Religionen notwendig sind.“ (Die deutschen Bischöfe 2006, S. 15)

Im Konzept der deutschen Bischöfe wird zudem differenziert zwischen allgemeinen und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Während die allgemeinen Kompetenzen³ fachspezifische Aspekte beinhalten und eine fachübergreifende Perspektive eröffnen, wird durch die inhaltsbezogenen Kompetenzen deutlich gemacht, dass Kompetenzen nur „in der

² Can. 804 - § 1. „Der kirchlichen Autorität unterstehen der katholische Religionsunterricht und die katholische religiöse Erziehung, die in den Schulen jeglicher Art vermittelt oder in den verschiedenen sozialen Kommunikationsmitteln geleistet werden; Aufgabe der Bischofskonferenz ist es, für dieses Tätigkeitsfeld allgemeine Normen zu erlassen, und Aufgabe des Diözesanbischofs ist es, diesen Bereich zu regeln und zu überwachen.“

³ Die allgemeinen Kompetenzen im den „Kirchlichen Richtlinien“ für die Primarstufe sind wie folgt benannt: wahrnehmen und entdecken; Fragen stellen und bedenken; deuten und gestalten; unterscheiden und bewerten; sich ausdrücken und einander mitteilen; Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

MATTHIAS PFEUFER

24. – 25. Februar 2010

Begegnung und Auseinandersetzung mit Inhalten und Formen des christlichen Glaubens sowie auch anderer Religionen“ erworben werden können. Gegenstandsbereiche, die sich aus den Bezugswissenschaften des Faches speisen – primär: Theologie und Pädagogik; sekundär: Human- und Gesellschaftswissenschaften – konkretisieren dieses inhaltliche Spektrum. Im Religionsunterricht aller Schularten geht es um (1) Mensch und Welt, (2) Die Frage nach Gott, (3) Biblische Botschaft bzw. Bibel und Tradition, (4) Jesus Christus, (5) Kirche und Gemeinde bzw. Kirche sowie (6) andere Religionen bzw. Religionen und Weltanschauungen. Die geringfügigen Formulierungsunterschiede markieren Schwerpunkte der einzelnen Schulstufen: So sind z. B. Weltanschauungen eher ein Thema der Sekundarstufe, während in der Primarstufe ausschließlich das Judentum und der Islam eine Rolle spielen.

3. Zur Rolle der kultusministeriellen Behörden in den einzelnen Bundesländern

Eine mächtige Institution zum Ausgleich der bisweilen stark divergierenden Länderinteressen ist die Konferenz der Kultusminister der 16 deutschen Bundesländer (KMK). Nachdem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammen mit der KMK die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ in Auftrag gegeben hatte, wurden zunächst die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfungen“ neu gefasst. Eine Folge der Expertise und der daraus resultierenden bundeseinheitlichen Vorgaben ist, dass Schulen ihre Arbeit auf den Erwerb von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schüler orientieren sollen. Der Einfachheit halber wird dieser Paradigmenwechsel häufig auf die Formel „von der Input- zur Outcomesteuerung“ gebracht.

Wer nun aber davon ausgeht, dass die Länder ihre schul- und bildungspolitischen Vorgaben innerhalb dieses Rahmens gemeinsam in eine als zielführend erkannte Richtung entwickeln würden, unterschätzt die Beharrungskräfte der föderal orientierten Länder. Die je eigenen Traditionen der Kultusministerien der Länder und ihrer landeseigenen Institute zeigen sich u. a. darin, wie die bundesweiten Diskussionen um Bildungsstandards und die Festlegung von Kompetenzen aufgenommen und interpretiert wurden. So zieht sich etwa in Thüringen ein grundsätzlich anderes Kompetenzmodell durch alle Lehrpläne. Lernkompetenz (bestehend aus Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) ist der Zielpunkt allen Arbeitens.

Unterschätzt werden darf auch nicht, dass veränderte politische Konstellationen oft nachhaltigen Einfluss auf die bildungspolitischen Vorgaben in einem Bundesland haben können. Erhält nach einer Wahl eine andere Partei das Kultusressort, ist dies nicht selten mit veränderten strukturellen Vorgaben verbunden – ich nenne hier nur die umstrittene Gliederung des Schulwesens –, sondern auch mit Neuausrichtungen in den Zielvorgaben für die einzelnen Schularten.

