

Schulformspezifische Religionsdidaktik – eine Bestandsaufnahme

von
Michael Wermke

Abstract

Nach einer Bestandsaufnahme der schulformspezifischen Religionsdidaktiken wird deren Zukunftsfähigkeit vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Reformen des dreigliedrigen Schulsystems in der Bundesrepublik diskutiert. Im Einzelnen zeigt sich, dass im Bereich des mittleren Schulwesens, insbesondere im Hauptschul- und Realschulbereich wie auch im Förderschulwesen, deutliche religionsdidaktische Defizite festzustellen sind. Angesichts des sich allmählich durchsetzenden Verbundschulwesens gilt es, eine integrative Religionsdidaktik, die der Heterogenität der Schülerschaft und den differenzierten Anforderungen des mittleren Schulwesens gerecht wird, zu entwickeln.

Die von mir in diesem Vortrag erwartete Bestandsaufnahme zur schulformspezifischen Religionsdidaktik lässt eine Antwort auf die Frage erwarten, ob und inwiefern die zeitgenössische evangelische Religionspädagogik schulformspezifisch verortet und den zu erwartenden Herausforderungen an das mehrgliedrige Schulwesen gewachsen ist.¹ Genau dieser Thematik hat sich der von Bernd Schröder und mir betreute Thementeil „Schulformspezifische Religionsdidaktik“ der aktuellen Ausgabe der Internet-Zeitschrift Theoweb (10/2011) unter der Fragestellung gewidmet: „Was vermag die gegenwärtige Religionspädagogik über den Religionsunterricht im Spektrum der Schulformen zwischen Grundschule und Gymnasium zu sagen?“²

Die Formulierung dieser Frage lässt auf die Vorannahme schließen, dass es um die Schulformspezifität in der Religionsdidaktik eher schlecht bestellt ist.

- Wir wissen, dass keine eigenen Professuren für die Religionsdidaktik an den einzelnen Schulstufen existieren.
- Wir sind in unseren didaktischen Vorstellungen durch unsere eigenen Schülererfahrungen, die wir in der Regel im gymnasialen Religionsunterricht und natürlich auch in der Konfirmandenzeit gesammelt haben, stärker vorgeprägt als uns möglicherweise bewusst ist.
- Die verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen entspringen zwar in Bezug auf die Praxisfelder bestimmter Schulformen, erheben jedoch häufig einen schulformübergreifenden Anspruch. Ist bspw. die performative Religionsdidaktik auch etwas für den Grund- und Hauptschulreligionsunterricht?
- Zudem stand, so habe ich den Eindruck, die wissenschaftliche Religionspädagogik im Gegenüber zu den anderen theologischen Fachdisziplinen vielfach unter einem besonderen Druck wissenschaftlicher Selbstlegitimation, der unwillkürlich dazu führte, sich den fachlich und didaktisch komplexeren Fragen unserer Disziplin zuzuwenden und die betreffen dann – vermeintlicher Weise – die gymnasiale Religionsdidaktik.

Gleichwohl gibt es in Forschung und Lehre unterschiedliche schulformspezifische Präferenzen und Schwerpunktsetzungen, wie es eben auch je nach Hochschule bzw. je nach unserem eigenen Fachprofil und Selbstverständnis unterschiedliche Gewich-

¹ Der Duktus des Power-Point-gestützten Vortrags wurde beibehalten.

² SCHRÖDER / WERMKE 2011, 7.

tungen auf die Praxis und die durch empirische Forschung unterlegte Praxisreflexion, auf die religionspädagogische und –didaktische Konzeptionsbildung oder auf die historisch-systematische Fragestellungen der Religionspädagogik vorzufinden sind.

Mein Vortrag gliedert sich in drei Schritte:

1. Bestandsaufnahme zur schulformspezifischen Religionsdidaktik
2. Verbundschulformen und die Zukunft des Religionsunterricht
3. ‚Doppelte innere Differenzierung‘ der Religionsdidaktik im schulformübergreifenden Bildungswesen.

1. Bestandsaufnahme zur schulformspezifischen Religionsdidaktik

Zunächst möchte ich auf Grundlage der bereits genannten letzten Ausgabe von Theo-Web enthaltenen Beiträge zur ‚Schulformspezifischen Religionsdidaktik‘ eine zusammenfassende Bestandsaufnahme zur Situation der schulformspezifischen Religionsdidaktik vorlegen. Eine voll entwickelte schulformspezifisch entwickelte Religionsdidaktik liegt m.E. dann vor, wenn sie das Vorhandensein folgender Indikatoren in schulformspezifischer Weise aufweist:

- Forschungsdiskurse
- didaktische Grundlagenliteratur für die Aus- und Fortbildung wie Forschungsliteratur, Handbücher, Zeitschriften
- Schulbücher, Unterrichtsmaterialien und -methoden
- schulartenspezifischer Ethos der Fachlehrkräfte
- definierte Schülerklientele i.S. einer schulartenspezifischen Charakteristik der Schülerinnen und Schüler
- Verortung des Faches im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der jeweiligen Schulform.

