

Bildungsstandards für ‚Religion‘:

Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte
von
Rudolf Englert

‚Was wissen sollte, wer formulieren wollte‘... Mein Thema klingt zugegebenermaßen ein wenig nach zweitklassiger Büttenrede. Gutwillige fühlen sich vielleicht ein bisschen an Wilhelm Busch erinnert. Doch die Sache, die hier anzusprechen ist, ist alles andere als witzig – genauso wie die meisten Gedichte von Busch im Übrigen auch. Im Hintergrund nämlich steht eine ziemlich peinliche Entdeckung: die Entdeckung, dass eine ganze Reihe wichtiger Kenntnisse, auf die man bei der Ausarbeitung von Bildungsstandards eigentlich zurückgreifen können müsste, im Falle unseres Faches *nicht* verfügbar sind. Ziel meines Vortrages ist es, die wichtigsten Problempunkte anzusprechen und da und dort einen Vorschlag für die weitere Diskussion zu machen.

Mein eigener Erfahrungshintergrund ist unter anderem die Mitarbeit in einer von der Deutschen Bischofskonferenz eingerichteten Kommission zur Formulierung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards. Die Situation, die zur Einrichtung dieser und vieler ähnlicher Kommissionen geführt hat, dürfte im Wesentlichen bekannt sein. Da ist vor allem die PISA-Studie von 2001 und der von ihr bei vielen heraufbeschworene Eindruck, man müsse 40 Jahre nach Georg Pichts bekanntem Mahnruf erneut von einer ‚deutschen Bildungskatastrophe‘ sprechen; da sind die zahlreichen Soforthilfe-Experten, die sich zwar in vielen Punkten widersprechen, aber in einem doch fast durchweg einig sind, nämlich der Forderung nach einer pragmatischeren Gestalt und einer höheren Verbindlichkeit schulischer Anforderungsprofile; da ist der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2002, es sollten in Kernfächern ‚nationale Bildungsstandards‘ erarbeitet werden; da ist das auf diesem Hintergrund in Auftrag gegebene sogenannte ‚Klieme-Gutachten‘ von 2003, welches das Konzept der Bildungsstandards und seine Voraussetzungen und Implikationen genauer umreißt¹ und da ist schließlich der Beschluss der Kultusministerkonferenz, wonach mit diesen Standards nun tatsächlich ernst zu machen sei; genauer gesagt: dass die fachlichen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 länderübergreifend an Bildungsstandards zu orientieren seien.– Wenn man in Rechnung stellt, dass Bildungssysteme „träge Tanker“² sind, kann man die Geschwindigkeit, die hier gefahren wird, nur ‚rasant‘ nennen. Bei hohem Tempo ist es allerdings doppelt wichtig, sich von der Richtigkeit des Kurses zu überzeugen. Dazu sollte man zunächst einmal fragen: Was genau sind eigentlich Bildungsstandards? Und vor allem: Welche Folgen hat es, wenn diese Standards tatsächlich das Gelenkstück einer nationalen Bildungsreform werden?

Zunächst: Was sind Bildungsstandards? Wenn man sich bei der Beantwortung dieser Frage an der Expertise ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘, also dem ‚Klieme-Gutachten‘, orientiert, erfährt man: Bildungsstandards legen verbindlich fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Wobei dabei meist im Sinne von ‚Mindeststandards‘ gemeint ist: was zu einem bestimmten Zeitpunkt *mindestens* gelernt

¹ KLIEME 2003.

² So PISA-Koordinator Andreas Schleicher anlässlich der Verleihung des Theodor-Heuss-Preises 2003; zit. n. „ZWEITE CHANCE FÜR DIE KMK“ 2003, 7.

worden sein sollte. Und zwar nicht fächerübergreifend im Sinne von Schlüsselqualifikationen, sondern fachbezogen im Sinne von auf einen bestimmten Wirklichkeitsbereich bezogene Kompetenzen. Das Standard-Konzept ist in diesem Punkt sehr stark von der vor allem mit dem Namen Weinerts verbundenen kognitionspsychologischen Einsicht geprägt, „dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“³. Das heißt: Wer Standards für den Religionsunterricht formulieren wollte, brauchte ein Modell religiöser Kompetenzen und zwar ein Modell, das erkennen lässt, wie diese Kompetenzen sukzessive zu entwickeln sind.

Was ist nun das Besondere an den Bildungsstandards? Was unterscheidet sie von bisher gebräuchlichen Steuerungsinstrumenten wie Bildungszielen oder Lehrplänen? Das Klieme-Gutachten sagt: Fachbezogene Standards machen allgemeine Bildungsziele nicht überflüssig, sondern wollen diese konkretisieren. Grundsätzliche Überlegungen, was eine gute Schule ist, aber auch konzeptionelle Überlegungen, was guter Fachunterricht ist, sollen durch die Standards nicht *ersetzt*, sondern *umgesetzt* werden. Das heißt, wer Standards für den Religionsunterricht formulieren möchte, müsste zunächst einmal – erstens – an konsensfähigen allgemeinen Bildungszielen Maß nehmen und brauchte dann – zweitens – vor allem das, was das Gutachten eine „Philosophie des Schulfaches“⁴ nennt und dazu wiederum gehörte nicht nur ein wohlfeiles Legitimationsmuster, sondern vor allem auch eine Vision guten Religionsunterrichts.

