

Friedrich Schweitzer

Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?¹

Im Folgenden orientiere ich mich an den vier für dieses Hearing vorgegebenen Fragebereichen – nämlich 1. nach der grundsätzlichen Einschätzung kompetenzorientierter Bildungspläne, 2. nach Einzelbeobachtungen zu den Kompetenzen, 3. nach Kriterien für die Evaluation und 4. nach Konsequenzen für die Religionslehrausbildung.

1. Zur grundsätzlichen Einschätzung kompetenzorientierter Bildungspläne

Wie ist der Übergang von inhaltsorientierten zu kompetenzorientierten Bildungsplänen einzuschätzen? Jede Antwort auf diese Frage setzt bereits ein Verständnis des Kompetenzbegriffes voraus. In der pädagogischen Tradition versteht es sich keineswegs von selbst, dass *Bildungspläne* und also ein emphatischer *Bildungsanspruch* durch den Begriff der Kompetenz ohne Substanzverlust operationalisiert werden kann. Auf jeden Fall ist von vornherein festzuhalten, dass nur ein sehr weit gefasster und offener Begriff der Kompetenz aus der Perspektive einer Bildungstheorie akzeptabel sein kann. Mit der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ formuliert, umfasst Bildung „Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“.² Dort wird auch darauf hingewiesen, dass der Begriff der Kompetenz insofern zu bejahen sei, als er

¹ Dieser Beitrag geht zurück auf meine Stellungnahme zu den geplanten Bildungsstandards für Evangelische Religion beim Hearing im Pädagogisch-Theologischen Zentrum in Birkach am 20. Juni 2003. Für den Druck wurde die Stellungnahme im Blick auf allgemeinere Fragen erweitert und hinsichtlich einiger Details gekürzt. Darauf hinzuweisen ist, dass die nunmehr veröffentlichte (derzeit endgültige) Fassung der Bildungsstandards damals noch nicht vorlag.

² *EKD, Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003, 66* (im Original kursiv).

„von der Perspektive des Subjektes“ ausgehe. Der Kompetenzbegriff werde jedoch geradezu „sinnlos, wenn der Begriff inflationär gebraucht und auf alles Mögliche angewendet wird (,Selbstkompetenz‘ etc.)“. Die Suche nach Kompetenzen überschreite „ferner Grenzen, wenn (falls sie überhaupt in den Blick kommen) die Bedeutung von Moral und Religion pädagogisch auf ‚moralische‘ und ‚religiöse Kompetenzen‘ reduziert wird. Religion und Ethik sind keine direkt vermittelbaren ‚Fertigkeiten‘, vielmehr stellen sie vor Fragen, bei denen es um das gesamte menschliche Dasein geht. Beherrschbares und grundsätzlich Nicht-Beherrschbares, Verfügbares und grundsätzlich Nicht-Verfügbares sind auseinander zu halten“.³

Der Kompetenzbegriff darf also nicht verabsolutiert werden. Meine insgesamt gleichwohl positive Einschätzung des Übergangs zu kompetenzorientierten Arbeitsweisen in der Schule ist daher als bedingte Zustimmung zu werten. Positiv erscheint mir eine Neuorientierung von Schule und Unterricht an der Frage „*Was soll gelernt werden?*“ und also nicht mehr „*Was soll durchgenommen werden?*“ In dieser Umstellung kommt der Subjektbezug des Lernens zum Ausdruck: Entscheidend ist, was die lernenden Subjekte sich tatsächlich aneignen können. Erst damit kommt Unterricht an sein Ziel. Positiv ist weiterhin, dass der Kompetenzbegriff dem Religionsunterricht helfen kann, seinen Beitrag zum schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag unter den Voraussetzungen heutigen Schulverständnisses zu verdeutlichen. Kompetenzen, wie sie die Schule in allen Bereichen anstrebt, können eben auch im Religionsunterricht unterstützt und ausgebildet werden. Der Religionsunterricht hat Teil am Bildungsauftrag der Schule insgesamt. Unter religionspädagogischen Gesichtspunkten zu begrüßen ist auch die mit dem kompetenzorientierten Ansatz verbundene Möglichkeit einer stärkeren Individualisierung und Regionalisierung des Unterrichts: Wo der Unterricht nicht durch Vorgaben normiert und eingeengt wird, kann er sich stärker auf die jeweiligen Kinder und Jugendlichen einlassen und ebenso auf die Voraussetzungen in der Region oder vor Ort. Dadurch wird der Religionsunterricht u. a. fähig, sich auf Prozesse der Schulentwicklung im Sinne einer Profilbildung der Einzelinstitution einzulassen. All dies schließt nicht zuletzt ein, dass die Stärkung von Freiheit und Eigenverantwortlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer unbedingt begrüßt werden muss – wobei der Religionsunterricht und auch die Lehrpläne für diesen Bereich schon immer besonders viel Freiheit gelassen haben.