Ohne dies hier nun im Einzelnen zu belegen, zeigen die Beiträge von Petra Freudenberger-Lötz, von Peter Kliemann und Roland Biewald mit Andreas Obermann, dass sich diese Indikatoren am ehesten in den Didaktiken für den Grundschulreligionsunterricht, für den Religionsunterricht in der Sek II und für den Berufsschulreligionsunterricht nachweisen lassen.³ Der Religionsunterricht ist im Bildungsauftrag der jeweiligen Schulform klar zu verorten: Während im Grundschulreligionsunterricht der Bildungs- und Erziehungsauftrag auf die Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit und Grundlegung einer religiösen Bildung abzielt und der Religionsunterricht in der Oberstufe auf die Befähigung zur theologischen Deutung lebensweltlicher Bezüge und die Entwicklung der Studierfähigkeit abzielt, geht es im Berufsschulreligionsunterricht neben der Anbahnung ausbildungs- und berufsrelevanter Kompetenzen auch um die Entwicklung einer ‚Lebensbewältigungskompetenz‘. Die jeweiligen Schülerklientele lassen sich klar definieren; verschiedene schulformspezifische Forschungen, fachbezogene Zeitschriften und Unterrichtswerke sind vorhanden.

Aber wie sieht nun diese Bestandsaufnahme im Bereich der Sekundarstufe I, also bezüglich der Religionsdidaktiken an den Hauptschulen, Realschulen und an der Mit-

³ FREUDENBERGER-LÖTZ 2011; KLIEMANN 2011; BIEWALD / OBERMANN 2011.

telstufe des Gymnasiums aus? Hier sind wir ja nun genau in dem Bereich, wo wir es mit der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens zu tun haben und derzeit ja auch die schulpolitischen Diskussionen toben. Wenden wir einige der genannten Indikatoren auf den aktuellen Stand der Religionsdidaktiken in den genannten Schulformen an.

a) Zur Verortung des RU im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der jeweiligen Schulform

Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Realschulwesens stellt Hans Bald fest:

„Der Realschule als Schule der Mitte [ist] ein doppelter Bildungsauftrag eigen. Sie soll die ‚praktische‘ und die ‚theoretische‘ Orientierung in sich vereinigen. Es soll ihr gelingen, den Anspruch der Berufsorientierung wie der Hinführung zur aufbauenden Schulbildung Rechnung zu tragen. Diese zweifache Positionsbestimmung zwischen elementarer Grundbildung und vorbereitender akademischer Bildung charakterisiert bis heute den Standort der Realschule.“⁴

In vergleichbar konsistenter Weise bestimmen Heike Lindner und Ulrike Baumann den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Sekundarstufe I:

„Die Sekundarstufe I des Gymnasiums knüpft an die Grundschulzeit an und bereitet auf den Oberstufenunterricht der Sekundarstufe II vor. Damit bildet sie die Brücke zwischen elementarem Wissenserwerb und grundlegenden Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken Lesen – Schreiben – Rechnen und der anderen Fachbereiche auf der einen Seite und dem wissenschaftspropädeutischen Bildungsziel der Oberstufe auf der anderen.“⁵

Frank-Michael Lütze äußert sich in seinem Beitrag über die Religionsdidaktik an der Hauptschule nicht zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Religionsunterrichts in dieser Schulform – ein Indiz dafür, dass die Hauptschule, die im deutschen Bildungssystem vielfach nur noch als ‚Restschule‘ fungiert, sich ihres Auftrags nicht mehr bewusst ist?

b) Zum Vorhandensein eines eigenen Forschungsdiskurses

Als weitere Indikatoren einer ausgebildeten schulformspezifischen Didaktik wurden das Vorhandensein von Grundlagenliteratur, wie Handbücher, Zeitschriften, und eines Forschungsdiskurses genannt. Hier führt die Bestandsaufnahme mit Blick auf den Haupt- und Realschulreligionsunterricht zu weiteren bedenklichen Ergebnissen, und es zeigt sich, dass die Religionsdidaktiken im dreigliedrigen Schulsystem der Mittelstufe von einer erheblichen konzeptionellen Schwäche betroffen sind.

So weist Frank-Michael Lütze für den Hauptschulbereich darauf hin, „dass der Unterricht im Hauptschulbildungsgang im konzeptionellen Diskurs der Religionsdidaktik publizistisch wie institutionell ein Schattendasein führt.“⁶

Gleiches stellt Hans Bald für den Realschulbereich fest:

„Wie sieht es nun vor diesem Hintergrund mit einer schulart-/schulformspezifischen, also auf die Schulart Realschule bezogenen Religions(fach)didaktik aus? Eine Bestandsaufnahme ergibt hier ein ähnliches Ergebnis wie im Blick auf eine allgemeine Didaktik der Realschule auch. Neuere umfänglichere Veröffentlichungen dazu gibt es

⁴ BALD 2011, 84 f.