Lehrpläne hingegen sollen durch die Standards tatsächlich weitgehend *ersetzt* werden. Das ist in mehrfacher Hinsicht belangvoll: Im Unterschied zu Lehrplänen nämlich sollen sich die Standards auf ein Kerncurriculum beschränken; damit erlegen sie den Schulen die Freiheit, aber auch die Anforderung auf, darüber hinaus erforderliche Verbindlichkeiten für ihren Geltungsbereich selbst zu regeln. Eine Auflistung von Standards hätte also deutlich schlanker zu sein als die bisherigen Lehrpläne. Wer Standards für den Religionsunterricht formulieren wollte, brauchte mithin stärker noch als die bisherigen Lehrplanmacher eine sehr klare Vorstellung von den Prioritäten religionsdidaktischer Arbeit. Welche religiösen Kompetenzen sind im Ganzen dessen, was man sich vorstellen und wünschen könnte, heute vorrangig wichtig? Und an welchen religionsunterrichtlichen Inhalten lassen sich diese Kompetenzen vorzugsweise entwickeln?

Anders auch als die bisher geltenden Lehrpläne sollen die Standards so formuliert sein, dass sie die erwünschten Lernergebnisse klar und unmissverständlich beschreiben. Hier zeigt sich eine zentrale Intention des neuen Steuerungsinstruments: Es ist nicht mehr an der Beschreibung des Inputs von Seiten der Lehrenden orientiert, sondern an der Präzisierung des Outputs auf Seiten der Lernenden. Damit wird ein wichtiger Faden der Curriculumtheorie wieder aufgenommen, den man in den 1970er Jahren fallen gelassen hatte. Die Präzisierung des Outputs und also des in einem Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt verbindlich und mindestens zu bewältigenden Lernertrags ist die Voraussetzung dafür, dass die Standards auch als Kriterien der Leistungsmessung dienen können und zwar als Kriterien der Leistungsmessung gar nicht einmal so sehr der Schüler/innen, sondern vor allem der Schulen. Das heißt die Qualität von Schulen soll zukünftig wesentlich auch daran gemessen wer-

³ KLIEME 2003, 62.

⁴ Ebd., 5.

den, wie groß der Anteil ihrer Schülerinnen und Schüler ist, der den in den Standards beschriebenen Leistungsanforderungen tatsächlich gerecht wird.

Dieser letzte Punkt lässt besonders deutlich den bildungspolitischen Willen erkennen, die Diskussion um schulische Qualität von den Höhen der Abstraktion herunter zu holen, auf die Zentralaufgabe von Schule, den Unterricht, zu fokussieren und an verbindlichen Evaluationskriterien festzumachen. Im Sinne dieser politischen Vorgaben kann von fachlichen Bildungsstandards nur da die Rede sein, wo nicht nur Aspirationen beschrieben werden, sondern auch konkrete Evaluationsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Das heißt, es müssen Testverfahren konzipiert und bis in konkrete Musteraufgaben hinein ausgearbeitet werden, mittels derer sich messen lässt, in welchem Umfang die angezielten Kompetenzen tatsächlich auch erreicht wurden. Wer sich die in der PISA-Studie eingesetzten Aufgaben einmal angesehen hat, wird sicherlich eine Ahnung davon haben, wie schwierig es sein dürfte zu überprüfen, ob Schüler/innen in „authentischen Anwendungssituationen“⁵ in der Lage sind, eine bestimmte religiöse Kompetenz auf dem erwarteten Niveau zu realisieren. Eben dies aber wäre zu leisten, wenn man das Konzept der Bildungsstandards auf den Religionsunterricht umsetzen wollte.

An diesem Punkt stellt sich natürlich mit Nachdruck die Frage: Inwieweit *muss* der Religionsunterricht überhaupt auf das Konzept der nationalen Bildungsstandards einschwenken? Welche Pläne verfolgt die Bildungspolitik im Blick auf die sogenannten ‚weichen Fächer‘? Standards sollten zunächst einmal ja nur für die sogenannten ‚Kernfächer‘ ausgearbeitet werden. Darüber hinaus fragt sich aber natürlich auch: Inwieweit *kann* sich der Religionsunterricht überhaupt auf dieses Konzept einlassen? Welche Implikationen hätte dies für sein Selbst- und Aufgabenverständnis? Inwieweit ist der Religionsunterricht überhaupt ‚standardisierbar‘?

Brauchen wir also Bildungsstandards auch für den Religionsunterricht? Ist es denkbar, dass es an einer zukünftigen Schule Fächer gibt, die an verbindlichen Standards orientiert sind und solche, für die dies nicht gilt? Liefe dies nicht auf eine schulpädagogische Zwei-Klassen-Gesellschaft hinaus, mindestens dann, wenn diese Differenz nicht noch einmal bildungstheoretisch solide begründet werden könnte? Die religionspädagogische Diskussion dieser Fragen ist eben erst in Gang gekommen. Und wenn ich recht sehe, sind die Auffassungen darüber, wie zu verfahren sei, ziemlich kontrovers. Die einen befürchten, das Fach ‚Religion‘ könnte von der allgemeinen Entwicklung überrollt werden, wenn es sich auf die für die Kernfächer bereits verbindlich geltenden Maßgaben nicht seinerseits zügig einstelle; und das heißt: wenn es nicht bald dem Konzept der Standards entsprechende fachliche Zielvorgaben entwickle. Andere meinen, sich auf das Konzept der Standards einzulassen, bedeute die Besiegung einer sich bereits seit längerer Zeit anbahnenden bildungstheoretischen Kapitulation. Damit nämlich würden über den Tag und das aktuell Brauchbare hinausreichende Visionen kritisch-reflexiven Bildungsdenkens endgültig preisgegeben, und zwar für das Linsengericht einer Effizienzsteigerung im Bereich geistigen Handwerkertums. Außerdem würden Fächer wie Religion, in denen die Vermittlung handwerklichen Know-hows keine so starke Rolle spiele, strukturell benachteiligt, wenn schulische Bildung zukünftig auf Mindeststandards und Musteraufgaben hin evaluiert werde.

