

Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung

von
Friedhelm Kraft

Einführung

Nach den schockierenden Ergebnissen der PISA-Studie(n) ist die Frage der Bildungsreform zum Thema Nummer 1 der politischen Agenda avanciert. In allen Bundesländern werden Wege zum Umbau des Bildungswesens beschritten, auch wenn Zielrichtung und Wegführung umstritten sind, ein bundesweiter bildungspolitischer Konsens nur in Ansätzen sichtbar ist.

Eckpfeiler der Reform bilden die „eigenverantwortliche Schule“ und eine neues „System der Schulinspektion“. Erweiterte Personalverantwortung, Budgetierung, eigene Qualitätssicherung, organisatorische und inhaltliche Spielräume der Unterrichtsorganisation, Öffnung der Schule unter Einbeziehung außerschulischer Bildungsträger einerseits und Standards, externe Evaluation, Vergleichsarbeiten, Qualitätskontrolle, Schulinspektion und Schulberatung andererseits stehen für diesen Ansatz von Schulreform. Kurz gesagt: Es geht um eine neue Form der Steuerung der öffentlichen Schule im Zeichen von Autonomie und Stärkung der Eigenverantwortung bei gleichzeitiger Erprobung von neuen Formen der Kontrolle, die die bisherige Schulaufsicht ersetzen sollen.

Überdeckt wird die Frage des Umbaus des Bildungswesens von der gegenwärtigen Diskussion um überprüfbare Bildungsstandards. Mit der Implementierung von Standards sollen erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik die Ergebnisse von Unterricht und schulischen Lernens festgestellt und kontrolliert werden.

Auch wenn Jürgen Oelkers beklagt, dass Bildungsstandards zu einer Art „Mantra“ und „Zauberformel“ für das Bildungssystem zu werden drohen,¹ ist dennoch festzuhalten, dass Bildungsstandards zumindest die Chance eröffnen

- „die Beliebigkeit und föderale Zersplitterung schulischer Bemühungen einzudämmen,
- Unterricht stärker als bisher auf Wesentliches zu konzentrieren und effizienter zu machen und [...]
- den für das deutsche Bildungssystem nachweisbaren sozialen Ungerechtigkeiten [...] durch die Vorgabe eines überprüfbaren Bildungsminimums für alle Schülerinnen und Schüler entgegen zu treten“.²

Die Gefahr scheint weniger in der Implementierung von Bildungsstandards als in der Verengung der Debatte zu liegen: Bildungsstandards können eine Funktion haben als Instrument zur Messung von Unterrichtserfolg, geben aber keine Hinweise zur Verbesserung der Unterrichtsqualität, noch antworten sie auf strukturelle Mängel der Schulorganisation, insbesondere auf die dringendste Herausforderung eines „intelligenten Umganges mit Heterogenität“³.

¹ OELKERS 2004, 195.

² HEYMANN 2004, 7.

³ BAUMANN 2003, 220.

1. Was sind Bildungsstandards?

Bildungsstandards benennen „Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“.⁴

„Sie orientieren sich an allgemeinen gesellschaftlichen Bildungszielen und definieren Kompetenzen im Sinne von Leistungsdispositionen, die den Schülern bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe vermittelt werden sollten.“⁵

Bildungsstandards sind damit auf erreichbare Ergebnisse gerichtet, sie sind wirkungsorientiert und beschreiben den gewünschten „Output“ von Unterricht.

Dies klingt nur in der Richtungsangabe eindeutig, löst aber nicht das Grundproblem, was unter Bildungsstandards zu verstehen ist.

Das Experten-Gutachten, die so genannte Klieme-Expertise, auf deren Grundlage die Kultusministerkonferenz ihre Beschlüsse zur Implementierung und Anwendung von Bildungsstandards für „ausgewählte Schnittstellen“ (u.a. Mittlerer Schulabschluss der 10. Jahrgangsstufe) und für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) in den Fächern Deutsch, Mathematik und für die erste Fremdsprache getroffen hat, rät zur Behutsamkeit:

„Wer die Diskussion der letzten Monate in Deutschland verfolgt hat, muss allerdings feststellen: Es fehlt noch ein Wissen darüber, was genau Standards bedeuten, wie sie zu formulieren sind, welche Rolle sie bei der Qualitätsentwicklung spielen können und wie ihre Einhaltung überprüft werden kann.“⁶

Mit dieser Einschränkung formuliert die Kommission ihr Verständnis von Bildungsstandards wie folgt:

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler...

Bildungsstandards [...] greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“⁷

Bildungsstandards konkretisieren sich in Form von „Kompetenzanforderungen“, die auf fachbezogenen „Kompetenzmodellen“ basieren. Im Gegensatz zu einem fachübergreifenden und additiven Kompetenzbegriff – in der Unterscheidung nach Sach-, Methoden-, Sozial- und personaler Kompetenz – wird damit Kompetenz als „Leistungsdisposition“ im Blick auf bestimmte Fächer oder Inhaltsbereiche („Domänen“) definiert.⁸

Kompetenzen werden damit als in einem Gegenstandsbereich geltende Leistungsdispositionen bzw. Handlungsanforderungen verstanden: Es geht um Inanspruch-

⁴ KLIEME 2003, 13

⁵ VON SALDERN / PAULSEN 2004, 67

⁶ KLIEME 2003, 9.

⁷ KLIEME 2003, 13.

⁸ Vgl. KLIEME 2003, 15.

nahme von Fähigkeiten, Rückgriff auf Wissen, Verstehen von Zusammenhängen, Handlungsentscheidungen, Rückgriff auf Fertigkeiten, Sammeln von Erfahrungen und Motivation.⁹

Bildungsstandards sind in Sinne dieser Festlegungen auf einer „mittleren“ Ebene angesiedelt und insofern nach „oben“ von allgemeinen Bildungszielen und nach „unten“ von konkreten Unterrichtszielen zu unterscheiden.

