

## **Den Atem des Lebens spüren – Bildungsstandards und Religion**

Die Einführung von Bildungsstandards in die Debatte über die Zukunft der Bildung setzt einen neuen Akzent in den Bemühungen, die fortlaufende Veränderung und Anpassung von Bildungsbemühungen zu gestalten. In den nachfolgenden Überlegungen soll der Hintergrund dieser konzeptionellen Perspektivenverschiebung erörtert werden, um deren Leistungsfähigkeit einschätzen zu können und deren Chancen wahrzunehmen. Denn in der Tat eröffnet das Arbeiten mit Bildungsstandards auch eine Reihe von neuen Möglichkeiten, die über die Bildungssteuerung durch Lehrpläne hinausgehen. Meine These ist, dass damit überdies die Rolle der Religion in der Bildung genauer bestimmt werden kann; daraus lassen sich auch Schlußfolgerungen für den Religionsunterricht ziehen.

### **1. Bildung als Schlüsselproblem moderner Gesellschaften**

Die funktionale Differenzierung moderner Gesellschaften entlässt aus sich eine ganze Reihe von Konsequenzen für das Bildungssystem. Sie macht – in negativem Sinne – die Organisation von Bildung über umgreifende kulturelle Gehalte, über generelle Allgemeinbildung und von dieser abgeleitete Fachbildung obsolet. Denn die Anforderungen an Bildung fallen einerseits systemspezifisch aus, und die Systeme differenzieren sich fortlaufend intern weiter; andererseits verändern sich die Beziehungen zwischen Systemen unaufhaltsam in Entsprechung zu den systeminternen generierten Verschärfungen der Wahrnehmung anderer Systeme in den systemspezifischen Umwelten. Die oft beklagte Vervielfältigung und Segmentierung des Wissens, der jede Bildungsplanung hilflos hinterher hastet, lässt sich mit diesen Kategorien der Systemtheorie jedenfalls dahingehend beschreiben, dass es einsichtig wird, auf den Gedanken einer umfassenden Rahmen-Bildung mit besondernden Spezifikationen zu verzichten. Wer Bildung vermitteln will, kommt selbst schon im Registrieren von Bildungsgehalten mit der Entwicklung nicht mit, von deren didaktisch-methodischer Vermittlung noch ganz abgesehen.

Gleichwohl gilt, dass Bildung ein Schlüsselproblem moderner funktional differenzierter Gesellschaften bleibt. Denn wenn „Kommunikation“ das entscheidende Medium darstellt, in dem sich Systemkontakte überhaupt abspielen, dann bedarf es einer hoch entwickelten Kommunikationskompetenz, die stets systemspezifisch abzuwandeln ist, zu der es aber keine Alternative gibt. Allerdings führt diese Einsicht in die Unhintergebarkeit von Bildung dann auch schon vor das Tor der „Bildungsstandards“. Denn mit ihnen ist gemeint, dass es auf die vom Subjekt, dem einzelnen Menschen, angeeigneten Fähigkeiten ankomme, damit es zu einer Orientierung im Geflecht der Systeme kommen kann. Oder, anders gesagt: Ohne kompetente Mitspieler in den Systemge-

flechten, ohne Akteure von Kommunikationen kann – bei aller sonst so stark behaupteten Subjektferne der Systemtheorie – das Spiel der systemförmigen Differenzierung und Stabilisierung nicht fortgesetzt werden.