⁵ LINDNER / BAUMANN 2011, 103.

⁶ LÜTZE 2011, 70.

nicht. Im Blick auf eine Didaktik des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I kann zunächst immer noch verwiesen werden auf zwei Veröffentlichungen von Klaus Wegenast.⁷

Möglicherweise ist, so meine These an dieser Stelle, die Schwäche der schulform-spezifischen Religionsdidaktik ein Ausdruck der Schwäche der schulformspezifischen Allgemeindidaktik. Wegenast hat i.Ü. keine Didaktik des RU an der Realschule, sondern schulformübergreifend, ‚generalisierend‘ eine Sek I-Religionsdidaktik verfasst.

Und wie sieht es in diesem Zusammenhang im Förderschulwesen aus? Anita Müller-Friese muss resümieren:

„Zusammenfassend muss man konstatieren, dass der Religionsunterricht [an Förderschulen] [...] sowohl in der sonderpädagogischen als auch in der religionspädagogischen Diskussion eine Randstellung hat.“⁸

Ein anderer Indikator einer schulformspezifischen Religionsdidaktik ist das Vorhandensein einer schulspezifischen Charakteristik der soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen der Schüler/innen. Also:

c) Gibt es den ‚typischen‘ Hauptschüler, Realschüler und Gymnasialschüler?

Frank-Michael Lütze hält diesbezüglich grundsätzlich zum Stand in der empirischen Forschung zur Religiosität Jugendlicher fest:

„Zum einen verzichten wichtige empirische Untersuchungen, etwa zur Religiosität Jugendlicher, auf eine Differenzierung nach Bildungsgängen. Zum zweiten kommen, wo eine solche Differenzierung vorgenommen wird, unterschiedliche Kriterien zur Anwendung: Bald wird nach Schulformen, bald nach angestrebtem bzw. erreichtem Schulabschluss, bald nach Sozialschicht oder Herkunftsmilieu differenziert. Und schließlich wurden drittens viele Studien regional begrenzt durchgeführt und sind in ihren Ergebnissen nur bedingt verallgemeinerbar.“⁹

Unabhängig von unterschiedlichen Bildungsgängen und sozialen, regionalen und familiären (bisweilen auch konfessionellen) Herkunftten werde, so stellt Lütze kritisch fest, von *der* Religiosität Jugendlicher bzw. den Jugendlichen gesprochen.¹⁰ Der ‚Normalfall‘ seien die Jugendlichen am Gymnasium, die Abweichungen sind die Haupt- und Realschüler.

Anders formuliert: Wir wissen aufgrund der einschlägigen entwicklungspsychologischen und jugendsoziologischen Forschung zwar sehr viel über die religiösen Entwicklungen und Einstellungen von Jugendlichen im Allgemeinen, aber wenig über die schulartenspezifischen Charakteristika der Religionsschülerinnen und –schüler im mehrgliedrigen Schulsystem. Es gibt kaum vergleichende Untersuchungen zu Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht an Hauptschulen, Realschulen und der gymnasialen Mittelstufe. die nun zeigen könnten, ob und inwiefern bei Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen Differenzen in der religiösen Entwicklung, in den Einstellungen und Praxen nachweisbar sind. Zu der Frage, ob und inwieweit tatsächlich schulartentypische Differenzen in den religiösen Entwicklungen

⁷ BALD 2011, 88. Mit Bezug auf WEGENAST 1980 und WEGENAST 1993.

⁸ MÜLLER-FRIESE 2011, 172, mit Bezug auf KOLLMANN 2007.

⁹ LÜTZE 2011, 58.

¹⁰ Vgl. hierzu die Beschreibung der Schülerinnen und Schüler in der Mittelstufe des Gymnasiums bei LINDNER / BAUMANN 2011, 106.

und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler vorliegen, vertreten Hans Bald und Frank Michael Lütze zwei divergierende Positionen:

So hält es Hans Bald für fraglich, „*ob es den typischen Hauptschüler [...] bzw. den typischen Realschüler [...] noch gibt; vielmehr wird man wohl heute davon ausgehen müssen, dass die Heterogenität des hervorstechendste Merkmal der Schülerpopulation in diesen Schulen ist.*“¹¹

Hingegen vermutet Frank-Michael Lütze: „*Es gibt einige Indizien für einen Zusammenhang zwischen Bildung(sgang) und religiöser Orientierung, u.a. im Blick auf Einstellungen, Überzeugungen, private Praxis sowie Partizipation an kirchlicher Praxis. Eine systematische, über sporadische Einzelergebnisse hinausreichende Erforschung des Zusammenhangs steht allerdings noch aus.*“¹²

2. Verbundschulformen und die Zukunft des Religionsunterrichts

Unsere Debatte um die Begründung und Entwicklung schulformspezifischer Religionsdidaktiken ist sinnvoller Weise auf dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen um die Zukunft des dreigliedrigen Schulsystems in der Bundesrepublik zu führen. Und hier stehen wir vor einer tiefen Zäsur.