In der Klieme-Studie wird dazu formuliert:

„Bildungsstandards in unserem Sinne sind ergebnisbezogen. Sie zielen auf bereichsspezifische Kompetenzen, sind aber gleichsam nach „oben“ und „unten“ anschlussfähig: Sie orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen, und sie sind prinzipiell umsetzbar (operationalisierbar) in Aufgaben und Testskalen.“¹⁰

Mit diesem Hinweis ist zugleich eine der Grundfragen der gegenwärtigen Debatte benannt. Es geht um das Verhältnis von Bildungstheorie und Kompetenzorientierung. Genauer gefragt: Welches Bildungsverständnis implizieren Bildungsstandards oder setzen es implizit voraus?

In der Klieme-Studie heißt es:

„Kompetenztheoretisch begründete „Bildungsstandards“ werden [...] nicht als allgemeine Bildungsziele formuliert, sondern als bereichsspezifische Leistungserwartungen.“¹¹

Deutlich wird ein eher pragmatisches Verständnis von Bildung, dass ohne bildungstheoretisch zu argumentieren, dennoch bildungstheoretische Reflexion voraussetzt. Anders gesagt: Bildungsstandards setzen ein Verständnis von allgemeiner Bildung in Form von Bildungszielen voraus, ohne diese aber zu begründen bzw. explizit zu formulieren.

Der Vorwurf einer „Funktionalisierung“ von Bildung trifft nicht die Verfasser der Expertise, da hier das Verständnis von Standards zwar nicht bildungstheoretisch hergeleitet, aber zumindest auf ein Verständnis von Allgemeinbildung zurück bezogen wird.

Die Klieme-Studie spricht in Anlehnung an Jürgen Baumert von einer Grundstruktur allgemeiner Bildung im Sinne von vier „Modi der Weltbegegnung“ - 1. „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, 2. „aesthetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“, 3. normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“, 4. „Probleme konstitutiver Rationalität -, die sich in der Gestalt der Fächerstruktur der Schule als „kanonisches Orientierungswissen“ abbilden.“¹²

Zusammenfassend kann gesagt werden:

„Alle drei Komponenten, Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgabenstellungen bzw. Testverfahren, werden benötigt, um Bildungsstandards wirksam für die Qualitätsentwicklung an Schulen nutzen zu können. [...] Bildungsstandards definieren normative Erwartungen, auf die hin die Schulen bilden und erziehen sollen.“¹³

⁹ Vgl. KLIEME 2003, 61.

¹⁰ KLIEME 2003, 25.

¹¹ KLIEME 2003, 55.

¹² Vgl. KLIEME 2003, 55.

¹³ ELSENBAST u.a. 2004, 8.

2. Bildungsstandards und Religionspädagogik

Es ist sicher richtig zu sagen, dass sich die religionspädagogische Zunft nur zögerlich und mit Vorbehalten auf die Debatte um Bildungsstandards für religiöse Bildung eingelassen hat.

Zugleich muss aber auch hier gesagt werden, dass das Bild uneinheitlich ist, insbesondere prägt eine bestimmte „Ungleichzeitigkeit“ die Debattenlage: Während in der Religionspädagogik der wissenschaftliche Diskurs gerade erst begonnen hat – Tagungen der Arbeitsgemeinschaft für Religionspädagogik, Berufung einer Expertenkommission unter der Federführung des Comenius-Instituts, Beantragung von Forschungsprojekten – versuchen Rahmenplankommissionen in unterschiedlicher Weise kompetenzorientierte Lehrpläne zu erstellen. Am weitesten fortgeschritten ist die Lehrplanarbeit in Baden-Württemberg. Dort ist bereits der neue Bildungsplan seit 1. August 2004 in Geltung, der für alle Fächer einschließlich Religion verbindliche Bildungsstandards vorgibt.¹⁴

Ebenso sind kirchenamtliche Verlautbarungen durch eine eigentümliche Dynamik gekennzeichnet: Während in der bedeutsamen Denkschrift „Maße des Menschlichen“ eine Orientierung an Kompetenzen eher kritisch und problematisch gesehen wird¹⁵, findet in der jüngsten Ratserklärung der EKD zum Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe „Religion und Allgemeine Hochschulreife“ eine positive Aufnahme des Leitbegriffes „religiöser Kompetenz“ im Anschluss an ein „bereichsspezifisches Kompetenzverständnis“ statt:

„Religiöse Kompetenz kann als die Fähigkeit bezeichnet werden, Grundfragen des Lebens [...] zu entdecken, in Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben und nicht-christlichen Religionen und Weltanschauungen eigene Antworten zu entwickeln, darüber mit anderen zu kommunizieren und gemeinsam Konsequenzen zu prüfen.“¹⁶

Was in der Ratserklärung wie selbstverständlich eingefügt wird – der Begriff der religiösen Kompetenz – ist Kern der religionspädagogischen Debatte:

- Welcher Kompetenzbegriff ist für die Religionspädagogik handlungsleitend?
- Wie lässt sich religiöse Kompetenz bestimmen? Gibt es unterscheidbare Dimensionen religiöser Kompetenz?
- In welcher Weise ist ein religionspädagogisch bestimmter Kompetenzbegriff anschlussfähig für pädagogisch-psychologisch abgeleitete Kompetenzmodelle?

Im Arbeitspapier des Comenius-Instituts heißt es eher ernüchternd:

„Religiöse Kompetenz zu definieren, scheint das schwierigste zu sein.“¹⁷

Ohne sich auf eine Definition von „religiöser Kompetenz“ einzulassen, formulieren die Verfasser in Anlehnung an die von Franz. E. Weinert formulierten Kompetenzbereiche „guten Unterrichts“ die folgenden Fragestellungen zur „Ermittlung“ der „religiösen

¹⁴ Vgl. unten 3.3.

