

## Neuralgische Punkte bei der Diskussion um Bildungsstandards

---

Ein Resümee der vorliegenden Beiträge kann nicht in eine Positionierung »für« oder »wider« Bildungsstandards münden. Dafür erweist sich die Materie als zu komplex. Wenn man aber die Darstellungen in diesem Heft mit der inzwischen beinahe unüberschaubaren Literatur zur Diskussion um Bildungsstandards – auch bezogen auf den Religionsunterricht (vgl. ZPT 56 (2004), Heft 3; engagement 2004, Heft 4; Entwurf 2004, Heft 4; Elsenbast/Fischer/Schreiner 2004; Rothgangel/Fischer 2004) – ergänzt, so werden zentrale offene Baustellen deutlich, die einer weiteren Bearbeitung bedürfen.

### **1. Die bildungspolitische Herausforderung: Mitgestaltung statt Verweigerung**

Die Verfasstheit des Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen zwingt dazu, auch bei diesem aktuellen Trend der Bildungspolitik mitzuspielen. Das kann man zähneknirschend akzeptieren. Man kann aber auch die Herausforderung konsequent zum diakonischen Konzept des Religionsunterrichts als Chance zur Mitgestaltung betrachten. Gerade von einem subjektorientierten Bildungsbegriff aus haben Theologie und Religionspädagogik einiges dazu beizutragen, um die anstehenden Transformierungsprozesse in der Bildungslandschaft nicht gänzlich dem drohenden Diktat der Ökonomie auszuliefern. Dass man sich bei all diesen Prozessen größere Vorläufe und eine gesunde Verlangsamung wünschen würde, steht auf einem anderen Blatt.

### **2. Die bildungstheoretische Herausforderung: Ökonomie, Wissen, Bildung**

Kritiker meinen, die Diskussion um Bildungsstandards deute auf die nach wie vor unerledigte Curriculum- und Lernziel-Theorie hin;

nur die Begriffe hätten sich gewandelt. Fraglich ist, ob die outcome-orientierte Logistik mit einem Bildungsverständnis vereinbart werden kann, das stärker vom individuell sich Bildung aneignenden Subjekt ausgeht. Ich sehe zwei Bewältigungsstrategien: Die erste beschränkt die Reichweite dessen, was mit Bildungsstandards erfasst wird, auf das gemeinsam bearbeitbare und dann auch abprüfbar Weltwissen. Unter den Modalitäten schulischen Lernens halte ich diesen Ansatz für problematisch, weil letztlich doch die Normativität des faktisch abprüfaren kognitiven Wissens über die anderen Bildungssegmente dominieren wird. Die zweite Strategie, die dann auch zum Prüfstein für die Alltags-tauglichkeit des oft zitierten weiten Kompetenz-Begriffs von Franz Weinert wird (»die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«; Weinert 2001, 27 f.; Klieme 2003, 21), kombiniert Verfügungs- und Orientierungswissen und implementiert auch individuelle Lernfelder innerhalb der Kompetenzbeschreibungen.

Überlagert wird die bildungspolitische Diskussion von den problematischen Ausgangsdaten: Jürgen Rekus veranschaulicht drastisch die Herkunft der Intention, des Konzepts und der Teilelemente der Bildungsstandards-Diskussion (Deregulierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung, Evaluation) vom Leitbild der neueren Ökonomie her (Rekus 2004). Von da aus befürchten Kritiker einen Bildungsimperialismus, der über die Differenzierung der Kompetenzebenen (Mindest-, Regel-, Exzellenz-Standards) zu einer

Vergrößerung der sozialen Schere und zu einer Dichotomisierung in Gewinner und Verlierer, auch auf institutioneller Ebene («gute» und «schlechte» Schulen), führen wird.