Bisher galt in der Bundesrepublik die SPD als mehr oder wenige erfolgreiche Vorkämpferin für ein Einheitsschulwesen, während die CDU trotzig am dreigliedrigen Schulsystem festhielt.¹³ Spätestens aber mit dem Entschluss des Bundesvorstandes im Frühsommer dieses Jahres auf dem CDU-Parteitag im November 2011 in Leipzig den Antrag ‚Bildungsrepublik Deutschland‘ einzubringen, wird deutlich, dass die Schullandschaft in Deutschland vor einem grundlegenden Umbau steht.¹⁴

Die CDU schwenkt auf ein von ihr so genanntes ‚Zwei-Wege-Modell‘ ein, das durchaus auch ein ‚Drei-Wege-Modell‘ darstellen kann. Es wird Ihnen bekannt sein, dass die CDU eine Zusammenlegung der Real- und Hauptschule zu einer gemeinsamen Schulform beabsichtigt, die Oberschule heißen soll. Auch wenn das schulpolitische Vorhaben innerhalb der CDU und CSU noch intensiv diskutiert und der Antrag möglicherweise nur in abgeschwächter Form den Parteitag passieren wird, zeichnet sich eine grundlegende schulpolitische Wende in der CDU ab.¹⁵ Für die SPD wird dieser schulpolitische Kurswechsel Motivation sein, das Einheitsschulwesen verstärkt zu

¹¹ BALD 2011, 90.

¹² LÜTZE 2011, 62.

¹³ Ich konzentriere mich im Folgenden auf die schulpolitischen Konzepte der SPD und der CDU. Die schulpolitischen Vorstellungen der Grünen, der Linken und der FDP lassen sich entsprechend zuordnen.

¹⁴ Bundesvorstand der CDU 2011. Ohne dass in dem Antrag explizit auf die Ergebnisse der verschiedenen PISA-Bildungsstudien Bezug genommen wird, ist dennoch davon auszugehen, dass bestimmte Einsichten der Untersuchungen für den Antrag leitend gewesen sind. Gleichwohl besitzt das ‚Zwei-Wege-Modell‘ in schulstruktureller Hinsicht keine Ähnlichkeit mit den erfolgreichen skandinavischen Schulsystemen; zum skandinavischen Bildungswesen und zur deutschen PISA-Debatte s. DOSE / HECKER / SCHULZ 2007.

¹⁵ Die Dramatik der Wende in der Schulpolitik der CDU zeigt sich bspw. vor dem Hintergrund des Jahrzehnte langen geführten Kampfes der CDU gegen die Orientierungsstufe in Niedersachsen: Nachdem 2003 nach der Regierungsübernahme durch die CDU/FDP-Koalition die 1973 von der SPD eingeführte Orientierungsstufe abgeschafft wurde und das niedersächsische Schulwesen zum ‚klassischen‘ dreigliedrigen Schulwesen zurückkehrte, zeigen nunmehr das Oberstufenmodell der niedersächsischen Landes-CDU wie auch das Zwei-Wege-Modell der Bundes-CDU deutliche Anklänge an diese einst so heftig bekämpfte Schulform.

forcieren: Das dreigliedrige Schulwesen in Deutschland, so darf man prognostizieren, steht vor seinem Ende.

Schauen wir uns zunächst einmal den CDU-Antrag ‚Bildungsrepublik Deutschland‘ genauer an. Aus welchen Gründen fordert die CDU die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule?

„Derzeit haben wir zu viele Schulformen, die Eltern, Schüler und Lehrer gleichermaßen verwirren, die Vergleichbarkeit innerhalb und zwischen den Ländern erschwert und die Mobilität behindert. Ständige Schulstrukturänderungen, je nach Land und Partei, lichten dieses Dickicht nicht.

Deshalb treten wir für eine Reduzierung der Schulformen und die Einführung des Zwei-Wege-Modells in allen Ländern ein: Gymnasium und Oberschule. Neben dem Gymnasium ist die Oberschule ein weiterer und gleichwertiger Bildungsweg, der Hauptschul- und Realschulgang miteinander verbindet. Er ermöglicht beide Bildungswege und -abschlüsse und öffnet einen Weg entweder in die berufliche Bildung oder zur allgemeinen Hochschulreife. Daneben respektieren wir integrative Systeme und funktionierende Haupt- und Realschulen vor Ort, wo dies dem Elternwillen entspricht.“¹⁶

Welche Begründungen für ein ‚Zwei-Wege-Modells‘ lassen sich aus dem CDU-Konzept extrahieren?