¹⁵ Vgl. MAßE DES MENSCHLICHEN 2003, 70f.

¹⁶ RELIGION UND ALLGEMEINE HOCHSCHULREIFE 2004, 9.

¹⁷ ELSENBAST u.a. 2004, 16.

Kompetenz“, die im Religionsunterricht von Schülerinnen und Schülern erworben werden soll:

- „Welches religiös relevante Wissen (biblisches Grundwissen, christliche Tradition und Wirkungsgeschichte) haben sich Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten schulischen Religionsunterrichts angeeignet?
- Über welche fachspezifischen Fertigkeiten, Könnensleistungen, Methoden, Ausdrucksgestalten etc. verfügen sie, um ihr Wissen situationsangemessen nutzen zu können?
- Wie und zu welchen Gelegenheiten bringen sie ihr religiöses Wissen ins Spiel? Wie und wo gelingt ihnen die Deutung von Lebenssituationen mit religiösen Interpretamenten?
- Ist erkennbar, dass Schülerinnen und Schüler religiös interessiert und neugierig geworden sind, dass sie sich motiviert für Problemlösungen begeistern lassen, dass sie ihre religiöse Urteilsfähigkeit in Diskurse einbringen wollen?
- In welchen Formen können die Handlungs- und Wertorientierungen der Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht beeinflusst werden, und wo und wie wird erkennbar, dass Handlungsbegründungen auf dieser Grundlage gewonnen werden?“¹⁸

Diese Fragestellungen verdeutlichen einen pädagogisch-psychologischen Kompetenzbegriff, der im Sinne von Franz E. Weinert nicht nur kognitive Fähigkeiten und Fertigkeit zur Problemlösung beschreibt, sondern ebenso Motivation, soziale Bereitschaften (Diskursfähigkeit) und Handlungs- und Wertorientierungen einbezieht.

Zusammenfassend kann mit Martin Schreiner festgehalten werden:

„Religiöse Kompetenz konstituiert sich aus einer spezifischen Vernetzung von unterschiedlichen basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie zum Beispiel Wahrnehmen – Reflektieren – Urteilen – Argumentieren – Kommunizieren. Sie ist als integrierte und nicht fragmentierte oder sich additiv ergebende Disposition zu begreifen.“¹⁹

Nur ein Kompetenzbegriff, der sich im Sinne von Martin Schreiner als „integrierte“ Disposition begreift, bleibt anschlussfähig für ein – wie es die Denkschrift „Maße des Menschlichen“ formuliert hat – umfassendes Verständnis von Bildung, das den „Zusammenhang von Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltung, Handlungsfähigkeit und Sinn“²⁰ hervorhebt.

3. Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht

3.1 Das Berliner Kompetenzmodell

In Zusammenarbeit von Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft haben Rolf Schieder und Dietrich Benner ein Modell „religiöser Kompetenz“ vorgelegt, das sich in zwei grundlegende Strukturbereiche gliedert:

¹⁸ ELSENBAST u.a. 2004, 17.

¹⁹ SCHREINER 2005, 6f.

²⁰ MAßE DES MENSCHLICHEN 2003, 71.

- Deutungskompetenz
- Partizipationskompetenz

Beide Grundkompetenzen werden dreifach dimensioniert entfaltet:

- Bezugsreligion / Konfession
- Andere Religionen
- Außerreligiöse Bereiche²¹

Deutungs- und Partizipationskompetenz sollen in den Dimensionen „evangelische Religion als die Bezugsreligion des Unterrichts, auf andere Religionen und auf außerreligiöse Bereiche und Handlungsfelder ausgelegt (werden)“²². Zugleich werden in diesem Modell Deutungs- und Partizipationskompetenz in jeweils drei Teilkompetenzen aufgefächert, die in den Bereichen „religiöse Erfahrungen“, „religionskundliches Wissen“ und „hermeneutische Reflexivität“ verankert werden.

Interessant an diesem Kompetenzmodell ist die Hervorhebung der angestrebten partizipatorischen (Teil-)Kompetenzen. Rolf Schieder begründet dies wie folgt:

„Mit der Partizipationskompetenz wird keine gemeindepädagogische Instrumentalisierung des schulischen Religionsunterrichts angestrebt. Es geht vielmehr darum, angesichts eines großen Erfahrungsdefizits der Schülerinnen und Schüler mit den vorfindlichen Religionsgemeinschaften diejenigen kognitiven und reflexiven Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine unbefangene Begegnung mit einer verfassten Religion notwendig sind.“²³

Das in der Projektgruppe um Schieder und Benner ausgearbeitete Kompetenzmodell ist Teil eines längerfristigen Forschungsvorhabens, in dessen Rahmen Bildungsstandards zunächst für zwei Altersstufen erarbeitet werden sollen: Es geht um die Altersgruppe der auch in PISA untersuchten Fünfzehnjährigen und um die Altersgruppe der Abiturienten. Ziel ist es, die formulierten Bildungsstandards zur Ermittlung der Qualität des Religionsunterrichts einzusetzen.²⁴

3.2 Das Kompetenzmodell von Rudolf Englert

Der katholische Religionspädagoge Rudolf Englert hat sein Kompetenzmodell auf der Jahrestagung des „Arbeitskreises für Religionspädagogik“ im Sommer 2004 vorgestellt. Es ist erwachsen aus seiner Mitarbeit in einer von der Deutschen Bischofskonferenz eingerichteten Kommission zur Formulierung von Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht.²⁵

Vor dem Hintergrund eines Verständnis von Religionsunterricht, das durch die Momente „Erschließung einer konsistenten religiösen Tradition“ und der „Befähigung zu deren individuellen Aneignung“ bestimmt ist, formuliert Englert eine „Skizze“ eines Modells religiöser Kompetenzen gegliedert in fünf Dimensionen:

- religiöses Orientierungswissen

²¹ Vgl. BENNER 2004, 29.