### **3. Die lerntheoretische Herausforderung: Prüfstein Evaluation**

Als Dreh- und Angelpunkt aller Diskussionsbeiträge erweist sich die Evaluation von Bildungsstandards. Leider fehlen bislang noch entsprechende Erfahrungswerte. Die Diskussion kann entlastet werden durch den Hinweis, dass die Individualdiagnostik innerhalb des Gesamtkonzepts nur ein Teilelement darstellt, die eigentliche Zielrichtung eigentlich eine systemische ist: Mit Hilfe von Vergleichsarbeiten (Individualdiagnostik – Ebene 1) sollen Schulen untereinander verglichen werden (Schulvergleich – Ebene 2) und letztlich Qualität und Leistungsfähigkeit unseres gesamten Bildungssystems (Bildungsmonitoring – Ebene 3) auf den Prüfstand kommen.

Von einem pädagogischen Konstruktivismus aus (vgl. Mendl 2005) müsste man erstens dafür Sorge tragen, dass die Kompetenzbeschreibungen auch in ihrer inhaltlichen Konkretisierung offen genug vorgenommen werden, um individuelle Füllungen zu ermöglichen; dieses Ziel entspricht auch dem Merkmal der »Fokussierung« bei der Formulierung von Bildungsstandards, die einerseits knapp und präzise sein und andererseits Freiraum zur Ausgestaltung und Ergänzung bieten sollen (vgl. Elsenbast u. a. 2004, 9).

Das zweite Ziel besteht darin, dass intelligente Evaluationsverfahren für die anstehende Leistungserhebung zu bestimmten Zeitpunkten einer schulischen Karriere entwickelt werden, die individuelle Lernprozesse und differenzierten Unterricht zu messen in der Lage sind (vgl. Herrmann 2005).

### **4. Die pädagogische Herausforderung: Unterricht nachhaltig gestalten**

Wie aus den Ausführungen von Georg Gnannt deutlich wird, liegt der Reiz der Bildungsstan-

dards-Logistik in der größeren Verantwortung der Lehrenden für die Ausgestaltung nachhaltiger Lernprozesse. Mit dem Stichwort vom »Ende der Beliebigkeit« und entgegen den entsprechenden Rückmeldungen bezüglich eines als wenig kohärent erlebten Religionsunterrichts sind die Lehrenden gezwungen, ihren Unterricht mit roten Fäden zu stricken, die in Zweijahresintervallen auf abprüfbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten hinführen. So problematisch die gesellschaftspolitischen Motive für das Bildungsstandards-Modell oder, wie z.B. in Bayern, für den Ausweis von Grundwissen sind, bei Lehrerfortbildungen habe ich den Eindruck, dass es durchaus reizvoll ist, über solche roten Fäden nachzudenken und konkret zu formulieren, was denn diese sechste oder neunte Klasse in diesem Jahr vom Religionsunterricht mitnehmen sollte. Dies erfordert freilich auch eine verstärkte Kommunikation (Planungs- und Verständigungsprozesse) der Religionslehrer untereinander, zumal dann, wenn die konkrete Ausgestaltung der Bildungsstandards (vgl. Beitrag von Sajak und Skala) vor Ort zu erfolgen hat. Dass dies eine höhere didaktische Kompetenz der Lehrenden erfordert, als es bei didaktisch bereits aufbereitenden klassischen Lehrplänen der Fall ist, sollte als Herausforderung und Chance zur Profilierung der eigenen beruflichen Professionalität gesehen werden. Insofern sind Lehrerinnen und Lehrer die zentralen Adressaten; entscheidend wird sein, ob sie Geschmack finden an der neuen Art, Unterricht zu gestalten, oder die entsprechenden Papiere nachträglich wieder nur als »Wunschprosa« angesehen werden.

### **5. Die religionspädagogische Herausforderung: Kernkompetenzen ausweisen**

Es wird ja immer wieder betont, mit den Standards sollten »nur« die Kernkompetenzen in den Blick genommen werden. Ob sich dadurch tatsächlich mehr Freiraum für individuelle Lernprozesse ergeben wird, hängt sehr stark von der faktischen Ausgestaltung von Kompetenzfeldern ab. Die »Kirchlichen

Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I« jedenfalls lassen in ihrer Inhaltsdichte (vgl. S. 18–29) eher die Befürchtung aufkommen, dass keinerlei Spielräume verblieben, würde man tatsächlich alle inhaltsbezogenen Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht, die mit Abschluss der Mittelstufe erworben sein sollten, über die verschiedenen Gegenstandsbe- reiche hinweg als am Ende abprüfbare Stan- dards anstreben wollen. Wenn es dann dort noch heißt: »Der Grundwissenskanon ist of- fen für Erweiterungen auf der Ebene der Lan- des- und Schulcurricula« (S. 16), wird deut- lich, welche eigenartige Dynamik sich beim Bemühen, allgemeine Kompetenzen mit grundlegenden Wissensbeständen zu verbind- en, entwickelt: zugunsten breiter Wissenska- nones und zuwider der Idee eines »Kerncurri- culums« sowie wechselseitig verschränkter und sequenziell gestalteter Wissensnetze. Eine stärkere Konzentration ist hier ein zen- trales Desiderat.

## 6. »Religiöse Kompetenz« als zentrale Herausforderung

Immer wieder wird auf die offene Baustelle einer genauen Beschreibbarkeit der religiösen Kompetenz verwiesen. Umstritten ist auch, beispielsweise in den Konzepten für den katholischen und evangelischen Religionsunter- richt in Baden-Württemberg, die Zu-, Über- oder Ineinander-Ordnung der religiösen Kompetenzfelder zu den weiteren allge- meinen Kompetenzbereichen. Man sollte aber auch nicht tiefstapeln. Es stehen bereits Vor- arbeiten zur Verfügung, die das Feld abste- cken: Ich denke an die Kompetenz-Formel aus Baden-Württemberg (»die Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzuneh- men und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (z. B. Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten«; Rupp/Müller 2004, 16) oder

die Entwürfe von Rudolf Englert (z. B. Englert 1998; Englert 2004). Als besonders bedeutsam erachte ich den Vorschlag Dietrich Benners, die Deutungskompetenz mit einer Partizipa- tionskompetenz zu ergänzen (Benner 2004), weil dies auf die Notwendigkeit eines stär- ker performativ ausgerichteten Religions- unterrichts hinweist (vgl. Klie/Leonhard 2003; rhs 45 [2002], Heft 1). Lernende werden »in Sachen Religion« kompetent, wenn sie in Auseinandersetzung mit den religiösen Konstruktionen anderer und unterstützt vom Deutungsangebot christlicher Tradition ein selbstständiges und begründetes Urteil in Fragen der Religion sowie je eigene reli- giöse Spuren entwickeln (Deutungs- und Partizipationskompetenz); dieser Prozess lässt sich dann in wesentlichen Teilberei- chen auch operationalisieren und evalu- ieren.

## Literatur

- Benner, D.: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Rpb 53/2004, 5–19.
- Elsenbast, V.; Fischer, D.; Schreiner, P.: Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fra- gen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.
- engagement 2004, Heft 4: Schulqualität durch Nationale Bildungsstandards?
- Englert, R.: Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Insti- tution in einem lebensweltlich orientierten Religions- unterricht, in: KatBl 123 (1998), 4–12.
- Englert, R.: Bildungsstandards für »Religion«? Was ei- gentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Rpb 53/2004, 21–32.
- Entwurf 2004, Heft 4: »Prüfet alles, das Gute behaltet«.
- Herrmann, Ch.: Konstruktivistisch(en) Unterricht eva- luieren, in: Mendl, H. (Hg.): Konstruktivistische Religi- onspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 129–149.
- Klie, T.; Leonhard, S. (Hg.): Schauplatz Religion. Grund- züge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.
- Klieme, E., u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstan- dards. Eine Expertise, Berlin 2003.
- Mendl, H. (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- Rekus, J.: Schulqualität durch Nationale Bildungsstan- dards?, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 2004, Heft 4, 287–297.
- rhs 45 (2002), Heft 1: Performativer Religionsunterricht.

- 
- Rothgangel, M.; Fischer, D.* (Hg.): Standards für religiöse Bildung. Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004. ....
- Rupp, H.; Müller, P.*: Bedeutung und Bedarf einer religiösen Kompetenz, in: Entwurf 2004, Heft 2, 14–18. ....
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004. ....
- Weinert, F.* (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim u. Basel 2001. ....
- ZPT 56* (2004), Heft 3: Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung. ....