⁵ PISA 2000, 19.

Ich selbst fühle mich in dieser Frage sehr gespalten. Einerseits habe ich große Mühe, Forderungen nach Outputorientierung, Standardisierung und einheitlicher Leistungsmessung mit wichtigen Grundgedanken der pädagogischen Tradition zusammenzubringen. Das schmeckt mir zu einseitig nach Herbart und zu wenig nach Schleiermacher, zu einseitig nach Saul Robinsohn und zu wenig nach Martin Wagenschein. Dietrich Benner und andere haben zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass die von internationalen Schulleistungsstudien wie PISA ausgehenden Reformbemühungen, und dazu gehört maßgeblich auch das Projekt der Entwicklung nationaler Bildungsstandards, einseitig auf die curriculare Dimension schulischer Lernprozesse fixiert seien. Darüber würde der größere Implikationszusammenhang vernachlässigt, in welchem das Curriculum steht, also Fragen wie: Was wollen wir eigentlich unter Allgemeinbildung verstehen? Was ist eine gute Schule? Was ist guter Unterricht?⁶ Das alles trägt nicht gerade dazu bei, sich dem politisch so stark forcierten Konzept der Standards mit Euphorie zu nähern.

Andererseits hielte ich es in Anbetracht der bereits in großer Breite in Gang gekommenen Entwicklung für fatal, wenn sich die Religionspädagogik als bildungspolitischer Sonderfall gerieren und einen einsamen Sonderweg beschreiten wollte. Meines Erachtens enthält das Standard-Konzept keine normativen Festlegungen, denen ein kritischer Religionsdidaktiker grundsätzlich widersprechen müsste. Zwar gibt es einiges, das einen bedenklich stimmen könnte: Versuche einer politischen Funktionalisierung des Konzeptes, bildungstheoretisch problematische Ausblendungen, die Gefahr, dass es unbeabsichtigte, aber weit reichende Nebenfolgen für die didaktische Kultur unserer Schulen haben könnte usw. – aber ich sehe keinen Grund, sich der Mitarbeit an seiner weiteren Entwicklung grundsätzlich zu verweigern; zumal mit der Erarbeitung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards eine wirkliche Chance für die fachliche Weiterentwicklung verbunden ist. Denn dadurch ist man zur Klärung einer Reihe wichtiger fachdidaktischer Fragen genötigt, denen man bislang vielleicht nicht direkt ausgewichen ist, die man aber auch nicht sehr konsequent und zielführend verfolgt hat. Dies gilt ganz besonders 1. für die Kompetenzfrage; also: Welche Kompetenzen sollen in den vom Religionsunterricht angestoßenen Lernprozessen eigentlich genau gewonnen werden? Und es gilt 2. für die Konsekutivitätsfrage, das heißt: Wie lässt sich dieser Vermittlungs- und Aneignungsprozess als ein begründet gestuftes Geschehen beschreiben, sozusagen als eine durchdachte Aufschichtung von Kompetenzniveaus? Kurz: Aus meiner Sicht müsste es darum gehen, die Grenzen und auch die Problematik des Standard-Konzeptes klar zu sehen, gleichwohl aber auch die mit diesem Konzept für die Entwicklung des Faches verbundenen Chancen zu begreifen und wahrzunehmen.

Wenn man sich dazu einmal entschlossen hat, zeigt sich schnell: 1. Die von der Standard-Diskussion her auf die Fachdidaktik Religion ausgeübte Nötigung, schultaugliche Modelle religiöser Kompetenzentwicklung zu erarbeiten, ist hochgradig produktiv! Es ergeben sich viele Fragen und eine ganze Reihe interessanter Forschungsperspektiven. Man spürt aber eben – 2. – auch, wo überall für die Abfassung von Bildungsstandards eigentlich erforderliche fachliche Grundlagen fehlen und wie schwach die Solidität der eigenen Argumentationsbasis in wichtigen Punkten noch ist. Gleichzeitig, und das schafft nun – 3. – eine erhebliche Verlegenheit, steht man bei der Bearbeitung dieser Fragen unter erheblichem Zeitdruck. Denn auch wenn es, was die so genannten ‚weichen Fächer‘ anbelangt, von politischer Seite noch keine

⁶ Vgl. BENNER 2002, 79.

klaren Vorgaben gibt, ist doch überall spürbar, dass man in den Startlöchern steht und keinesfalls zu spät kommen möchte. Von daher ergibt sich eine ziemlich unerquickliche Situation, das kann ich aus eigener Kommissionserfahrung sagen. Im Bild gesprochen: Man soll auf einem dünnen Fundament einen hohen Turm bauen und zwar in möglichst kurzer Zeit und ohne sich dabei ständig von der dumpfen Ahnung stören zu lassen, dass dieses Bauwerk später einmal vielleicht konkrete Leute erschlagen könnte.