²² BENNER 2004, 29.

²³ SCHIEDER 2004, 20.

²⁴ Vgl. BENNER 2004, 28ff.

²⁵ Vgl. DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE 78, 2004.

- theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit
- spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen
- ethische Begründungsfähigkeit
- lebensweltliche Applikationsfähigkeit

Englert unterscheidet mit diesem Modell verschiedene „Komponenten“, die zu einem Begriff der „religiösen Kompetenz“ führen sollen, zugleich werden diese jeweils mit Hilfe einer Zielformulierung erläutert.²⁶ Englert möchte mit seinem Ansatz das „Modell einer Dimensionierung von Religiosität“ nach Ulrich Hemel im Blick auf den Lernort Schule weiterentwickeln.²⁷ Allerdings ist wenig plausibel, warum Englert seine Grundkategorien mit Attributen bestimmt, die in ihrer Unterschiedlichkeit neue Ebenen von Inhaltlichkeit eröffnen.

3.3 Das Kompetenzmodell des baden-württembergischen Bildungsplanes

Bereits an dieser Stelle soll das Kompetenzmodell des neuen Bildungsplanes für den Evangelischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg vorgestellt werden, da im Vergleich zu andern Rahmen- bzw. Lehrplänen der Bildungsplan ein „übergreifendes“ Kompetenzmodell entwirft, das den konkret ausformulierten „Kompetenzen und Inhalten“ vorangestellt wird. Es werden insgesamt neun Kompetenzen bestimmt, wobei „religiöse Kompetenz“ als übergeordneter „Rahmen“ für die folgenden acht Kompetenzen verstanden wird. Im Einzelnen werden genannt:

- hermeneutische Kompetenz
- ethische Kompetenz
- Sachkompetenz
- personale Kompetenz
- kommunikative Kompetenz
- soziale Kompetenz
- methodische Kompetenz
- ästhetische Kompetenz²⁸.

Gerhard Ziener und Christoph Th. Scheilke begründen diese Setzung wie folgt:

„Diese „1 + 8“ übergreifenden Kompetenzen umschreiben den Horizont des gesamten Religionsunterrichts [...]. Die Vorordnung („1 + 8“) der „religiösen Kompetenz“ will als Konzentration auf die eine Kompetenz gelesen werden, um die es im Religionsunterricht gehen muss und die in keiner der vier Kategorien allein bei- oder gar untergeordnet werden kann. Denn sie ist weder nur Sachkompetenz, noch nur soziale, weder allein methodische, noch nur personelle Kompetenz. Die Entfaltung der einen, der religiösen Kompetenz in acht Kompetenzen will zugleich als Auslegung der vier Kompetenzbereiche des allgemeinen Bildungsauftrags und als Ausdruck für den spezifischen Mehrwert des evangelischen Religionsunterrichts verstanden werden.“²⁹

Ein Vergleich der bisherigen Kompetenzmodelle führt zu folgenden Beobachtungen bzw. Rückschlüssen:

²⁶ Vgl. ENGLERT 2004, 9.

²⁷ Vgl. ENGLERT 2004, 7.

²⁸ Vgl. BILDUNGSPLAN GRUNDSCHULE 2004, 23.

²⁹ ZIENER / SCHEILKE 2004, 231.

1. Bis auf die Verfasser des baden-württembergischen Bildungsplanes liegt den Kompetenzmodellen keine Bestimmung oder Definition von „religiöser Kompetenz“ zu Grunde. Damit ist „religiöse Kompetenz“ eher eine heuristische Kategorie, die bestenfalls eine regulative Funktion hat, sich aber nicht stringent ableiten lässt. Die Frage ist, wie ein derart offener Begriff von „religiöser Kompetenz“ sich sinnvoll von dem der „religiösen Bildung“ unterscheiden lässt. Von einer „Theorie religiöser Kompetenz“ kann jedenfalls im Blick auf die vorgelegten Kompetenzmodelle nicht gesprochen werden.

2. Religiöse Kompetenz wird entfaltet in Dimensionen oder Bereichen. Deutlich wird, dass mit der jeweils unterschiedlichen Benennung von Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen inhaltliche Implikationen gesetzt werden. Das Problem liegt nun darin, dass einerseits Kompetenzen nicht inhaltsfrei gedacht werden können (bzw. sollten), dass aber umgekehrt konkrete Inhaltsbereiche in sehr unterschiedlichen Kompetenzen ausgewiesen werden können. Insofern setzen die aufgeführten Kompetenzmodelle eine Systematik religiöser Inhalte voraus, ohne diese aber auszuweisen.

3. Die genannten Kompetenzmodelle beziehen sich ausdrücklich auf das Fach Religion. Allerdings verweisen sie in ihrer offenen Fassung ebenso auf Lernbereiche anderer Fächer. Dies zeigt sich insbesondere am Beispiel des Kompetenzmodells aus Baden-Württemberg. Die genannten Kompetenzen lassen sich nicht nur fachbezogen verstehen, sondern benennen ebenso überfachliche Aufgaben bzw. Bereiche anderer Fächer. Damit stellt sich die Frage, ob es Sinn macht Kompetenzmodelle so allgemein zu formulieren, so dass die Inhaltsbezogenheit des Kompetenzbegriffs zumindest indirekt in Frage gestellt wird.