Inzwischen ist die Bildungspolitik in Deutschland ein wahlrelevantes Politikfeld geworden. Die Bevölkerung erwartet gerade im Bereich der Schulen Reformen und Nachbesserungen. Dies führt leider vermehrt zu einem Aktionismus, der sich oft in zu wenig koordinierten Sofortmaßnahmen zeigt. Es werden in Lehrplänen für verschiedene Schularten eines Bundeslandes zwar z. T. die gleichen Begriffe verwendet – etwa „Kompetenzen“ oder „Grundwissen“ –, nicht aber mit der gleichen Bedeutung. So kann nur begrüßt werden, wenn z. B. in Bayern gerade eine Arbeitsgruppe am Staatsinstitut für Schulqualität und

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

MATTHIAS PFEUFER

24. – 25. Februar 2010

Bildungsforschung (ISB) an gemeinsamen schulartübergreifenden Vorgaben für eine neue kompetenzorientierte Lehrplangeneration arbeitet.

4. Entwicklungen im Vergleich: Bayern und Thüringen

Immer wieder wird in Gesprächen von staatlichen Stellen betont, dass es sich bei den Vorgaben der katholischen Kirche lediglich um „Richtlinien“ handle, nicht aber um „Bildungsstandards“ im Sinne der KMK. Diese Position hat selbstverständlich Auswirkungen auf die künftige Gestalt von Lehrplänen in den Fächern, für die keine KMK-Standards⁴ erarbeitet werden. Die Diskussion über die Position der „weichen“ Fächer wird in Deutschland bereits seit Längerem geführt, die Gefahr einer Zweiklassenstruktur mehr oder weniger betont. Auch das ISB nimmt diese Befürchtungen ernst. Sicher scheint, dass es weiterhin Fächer ohne KMK-Standards geben wird, „was nicht bedeutet, dass Fächer ohne Standards von geringerer Bedeutung sind. Bildung ist naturgemäß mehr als nur der Erwerb überprüfbarer Kompetenzen in einigen wenigen Fächern. Haltungen, Einstellungen, Motivation sowie gesellschaftliche und kulturelle Aspekte prägen die Persönlichkeit des Menschen in großem Maße und leisten einen wesentlichen Beitrag für das soziale Miteinander in unserer Gesellschaft. Fächer wie Religion, Ethik, Gesellschaftswissenschaften, Kunst oder Musik können diese Facetten von Bildung besonders unterstützen.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2005, 20)

Unabhängig davon werden auch künftige Lehrpläne und Curricula in der bewährten Zusammenarbeit von Staat und Kirche entwickelt. Die strukturellen Vorgaben dieses komplexen Prozesses sind der folgenden Tabelle zu entnehmen. Wichtig scheint vor allem, dass nach dem Auftrag durch das Ministerium und der folgenden Beauftragung durch das Katholische Schulkommissariat in Bayern auf der operativen Ebene das ISB und das Religionspädagogische Zentrum in Bayern (RPZ) gemeinsam aktiv werden.

Tab. 3

**„Drei-Säulen-Modell“
für die Erstellung von Lehrplänen für das Fach Katholische Religionslehre
in Bayern**



⁴ So genannte KMK-Standards liegen nur für die Fächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch), Physik, Chemie und Biologie vor.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

MATTHIAS PFEUFER

24. – 25. Februar 2010

Nach der Vorlage der Entwürfe, die inhaltlich von einer durch die Kirche zusammengestellten und vom Ministerium bestätigten Arbeitsgruppe in enger Verbindung zum ISB verantwortet werden, folgt ein doppeltes Genehmigungsverfahren: sowohl durch die verantwortlichen Bischöfe – im Falle Bayerns durch die so genannte Freisinger Bischofskonferenz –, als auch durch das Staatsministerium.

Für Thüringen lässt sich ein vergleichbares Szenario zeichnen, wenngleich einige Besonderheiten der Erwähnung wert sind: In Thüringen gibt es keine dem RPZ vergleichbare Einrichtung. Erster Ansprechpartner für die im Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) verantwortliche Person für den katholischen Religionsunterricht ist die Schulabteilung des Bischöflichen Ordinariats in Erfurt. Doch ist das Gebiet des Bistums nicht identisch mit dem Gebiet des Bundeslandes Thüringen. So sind – spätestens bei der Genehmigung von Lehrplänen – auch andere Diözesen (Fulda, Dresden-Meißen) zu befragen, die aus ihren Bundesländern (in der Hauptsache Hessen und Sachsen) z. T. völlig unterschiedliche Auffassungen und auch strukturelle Vorgaben für die Lehrplanarbeit gewohnt sind. Doch auch hier bewährt sich die genaue Abstimmung – auch wenn sie um einiges zeitintensiver ist.