1. Bildungspolitische Begründung:

Der deutsche Bildungsföderalismus soll gewahrt bleiben; um aber die Voraussetzungen eines Wettbewerbs um die beste Bildungsqualität zu schaffen, soll das unübersichtlich erscheinende Schul- und Bildungssystem (‚Dickicht‘) vereinheitlicht werden: durch nationale Bildungsstandards für Gymnasien und Oberschulen sowie länderübergreifende Vergleichsprüfungen. Durch Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit sollen also bessere Voraussetzungen für einen Wettbewerb gesichert werden.¹⁷

2. Gesellschaftspolitische Begründung:

Da der demografische Wandel dazu führt, dass in manchen Regionen Deutschlands ein dreigliedriges Schulsystem nicht mehr aufrecht erhalten werden kann, sind die Schulstrukturen zu flexibilisieren. Je nach regionaler Bedingung soll die Oberschule die Haupt- und die Realschule und ggf. auch das Gymnasium in sich vereinigen.

3. Pädagogische Begründung:

Durch die Flexibilisierung der Schulformen soll eine größere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler durch ein höheres Maß an Transparenz und Anschlussfähigkeit der Schulbildungsgänge sicher gestellt werden. Dadurch soll mehr ‚Bildungsgerechtigkeit‘ gewährleistet werden: Das Schulsystem soll die ‚unterschiedlichen Begabungen und Talente‘ der Schülerinnen und Schüler entfalten und respektieren. Das gilt ausdrücklich auch mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund.

¹⁶ Bundesvorstand der CDU 2011 Abs. 40 o.p.

¹⁷ In diesem Zusammenhang heißt es: „Ein differenziertes Bildungssystem bietet eine Vielfalt an Bildungswegen, die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit gewährleisten. In einer Zeit, in der Lernen in allen Lebensphasen gefordert wird, sind erworbenes Wissen und entwickelte Kompetenzen entscheidender als der Verweis auf die zunächst besuchte Schulart.“ (Abs 8) Offensichtlich geht es neben der Flexibilisierung des Schulwesens auch um eine Flexibilisierung des Menschen, der unter dem Vorzeichen des ‚lebenslangen Lernens‘ darauf vorbereitet wird, sich den wandelnden gesellschaftlichen Erfordernissen geschmeidig anpassen zu können; vgl. dazu kritisch SENNETT 1998.

Faktisch entspricht die Schulstruktur des ‚Zwei-Wege-Modells‘ der CDU der der Kooperativen Gesamtschulen: Je nach Leistungserfolg nehmen die Schülerinnen und Schüler am Fachunterricht der Hauptschule und Realschule teil, wobei zu erwarten steht, dass diese Form der äußeren Differenzierung nicht für alle Fächer an den Schulen des Zwei-Wege-Modells gelten wird. Das Modell ‚Oberschule‘ hält im Prinzip am dreigliedrigen Schulsystem fest, zielt auf eine Flexibilisierung der organisatorischen Gestaltung von Schule ab, mit dem Ziel, das schulische Angebot den jeweiligen lokalen Bedingungen anpassen zu können, ob nun als zweigliedriges Modell neben dem Gymnasium oder als dreigliedriges Modell, also inklusive des gymnasialen Weges.

Pädagogisch liegen die Differenzen zwischen den christdemokratischen ‚2-Wege-‘ und den sozialdemokratischen Gesamtschulmodellen im Menschenbild begründet. Beide Argumentationsmuster gehen vom Kinde aus, begründen aber die Lernvoraussetzungen und –fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen auf unterschiedliche Weise. So geht die CDU von Schülerinnen und Schülern aus, die mit unterschiedlichen Begabungen und Talenten ausgestattet sind, und denen in einem (teil)differenzierten und zugleich durchlässigerem Schulsystem ein größeres Maß an Bildungsgerechtigkeit widerfährt. Demgegenüber argumentiert die SPD, dass die beobachtbaren Leistungsunterschiede auf die unterschiedlichen sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und auf die unterschiedlichen schulischen Lernvoraussetzungen und -anreize in einem dreigliedrigen Schulsystem zurückzuführen sind. Daher also die gleichen Bildungsbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler an einer Einheitsschule. Im Prinzip stoßen wir hier also auf die selben Argumentationsmuster – Bildungsgerechtigkeit vs. Bildungsgleichheit –, die den bildungspolitischen Debatten seit den Schulreformen der 1960er Jahre zu Grunde liegen.

In dem CDU-geführten Bundesland Niedersachsen ist mit Beginn des Schuljahres 2011/12 die Oberschule für die Schuljahrgänge 5 bis 10 quasi als Additivum zu den bisherigen Schulformen bereits eingerichtet worden.¹⁸ Hier können wir an einem bereits realisierten Beispiel erste schulpragmatische und –didaktische Konsequenzen des zweigliedrigen Schulsystems für den Religionsunterricht ablesen.