4. Kompetenzmodelle bilden den Rahmen für eine neue Generation von Lehr- und Bildungsplänen. Insofern muss gefragt werden, ob sich wirklich von den gesetzten Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen inhaltsbezogene und insbesondere abgestufte Kompetenzen ableiten lassen, an denen sich der „Output“ des Unterrichts messen lässt. Erst Kompetenzmodelle mit einer klaren Hierarchisierung von (Teil-)Kompetenzen bzw. Entfaltung in „Teildimensionen und Niveaustufen“³⁰ bieten die Möglichkeit, Lerninhalte so zu gliedern, dass das alte Lernprinzip „vom Leichten zum Schweren“ umgesetzt werden kann. Mit anderen Worten: Erst auf der Basis von entfalteteten Kompetenzmodellen können Standards formuliert werden, die konkretisieren, welche Kompetenzen auf welcher Niveaustufe und in welchen Dimensionen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt im Religionsunterricht erworben haben sollen.

5. Kompetenzmodelle sind bezogen auf Bildungsziele und -aufgaben eines Faches. Der Zusammenhang von Bildungszielen und Kompetenzen wird von den vorgestellten Modellen nur ansatzweise und eher indirekt thematisiert. Insofern hängt die Überzeugungskraft eines Kompetenzmodells wesentlich von der einsehbaren und plausiblen Formulierung von allgemeine Zielen und Aufgaben des Faches Religion als Teil allgemeiner Bildung in der Schule ab.

Fazit: Im Blick auf die Entwicklung und Begründung von Kompetenzmodellen ist das von Rudolf Englert entfaltetete Bild der „Baustelle“ kennzeichnend. Auch wenn sich die

³⁰ KLIEME 2003, 4.

Religionsdidaktik – wie Englert betont – hinsichtlich ihrer „Standardisierungs-Reife“ im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken „nicht zu verstecken“ braucht, hat die religionspädagogische Debatte erst begonnen, ein konsensfähiges Kompetenzmodell religiöser Bildung ist (noch) nicht in Sicht.

4. Kompetenzorientierte Lehrpläne im Vergleich

Aufgrund der föderalen Struktur des Bildungsbereichs sind nicht nur für das Fach Religion sehr unterschiedliche Ansätze zur Formulierung von Standards entwickelt worden. Der folgende Vergleich der Lehrpläne für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Baden-Württemberg und Berlin-Brandenburg erfolgt nur unter der Fragestellung, in welcher Weise die Rahmen- bzw. Lehrpläne an Kompetenzen bzw. Kompetenzmodellen orientiert sind und in welcher Weise die Orientierung an Bildungsstandards bzw. Kompetenzen umgesetzt wird.

4.1 Lehrplan Evangelische Religionslehre / Grundschule NRW

Der neue Lehrplan Evangelische Religionslehre in der Grundschule ist seit dem Schuljahr 2003/2004 zur „freiwilligen Erprobung“ in den Grundschulen zugelassen.³¹ Er ist insofern ein „klassischer“ Lehrplan, als abgeleitet aus „vier wesentlichen Erfahrungsräumen des Lernens“ vier inhaltliche „Bereiche“ benannt werden – Identität entwickeln, Gemeinschaft leben, Verantwortung übernehmen, Hoffnung schöpfen –, die in „Aufgabenschwerpunkte“ (z.B. Miteinander leben, Wir leben in Gottes Schöpfung etc.) untergliedert die „Unterrichtsgegenstände“ vorgeben. Allerdings werden diese Inhalte nicht verbindlich gemacht. Stattdessen enthält der Lehrplan ein Kapitel „verbindliche Anforderungen“, wo erstmals der Begriff der Kompetenz, wenn auch in sehr allgemeiner Diktion, benutzt wird:

„Jede Schülerin und jeder Schüler in Nordrhein-Westfalen soll tragfähige Grundlagen im Sinne einer ausgebauten Wissensbasis und verlässlicher Kompetenzen erwerben, die ein erfolgreiches Lernen in der Sekundarstufe I ermöglichen.“³²

Die folgenden „verbindlichen Anforderungen“ sind in die Bereiche

- Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Kenntnisse und
- Einstellungen und Haltungen

gegliedert. Diesen drei Bereichen werden nun verbindliche Standards zugeordnet, die am Ende der vierten Klasse von den Schülern erbracht werden sollten.

Interessant an diesem Modell ist zweierlei:

- Mit diesen drei Bereichen bezieht sich der Lehrplan auf einen Begriff von Kompetenz, so wie er in der Klieme-Studie entfaltet wird, ohne dies aber explizit deutlich zu machen.
- Es werden praktisch verbindliche „Bildungsstandards“ formuliert, diese aber nicht als „Bildungsstandards“ ausgewiesen. Insofern erübrigt sich scheinbar ein Hinweis auf das zu Grunde liegende Kompetenzverständnis, geschweige denn auf ein wie auch immer verstandenes Kompetenzmodell.

³¹ Vgl. RÖHRIG 2004, 4ff.

³² GRUNDSCHULE IN NRW 2004, 14.

4.2 Rahmenplan Religion für die Hamburger Grundschule

Der Hamburger Rahmenplanentwurf vom Januar 2004 ist von der Struktur ähnlich wie der in Nordrhein-Westfalen aufgebaut. Auf der Grundlage der Entfaltung von vier Themenbereichen werden hier allerdings „verbindliche Inhalte“ gesetzt. Die Kompetenzorientierung erfolgt ebenfalls unter der Überschrift „Anforderungen“. Allerdings mit dem Unterschied, dass nach der Entfaltung des Begriffs der „religiösen Kompetenz“ „allgemeine und themenbezogene Anforderungen“ als Standards formuliert werden, die am Ende der vierten Klasse „überprüft“ werden sollen. Folgende Beobachtungen kennzeichnen den Hamburger Rahmenplanentwurf:

- Der Rahmenplan arbeitet zumindest implizit mit einem Kompetenzmodell, insofern der Begriff der „religiösen Kompetenz“ in sechs Bereiche gegliedert wird.
- Allerdings wird nicht deutlich, in welcher Weise diese Bereiche – und damit der Leitbegriff „religiöse Kompetenz“ – sich auf die gesetzten vier Themenbereiche beziehen. Kompetenzmodell und Standards stehen damit unverbunden nebeneinander.