Das also ist die Situation zurzeit: Die Dynamik der Gesamtentwicklung hat einen starken Druck entstehen lassen, auch für das Fach Religion, möglichst umgehend Mindeststandards für bestimmte Jahrgangsklassen vorzulegen. Von fachlicher Seite her jedoch müsste man eigentlich sagen, dass eine Reihe von für diese Arbeit nötigen Grundlagen fehlt oder allenfalls in Ansätzen verfügbar ist. Diese Einschätzung ist der Ansatzpunkt meiner weiteren Überlegungen. Ausgehend davon, dass sich die Religionsdidaktik der Mitarbeit bei der Entwicklung nationaler Bildungsstandards stellen sollte, möchte ich fragen: Was müssten wir unbedingt wissen, welche Fragen müssten wir mindestens geklärt haben, wenn diese Mitarbeit auf einer einigermaßen gediegenen Grundlage stattfinden soll? Im Anschluss an das zum Charakter und zur Funktion von Bildungsstandards Gesagte sehe ich vor allem vier Baustellen, an denen die religionspädagogische Reflexions- und Forschungsarbeit einzusetzen hätte. Diese möchte ich nun im Einzelnen etwas näher beschreiben:

Erste Baustelle: Die Arbeit am Konzeptions-Problem

Es ist evident, dass gerade über konzeptionelle Fragen in der Religionspädagogik sehr viel nachgedacht wurde und wird. Wohl kein anderes Schulfach war so sehr benötigt wie der Religionsunterricht, seine gesellschaftliche und individuelle Relevanz zu erweisen und in diesem Zusammenhang auch seine ‚Philosophie‘ herauszustellen. In kaum einer anderen Fachdidaktik dürfte über die Grundanlage des Faches so anhaltend und so kontrovers gestritten worden sein wie in der Religionsdidaktik: ob Religionsunterricht eher bibelorientiert oder eher problemorientiert sein sollte, ob konfessionell, ökumenisch, interreligiös oder religionskundlich, ob korrelationsdidaktisch oder nicht, ob deduktiv, induktiv oder eher abduktiv usw. Wenn man sich vor diesem Hintergrund nun guten Mutes an die Ausarbeitung von Bildungsstandards macht, zeigt sich aber, dass diese zweifellos nötigen Diskussionen und die vielen in ihrem Zusammenhang getroffenen wichtigen Klärungen dabei nicht sehr viel weiterhelfen. Ich fürchte: Die bisher erarbeiteten und ja nicht anders als in vielerlei Varianten vorliegenden Ansätze zu einer ‚Philosophie‘ des Religionsunterrichts sind zu sehr ideenpolitisch-programmatischer Natur, als dass sie ein über positionelle Differenzen hinwegtragendes, verbindliches Fundament für die Begründung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards bieten könnten. Von daher fragt sich: Ist es möglich, die bisher vorliegenden Ansätze um ein Konzept zu erweitern, das einen stärkeren Bezug zwischen der Programmatik des Religionsunterrichts und den dort zu entwickelnden Kompetenzen herstellt?

Ich meine, man könnte hier eine Spur aufnehmen, die die PISA-Studie selbst gelegt hat. In seinen theoretischen Grundüberlegungen sagt das PISA-Konsortium: Der Horizont moderner Allgemeinbildung lässt sich nicht durch einen wie auch immer inhaltlich ausgefüllten Kanon von Themen, Fächern oder Schlüsselproblemen bestimmen.⁷ Dieser Horizont und die Struktur eines daraufhin zu entwickelnden Kerncurriculums

⁷ Vgl. PISA 2000, 21.

zeigten sich vielmehr in der Reflexion auf die unterschiedlichen „Modi der Welterfahrung“⁸; diese verschiedenen Erfahrungs-Modi könnten sich nicht wechselseitig substituieren, seien also, wo von Allgemeinbildung die Rede sei, allesamt unverzichtbar. Im Wesentlichen ginge es dabei „um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“⁹. Es ist dies eine Sichtweise, die in der Reflexion auf unterschiedliche Formen des Weltverhältnisses sehr deutlich Fäden aus der bildungstheoretischen Tradition aufnimmt, die von Humboldt bis Benner reichen.

Diese Perspektivik könnte einen wichtigen Ansatzpunkt für die Ausarbeitung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards darstellen. Die Frage wäre dann: Welche Kompetenzen muss mindestens erworben haben, wer mit dem für die religiöse Welterfahrung konstitutiven Rationalitätsmodus einigermaßen zurechtkommen können soll? Diese noch sehr abstrakte Fragestellung wird schon konkreter, wenn man aus der Kognitionswissenschaft erfährt, dass sich ein eigenständiger Wirklichkeitszugang durch folgende vier Merkmale auszeichnet:¹⁰ 1) den Gebrauch eigenständiger Fundamentalkategorien; im Falle des religiösen Weltzugangs wäre dies insbesondere die Kategorie ‚Gott‘; 2) die Einführung bestimmter Erklärungs- bzw. Deutungsmuster; in unserem Falle wären dies beispielsweise Deutungsmuster wie ‚Schöpfung‘, ‚Gnade‘, ‚Heil‘; 3) die Entwicklung bestimmter kausaler oder interpretativer Zusammenhänge sowie 4) die Integration der verschiedenen Kategorien, Deutungsmuster und Zusammenhänge in ein halbwegs konsistentes System. Auch wenn diese Merkmale sicherlich ihrerseits Fragen aufwerfen, lassen sie doch erkennen, wie mindestens die kognitive Dimension des religiösen Weltzugangs etwas fassbarer gemacht und in eine Theorie religiöser Kompetenz eingebracht werden könnte.