Gleichwohl bleibt wichtig und richtig, dass zum Religionsunterricht auch ein bestimmtes Wissen gehört, sodass von *inhaltlichen Kompetenzen* gesprochen werden muss. *Formale Kompetenzen* wie etwa Interpretieren, Darstellen, Kommunizieren, Beurteilen usw. reichen im Religionsunterricht allein nicht zu, auch wenn sie gerade in diesem Unterricht natürlich eine große Rolle spielen sollen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Kenntnis von Gen. 1 lässt sich nicht durch die Kenntnis von Psalm 8 oder 104 ersetzen, die Kenntnis des Lukas-Evangeliums entbindet nicht von der Notwendigkeit, sich auch mit dem Johannes-Evangelium oder mit Paulus auseinander zu

³ Ebd., 70.

setzen. Zu den inhaltlichen und formalen Kompetenzen kommen notwendigerweise noch *einstellungsbezogene Kompetenzen*, die einerseits den traditionell als „Erziehung“ angesprochenen Bereich betreffen und andererseits das, was als „persönliches Verhältnis zum Gegenstand“ beschrieben werden könnte. Ohne existenziellen Bezug sind jedenfalls im Bereich religiöser Bildung alle inhaltlichen und formalen Kompetenzen ziemlich sinnlos, nicht zuletzt für die Kinder und Jugendlichen selbst! Aus der Sicht des Religionsunterrichts ist deshalb ein differenzierter Kompetenzbegriff zu fordern, der dem besonderen Charakter dieses Faches gerecht wird. Englische Kollegen wie Michael Grimmitt, die längere Erfahrungen mit Standards für den Religionsunterricht haben, beklagen inzwischen eine Verarmung des Religionsunterrichts, die sich als nicht beabsichtigte Folge aus dem Versuch, die Stellung des Religionsunterrichts durch Anpassung an die Standards zu stärken, ergeben habe. Grimmitt geht so weit, dass er von „Standardbesessenheit“ des Religionsunterrichts und von dessen „Gefangenschaft“ („captivity“) spricht.⁴

Zu einer differenzierten Formulierung von Standards gehört schließlich nicht zuletzt die Klarheit hinsichtlich ihres Verständnisses: Handelt es sich um *Minimalstandards*, die zwingend alle Kinder und Jugendlichen erreichen müssen, handelt es sich um *Durchschnittsstandards*, hinter denen manche zurückbleiben dürfen, oder geht es um *Exzellenzstandards*, die von vornherein nur für die besten 5–10% gemeint sind? Und was eigentlich ist die Folge, wenn Minimalstandards nicht erreicht werden? Welche Maßnahmen wird dann die Schule ergreifen? Welche Hilfestellungen stehen zur Verfügung? – Diese Fragen unterscheiden sich noch einmal grundsätzlich von den bislang vorliegenden sog. Niveau-Konkretisierungen (s. u.), die eher auf Leistungsmessung und Notengebung zu zielen scheinen, nicht aber auf die pädagogisch entscheidende Frage, wie die Kinder und Jugendlichen in ihrem Lernen gefördert und wirksam unterstützt werden können.

2. Einzelbeobachtungen zu den Kompetenzen

In den Standard-Papieren für den Religionsunterricht in Baden-Württemberg⁵ wird mit vier Ebenen gearbeitet: 1. Übergreifende Kompetenzen, 2. Dimensionen, 3. Kompetenzen und Inhalte, 4. Verbindliche Themenfelder. Dies wirft zunächst die Frage auf, ob die Kompetenzorientierung tatsächlich auf allen Ebenen durchgehalten ist. Am klarsten scheint sie mir im Blick auf die übergreifenden Kompetenzen gegeben zu sein, am wenigsten bei den Themenfeldern. Dies könnte zu einem Rückfall zu einer inhaltsgesteuerten Unterrichtsform führen, zumal Verbindlichkeit offenbar nur bei den Themen besteht.