4.3 Bildungsplan Evangelische Religionslehre Baden-Württemberg (Grundschule)

Der baden-württembergische Bildungsplan entfaltet – wie bereits dargestellt – unter der Überschrift „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ ein Kompetenzmodell, das im Anschluss an den Leitbegriff der religiösen Kompetenz acht Kompetenzen aufführt („1+8“-Modell).

In einem nächsten Schritt erfolgt die Formulierung der Bildungsstandards, die für die Klassenstufe 2 und 4 als „Kompetenzen und Inhalte“ in sieben „Dimensionen“ entfaltet werden. Zusätzlich zu den Bildungsstandards werden „Inhalte als Themenfelder“ formuliert, „durch deren Behandlung im Unterricht die Kompetenzen erworben werden sollen“.³³

Der Bildungsplan hat damit eine dreifache Struktur: Kompetenzmodell, auf „Dimensionen“ bezogene Kompetenzen und verbindliche „Themenfelder“. Folgende Beobachtungen sind anzumerken:

- Das „1+8“-Kompetenzmodell basiert wesentlich auf einem fachübergreifenden Kompetenzbegriff, der zunächst nicht an fachspezifische Inhalte gebunden ist. Lediglich der Begriff der religiösen Kompetenz bezieht sich eindeutig auf inhaltliche Bestimmungen des Faches Religion. Die nachfolgenden Kompetenzen sind strukturell fachübergreifend zu verstehen. Erst die in acht Dimensionen ausgeführten Bildungsstandards spiegeln einen fachspezifischen Kompetenzbegriff wider. Damit ist der Bildungsplan durch einen doppelten Kompetenzbegriff gekennzeichnet.
- Die Logik eines kompetenzenorientierten Lehrplanes wird durch die angehängten und ebenso als verbindlich geltenden „Themenfelder“ wieder in Frage gestellt. Die für alle Schulstufen und Schulformen entwickelte dreifache Struktur des baden-württembergischen Bildungsplanes ist gekennzeichnet durch eine Aneinanderreihung divergierender Lehrplanprinzipien.

³³ Ebd, 24.

4.4 Der berlin-brandenburgische Rahmenlehrplanentwurf für die Jahrgangsstufen 1-10

Der Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg ist im Mai dieses Jahres zur Erprobung herausgegeben worden. Da der Verfasser an der Struktur des Rahmenlehrplanes mitgearbeitet hat, soll dieser als weiteres Beispiel eines an Kompetenzen orientierten Lehrplanes vorgestellt werden. Der Rahmenplanentwurf ist wie folgt strukturiert:

- Es werden für Doppeljahrgangsstufen verbindliche Bildungsstandards formuliert.
- Die Bildungsstandards werden entfaltet bzw. sind bezogen auf die so genannten leitfragenbezogenen Anforderungen. Es werden fünf Leitfragen formuliert – 1. Nach Gott fragen, 2. Nach dem Menschen fragen, 3. Nach Jesus Christus fragen, 4. Nach Gestalt des Glaubens und Zeichen des Religiösen fragen, 5. Nach verantwortlichem Handeln fragen –, in deren Rahmen die Inhalte des Rahmenplanes entfaltet werden.

Ich möchte diesen Ansatz am Beispiel einer Bildungsstandardformulierung veranschaulichen:

„(Die Schülerinnen und Schüler) erkennen, dass Jesus in seinem Handeln und Reden von einer neuen Welt Gottes kündigt und damit Zustimmung auslöst und Anstoß erregt.“³⁴ (Bildungsstandard am Ende der vierten Jahrgangsstufe)

Dieser Bildungsstandard wird auf der Unterrichtsebene als leitfragenbezogene Anforderung wie folgt entfaltet:

„Jesu Reden in Gleichnissen und sein heilendes Wirken als Aufscheinen von Gottes neuer Welt deuten können.“

Ausdrucksmöglichkeiten für eigene Visionen einer anderen Lebenswirklichkeit finden.“

„In den Reaktionen auf Jesu Handeln und Reden Zustimmung und Anstoß entdecken.“³⁵

Folgende Beobachtungen sind anzumerken:

- Auch der Berliner Entwurf arbeitet faktisch mit einem Kompetenzbegriff auf zwei Ebenen: Auch wenn der Begriff Kompetenz vermieden wird, werden leitfragenbezogene Anforderungen auf der Unterrichtsebene und Bildungsstandards auf einer „mittleren“ Ebene formuliert.
- Bildungsstandards und leitfragenbezogene Anforderungen stehen in einem Wechselverhältnis, das sich aber eindeutiger Bestimmungen entzieht. Einerseits sind die Bildungsstandards im Blick auf eine bestimmte Leitfrage formuliert, andererseits lassen sie sich prinzipiell nicht auf eine Leitfrage reduzieren. Bildungsstandards und leitfragenbezogene Anforderungen spiegeln damit Kompetenzformulierungen auf unterschiedlichen Kompetenzebenen wider. Sie setzen also ein – wenn auch nicht ausgewiesenes – Kompetenzmodell voraus.

³⁴ Ebd, 22.

³⁵ Ebd, 29.

5. Abschließende Folgerungen

5.1 Zum Verhältnis fachbezogener und fachübergreifender Kompetenzen: Lassen sich von einem bereichsspezifischen Kompetenzansatz fachübergreifende Kompetenzen begründen?