Wenn wir mit diesem Ansatz davon ausgehen, dass man es bei der Religion mit einem spezifischen, das heißt weder durch Wissenschaft substituierbaren, noch auf Ethik oder Ästhetik reduzierbaren Weltzugang zu tun haben; und weiter: dass dieser Weltzugang sich durch einen eigenständigen Rationalitätsmodus auszeichnet; einen Rationalitätsmodus, dessen Erfordernissen der Einzelne in der individuellen Gestaltung seines religiösen Weltverhältnisses in unterschiedlichem Maße Rechnung tragen kann - dann schließt sich hier unmittelbar die Frage an: Was muss jemand gelernt haben, dem man ein *hohes* Maß an Kompetenz in der Gestaltung seines religiösen Weltverhältnisses attestieren können soll? Bzw.: Was muss jemand *mindestens* gelernt haben, um die für dieses Weltverhältnis spezifische Rationalität in authentischen Anwendungssituationen zum Tragen bringen zu können? Ich gebe zu: Das hört sich zunächst einmal sehr artifiziell und ziemlich ‚verkopft‘ an und scheint mit der Realität faktisch gelebter Religion nicht viel zu tun zu haben. Trotzdem meine ich, dass sich der Versuch lohnte, von einem solchen, wie soll man sagen: ‚transzendentalpragmatischen‘ oder ‚bildungstheoretischen‘ Ansatz aus auf die Kompetenzfrage zuzusteuern.

Zweite Baustelle: Die Arbeit am Kompetenzen-Problem

Bildungsstandards dürfen nicht auf eine Auflistung von Mindestlernzielen reduziert werden. Bestimmte Output-Erwartungen müssen vielmehr bezogen sein auf fachlich begründete Kompetenz-Modelle. Es muss deutlich werden, warum bestimmte ein-

⁸ Ebd.

⁹ Ebd., 21.

¹⁰ Vgl. SIEGLER 2001, 440; s.a. WELMAN / GELMAN 1992.

zelle im Unterricht zu entwickelnde Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen usw. dazu beitragen, mit einem bestimmten Weltverhältnis bzw. einem bestimmten Wirklichkeitszugang zurechtzukommen. Natürlich gibt es auch zum Kompetenzen-Problem in der Religionspädagogik bereits wichtige Arbeiten. Erinnerung sei hier insbesondere an das von Ulrich Hemel im Anschluss an Charles Y. Glock ausgearbeitete¹¹ und zum Beispiel von Hans-Ferdinand Angel immer wieder aufgegriffene¹² Modell der Dimensionierung von Religiosität, ein Modell, von dem ausgehend sich dann auch bestimmte religiöse *Kompetenzen* unterscheiden lassen. Allerdings gibt das Modell als solches noch keine Auskunft darüber, welchen Kompetenzen im Blick auf die am Lernort Schule gegebenen besonderen Dringlichkeiten und Möglichkeiten welches Gewicht gegeben werden sollte. Dafür bedarf es weiterer Klärungen und Entscheidungen. Werner Tzscheetzsch etwa hat sich dafür ausgesprochen, dass sich der Religionsunterricht vor allem auf die Dimensionen der religiösen Sensibilität und der religiösen Inhaltlichkeit konzentrieren solle.¹³ Wie auch immer: Ein von den Dimensionen menschlicher Religiosität abgeleitetes Kompetenzen-Modell kann per se noch keine religionsunterrichtlichen Bildungsstandards begründen. - Um hier weiterzukommen, müssten aus meiner Sicht mindestens zwei Fragen einigermaßen einvernehmlich geklärt sein:

Erste Frage: Ist der pädagogisch geeignetste Weg für die Ausbildung religiöser Kompetenzen auch unter den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität noch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Traditionszusammenhang oder nicht? Die Beantwortung dieser Frage hat weit reichende Konsequenzen für die Bestimmung religiöser Bildungsstandards. Wenn etwa der Umgang mit der jüdisch-christlichen Tradition auch heute als der geeignetste Generierungszusammenhang für religiöse Kompetenzen betrachtet wird, muss der Religionsunterricht anderes leisten, als wenn diese Kompetenzen etwa durch die Herstellung einer Art religiöser Unmittelbarkeit gewonnen werden sollen – indem man Schülerinnen und Schüler etwa für die Tiefendimension ihrer eigenen Erfahrungen zu sensibilisieren versucht. Ich selber bin der Überzeugung, dass die beiden Wege sich ergänzen können, ja müssen, dass aber der Weg über einen konkreten Traditionszusammenhang nach wie vor bestimmend sein sollte und grundsätzlich unentbehrlich ist.