Ein Vergleich der Entwicklungen in den beiden Nachbarbundesländern muss zudem regionale Komponenten berücksichtigen. Treffen bischöfliche Vorgaben wie die „Kirchlichen Richtlinien“ auf unterschiedliche Voraussetzungen, müssen bisweilen inhaltliche Schwerpunkte verlagert werden. Zwei kurze Beispiele mögen zur Veranschaulichung genügen: Sollen im Religionsunterricht Erfahrungen mit Religion im öffentlichen Leben reflektiert werden, so muss berücksichtigt werden, dass in einem weitgehend säkularen Bundesland wie Thüringen dafür weniger Voraussetzungen vorliegen, als in Bayern, wo in weiten Teilen Formen des gelebten Glauben noch den öffentlichen Raum prägen. Ähnliches gilt für die Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen, die in Thüringen in weit geringerer Zahl leben als in Bayern, wo Begegnungen meist schon in der Schule zum Alltag gehören.

Entscheidend scheint, dass bei allen erforderlichen Diskussionen über Kompetenzen und Bildungsstandards ein wesentlicher Gesichtspunkt des Religionsunterrichts nicht aus den Augen verloren werden darf: „Schülerinnen und Schüler sollen die religiöse Dimension der Wirklichkeit wahrnehmen und deuten lernen sowie in ihr handlungsfähig werden können.“ (Ziebertz 2001, 137) Im Mittelpunkt müssen daher der Wert und die Würde jedes einzelnen Menschen stehen. Dann kann den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, dass jeder einzelne bedingungslos angenommen ist unabhängig von seinen Leistungen.

Schlussgedanken

Abschließend ist es mir sicher gestattet, einige Punkte auszusprechen, die sich nach meiner Überzeugung in Deutschland bewährt haben. Dabei gehe ich von einem konfessionellen, d. h. bekenntnisgebundenen Unterricht aus:

Die Tatsache, dass staatliche und kirchliche Verwaltung nicht unmittelbar mit der Entwicklung von Curricula betraut sind, ist sicherlich von großem Vorteil. Das eben exemplarisch für Bayern skizzierte „Drei-Säulen-Modell“ gewährleistet gerade auf der operativen Ebene eine sinnvolle Verknüpfung von wissenschaftlich fundierter Theorie und schulisch relevanter Praxis. Dies erfordert aber – in Deutschland und möglicherweise auch

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

**KONFERENZ
„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

MATTHIAS PFEUFER

24. – 25. Februar 2010

in Russland – ein Institut, das sich sowohl mit den allgemeinen schulpolitischen und didaktischen Entwicklungen wie auch mit den Ansprüchen der Kirche und der wissenschaftlichen Theologie fundiert auseinandersetzt. Dazu muss – und hier zeigt sich beispielhaft die Verwirklichung des „*res mixtae-Prinzips*“ – eine entsprechende staatliche Einrichtung mit der Primäraufgabe der Entwicklung von Curricula kommen, wobei beide formal gleichgestellt sein sollten.

Verschwiegen werden sollten aber auch nicht die berechtigten Forderungen nach einer „nationalen Orientierung in den großen bildungspolitischen Fragen“, der derzeit durch die Kulturhoheit der einzelnen deutschen Bundesländer noch in weiter Ferne scheint. In diesem Bereich sollte die russische Föderation nicht unbedingt von Deutschland lernen.

Literatur:

Beschluss der Kultusministerkonferenz (2006), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre, o. O. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003), Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin. (= „Klieme-Expertise“)

Pfeufer, Matthias (2007), Ein langer Weg: Anbahnen, Umsetzen und Verankern von Standards in Katholischer Religion – aufgezeigt am Beispiel Bayerns, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster u. a., 217-235.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2004), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn. (= Die deutschen Bischöfe Nr. 78)

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn. (= Die deutschen Bischöfe Nr. 80)

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2006), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe, Bonn. (= Die deutschen Bischöfe Nr. 85)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Bonn.

Sekretär der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1975), Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.) (2005), KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen, München.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.) (2006), Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards, München.

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Verhülsdonk, Andreas (2005), Bildungsstandards im Religionsunterricht? Die neuen Kirchlichen Richtlinien zum RU, in: Religionsunterricht heute 33, H. 3-4, 19-23

KONFERENZ

**„RELIGIONS- UND
WERTEUNTERRICHT
AN STAATLICHEN SCHULEN“**

Zentralstelle der deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1998), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München.

MATTHIAS PFEUFER

Ziebertz, Hans-Georg (2001), Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? – Aufgaben und Ziele, in: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 136-152.

24. – 25. Februar 2010