Folgt man dem Kompetenzbegriff der Klieme-Studie so wird deutlich, dass – wie bereits dargestellt – ein überfachlicher Kompetenzansatz – gegliedert in Personal-, Sozial und Methodenkompetenzen – als „eigenständige Zieldimension schulischer Bildung“³⁶ bewusst ausgeklammert wird. Da auch die Verfasser der Expertise nicht bestreiten würden, dass Schule mehr ist, als die Summe der einzelnen Fächer, und Schule Bildungszielen folgt, die sich nicht aus der Fachlogik der Fächer ableiten lassen, entsteht die widersprüchliche Situation, dass übergreifende Bildungsziele – zum Beispiel soziale oder kommunikative Kompetenzen – in den Standards der einzelnen Fächer lediglich mitgedacht, aber nicht ausgewiesen werden. Zugleich wird aber gesagt, dass „fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen dar(stellen)“³⁷. Ein Modell, wie das Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gedacht werden könnte, wird nicht formuliert.

Der Bildungsplan aus Baden-Württemberg bietet mit seinem doppelten Kompetenzbegriff zumindest theoretisch die Möglichkeit, fachübergreifende Kompetenzen als eigenständige Ziele auszuweisen. Allerdings bietet der Bildungsplan keine Hinweise, wie fachübergreifende und fachbezogene Kompetenzen zusammen greifen bzw. aufeinander bezogen werden können.

Matthias von Saldern und Arne Paulsen diskutieren das Verhältnis von Fachlichkeit und überfachlichen Kompetenzen unter drei Stichworten: „Integration“, „eigenständige Bildungsstandards“ und „Beitrag aller/ einzelner Fächer zu überfachlichen Kompetenzen“. Die Autoren schlagen vor, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen „als eigenständige Ziele in die Standards aufzunehmen und die fachbezogenen Standards auf ausschließlich fachliche Inhalte zu begrenzen“.³⁸ Welche Bedeutung ein ausgewiesener überfachlicher Standard für das Profil und Programm einer Schule haben kann, zeigt Margit Weidner überzeugend am Beispiel der Sozialkompetenz. Soziale Kompetenz wird mit Hilfe eines „Sozialziele-Katalogs“ von Schülerinnen und Schülern systematisch angeeignet und aufgebaut.³⁹

5.2 Kompetenzmodelle und Ebenen der Formulierung von Kompetenzen: Wie konkret dürfen / müssen Kompetenzen formuliert werden?

Bildungsstandards bzw. Kompetenzen werden in den genannten Rahmen- bzw. Bildungsplänen in unterschiedlicher Weise konkretisiert. Der Bildungsplan aus Baden-Württemberg beschreibt unter der Überschrift „Kompetenzen und Inhalte“ von Inhaltsbereichen („Dimensionen“) abgeleitete Kompetenzen, die auf der Unterrichtsebene zu verorten sind. Eine Kompetenzformulierung (die Schülerinnen und Schüler) „kennen (das) Schöpfungslob der Bibel“ oder „wissen, dass Jesus Christus sich für Kinder einsetzt“ (Klasse 2) ist so weit herunter gebrochen, dass der Unterrichtsinhalt praktisch vorgegeben ist. Kompetenz als komplexe Leistungsdisposition ist zugunsten eines von Lerninhalten abgeleiteten Kompetenzverständnisses reduziert worden. Die Frage bleibt, ob an dieser Stelle wirklich noch von Bildungsstandards gesprochen

³⁶ KLIEME 2003, 61.

³⁷ KLIEME 2003, 62.

³⁸ VON SALDERN / PAULSEN 2004, 77.

³⁹ WEIDNER 2005, 22ff.

werden kann oder nicht – wie bisher – Unterrichtsziele in sprachlich leicht veränderter Form vorgegeben werden.

Im Vergleich dazu formuliert der berlin-brandenburgische Rahmenlehrplan – wie bereits vorgestellt – auf zwei Ebenen Kompetenzen: zum einen als „Bildungsstandards“ und zum anderen als von „Leitfragen“ abgeleitete „Anforderungen“. Aus meiner Sicht wird mit dieser Lösung ein Weg beschritten, der zwei Dinge erreicht: Es werden im Sinne der Klieme-Studie Bildungsstandards auf einer „mittleren“ Ebene formuliert und es werden Anforderungen (Kompetenzen) auf der Unterrichtsebene formuliert, die aber eher als mögliche unterrichtliche Konkretisierungen zu verstehen sind, daher nicht den Status der Verbindlichkeit haben, sondern Lehrerinnen und Lehrern als Konkretisierungshilfe dienen können. Allerdings bleibt auch hier der logische Zusammenhang der Kompetenzebenen unausgewiesen.

5.3 Kerncurriculum und Bildungsstandards: Zur Frage der Verbindlichkeit

Mit der Frage der Ebenen der Konkretion von Bildungsstandards stellt sich zugleich die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsstandards und Kerncurricula. Anders gefragt: Implizieren Bildungsstandards ein an Kompetenzen orientiertes verbindliches Kerncurriculum?

Die Klieme-Studie formuliert dazu wenig konkret: „Bildungsstandards und Kerncurricula schließen sich in dem hier vertretenen Konzept nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich.“⁴⁰ Als gemeinsame Schnittmenge werden „bildungstheoretische Leitideen und Kompetenzmodelle“ genannt.

Im Blick auf die vorgestellten Rahmen- bzw. Bildungspläne wird das Problem des Verhältnisses von Bildungsstandards und Lehrplan sehr unterschiedlich beantwortet. Während der Lehrplan aus Nordrhein-Westfalen ein Kerncurriculum beschreibt, dem praktisch Bildungsstandards – formuliert als „verbindliche Anforderungen“ – angehängt werden, ist in den Bildungs- bzw. Rahmenplänen aus Baden-Württemberg und Berlin-Brandenburg Kompetenzorientierung als durchgängiges Prinzip zu erkennen. Allerdings müsste mit Blick auf Baden-Württemberg genauer gesagt werden: Der Bildungsplan formuliert auf einer unterrichtlichen Ebene Kompetenzen, die mit den angehängten „Themenfeldern“ und vorausgeschickten „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ insgesamt unter der Überschrift „Bildungsstandards für Evangelische Religionslehre“ ausgewiesen werden. Dass auch die „Themenfelder“ des Bildungsplanes den Charakter der Verbindlichkeit haben, trägt weiter zur Verwirrung bei, da die die Prinzipien der Lehrplangestaltung damit völlig inkongruent erscheinen.