Die bisher meist übliche Semantik der Debatte über Bildungsstandards begreift diese als Umorientierung von einer „Input-Steuerung“ zu einer „Output-Steuerung“. Das scheint mir noch eine zu naive Beschreibung zu sein. Genauer ist es, den Übergang zu beschreiben als einen von „Qualifikationen“ (als Vorbereitung für bestimmte vorhersehbare Anforderungsprofile) zu „Kompetenzen“ (als Ressourcen für unvorhersehbare Herausforderungen). Denn erst damit ist untergebracht, dass diese Umorientierung auf sachliche Anforderungen, nicht auf mangelnde Erfolgskontrolle oder unzureichende Qualitätssicherungszugänglichkeit zurückgeht. Nimmt man nur ein wenig länger eine systemtheoretische Perspektive ein, dann wird auch leichter verstehbar, warum welche Bildungsstandards generiert werden (und generiert werden müssen!). Ganz offensichtlich muss das Bildungssystem virtuelle Systemperspektiven imaginieren und entsprechende Kommunikationskompetenzen generieren, um seinem eigenen Systemanspruch zu genügen. Das kann aber, nach dem angedeuteten Stand der Differenzierung, nur in Auswahl solcher Systemperspektiven geschehen. Insofern ist jede Bildung systemrelativ – und muss sich doch zugleich reflexiv so weit über die unmittelbare Funktionstüchtigkeit des Kommunizierens hinaus bewegen, dass überhaupt innovative Fortsetzungen von Kommunikation möglich werden; darin (nur darin) steckt das Allgemeinbildungspotenzial systemspezifischer Bildung.

Am Ort der Bildung also tritt selbst schon eine systembedingte Differenzierung auf. Sie soll einerseits das innersystemische Funktionieren gewährleisten, also die Fortsetzung der systeminternen Verarbeitungsmechanismen auf Dauer stellen. Sie muss andererseits differenzierend-generelle Kompetenzen zu erwerben erlauben – um der Zukunftsfähigkeit der jeweiligen Systeme willen, aber auch um der funktionalen Differenzierung des Systemparadigmas überhaupt gerecht werden zu können. „Allgemeinbildung“ ist dann das Querschnitts-Programm solcher systemspezifisch erworbener Kompetenzen.

## **2. Schule, Bildung und Bildungsstandards**

Gewiß kann man davon ausgehen, dass sich in funktional erfolgreichen Systemen unausweichlich und andauernd Bildungsprozesse abspielen, die freilich nicht unbedingt als solche reflexiv gemacht werden müssen (und dann auch bearbeitet werden können). In der Besonderung des Bildungssystems im Systemgeflecht spricht sich aber die offenbar alternativlose Überzeugung aus, dass es gerade die reflexive Selbststeuerung von Bildungsprozessen ist, die die Funktionalität unterschiedlicher Systeme erhöht. Daher taucht an dieser Stelle die Frage nach einer Allgemeinheit der Bildung auf. Und damit kommt als Reflexionsinstanz und Organisationszentrum der Staat in den Blick, der sich als Garant der Allgemeinheit zu verstehen hat. „Schule“ als staatliche Angelegenheit soll so eine gemeinsame Basis von Bildung schaffen – soweit diese planbar und organisierbar ist.

Wenn es sich nun aber zeigt, dass das Interesse an der Allgemeinheit von Bildung, für das die staatliche Schule steht, nicht in der Form von allgemeinen Bildungsgehalten zu befriedigen ist, weil die Systemdifferenzierung solche nicht mehr zulässt, dann tritt auch auf der Seite der Schule eine Differenzierung in Kraft, die sich in der Gründung bereichsspezifischer Schultypen ebenso zeigt wie in dem Interesse von nicht-staatlichen Trägern, selbst Schule zu veranstalten. Diese Differenzierungsbewegung hat längst eingesetzt und hat sich in den letzten Jahren beschleunigt. Dagegen ist nicht nur nichts einzuwenden – diese Tendenz ist grundsätzlich unterstützungswürdig. Auch aus dieser Perspektive aber bedarf es einer nicht mehr über staatliche Lehrpläne, sondern über Kompetenzen der Lernenden generierten Allgemeinheit. Die Umstellung auf Bildungsstandards kommt dieser Neujustierung des Allgemeinheitsinteresses auf organisatorischer Ebene entgegen.