Zweite Frage: Ausgehend von der gerade markierten Position könnte man nun weiter sagen: In der Auseinandersetzung mit einer substantiellen religiösen Tradition sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen, wie sie ihr eigenes religiöses Weltverhältnis produktiv gestalten können. Elementare Basiskompetenzen wären dann genau solche Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen usw. die Heranwachsenden ein solches produktives Verhältnis zur religiösen Dimension der Wirklichkeit ermöglichen. Unter dieser Voraussetzung fragt sich nun, wie sich die beiden für den Religionsunterricht konstitutiven Momente genau zueinander verhalten sollen - nämlich zum einen die Erschließung einer konsistenten religiösen Tradition und zum anderen die Befähigung zu deren individueller Aneignung. Dazu finden sich in der gegenwärtigen Religionspädagogik höchst unterschiedliche Auffassungen: Die einen sehen sich durch das Konzept der Bildungsstandards darin ermutigt, den Religionsunterricht wieder stärker auf konkrete Glaubensinhalte zu beziehen und als eine Art Christentumskunde zu konzipieren; andere bestimmen den Religionsunterricht ganz von der Aufgabe her, die religiöse Autonomie der Schülerinnen und Schüler zu fördern

¹¹ Vgl. HEMEL 1986, 54ff.

¹² S. z.B. ANGEL 1999, 9-34.

¹³ Vgl. TZSCHEETZSCH 1999, 7.

und greifen zu diesem Zweck auf die jüdisch-christliche Tradition nur noch sehr auswahlweise zurück.

Ich selbst begreife die jüdisch-christliche Tradition im schulischen Kontext vor allem als eine religiöse Seh-, Sprach- und Reflexionsschule im Dienste der Heranwachsenden. Die Vertrautheit mit mindestens einer konkreten religiösen Tradition ist aus meiner Sicht eine unabdingbare Voraussetzung für die Möglichkeit, so etwas wie religiöse Autonomie entwickeln zu können. Vor diesem Hintergrund möchte ich ein Kompetenzen-Modell skizzieren, das versucht, ‚objektive‘ und ‚subjektive‘ Religion, wie man mit Richard Kabisch sagen könnte, gleichermaßen zu ihrem Recht kommen zu lassen;¹⁴ in eine gute Balance also zu bringen sind zum einen das Eindringen in eine zunächst vielleicht sehr fremde religiöse Tradition und zum anderen die individuelle Aneignung dieser Tradition für die Bearbeitung eigener Problemlagen. Dieses Kompetenzmodell enthält folgende fünf Dimensionen:

1. *Religiöses Orientierungswissen:* Die Schülerinnen und Schüler sollen mit der zentralen Botschaft, den Grundbegriffen, den wichtigsten Texten und der geschichtlichen Wirkung mindestens einer substantiellen religiösen Tradition in ihren Grundzügen vertraut sein und für sich in der Fülle des Einzelnen so etwas wie einen ‚roten Faden‘ entdecken können.
2. *Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit:* Die Schülerinnen und Schüler sollen die zentralen theologischen Deutungsmuster mindestens einer religiösen Tradition sachgerecht gebrauchen, ansatzweise mit anderen religiösen Traditionen vergleichen und sich für ihre eigene Auseinandersetzung mit den großen Fragen der Menschheit zunutze machen können.
3. *Spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen:* Schülerinnen und Schüler sollten etwas von den verschiedenen, für das religiöse Weltverhältnis charakteristischen Sprach- und Kommunikationsformen verstehen und in der Lage sein, ihrem eigenen Verhältnis zur Welt einen im weitesten Sinne spirituellen Ausdruck zu geben.
4. *Ethische Begründungsfähigkeit:* Schülerinnen und Schüler sollten religiös inspirierte Modelle ethischen Handelns kennen, in der Lage sein, ethische Konflikte im Lichte religiöser Überzeugungen zu interpretieren und über Grundfragen des Verhältnisses von Religion und Moral ein begründetes Urteil abgeben können.
5. *Lebensweltliche Applikationsfähigkeit:* Schülerinnen und Schüler sollen die vom christlichen Glauben beanspruchte Relevanz für das Leben des Einzelnen kennen, diesen Anspruch im Blick auf unterschiedliche Lebens- und Problemfelder kritisch würdigen und in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Ausprägungen menschlichen Lebensglaubens diskutieren können.

Soweit diese Skizze eines speziell auf den Religionsunterricht hin konkretisierten Modells religiöser Kompetenzen. Auch wenn sie in dieser äußerst reduzierten Form vermutlich Anlass zu mancherlei Missverständnis bietet, lässt sie vielleicht doch er-

¹⁴ Vgl. KABISCH 1920, insb. 101.

kennen, in welche Richtung bei der Ausarbeitung religiöser Bildungsstandards weitergearbeitet werden könnte.

Dritte Baustelle: Die Arbeit am Konsekutivitäts-Problem

Für die Erarbeitung religiöser Bildungsstandards reicht es nicht aus, verschiedene Komponenten religiöser Kompetenz zu unterscheiden; ein brauchbares Kompetenz-Modell muss vielmehr auch erkennen lassen, welche verschiedenen Niveaus religiöser Kompetenz zu unterscheiden sind, und zwar – natürlich – bezogen auf die einzelnen Komponenten. Das Grundproblem ist dabei, wie die Anordnung von Kompetenzstufen so getroffen werden kann, dass sie sowohl der Logik der Sache als auch der Entwicklungslogik der Subjekte angemessen Rechnung tragen. Auch dazu gibt es in der Religionsdidaktik sehr hilfreiche Vorschläge und Konzepte. Besonders hervorzuheben sind der strukturgenetische Ansatz von Fritz Oser¹⁵ und Anton Bucher¹⁶, die Untersuchungen der Tübinger Forschungsgruppe um Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow und Gabriele Faust-Siehl zu entwicklungspsychologischen Erfordernissen religionsdidaktischer Elementarisierung¹⁷ oder Hubertus Halfas' Versuch, seine Forderung nach einem gründlich auf vertikale Konsekutivität hin durchdachten Lehrplan in seinem eigenen Schulbuchwerk umzusetzen.¹⁸

Aus diesen Arbeiten lässt sich für die Arbeit am Konsekutivitäts-Problem in vielfältiger Weise Gewinn ziehen. Doch so nützlich all das ist, was hier erarbeitet wurde: Es bleibt vieles offen, was eigentlich geklärt sein müsste, wenn man sich an die Erarbeitung von Bildungsstandards begibt. Ich will dies an einem Punkt etwas näher konkretisieren.