Zunächst ist zu fragen, welches Ausbildungsziel die Oberschule verfolgt. Hierzu heißt es im Erlass „Die Arbeit in der Oberschule“ vom 7. Juli 2011:¹⁹

„[Die] Oberschule [bietet] im Rahmen ihrer organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten einen berufspraktischen Schwerpunkt mit Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsbildung mit [außerschulischen] Kooperationspartnern [...] sowie neben dem Profil Fremdsprachen mindestens eines der Profile Wirtschaft, Technik oder Gesundheit und Soziales an. So bereitet die Oberschule ihre Schülerinnen und Schüler auf den Eintritt in eine berufliche Ausbildung oder den Übergang in eine berufsbildende Schule, aber auch auf den Übergang in ein allgemein bildendes Gymnasium vor.“ (Abs. 2.2)

Demnach ist der Oberschule ein doppeltes Ziel gesetzt: die Vorbereitung auf eine anschließende berufliche Ausbildung und auf die Oberstufe des Gymnasiums.²⁰ Um

¹⁸ Niedersächsisches Kultusministerium 2011. Die Bezeichnung ‚Oberschule‘ ist zumindest begriffsgeschichtlich irreführend.

¹⁹ Um den regionalen Bedürfnissen gerecht zu werden, kann die Oberschule entscheiden, inwieweit sie ein schulformübergreifendes oder -differenzierendes Unterrichtsangebot vorhält.

²⁰ Der Oberschule erteilt nach der 10. Klasse verschiedene Abschlüsse, den Erweiterten Sekundarabschluss I, der zum Besuch der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe des allgemein bildenden Gymnasiums (10. Schuljahrgang) sowie eines beruflichen Gymnasiums (11.

dieses Doppelziel zu erreichen, werden auf der Grundlage spezifischer Kerncurricula spätestens ab der 7. Klasse Kurse mit Fachleistungsdifferenzierungen eingerichtet, durch die den Schülerinnen und Schülern je nach „ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Neigungen eine individuelle Schwerpunktbildung“ bzw. ein unterschiedlicher Schulabschluss ermöglicht wird. Die Fachleistungsdifferenzierungen beschränken sich allein auf die „Kernfächer“ Deutsch, Englisch und Mathematik, die in zwei „Anforderungsebenen“ erteilt werden.²¹ Für die übrigen Fächer, und damit auch für den Religionsunterricht, sind jahrgangsbezogene und schulzweigübergreifende Kerncurricula zu entwickeln. Auf Antrag kann ein gymnasiales Angebot eingerichtet werden, das spätestens ab dem 9. Schuljahrgang überwiegend in einem schulzweigspezifischen Klassenverband zu erteilen ist und für dessen Unterricht die gymnasialen Kerncurricula gelten.²²

Durch die weitgehende Abschaffung der äußeren Differenzierung durch die Oberschule stellt sich die Frage, wie nun die Differenzierung und Förderung in dieser Form der Gemeinschaftsschule gesichert werden kann. Hierzu heißt es im Erlass:

„Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und des individuellen Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler werden von dem Gesetzgeber von den Oberschulen differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen sowie eine individuelle Förderplanung erwartet.“ (Abs. 6.1)

Die Förder- und Differenzierungsmaßnahmen beanspruchen, dass die Schülerinnen und Schüler die in den Lehrplänen verbindlich vorgeschriebenen Anforderungen und Kompetenzen unter Berücksichtigung ihres individuellen Lernverhaltens und Lernstands erreichen.

„Darüber hinaus sollen durch Förderung Lernrückstände ausgeglichen sowie Schülerinnen und Schüler in ihren Lernstärken besonders gefördert werden, auch um bei entsprechenden Leistungen einen Kurs- oder Schulzweigwechsel zu ermöglichen.“ (Abs. 6.1.)

In den übrigen Fächern gilt das Kerncurriculum des jeweiligen Faches an der Oberschule. Es ist zwar möglich, dass bei der Einrichtung eines gymnasialen Zweiges auch der Religionsunterricht einer Fachleistungsdifferenzierung und damit einer Schulformspezifik unterliegt, erwartbarer ist jedoch, dass der Religionsunterricht der Sekundarstufe I künftig schulformübergreifend und damit binnendifferenzierend erteilt werden wird. Damit stellt sich für die Religionsdidaktik die Herausforderung, erneut über seine lebens- und berufsorientierende wie auch wissenschaftspropädeutische Funktion nachzudenken.

3. ‚Doppelte innere Differenzierung‘ der Religionsdidaktik im schulformübergreifenden Bildungswesen

Die neuen Verbundschulformen – ob nun CDU oder SPD – werden weiterhin auf verschiedene Bildungsziele bzw. Schulabschlüsse hin ausgerichtet sein, d.h. es wird

Schuljahrgang) berechtigt, den Sekundarabschluss I – Realschulabschluss und den Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss. Der Besuch des gymnasialen Zweiges der Oberschule ermöglicht den Übergang in Sekundarstufe II (11. Schuljahrgang) eines Gymnasiums, sofern die Oberschule nicht selbst über einen 11. und 12. Schuljahrgang verfügt.