Diese Ermöglichung von Pluralisierung durch gemeinsam festgehaltene Standards betrifft noch andere Bereiche, die in der herkömmlichen Lehrplansteuerung der Schule nur randständig in Betracht kommen: die Individualität der Schüler- und der Lehrerprofile. Statt bloß als Hintergrundrauschen für die allgemeinen Lernvorgänge verstanden zu werden, treten nun die individuellen Bedingungen der Vermittlung und Aneignung von Bildungsgehalten in den Mittelpunkt.

Allerdings ist gerade dann, wenn man die Ausdifferenzierung so weit vorantreibt, zu fragen, wie gemeinsame Bildungsstandards beschrieben werden können und müssen. Die Aufgabe, die sich stellt, ist nämlich schon nicht einfach zu formulieren, geschweige denn leicht zu lösen. Denn nun könnte, um des Interesses an der Meßbarkeit des Outputs willen, eine gegenläufige Tendenz wirksam werden, nämlich Standards als Standardisierung aufzufassen. Die Rezeption der PISA- (und der TIMSS-) Tests entbehrt dieser Tendenz zur Vereinheitlichung nicht ganz. Doch muss man befürchten, dass solche Vergleichbarkeitsinteressen gerade den Differenzierungsanstößen, die zu Bildungsstandards geführt haben, gar nicht gerecht werden. Man wird auf sie nicht verzichten können, wenn denn überhaupt „Output“ bewertet werden soll; es kommt aber darauf an, nicht die Testaufgaben mit exemplarischen Bildungsstandards zu verwechseln (so gewiss Bildungsstandards nicht ohne Tests ermittelt werden können). Daher bedarf es einer Perspektivierung der Bildungsstandards, die sich der schwierigen Aufgabe stellen, das allgemein Nötige am Ort des individuell Besonderen zu evozieren. Sollte das gelungen sein, werden sich auch die Testaufgaben lösen lassen; sie spielen dann jedoch nur eine sekundäre Rolle. Diese weitere Perspektive muss in die Formulierung der Bildungsstandards eingehen – gerade dann, wenn man an Vergleichbarkeit interessiert ist. Die Perspektive muss auf den Zusammenhang der Bildungsstandards eingestellt sein.

### **3. Dimensionen der Bildungsstandards**

Das Allgemeine am Ort des Individuellen zu lernen – das ist der Grundgedanke der Bildungsstandards. Damit wird aber eine Erweiterung, ja eine Korrektur der system-

theoretischen Beschreibung nötig, die diese nur ungern zulassen möchte, die aber unvermeidlich ist. (Diese Erweiterung lässt sich übrigens schon für das Funktionieren von Systemdifferenz selbst geltend machen: Luhmanns berühmter Satz, dass das Individuum für Systeme auf die Position von „Umwelt“ rückt, kann per definitionem nicht ausschließen, dass in diesen Umwelten selbst wieder systemartige Gebilde – etwa Subjekte – vorkommen.) Die Einstellung auf die individuelle Profilierung von Bildungsstandards *verlangt* geradezu danach, dem Ort des Individuellen eine Schlüsselfunktion zuzuerkennen. Es *müssen* individuelle Subjekte sein, die die verschiedenen Hinsichten miteinander zusammenzubringen in der Lage sind. Damit wird die Matrix des Individuellen zur Grundform der Ordnung von Bildungsstandards. Das spiegelt sich durchaus in den bisher publizierten Texten zur Beschreibung von Bildungsstandards, wenn etwa im Fach Deutsch Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler befördert werden sollen, „ihre Welt zu erfassen und zu gestalten“ (KMK AL 116, Mai 2004, S. 6).