Weitere Rückfragen betreffen einzelne Kompetenz- bzw. Inhaltsebenen:

⁴ M. Grimmitt, Introduction: The Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy. In: ders. (ed.), *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Wakering 2000, 7–23, 7,9. Zum Thema vgl. auch den Beitrag von L. Rudge im vorliegenden Heft.

⁵ Vgl. dazu auch den Beitrag von G. Ziener/C. T. Scheilke im vorliegenden Heft.

- Bei den übergreifenden Kompetenzen ist für mich nicht genügend klar, welche denn nun spezifisch zum Religionsunterricht gehören und welche, wie etwa die kommunikative Kompetenz, gewiss in allen Fächern zu pflegen ist. Schwierig scheint mir im Übrigen die Unterscheidung zwischen „religiöser Kompetenz“ und „Sachkompetenz“. Besonders dankbar bin ich allerdings dafür, dass in dieser Reihe sowohl die „Selbstkompetenz“ fehlt wie auch die – theologisch problematische – sog. „spirituelle Kompetenz“.
- Bei den Dimensionen erscheint mir besonders wichtig, dass konsequent die Frage nach Wirklichkeit und Ethik sowie nach Religionen und Weltanschauungen gestellt wird. Allerdings zeigt sich in der Durchführung, dass es häufig gerade in diesen Hinsichten an entsprechenden Vorschlägen fehlt. Ähnliches gilt auch im Blick auf die konfessionelle Kooperation, die mit der Dimension „Kirche und Kirchen“ wie auch mit dem parallelen Aufbau evangelischer und katholischer Pläne signalisiert, im Ganzen aber viel zu wenig angesprochen wird.
- Die Ebene von „Kompetenzen und Inhalten“ wirft besonders weit reichende Rückfragen auf. Für Klasse 6 beispielsweise werden für das Gymnasium fast dreißig Einzelkompetenzen bzw. Inhalte aufgezählt. Das ist nicht zu leisten und wird vor allem nicht den grundsätzlichen Zielen einer kompetenzorientierten Ansatzes gerecht, den Unterrichtenden mehr Freiheit zu geben. Weiterhin herrscht hier die alte Terminologie der Lernziele vor. Vieles bleibt höchst unklar. Wann etwa kann gesagt werden: „Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Evangelischen und Katholischen Kirche erläutern“? Können dies Theologiestudierende? Was genau ist hier im Blick auf 12-jährige Kinder bzw. Jugendliche gemeint?
- Bei den verbindlichen Themenfeldern fällt auf, dass sie noch wenig mit den ersten drei Ebenen verzahnt sind. So bleibt unklar, wie die angestrebten Kompetenzen mithilfe der vorgegebenen Themen erreicht werden sollen.

Zur Arbeit mit Standards und Kompetenzen gehören darüber hinaus zwingend Angaben zur *Messbarkeit* und *Prüfbarkeit* sowie – und wohl am wichtigsten – zur *Lehrbarkeit*. Hinweise zu allen drei Fragebereichen werden bislang nicht gegeben. Auf diese Lücke zielen die sog. Niveau-Konkretisierungen, die sich noch in Entwicklung befinden. Soweit sie inzwischen veröffentlicht sind, werden sie den von mir formulierten Anfragen kaum gerecht. Insbesondere das Problem der Lehrbarkeit bleibt offen. Im Übrigen sollten die Anforderungen so beschrieben sein, dass auch Eltern und zumindest Jugendliche dies nachvollziehen können (was bislang nicht der Fall ist!).

Schließlich: Legt man ein Grundverständnis im Sinne der in der PISA-Studie beschriebenen Kompetenzen zu Grunde, so müssen die Kompetenzen auch über die *Schularten* hinweg kompatibel sein. Ideal gesprochen wäre zu erwarten, dass die Hauptschule das untere Drittel der Kompetenzerreichung besetzt, die Realschule das mittlere Drittel und das Gymnasium das obere Drittel. Mit dieser Erwartung kann in zweierlei Form umgegangen werden: Entweder kann sie als für den Religionsunterricht unangemessen zurückgewiesen werden – dafür gibt es gute Gründe, die in den Papieren aber nicht genannt werden; oder man muss die Erwartungen übernehmen und die Standards entsprechend formulieren. In den vorliegenden Papieren ist dies ebenfalls nicht zu erkennen. – Allgemeiner formuliert, wird hier das für den Religionsunterricht derzeit überhaupt ungelöste Problem der *Sequentialität* deutlich. Begründete Aussagen über den Aufbau des Lernens im Religionsunterricht im Sinne eines kumulativen Prozesses, der von Klasse 1 bis Klasse 10 bzw. 12 oder 13 fortschreitet, lassen sich nach dem jetzigen Stand von Wissenschaft und Praxis nicht geben.