²¹ Über eine weitere mögliche Fachleistungsdifferenzierung in einem der naturwissenschaftlichen Fächer Physik oder Chemie kann die Schule entscheiden.

²² Schultheoretisch changiert die Oberschule zwischen dem integrativen und dem kooperativen Modell der Gesamtschule.

innerhalb der Verbundschulformen Fächer, in der Regel die Kernfächer, geben, die nach schulformspezifischen „Anforderungsebenen“ äußerlich unterschieden werden, die also nach wie vor eine äußere Differenzierung aufweisen. Für die Mehrheit der Fächer, zu der auch das Fach ev. Religionslehre gehört, sind jedoch faktisch keine äußeren Differenzierungen mehr vorgesehen. Vielmehr sind in diesen Fächern die bisherigen Differenzierungen zwischen dem Hauptschul- und Realschul- sowie dem gymnasialen Sek I-Niveau als eine Form der inneren Differenzierung beizubehalten. Zugleich wird durch die Aufhebung der äußeren Differenzierung die Heterogenität der Schülerschaft zunehmen. Die Lehrkräfte stehen damit vor der Herausforderung, ihre Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Anforderungsebenen zu unterrichten und ihnen zugleich die Übergangsmöglichkeit zu dem höheren Anforderungsniveau des selben Fachunterrichts zu eröffnen. Inwieweit dies gelingen kann bzw. ob die Befürchtung zutrifft, dass die Binnendifferenzierung zum Verlust des gymnasialen Niveaus eines Fachunterrichts führt, könnten entsprechende Studien aus dem Gesamtschulbereich zeigen.

Um Anregungen für ein künftiges Curriculum für den Religionsunterricht an Verbundschulformen zu erhalten, halte ich es als Impuls für unsere weiteren Diskussionen um die schulformspezifische Religionsdidaktik für anregend, sich abschließend die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterrichts an den Regelschulen und Gymnasien in Thüringen anzuschauen.

Die Idee eines Zwei-Wege-Modells ist in der Schulpolitik im Prinzip nicht neu. Mit der Wiedervereinigung, also bereits vor 20 Jahren, wurde in den Bundesländern Thüringen und Sachsen bereits ein Modell der zweigliedrigen Sekundarstufe eingeführt, dem dann auch die Länder Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern sowie Rheinland-Pfalz und das Saarland folgten: Neben dem Gymnasium die Regelschule oder Sekundarschule.²³ Im Unterschied zum niedersächsischen Oberstufen-Modell haben jedoch die ostdeutschen Regel- und Sekundarschulenformen keine gymnasialen Niveauanforderungen bzw. keinen Gymnasialzweig vorgesehen.

Die Ziele des Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht an der Regelschule in Thüringen lassen sich wie folgt zusammenfassen:²⁴

1. Orientierung angesichts der heterogenen Lebenslagen von Jugendlichen zu bieten (lebensweltliche und personale Orientierung),
2. Orientierung angesichts der religiös-ethischen Herausforderungen des Berufslebens (Berufsfeldorientierung)
3. Befähigung zur kritischen-konstruktiven Mitgestaltung der Gesellschaft (Partizipation)

Während also der Thüringer Regelschul-Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht sich in erkennbarer Weise auf die Situation seiner Schülerinnen und Schüler einstellt, hat der Thüringer gymnasiale Lehrplan (Sek I) stärker die Erfordernisse des Faches und die schulische Qualifikation der Schülerinnen und Schüler im Blick. Er äußert sich nur knapp zu seinen Unterrichtszielen und benennt zwei Ziele:²⁵

²³ Berlin und Brandenburg übernahmen das bereits in West-Berlin erprobte Modell der verlängerten Grundschulzeit und steuern ein Gemeinschaftsschulwesen bis zum Ende der Sekundarstufe I an. Zum Schulstrukturwandel in den einzelnen Bundesländern vgl. MÜNCH 2010.

²⁴ Thüringer Kultusministerium 1999a, 9.

²⁵ Thüringer Kultusministerium 1999b, 5 f.

1. Erwerb von Basiswissen und Fachkompetenzen (fachliche ‚Grundbildung‘)
2. Vorbereitung auf Oberstufe und Studium (Wissenschaftspropädeutik)

Das religionsdidaktische Curriculum einer Verbundschulform wird nun nicht einfach in der Addition der Ziele unterschiedlicher Schulformen bestehen können. Gleichwohl stecken diese fünf Ziele das Feld ab, in dem die pädagogischen und didaktischen Aufgaben des Religionsunterrichts an den künftigen Verbundschulformen in ein Verhältnis zu einander gesetzt werden können. Vielleicht wird sich dabei erweisen, dass sich hier die unterschiedlichen Zielvorstellungen gegenseitig eher befruchten als behindern.