Das individuelle Leben bildet sich über seine Beziehungsfähigkeit. Also über die Kompetenz, im wechselnden Umweltkontakt einen stabilen Selbstkontakt zu halten. Diese Fähigkeit gestaltet sich in dreifacher Hinsicht. Einmal muss die Erfahrung vermittelt worden sein, dass Beziehung (und Rückbeziehung) in der Welt und aus der Welt schon gelungen ist. Ohne einen Rückblick und eine Erinnerung gelungener Weltdeutung und Weltbearbeitung, ohne einen traditionsgesättigten Vorlauf von erfolgreicher Bildung gibt es auch keine Standards aktueller Gestaltung von Bildung. Allerdings reicht dieser Fundus nicht aus; das war schon aus der Logik der fortschreitenden Differenzierung und der Notwendigkeit zukünftiger, nicht vorhersehbarer Kommunikationen zu erkennen. Insofern sind die Bildungsstandards auch auf die Gewinnung von Zukunftszuversicht einzustellen; in ihre Formulierung muss das Zutrauen in den Wandel und die Wandelbarkeit eingehen. Genau im Angelpunkt von Herkunftsgewißheit erfolgreichen Selbst- und Weltumgangs und Zukunftszuversicht künftiger Herausforderungen steht die wache, aktionsbereite, tatkräftige Geistesgegenwart – das Integral der Bildungsstandards.

Damit zeigt sich so etwas wie ein Rhythmus der Bildung, dem in unterschiedlichen Fächern gefolgt wird. Alle Fächer haben Selektionen zu treffen; nichts wird nur gelernt, weil es Tradition ist. Wonach aber wird ausgewählt? Ich skizziere drei Selektionsmodelle. (a) Das erste selektiert nach dem, was sich bewährt hat, was also als erfolgreiche *Herkunft* gelten kann (und, aber nur komplementär-veranschaulichend dazu: was sich als dezidiert falsch herausgestellt hat). Darin steckt dann auch implizit, dass eine modifizierende Fortsetzung Zukunftskompetenz vermitteln könnte; damit aber wird die Gegenwartsperspektive gestärkt. (b) Der Fokus lässt sich auch anders setzen – und führt gleichwohl zu einem verwandten Ergebnis. Wenn man prognostizieren möchte, was *künftig* notwendig ist, dann kann man solche Annahmen nur machen, indem man erkennt, was sich gegenwärtig bewährt hat; es bedarf aber darüber hinaus auch der Erhellung eines Hintergrundes, der vom aktuell Erreichten und Verwendeten auch wieder unabhängig macht. (c) Und schließlich: Jede *Gegenwartsermutigung* ist begleitet von Rückblick und Vorblick – ja sie gewinnt erst dadurch, dass

sie Vergangenheit auf Zukunft hin ausdeutet, ihre belebende und eröffnende Kraft. Diese Bildungsrhythmen prägen sich in unterschiedlichen Fachkulturen auch verschieden aus.

Die unterschiedlichen Fächerprofile der Schule – schaut man auf die Standards, an denen sie sich ausweisen sollen –, stellen stets schon eine schwerpunkthaft differenzierte Variation dieses Grundmusters der zeitlichen Integration von Selbst- und Weltverhältnissen dar. So liegt ganz zweifellos beim Fach Geschichte der Akzent auf der Selektion des Vergangenen – jedoch zum Zweck der zukunfts-offenen Gegenwarts-gestaltung. So selektieren die Naturwissenschaften vor allem erfolgreiche Methoden und Ergebnisse, die künftige Weiterentwicklung versprechen. Und so geschieht gegenwärtige Situationsaufklärung im Fach Deutsch im Spannungsfeld von Vergangenheitsvergewisserung und Zukunftserwartung. So sehr das in den genannten Fächern geschieht, auch wenn der Bildungs-Rhythmus nicht dezidiert reflektiert wird, so sehr ist es für die Integration des Ganzen im Sinne einer konzentrierten Einstellung aufs Individuum doch notwendig, den inneren Zusammenhang des Bildungsrhythmus als solchen zu verstehen. Dafür spielen Religion und die Wahrnehmung derselben im Religionsunterricht eine unerlässliche Rolle.