3. Kriterien für die Evaluation von Bildungsstandards

Nach dem Gesagten ergibt sich die Antwort auf die dritte Frage fast automatisch: Die wichtigsten Kriterien heißen:

1. Die Eigenart des Religionsunterrichts muss erhalten bleiben.
2. Der Subjektbezug des Lernens muss gestärkt werden.
3. Die eigenverantwortliche Tätigkeit der Unterrichtenden ist zu stützen.

4. Konsequenzen für die Religionslehrerbildung

Auch hier ist mit einer allgemeineren Überlegung zu beginnen. Die Umstellung auf eine kompetenzorientierte Arbeitsweise belegt in eindrücklicher Form, wie rasch und grundlegend sich Vorgaben aus der Bildungspolitik heute ändern. Noch vor wenigen Jahren wäre in Baden-Württemberg nicht im Traum daran zu denken gewesen, dass je von den allseits als „bewährt“ angesprochenen Bildungsplänen abzurücken wäre. Daraus ist besonders für die universitäre Religionslehrerbildung zu folgern, dass eine Festlegung auf die im Jahre 2003 geltenden Bestimmungen unklug wäre. Eine solche Festlegung hätte möglicherweise oder sogar wahrscheinlich zur Folge, dass diejenigen, die in vier oder fünf Jahren in den Schuldienst eintreten, nach dem dann längst veralteten Stand des Jahres 2003 ausgebildet würden. Erforderlich sind daher grundlegendere Kompetenzen, die ein Arbeiten mit unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben ermöglichen. Dazu zähle ich beispielsweise die konsequente Betonung des Subjektbezugs von Lernprozessen, aber auch entsprechende Kenntnisse in der Theologie, die ein Unterrichten mit unterschiedlichen Lehr-, Bildungs- oder Standardplänen zulassen.

Gleichwohl ist nicht zu verkennen, dass die jetzt intendierte Umstellung auf kompetenzorientierte Bildungspläne einen erheblichen Bedarf für die Aus- und Fortbildung definiert. Bislang werden Religionslehrkräfte ähnlich wie auch die anderen Lehrkräfte kaum im Bereich der pädagogischen Psychologie ausgebildet. Fragen der Meßbarkeit, Prüfbarkeit und Lehrbarkeit bleiben schon in der Forschung weithin unbearbeitet. In der Religionspädagogik verfügen wir derzeit kaum über auch empirisch bewährte Erkenntnisse zu diesen Fragebereichen, zumal diese nicht mit der herkömmlichen Leistungsmessung verwechselt werden dürfen. Auch fächerübergreifende Aspekte der Kompetenzstärkung müssten in Forschung und Ausbildung allererst erarbeitet werden. Was etwa können Deutsch- und Religionsunterricht gemeinsam unternehmen, wenn ein Jünglicher beispielsweise den Römerbrief nicht versteht?

Schluss: Grenzen aller Standards

Am Ende darf bei der Umstellung auf kompetenzorientierte Arbeitsweisen sowie auf Bildungsstandards nicht aus dem Blick geraten, dass das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt. Für ihr Aufwachsen brauchen Kinder und Jugendliche

Erfahrungen und Begegnungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht operationalisieren oder messen lassen.

Diese Erkenntnis bedeutet keinen grundlegenden Einwand gegen Standards und Kompetenzen, macht aber deutlich, dass Standards und Kompetenzen in höchstem Maße missbraucht werden können und dort anfällig werden für den Missbrauch, wo sie nicht durch ein Bewusstsein von den Grenzen aller Standards und Kompetenzformulierungen begleitet werden. Wenn man so will: Bisläng fehlt hier der Beipackzettel, der bei Arzneien pflichtgemäß auf Risiken und Nebenwirkungen hinweist. Die unbegrenzte Begeisterung, mit der neue Projekte in Schule, Pädagogik und Bildungspolitik noch immer präsentiert werden, sollte die Notwendigkeit entsprechender Ernüchterung nicht verdecken.