Es geht dabei um die Entwicklung einiger für religiöse Lernprozesse besonders wichtiger kognitiver Strukturen. Wann verfügen Schülerinnen über die kognitiven Voraussetzungen für metaphorisches Verstehen, für den sachgerechten Umgang mit biblischer Bildsprache, für analoges Schließen, für das Verständnis abstrakter ikonischer Zeichen usw.? Zu all diesen Punkten gibt es offene Kontroversen. In Anbetracht dessen fällt es schwer zu entscheiden, welche Anregungen, Modelle und Perspektiven aus dem großen Bestand jüdisch-christlicher Tradition an welchem Punkt der religiösen Entwicklung zu einem ‚fruchtbaren Moment‘ (F. Copei) führen könnten. Tendenziell scheint es so zu sein, dass sehr stark von ihrer eigenen Praxis her denkende Religionspädagogen wie zum Beispiel Halfas oder Oberthür zu frühzeitiger Zumutung raten,¹⁹ während sich auf empirische Befunde stützende Kolleginnen und Kollegen wie, was Gleichnisse anbelangt, Anton Bucher²⁰, was Wundergeschichten betrifft, Hans-Joachim Blum²¹ oder, was die Bilddidaktik angeht, Christina Kalloch²² eher vor Überforderung warnen. Dies könnte damit zu tun haben, dass die entsprechenden empirischen Untersuchungen noch sehr stark auf Piaget'schen Voraussetzungen basieren, die durch neuere Konzepte bereichsspezifischen Denkens mindestens teilweise in Frage gestellt sind. Eine Reihe von Studien hat deutlich gemacht, dass nicht nur bereichsübergreifende Strukturen die Rezeption fachlicher Inhalte beeinflussen, sondern dass die Entwicklung solcher Rezeptionsstrukturen ihrerseits sehr

¹⁵ Vgl. insb. OSER / GMÜNDER 1988.

¹⁶ Vgl. BUCHER / REICH 1989.

¹⁷ Vgl. SCHWEITZER 1995.

¹⁸ Vgl. HALBFAS 1982, 39ff.

¹⁹ Vgl. z.B. OBERTHÜR 1995.

²⁰ Vgl. BUCHER 1990.

²¹ Vgl. BLUM 1997.

²² Vgl. KALLOCH 1997.

stark auch vom Ausmaß des jeweils verfügbaren fachlichen Wissens abhängt. Ich zitiere den Pädagogischen Psychologen Wolfgang Schnotz: „Neuere Ansätze gehen von domänenspezifischen Umstrukturierungsprozessen aus, die auf eine Zunahme des betreffenden Domänen-Wissens und nicht auf eine Zunahme allgemeiner logischer Fähigkeiten zurückzuführen sind.“²³ Ich kann die Probleme damit nur andeuten. Um hier weiterzukommen, müssten wir Forschungsarbeiten initiieren, die sich auf den Aufbau bereichsspezifischer Denk- und Verstehensstrukturen richten. Es müssten dies Arbeiten sein, die nicht nur von punktuellen Schülerbefragungen ausgehen, sondern möglichst den Charakter längerfristiger Lehr-Lern-Forschungsprojekte haben.

Ich sagte schon: Dies ist nur ein Beispiel für das, was an dieser Baustelle an Arbeit auf die Religionsdidaktik wartet. Ebenfalls unbedingt weiter klärungsbedürftig sind darüber hinaus etwa die Frage, inwieweit der Aufbau religiöser Reflexionsfähigkeit korrespondieren muss mit dem Aufbau religiösen Erfahrungswissens, ein Problem, auf das etwa Bernhard Dressler verschiedentlich hingewiesen hat.²⁴ Es scheint mir dies eine der gegenwärtig am lebhaftesten diskutierten religionsdidaktischen Fragen zu sein: Inwieweit ist eine Hermeneutik des Religiösen angewiesen auf die persönliche Vertrautheit mit religiösen Erfahrungen? Und: In welcher Form und welchem Umfang können und sollen solche Erfahrungen nötigenfalls auch im schulischen Kontext eröffnet werden? Bezogen auf das Konsekutivitätsproblem müsste man dann weitergehend bedenken, ob und wie der Aufbau eines entsprechenden Erfahrungswissens ebenfalls stufenförmig gedacht werden kann. Etliche Unklarheiten stehen auch noch im Raum, was den Aufbau interreligiösen Verstehensvermögens angeht. Auch hier scheint es so zu sein, dass empirische Befunde hochfliegende Aspirationen eher dämpfen als beflügeln – ich denke etwa an die einschlägige Unterrichtsforschung von Barbara Asbrand.²⁵ Gerade für religiöse Bildungsstandards aber benötigen wir realistische Zielperspektiven.