#### **4. Bildungsstandards und Religion**

Es kennzeichnet die Idee der Bildungsstandards, dass sie als verfügbare Ressourcen abrufbar sind, deren man sich situations- und anforderungsspezifisch vergewissern kann. Tatsächlich hängen diese Kompetenzen in der Form eigener Lebensführung auch zusammen, so wenig es eine gemeinsame Perspektive gibt, die sie alle auf einmal zu Gesicht bekommen könnte. Damit taucht aber die Frage auf, ob das Miteinander und Zueinander dieser Bildungsstandards rein von den jeweiligen Herausforderungen bestimmt ist und sein kann. Das wäre schon darum eine wenig akzeptable Annahme, weil dadurch die Bewältigung unvorhergesehener Aufgaben rein zufällig erfolgen würde – mit unabsehbaren und unreflektierbaren Rückwirkungen auf die eigene sich orientierende oder handelnde Person. Zukunft wäre dann ausschließlich ein Probandeln mit einer ganz zufälligen oder ganz ausfallenden Verantwortungsreflexion. Nun wird zweifellos gelten, dass dieses Moment des Unabsehbares im Zukunftshandeln unabdingbar ist; das gehört ja zu seinem Begriff. Aber es ist doch in hohem Maße erwünscht, dass es in einem derartigen Zukunftshandeln auch das Moment der Erwartung im Sinne einer positiven Rückwirkung auf die Verfasstheit gegenwärtigen Lebens gibt; man mag das Risikoabschätzung oder Nebenwirkungsreflexion nennen. Dafür aber ist es nötig, über den Bereich von situationsgebundenen Kompetenzanforderungen hinauszugehen. Und dieser Schritt verlangt danach, die Frage nach der Kohärenz der Person zu stellen, die sich auf der Basis von erworbenen Fähigkeiten kompetent verhält.

Die Zuordnung der Handlungs- und Deutungskompetenzen, die sich in Bildungsstandards vorstellig machen, kann nun auch intrapersonal nicht als Hierarchie

begriffen werden. Es gibt keine allgemeine Grundeinsicht, die sich dann einfach herunterdeklinieren ließe, um aufs Einzelne zu kommen. Vielmehr stellen die Kompetenzen selbst ein Geflecht dar, das sich am ehesten in das Bild eines Netzes fassen lässt; seine Qualität ist, um im Bild zu bleiben, durch Maschendichte, Reißfestigkeit und Flexibilität geprägt. Also solches aber ist es aus der eigenen Lebensführungsperspektive heraus als Ganzes unüberschaubar. Wie kommt man also zur Intuition des Zusammenhanges – als eines mich selbst ausmachenden Zusammenhanges?

Dafür lassen sich mindestens drei verschiedene Bedingungen nennen. *Einmal* kann der gesuchte Zusammenhang nur in symbolischer Artikulation erfasst werden. Dass sich das Bild des Netzes einstellte, ist insofern gar nicht zufällig. Denn nur symbolische Vorstellungsformen bieten die Möglichkeit, auch solche Zusammenhänge zu meinen, die sich – aus praktischen, aber auch aus prinzipiellen Gründen – nicht in einem kausalen oder funktionalen Ableitungswege erschöpfend erfassen lassen. Symbolische Rede nimmt einen Verweisungsüberschuss wahr, der es erlaubt, rekonstruierend Schritt für Schritt vorzugehen – und dabei doch eine Ahnung vom Ganzen zu haben. Der intuitive Zusammenhang, aus dem Kompetenzanforderungen abgerufen werden können, versichert sich seiner selbst – das ist die *zweite* Bedingung – nie ohne Handeln. Schon die Vorstellung einer „Ahnung vom Ganzen“ wird stets handlungsrelativ auf- und abgerufen. Das macht es freilich nötig, das Symbol des Ganzen nicht nur umfangslogisch zu bestimmen, sondern als handlungsbegleitend zu denken. Im aktiven Tun selbst muss so etwas wie eine Präsenz des Ganzen in seiner gelingenden Ausrichtung angenommen werden können. Schließlich, das ist die *dritte* Bedingung, muss dieser Verweisungs-zusammenhang auch semantisch vorgestellt werden können. Das Verhältnis von Ganzem und Aktionspräsenz bedarf der Sprache, die solche Zuordnungen auch tatsächlich vornimmt. Damit ist aber klar, dass dieser Kontext immer auch sozial, intersubjektiv geprägt ist; so gewiss es keine Privatsprache gibt. Insofern ist eine jede mögliche semantische Deutungsperspektive nicht nur kommunikativ verfasst, sondern auch tradierbar und kritisierbar. Man wird als ein – bereits intern verwendetes Maß – nennen können, dass die Einbeziehung des handelnden Individuums in den Zusammenhang von symbolischer Ganzheitsdeutung und aktiver Handlungsbegleitung mit semantischen Mitteln nachvollzogen werden muss. Handlungsrelevante Symbolsysteme unterscheiden sich darin, auf welche Weise und mit welchem Status sie die Handelnden in ihren Aktionsraum stellen.