Aus meiner Sicht hat der Rahmenlehrplan für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg diese Frage am besten gelöst, da die Differenzierung der Inhalte in unterschiedlichen Schrittfolgen („Bildungsstandards“, leitfragenbezogene „Anforderungen“) beschrieben und lediglich die aufgeführten Bildungsstandards als verbindlich festgelegt werden.

6. Fazit

Die exemplarische Durchsicht neuerer Rahmen- bzw. Bildungspläne zeigt in aller Deutlichkeit die Dringlichkeit eines konsensfähigen Kompetenzmodells für das Fach Religion. Bildungsstandards können nur sinnvoll im Zusammenhang eines abgestuften Kompetenzmodells entwickelt werden. Insbesondere der Bildungsplan aus Baden-Württemberg zeigt in seiner Widersprüchlichkeit die Vorläufigkeit des gegenwärtigen Diskussionsstandes. Solange diese Vorarbeiten aber nicht geleistet sind, liegt

⁴⁰ KLIEME 2003, 78.

die Gefahr eines reduzierten Kompetenzverständnisses und eine „einfache Differenzierung der Standards nach Inhalten“⁴¹ nahe. Die Folge ist, dass Bildungsstandards nicht wie erforderlich und allein sinnvoll auf einer „mittleren“ Ebene formuliert werden, sondern soweit inhaltlich konkretisiert werden, dass sie praktisch Unterrichtsziele beschreiben.

Zugleich wäre ebenso ein Konsens über den Aufbau der Bildungs- bzw. Rahmenpläne wünschenswert. Nur in der Verschränkung der Strukturelemente Bildungsziele, Kompetenzmodell, jahrgangsstufenbezogene Bildungsstandards und unterrichtliche Konkretionen kann Kompetenzorientierung als innovativer Ansatz in der Lehrplanarbeit zur Geltung kommen. Die vorgestellten Rahmen- bzw. Bildungspläne liefern dafür erste Ansätze.

Literatur

- BAUMANN, JÜRGEN, Transparenz und Verantwortung, in: Die Bildung der Zukunft, hg. Nelson Killius u.a., Frankfurt a.M. 2003, 213ff.
- BENNER, DIETRICH, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Biemer zum 75. Geburtstag, in: Theo-Web 3 (2004), H. 2, 22-36.
- ELSENBAST, VOLKER / DIETLIND, FISCHER / SCHREINER, PETER, Zur Entwicklung von Bildungsstandards, Münster 2004.
- ENGLERT, RUDOLF, Bildungsstandards für „Religion“: Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formuliert, in: Theo-Web 3 (2004), H. 2, 2-13.
- ENTWURF RAHMENPLAN RELIGION FÜR DIE GRUNDSCHULE. Verabschiedet in der 48. Sitzung der gemischten Kommission Schule / Kirche in Hamburg am 6. Januar 2004.
- EVANGELISCHER RELIGIONSUNTERRICHT IN BERLIN UND BRANDENBURG. Grundsätze und Rahmenlehrplan. Entwurf für die Jahrgangsstufen 1 bis 10, hg. vom Konsistorium der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, Berlin 2005.
- GRUNDSCHULE IN NRW. Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Evangelische Religionslehre, 2004.
- HEYMANN, HANS WERNER, Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“?, in: Pädagogik 6/04, 6ff.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE 78, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I, Bonn September 2004.
- KULD, LOTHAR, Bildungsstandards für das Fach Religion: Hintergründe und Anfragen, in: Theo-Web 3 (2004), H. 2, 66-72.
- KLIEME, ECKHARD u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- LEITGEDANKEN ZUM KOMPETENZERWERB für Evangelische Religionslehre Grundschule –Klassen 2,4, in: Bildungsplan Grundschule 2004 Grundschule, hg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart 2004.

⁴¹ KULD 2004, 71.

- MAßE DES MENSCHLICHEN. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003.
- OELKERS, JÜRGEN, Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Schulgeschichte, in: ZPT 3/04, 195ff.
- RELIGION UND ALLGEMEINE HOCHSCHULREIFE. Bedeutung, Aufgabe und Situation des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur. Eine Stellungnahme des Rates der EKD, Hannover 2004.
- RÖHRING, HANS-JÜRGEN, Didaktische Überlegungen zum neuen Lehrplan Evangelische Religionslehre in der Grundschule (NRW), in: Schule und Kirche. Informationen zu Bildungs- und Erziehungsfragen, hg. v. der Ev. Kirche im Rheinland, H. 2 (2004), 4ff.
- SCHIEDER, ROLF, Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: Theo-Web 3 (2004), H. 2, 14-21.
- SALDERN, MATTHIAS VON / PAULSEN, ARNE, Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA?, in: Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandsetzung“ des deutschen Bildungswesens, hg. von Jörg Schlömerkemper, Die Deutsche Schule, 8. Beiheft 2004, 66ff.
- SCHREINER, MARTIN, Religiöse Kompetenz – zur Bedeutsamkeit der Entwicklung eigenständiger Glaubensinhalte im Schulalter, 2005 (unveröffentl. Manuskript).
- WEIDNER, MARGIT, Soziale Kinder lernen besser, in: Grundschule 2/2005, 22ff.
- ZIENER, GERHARD / SCHEILKE, CHRISTOPH T., Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg, in: ZPT 3/04, 226ff.