Vierte Baustelle: Die Arbeit am Evaluations-Problem

Das Konzept der Bildungsstandards sieht einerseits vor, dass anvisierte Lernergebnisse erkennen lassen, wie in ihnen eine bestimmte Vorstellung fachlicher Kompetenz zum Tragen kommt; es zwingt andererseits aber auch dazu, solche Leistungsanforderungen so präzise zu formulieren, dass sie klare Anhaltspunkte für die Evaluation von Schule und Unterricht bieten. Obwohl es dabei zunächst einmal nicht um die Messung und Bewertung der Leistungen von Schülern, sondern von Schulen geht, ist zu erwarten, dass die Einführung von Bildungsstandards faktisch weit reichende und teilweise auch nicht beabsichtigte Konsequenzen auf die Leistungskultur einer Schule, das Leistungsverständnis eines Faches und die Benotung von Schülerleistungen haben wird. In diesem Zusammenhang stellen sich eine ganze Reihe von Problemen, zum Beispiel: Steht nicht die verbindliche Festlegung von allen Schüler/innen zu erreichender Mindeststandards in einer starken Spannung mit der Multi-direktionalität religiöser Lernwege? Gibt es nicht eine ganze Reihe von Kompetenzen, die für das Voranschreiten religiöser Bildungsprozesse zwar unbestritten wichtig sind, sich einer Messbarkeit durch standardisierte Verfahren aber weitgehend entziehen? Und werden Kompetenzen, die auf jene Weise nicht testierbar sind, durch ein so stark evaluationsorientiertes Bildungskonzept nicht zwangsläufig an den Rand

²³ SCHNOTZ 2001, 76.

²⁴ Vgl. z.B. DRESSLER 1998.

²⁵ Vgl. ASBRAND 2000.

gedrängt werden? Was ist beispielsweise mit Kompetenzen wie existentielle Aufmerksamkeit, spirituelle Tiefe oder prosoziale Empfindungen? Wird ein lange Zeit für kritische Nachdenklichkeit sorgender Religionsunterricht damit nicht unter der Hand mehr und mehr reduziert auf eine ‚Sachkunde Religion‘? Kann es wirklich gelingen, ähnlich wie dies Pisa vor allem für Lesekompetenz vorexerziert hat, einen Pool anwendungsorientierter Aufgabenstellungen zu erstellen, wobei im Umgang mit diesem sich demonstrieren lässt, in welchem Grade man mit dem für die religiöse Welterschließung spezifischen Rationalitätsmodus vertraut ist?

Mit dem Stichwort der religiösen Welterschließung komme ich nun, nach einem Gang über die Baustellen, wieder zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen zurück - und damit auch zum Schluss. Ich meine, alles in allem brauche sich die Religionsdidaktik, was ihre Standardisierungs-Reife angeht, vor den anderen Fachdidaktiken nicht zu verstecken. Zwar haben wir einigen Fächern gegenüber einen gewissen Rückstand im Bereich empirischer Unterrichtsforschung, dafür sind wir in anderen Punkten vielleicht sogar eher weiter. Von daher gibt es weder Grund zur Selbstzufriedenheit, noch Grund zur Selbstbeichtigung. Es gibt vor allem viel Arbeit.

Literatur

- ANGEL, HANS-FERDINAND, Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer ‚Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität‘, in: U. Körtner / R. Schelander (Hg.), GottesVorstellungen, Wien 1999, 9-34.
- ASBRAND, BARBARA, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.
- BENNER, DIETRICH, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), 68-90.
- BLUM, HANS-JOACHIM, Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.
- BUCHER, ANTON, Gleichnisse verstehen lernen, Fribourg 1990.
- BUCHER, ANTON / REICH, K. HELMUT, Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, Praktische Anwendung, Freiburg/Schw. 1989.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HG.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- DRESSLER, BERNHARD, Religion ist mehr als Worte sagen können: Glaube und Lernen 13 (1998), 50-58.
- HALBFAS, HUBERTUS, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.
- HEMEL, ULRICH, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986.
- KABISCH, RICHARD, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen⁵1920 (1910).

- KALLOCH, CHRISTINA, Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule. Eine Auseinandersetzung mit den Grundschulwerken von G. Lange und H. Halbfas, Hildesheim 1997.
- OBERTHÜR, RAINER, „Das ist ein zweifaches Bild.“ Wie Kinder Metaphern verstehen: Katechetische Blätter 120 (1995), 820-831.
- OSER, FRITZ / GMÜNDER, PAUL, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgegenetischer Ansatz, Zürich 1984.
- OSER, FRITZ, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988.
- SCHNOTZ, WOLFGANG, Art. Conceptual Change, in: D. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 2001, 75-81.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
- SIEGLER, ROBERT S., Das Denken von Kindern, München 2001.
- TZSCHEETZSCH, WERNER, Der Religionsunterricht in der „neuen“ Schule: Kirche und Schule 25 (1999), 11f.
- WELLMAN, HENRY M. / GELMAN, SUSAN A., Cognitive Development: Foundational Theories of Core Domains: Annual Reviews of Psychology 43 (1992), 337-375.
- Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. O.O. o.J. (2003) (zit. als KLIEME 2003).
- „ZWEITE CHANCE FÜR DIE KMK“. Gute Bildungsstandards benötigen ein Konzept, Zeit, wissenschaftlichen Sachverstand und Akzeptanz. GEW-Stellungnahme, o.O. o.J (2003).