Die Kultivierung dieser Bedingungen subjektiver Kohärenz im kompetenzbezogenen Agieren ist Religion. Die Triftigkeit dieser Beschreibung lässt sich rasch kontrollieren, wenn man konkrete symbolsprachliche Modelle in die erörterten Strukturen einsetzt, etwa den Begriff „Natur“. Damit ist ein Ganzes symbolisiert, das nie als solches zu umfassen ist, sondern sich nur in methodischer Forschung Stück für Stück erschließt. „Natur“ ist im Handeln immer schon dabei; wird unter Umständen auch als Handlungsmaxime verstanden („natürlich leben“). „Natur“ ist dann immer auch ein Zusammenhang, in der der Handelnde selbst sich verorten muß; jeder ist Teil der Natur. Ebenso verbindet sich mit dem Wort „Gott“ eine solche Serie von Bestimmungen.

Gott muss gedacht werden als die Instanz, durch die Ganzes erst ganz wird; Gott als Bestimmung, die fürs Ganze gilt, gilt auch in jedem einzelnen Handeln, nichts könnte ohne seinen Willen geschehen; Gott setzt sich selbst ins Verhältnis zum Menschen, indem er ihn als nur ihm selbst gegenüber Verantwortlichen und damit gegenüber allem anderen Freien konstituiert.

Wie immer also religiöse Symbolsysteme ausfallen und wie immer sie pragmatisch und semantisch zu unterscheiden sind – sie stiften einen übergreifenden Zusammenhang, der es erlaubt, die Bestände der Bildung sach- und situationsgerecht anzuwenden, Aussicht auf Zukunft zu gewinnen und dabei sich selbst treu bleiben zu können. Insofern gehört dieser religiöse Aspekt notwendig zum Gedanken von Bildungsstandards hinzu. Daraus erwächst die – durchaus funktional-pragmatisch begründete – Forderung, Religion unter die für die Bildung nötigen Standards aufzunehmen. Und zwar so, dass verstanden wird: Ohne eine religiöse Hintergrundsannahme ist das Konzept einer differenzsensiblen, zukunfts-offenen, durch Bildungsstandards im beschriebenen Sinne umrissenen Bildung unvollständig. Das heißt freilich auch umgekehrt: Das Programm der Bildungsstandards lässt sich nicht vollständig über Kompetenz-Erfolgsprüfungen bewähren; wollte man sich darauf beschränken, dann würde nicht nur eine neue Gängelung eingeführt, es würden auch die Zukunftschancen des Konzepts verspielt.

Interessant ist nun aber – und darin unterscheiden sich die religiösen Systeme –, in welcher Deutlichkeit die individuelle Unabhängigkeit der Handelnden symbolisiert und damit die kompetenzgestützte Anwendung von Bildungsgütern ermöglicht wird. Zur Ermittlung dieser Bestimmungen ist ein Unterricht in Religion nötig, der sich nicht nur auf das Kennen und Vorkommen von Religion bezieht, sondern der auch die Frage nach der Lebensdienlichkeit der Religion nicht im Namen angeblich unkritischer Wahrheit der Religion unterdrückt. Das Verhältnis von Wahrheit und Lebensdienlichkeit lässt sich freilich nicht abschließend aus religionswissenschaftlicher Perspektive klären, so wenig auf sie verzichtet werden kann. Denn so wie sich die Pluralität der Kompetenzen nur in individuellem Gebrauch ineinander fügt, so muss auch der symbolisierende Zusammenhang des Ganzen mit der eigenen Lebensführung aus der Perspektive je der ersten Person erprobt werden, um überhaupt beurteilt werden zu können.

Für einen evangelischen Religionsunterricht lassen sich aus diesem Zusammenhang drei Konsequenzen ziehen. Einmal für die *Konzeption* eines Religionsunterrichts unter der Maßgabe von Bildungsstandards: Christliche Religion bewährt ihre Wahrheit in ihrer Lebensdienlichkeit. Dann gilt es die Bibel zu lesen als Lebensbuch; das prägt die hermeneutische Einstellung zu ihr. Dann ist Gott zu verstehen als die grundsätzliche Instanz, die Differenz sowohl setzt und eröffnet wie auch in ihr leben lässt; insofern ist der Gottesgedanke tatsächlich das sachliche Zentrum eines evangelischen Religionsunterrichts. Dann wird der Geist als Lebensatem aufgefasst; und das gilt als Maß der Didaktik und Methodik, der konkreten Unterrichtsgestaltung. „Den Atmen des Lebens spüren zu lassen“: das wäre also eine Kernformulierung für die Aufgabe der

christlichen Religion im Kontext moderner Bildungsgeschichte. Die zweite Konsequenz betrifft die *Konzentration* auf die am Unterricht beteiligten Menschen. Das Modell der Bildungsstandards befördert auf breiter didaktischer Basis eine Tendenz, die im Religionsunterricht evangelischer Prägung ohnehin angelegt ist, nämlich der Individualität der Unterrichteten und der Unterrichtenden Raum zu geben. Insofern ließe sich der Religionsunterricht geradezu als Musterfall für die Erarbeitung von Bildungsstandards verstehen; die für Religionspädagogik zuständigen kirchlichen Institute sollten sich bei deren Konzeption dringend hervortun und ihre Ergebnisse einer breiten kritischen Debatte aussetzen. Schließlich: Der evangelische Religionsunterricht wird die *Konkurrenz* geradezu suchen. Gelebter Religionspluralismus, der gesprächsfähig ist (und Gesprächsfähigkeit auf allen Seiten fördert), ist eine unausweichliche Konsequenz der Idee von Bildungsstandards. Denn so wenig sich auf die Dimension der Religion im Kontext der Bildung verzichten lässt, so wenig ist damit die Verständigungsfähigkeit zwischen unterschiedlichen Religionen oder religiösen Optionen schon gegeben. Sie wird sich freilich nicht im ruhig-distanzierten Vergleich ergeben, sondern im Wettstreit der Religionen um eine solche Angemessenheit an die moderne Welt, die die je eigene Wahrheit der Religion nicht zu verraten verlangt.

Das Konzept der Bildungsstandards, so scheint mir als Fazit möglich, ist ein aus gesellschaftlich-sachlichen, aus pädagogisch-didaktischen und auch aus religiös-lebenspraktischen Gründen sehr erwägenswerter Ansatz, Bildung unter den Bedingungen moderner Gesellschaftsdifferenzierung zu verantworten. Das gilt insbesondere dann, wenn erkannt wird, dass dieses Konzept nicht sinnvoll zu haben ist, ohne der Religion in ihrem Rahmen einen Platz zuzuerkennen. Damit der eingenommen werden kann, bedarf es eines für die Sache der Religion kompetenten, kritischen Religionsunterrichts.