Es ist möglicherweise hilfreich, von einer ‚doppelten inneren Differenzierung‘ zu sprechen. Denn es geht zum einen um die Frage, wie der Religionsunterricht einen essentiellen Beitrag zur religiösen Bildung Jugendlicher heute leisten kann. Die neueren religionspädagogischen Entwürfe eines ‚Theologisierens mit Jugendlichen‘, die jenseits von Schularten und Schuljahrgängen bei der differenzierten Religiosität der vorfindlichen Schülerinnen und Schüler ansetzen, könnten hier einen wichtigen Ansatzpunkt liefern. Zum anderen geht es um die Frage, welchen didaktischen Beitrag der Religionsunterricht zum Bildungs- und Erziehungsauftrag einer Verbundschulform zu leisten vermag, die hinsichtlich der Fachanforderungen in sich differenziert ist, zugleich aber den Schülerinnen und Schülern ein größeres Maß an Förderung und Durchlässigkeit verspricht.

Im Anschluss wäre nun die Frage zu erörtern, wie die künftige Religionslehrbildung mit Blick auf die Verbundschulen zu gestalten ist. Der niedersächsische Erlass zur Oberstufe deutet an, welche Richtung diese Entwicklung einschlagen wird:

„An der Oberschule unterrichten Lehrkräfte mit dem Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Grund-, Haupt- und Realschulen, an Realschulen, an Gymnasien und ggf. mit dem Lehramt für Sonderpädagogik sowie dem Lehramt an berufsbildenden Schulen.“ (Abs. 1.7)

Die säuberliche institutionelle Trennung der Lehrerbildung während der ersten und zweiten Lehrerbildungsphase wird vor dem Hintergrund der neuen Verbundschulformen nicht ohne weiteres aufrecht erhalten werden können. Eine zumindest partielle Integration der Lehrerbildung während Studium und Referendariat deutet sich als notwendig an.²⁶ Das ist aber nicht mehr mein Thema. Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

²⁶ Die Notwendigkeit zur Kooperation der bislang schieflich getrennten Lehramtsstudiengänge eröffnet dem Thema Inklusion als Bestandteil der Lehramtsausbildung eine realistische Chance.

Literatur

- BALD, HANS (2011), Realschule – Erweiterte Realschule – Mittelschule usw. – eine Problemanzeige, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 80–102.
- BIEWALD, ROLAND / OBERMANN, ANDREAS (2011), Die Religionsdidaktik an berufsbildenden Schulen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 142–165.
- Bundesvorstand der CDU (2011), Bildungsrepublik Deutschland. Antrag des Bundesvorstandes der CDU Deutschlands an den 24. Parteitag am 14./15. November 2011 in Leipzig. URL: <http://www.cdu.de/doc/pdfc/Antrag-Bildungsrepublik-Deutschland.pdf> [Zugriff 22.08.2011].
- DOSE, INKEN / HECKER, KATRIN / SCHULZ, ULRIKE (Hg.) (2007), Vorbildfunktion vs. Entsorgungspädagogik? Schulpolitik und Bildung in Skandinavien und Deutschland, Leipzig.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2011), Religiöse Bildung in der Grundschule, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 35–54.
- KLIEMANN, PETER (2011), Religiöse Bildung in der Sekundarstufe II, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 123–141.
- KOLLMANN, ROLAND (2007), Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes, Neukirchen-Vluyn.
- LINDNER, HEIKE / BAUMANN, ULRIKE (2011), Gymnasium: Sekundarstufe I, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 103–122.
- LÜTZE, FRANK MICHAEL (2011), Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 55–79.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (2011), Religiöse Bildung in Förderschulen. Beitrag zum Projekt „schulformspezifische Religionsdidaktik“, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 166–193.
- MÜNCH, ELKE (2010), Schule auf neuen Wegen. Schul(struktur)wandel in Deutschland, Köln.
- Niedersächsisches Kultusministerium, Erlass Die Arbeit in der Oberschule v. 7.7.2011. URL: http://nibis.ni.schule.de/~infosos/ftp/pdf/Arbeit_i_d_Oberschule.pdf [Zugriff 22.08.2011].
- SCHRÖDER, BERND / WERMKE, MICHAEL (2011), Schulformspezifik (?) – eine Einführung in den Thementeil, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 7–13.
- SENNETT, RICHARD (1998), Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin.
- Thüringer Kultusministerium (1999), Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule Evangelische Religionslehre o.O. [=1999a]
- Thüringer Kultusministerium (1999), Lehrplan für das Gymnasium Evangelische Religionslehre, o.O. [=1999b]

WEGENAST, KLAUS (1980), *Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätze, Planungsformen, Beispiele, Gütersloh.*

WEGENAST, KLAUS (1993), *Religionsdidaktik Sekundarstufe I. Voraussetzungen, Formen, Begründungen, Materialien, unter Mitarbeit von Philipp Wegenast, Stuttgart = Bd.1 der Reihe „Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“, 7 Bände, hrsg. v. DERS., Stuttgart u.a.*

Dr. Michael Wermke, Professor für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Direktor des Zentrums für religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB)