

Bildungsstandards und Kompetenzen¹

Die Schule steht gesellschaftlich momentan stark unter Druck. Sie muss den Spagat leisten zwischen den gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen einerseits und den sinkenden finanziellen Ressourcen andererseits. Im Jahr 2001 wurde die bis dahin in Deutschland kaum hinterfragte hohe Qualität der Bildung durch die sog. PISA-Studie erschüttert. In dieser von der OECD geförderten internationalen Forschung nach der Qualität der Ausgangsbedingungen von Schüler/-innen für ein universitäres Studium landete Deutschland nur auf einem mittleren Platz. Viele Länder Europas (Finnland, Schweden) und außerhalb Europas (Japan) hatten bessere Ergebnisse im mathematischen und sprachlichen Bereich erzielt. Insbesondere die große Kluft zwischen guten Leistungen an den Gymnasien und den sehr schwachen Leistungen von Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund (vor allem in Hauptschulen) war und ist für Deutschland beunruhigend.²

Bildung oder „education“

Durch die Länderhoheit in Bildungsfragen gibt es keine eindeutige bundesweite Lösung für die Probleme. Weniger wird im Moment gefragt, was unter Bildung zu verstehen ist und welche Bildung wir wollen, sondern nach dem Produkt.³ Im Zuge des weltweit vorherrschenden ökonomischen Denkens, geht es in der Bildungsdebatte nicht um „die Rolle und den Beitrag von Schule an die Bildung und die Erziehung von jungen Menschen“ sondern um die Ergebnisse, die von der Schule produziert werden und um deren Qualität. Statt Bildung geht es immer mehr um Ausbildung. Während Bildung immer letz-

tendlich Selbstbildung ist, zielt Ausbildung, vergleichbar mit dem englischen *education*, auf die tatsächlich erreichbaren Lernergebnisse.⁴ Darum sollen nun Bildungsstandards formuliert werden, die die traditionelle Input-Steuerung (Lehrpläne) durch eine Output-Steuerung (erreichte Kompetenzen) ersetzen.⁵

Die Betonung wird damit auf die Qualitätskontrolle des Endprodukts gelegt und auf das Messen der Ergebnisse. Dies zeigt sich an der fast bundesweiten Einführung von Zentralabitur (Landesabitur), von Zwischenprüfungen und von verpflichtenden Vergleichsarbeiten in vielen Fächern. Die festgestellten Mängel in Mathematik und Lesefähigkeit haben zum Beispiel in Hessen dazu geführt, dass alle Abiturienten sich ab 2005 in Deutsch und Mathematik prüfen lassen müssen. Für diese zwei Kernfächer und für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) sind auf der Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) Bildungsstandards formuliert worden, die die zu erreichenden Kompetenzen formulieren. Auch andere Fächer sind aufgefordert oder eingeladen dies zu tun. Für die Haupt- und Realschulen in Hessen sind seit 2005 Abschlussprüfungen eingeführt, die das Erreichen des mittleren Bildungsabschlusses weiter standardisieren.

Die gestiegenen Anforderungen und damit der Druck von Schule auf die Schülerinnen und Schüler werden noch verstärkt durch die Einführung einer verkürzten Schulzeit im Gymnasium (Abitur in 12 statt 13 Jahren), damit junge Menschen früher einen Beruf oder betriebliche Ausbildung antreten können und früher für die Ökonomie zur Verfügung stehen.⁶

Für den Religionsunterricht bedeutet dies alles, dass seine Stellung als „Nicht-PISA-Fach“ geschwächt ist. Oft unausgesprochen hört man doch die Frage, ob man ihn in der Schule noch braucht oder ob nicht mehr Zeit für die so genannten „wichtigen Fächer“ zur Verfügung stehen müsste.

Der Religionsunterricht kann seine Stellung als ordentliches Schulfach dadurch behaupten, dass er auch zentral schriftlich geprüft wird und sich für neue Prüfungsformen (Projektprüfungen in der 10. Klasse, Präsentationsabitur, Besondere Lernleistung usw.) eignet.⁷ Die Qualitätsanforderungen für Religionsunterricht dürfen sich nicht von anderen Schulfächern unterscheiden. Er sollte sich der Formulierung von Bildungsstandards und Kompetenzen nicht verschließen, sondern sein genuines Anliegen darin ausdrücken.

Bildungsstandards

Bildungsstandards sind normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen.⁸ Die Kultusministerkonferenz (KMK) betont, dass Bildungsstandards der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen, weil sie die Anforderungen an Lehren und Lernen in der Schule in Kategorien von überprüfbaren erwünschten Lernergebnissen benennen. Im Bildungsstandard wird ein Maßstab formuliert, an dem die tatsächlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern gemessen werden können. Bildungsstandards erlauben somit die Überprüfung des Bildungssystems: erfüllt es seinen Auftrag?

Nun können sich die „Standards“ auf unterschiedliche Elemente des Bildungsprozesses

ses beziehen. Zum Beispiel können sie als die zu vermittelnden Inhalte beschrieben werden: dies wären sog. *content* Standards. Es könnten auch Standards für die Lehr- und Lernbedingungen formuliert werden. Diese letzte Standardformulierung schließt die KMK nachdrücklich aus: die Bildungsstandards formulieren nicht die schulischen Lehr- und Lernprozesse. Die Wege zum Erreichen der Standards werden den einzelnen Schulen überlassen.

Eine dritte Möglichkeit um Standards zu umschreiben, ist die Formulierung von Leistungs- oder Ergebnisstandards (*Output*), die dann nach Niveauan-

forderungen differenziert werden müssen. Handelt es sich dann um Minimalstandards, die alle Kinder und Jugendlichen erreichen müssen? Handelt es sich um Durchschnittstandards, hinter denen manche zurückbleiben dürfen (Regelstandards), oder um Exzellenzstandards, die nur für die besten 5 – 10% gelten sollen? Hier drohen Standards sich eher auf Notengebung zu reduzieren als auf die Frage, wie junge Menschen durch Schule gefördert werden können.⁹

In der Sprachregelung der Kultusministerkonferenz (KMK) werden „Bildungsstandards“ nun als Oberbegriff in der jetzigen Bildungsdebatte definiert.

Sie sind vergleichbar mit den „allgemeinen Bildungszielen“ in den 70er Jahren. Die Bildungsstandards sind – und das gibt manchmal Grund für Verwirrung – von der KMK als eine Mischung von *content* und *output* umschrieben. Sie sind überdies als *Regelstandards* definiert, die für bestimmte Abschlüsse (Mittlere Reife, Abitur) die „Meßlatte“ bilden. Sie beschreiben die überprüfbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, die Schüler/-innen nach einigen Jahren Schulunterricht erreicht haben sollen.

In einem traditionellen (*Input*) Curriculum werden bestimmte Inhalte für bestimmten Schulstufen festgelegt:

BILDUNGSZIELE (CURRICULUM)

Klasse 5	Thema 1 – 4	Erläuterung (Entfaltung des Themas in Stichworten)
Klasse 6	Thema 5 – 7	Erläuterung
Klasse 7	Thema 8 - 11	Usw.
Klasse 8	Usw.	
Usw.		

Im Bildungsstandard kommen die Kompetenzen mit den Inhalten explizit zusammen, wie die folgende Grafik verdeutlicht:

BILDUNGSSTANDARD (*Content*):

	WISSEN Thema 1	Thema 2	Thema 3	Usw.
KOMPETENZEN Kompetenz 1				
Kompetenz 2				
Kompetenz 3				
Usw.				



LEISTUNGSMESSUNG (*Output*) (Überprüfung von Wissen und Kompetenzen in den Themen)

Die Grafik zeigt, dass bei der Umschreibung von Bildungsstandards in der heutigen Debatte die sog. Kompetenzen eine zentrale innovative Rolle spielen. F. E. Weinert definiert diese so:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um

bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹⁰

Eckhard Klieme, der Hauptautor der Studie zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, um-

schreibt Kompetenzen in einem Themenheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ etwas griffiger:

„Kompetenz stellt die Verbindung von Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen.“¹¹

Die Schule als Ganzes vermittelt Kompetenz, ob diese nun als Sachkompetenz, als Metho-

denkompetenz, als Sozial- und Personalkompetenz oder als interkulturelle Kompetenz usw. feststellbar ist. Zudem vermitteln die Fächer spezifische Fachkompetenzen. Während die alten Lehrpläne nur die thematischen Inhalte und Ziele der verschiedenen Schulfächer beschreiben, und durch die Abfolge der Inhalte auch den Weg, den die Schüler/-innen zum Erreichen der Ziele beschreiten sollen, ist das Neue an Kompetenzformulierungen, dass die Fähigkeiten zunächst allgemein fachspezifisch beschrieben werden und dann mit (nicht neu zu erfindenden) Gegenstandsbereichen und Themen des Faches verbunden werden. In der Verbindung von Kompetenzen und Inhalten (*Output*) wird abprüfbar umschrieben, was die Schüler/-innen durch den Unterricht erlangen sollen.

Kompetenzen im Umgang mit Religion

Der Religionsunterricht teilt seine Kompetenzen vor allem mit anderen geisteswissenschaftlichen Fächern in der Schule. Klieme betrachtet Religion und Philosophie, in Nachfolge von J. Baumert, als einen eigenen „Modus der Weltbegegnung“. In diesen Fächern begegnen die Schülerinnen und Schüler der Welt nicht kognitiv-instrumentell (wie in den Naturwissenschaften), auch nicht ästhetisch-expressiv (wie bei den Sprachen), oder normativ-evaluativ (wie in den gesellschaftlichen Fächern). Religion und Philosophie fragen nach „Problemen konstitutiver Rationalität“.

„Die Fragen des Ultimatens – also Fragen nach dem Woher, Wohin, Wozu des menschlichen Lebens – [sind] anders zu behandeln als mathematische und naturwissenschaftliche Probleme.“

Die unterschiedlichen Rationalitätsformen eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend

und nicht wechselseitig austauschbar sind.“¹²

Damit wird die Präsenz von Religion in der Schule auch im Rahmen von Bildungsstandards und Kompetenzen nachdrücklich begründet.

Das erste Bundesland, das einen Bildungsplan auf der Basis von Kompetenzen entwickelte, war 2004 Baden-Württemberg. Der spezifische Beitrag des Faches Religion in der Schule besteht dort darin, „religiöse Kompetenz“ zu vermitteln.¹³ So wie es in den Fächern Physik und Chemie um naturwissenschaftliche Kompetenz, in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch um Sprachkompetenz und im Fach Geschichte um historische Kompetenz geht, vermittelt Religion eine eigene „religiöse Kompetenz“. In dem Bildungsplan für Baden-Württemberg wird sie wie folgt umschrieben: *„Religiöse Kompetenz ist die Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen 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.“¹⁴*

Der Ausdruck „religiöse Kompetenz“ bildet somit den Oberbegriff für weitere Kompetenzen, die durch den Religionsunterricht vermittelt werden sollen: hermeneutische Kompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, ethische Kompetenz usw. Hiermit liegt der Begriff „religiöse Kompetenz“ in der Nähe des Kompetenzbegriffes aus dem angelsächsischen Sprachraum. Er wurde durch Heimbrock in die Religionspädagogik in Deutschland eingeführt:

„Religious competence means being able to deal with one's own religiosity and its various dimensions embedded in the dynamics of life-history in a responsible way but also to appreciate the religious view of others. It includes active toler-

ance, competence to act in ethically oriented ways, readiness for dialogue on religious matters.“¹⁵

Auch wenn der Ausdruck „religiöse Kompetenz“, auf diese Weise umschrieben, eine klare Bedeutung hat, hat er doch zu vielfältigen Nachfragen geführt:

- Was bedeutet das Adjektiv „religiös“ in diesem Zusammenhang?
- Welche Definition von Religion ist hier gemeint?
- Wie grenzt sich hier Religion von Glauben ab?
- Macht sich das Religiöse vor allem am Wissen (Inhalte) oder am Können fest?
- Ist Religion hier ein eigener exklusiver Zugang zur Wirklichkeit?
- Haben die Theologie und der Religionsunterricht eigene exklusive Methoden?
- Geht es beim Religiösen, wenn man sich nach der Definition von Klieme richtet, eigentlich nur um eine Art Lebensbewältigung? Ist Religion nicht viel mehr?
- Kann man prüfen ob die Kompetenzen, die vermittelt wurden, auch von den Schülern „angewendet“ werden?
- Geht es bei „religiöser Kompetenz“ um die Vermittlung von religiös-ethischen Haltungen?
- Geht es um Fertigkeiten, wie das Gestalten eines religiösen Rituals, das Anzünden von Kerzen, um das Beten?¹⁶

Um derartige Fragen und mögliche Missverständnisse bei der Verwendung des Begriffes „religiöse Kompetenz“ zu vermeiden, haben sowohl die katholischen Bischöfe, wie auch die Bundeskommission, die die Bildungsstandards für das Abitur in evangelischer und katholischer Religion formulieren (EPA / Einheitliche Prüfungsanforderungen) auf den Begriff „religiöse Kompetenz“ verzichtet. Sie

sprechen von Kompetenzen im „Umgang mit Religion“.

„[Kompetenzen] konkretisieren die allgemeinen Ziele des Faches und verbinden Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die Bereitschaft, diese verantwortungsvoll anzuwenden. [...] Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind.“¹⁷

Religion intendiert mehr als funktionale Kompetenzen

Das Hauptproblem bei der Debatte um das Verhältnis von Kompetenzen und Religion ist Kliemes Formulierung von Kompetenz als *funktionaler* Begriff. Er ist auf das Handeln und auf wahrnehmbare Ziele („Bewältigung“) ausgelegt. Religion wird damit auf einen Religionsbegriff reduziert, der vereinfacht gesagt, beschreibt, was Religion *tut*, nicht was sie *ist*.¹⁸ Ein substantieller Religionsbegriff, der die Inhalte und Intentionen der jeweiligen Religionen als Ausgangspunkt nimmt, ermöglicht es, Aspekte von Religion zu beschreiben, die nicht funktional sind: Schauen, Staunen, Gespür für das, was nicht „Ist“, Wissen um die Unverfügbarkeit des Grundes allen Seins, Offenheit für das, was „auf einen zukommt“ (Offenbarung), Halt an dem, was wir von-Anderen haben. Dies kann besser in einem weit gefassten Bildungsbegriff als in einem eng gefassten Kompetenzbegriff ausgedrückt werden. Dies verfolgt zum Beispiel die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ in der Formulierung ihrer Bildungsziele. Hier finden wir folgende Überlegungen:

„Die evangelische Kirche versteht Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Kö-

nen, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens. Dies Verständnis kann zum einen verhindern, dass Wissen und Handeln auseinander klaffen und eine sogenannte ‚Werteerziehung‘ nur angeheftet wird, zum anderen bleibt bewusst, dass Unterricht mit jeder getroffenen Auswahl und didaktische Zubereitung von Unterrichtsinhalten eine inhaltliche Deutung und Bewertung der Lebenswirklichkeit einschließt.“¹⁹

Wenn wir nun formulieren, was das (Schul)fach „Evangelische Religionslehre“ an (funktionalen) Kompetenzen vermitteln will, was in der Schule erreicht und gemessen werden kann, müssen wir im Blick haben, dass die Ziele des Religionsunterrichts darin nur teilweise ausgedrückt werden können, ja sogar weit darüber hinaus gehen. Sich beziehend auf die Rechtfertigungstheologie formuliert Dressler:

„Kein Mensch geht in seinen Kompetenzen auf, kein Mensch ist durch seine Qualifikation definiert. [...] Die Würde von Menschen entspricht ihrer Unverfügbarkeit.“²⁰

Der Religionsunterricht berührt die eigenen Überzeugungen (Christlicher Glaube, Konfession) und das eigene Wirklichkeitsverständnis (die Wirklichkeitskonstruktion). Diese beiden spiegeln sich nur gebrochen in einem bestimmten Verhalten und sind somit nur teilweise als „Kompetenzen“ sichtbar und noch weniger völlig messbar.

„Die Bildungskraft des Religionsunterrichts besteht darin, die Schüler darauf zu verweisen, dass religiöse Kompetenz nicht eine Kompetenz neben anderen ist, sondern die eine Kompetenz, die einen Perspektivenwechsel ermöglicht [...] indem man nicht mehr nur fragt, was will ich vom Leben, sondern was will das Leben von mir. Das unentbehrliche Eine [das der RU vermitteln soll, hjd] wäre

dann, diese Frage als Frage Gottes zu hören.“²¹

Der christliche Glaube ist die Mitte des evangelischen Religionsunterrichts, aber nicht durch reine Informationsvermittlung herzustellen. Wenn ein Schüler einer christlichen Überzeugung anhängt und ein damit korrespondierendes Wirklichkeitsverständnis hat, kann dies zu einem besseren Verstehen und zu einer höheren Kompetenz (ein besserer Transfer von Wissen und Können im Alltag) führen; beide sind aber keine Bedingung. Auch ohne diese Haltung kann die Kompetenz erlangt werden. Ein nicht-religiöser Schüler kann im Religionsunterricht eine gute Note erreichen. Gleichwohl wird ein Schüler, der in einem christlichen Elternhaus aufgewachsen ist und aktiv in einer evangelischen Jugendorganisation mitarbeitet, eine bessere Ausgangsposition haben.

Dies heißt aber nicht, dass der Beitrag des Faches Religion in der Schule völlig mit dem Kompetenzbegriff strittig ist, aber das „Andere“ und das „Mehr“ unterscheiden sich nachdrücklich von den meisten anderen Schulfächern. Nipkow formuliert:

„Bildungsstandards und Kompetenzen vertragen sich grundsätzlich mit der modernen Religionsdidaktik. Unverträglich ist erstens ein halbiertes Verständnis von Bildung, weil das ‚selbstreflexive Lernen‘ des Lernenden als ‚Subjekt‘ zu kurz kommt. Zweitens ist das Übergewicht einer bestimmten Vorstellung von Kompetenz zu bemängeln, Kompetenz als ‚eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen‘ (F. E. Weinert). Solch ‚Coping-Ansatz‘ ist für Religion unangemessen, sofern sie ihrer Eigenlogik nach nicht in einzelnen situativen ‚Handlungen‘ aufgeht, sondern gar nicht in ‚erfolgreicher Bewältigung‘ (Coping) von Prob-

lemen. Die ist bestenfalls nur ein Aspekt der Problemorientierten Grundstruktur. Religion erschließt ein umgreifendes 'Selbst- und Wirklichkeitsverständnis' des Ganzen.²²

Vier Beispiele

1. Eine Kompetenz, die der Religionsunterricht ohne Zweifel vermitteln sollte, ist, dass die Schüler/-innen die Fähigkeit haben religiöse Phänomene wahrzunehmen, deren Relevanz einzuschätzen und über religiöse Themen zu kommunizieren. Mit dem letzten ist die Förderung von religiöser Sprachfähigkeit gemeint. Der Mangel an sprachlichen Fähigkeiten in religiösen Angelegenheiten führt dazu, dass religiöse Erfahrungen und Themen nicht mehr im öffentlichen Diskurs vorkommen und das damit das „Instrument“ fehlt, um gesellschaftliche Probleme mit einer religiösen Komponente, zu bewältigen. Für eine zukunftsfähige Gesellschaft, so lautete die Antwort auf eine der Herausforderungen für den RU heute, brauchen Bürger Kompetenz im Umgang mit Religion. Hier geht es schon in der Grundschule um die Wahrnehmung von Kirchengebäuden (Innen und Außen), Bräuchen bei den kirchlichen Jahresfesten, Rituale bei Tod und Sterben usw. In der Mittelstufe geht es um Fähigkeiten wie das Analysieren von Spuren von Religion (in Werbung, Film, Video-clips, Musik, Kunst) um Deutung von Wegkreuzen und „Unfallaltäre“, um Äußerungen von unterschiedlichen religiösen Gruppierungen (Kirchen, Fundamentalisten, Sekten) und so weiter. Das „Mehr“ des Religionsunterrichtes ist, dass er darüber hinaus dazu einladen will, dass junge Menschen sich in Freiheit auf religiöse (spirituelle) Ausdrucksformen und Elemente einlassen und damit reflektiert umgehen können. In der Religion spielen Erfahrungen mit Stille, Meditation, Gebet, Ritual, Segen, Sakrament (Taufe,

Abendmahl) usw. eine große Rolle. Auch wenn vieles davon im Unterricht selbst keinen Ort haben wird, geht etwas Wesentliches verloren, wenn im schulischen Religionsunterricht erlebbare christliche spirituelle Momente gänzlich fehlen würden und wenn er nicht zu (schulbezogenen) kirchlichen Angeboten einladen würde. Wäre dies nicht wie Sportunterricht ohne Bewegung?²³

2. Der Religionsunterricht will in der Grundschule und in der Mittelstufe dazu befähigen die verschiedenen „Gemeinschaftsformen“ von Religion wahrzunehmen und zu deuten: die evangelische und katholische Kirche, Freikirchen und Gemeinschaften, die östlich-orthodoxe Variante des Christentums, ökumenische Bestrebungen zur Einheit der Kirche, das religiöse Leben im Islam und Judentum. Hier geht es um Vergleich und Deutung religiöser Praxis. Um einige exemplarische Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Formen zu verstehen, müssen die Schüler/-innen über die Geschichte des Christentums (Ost und West, römisch-katholisch und reformatorisch) und über die Beziehungen zwischen den drei monotheistischen Religionen unterrichtet werden. Im Religionsunterricht wird dazu jedenfalls Luthers Auseinandersetzung mit dem Papst und seine reformatorische Entdeckung der Rechtfertigung durch den Glauben erläutert.

Das „Mehr“ des Religionsunterrichtes ist, dass er darüber hinaus hofft dazu beizutragen, dass die Schüler/-innen Luthers Entdeckung auch als Entdeckung für sich erfahren. Dass sie die Relevanz für die Freiheit eines Christenmenschen spüren, dass sie sich von Gott angenommen wissen und Lebensgewissheit und Selbstakzeptanz erlangen. Gerade hier sollen sie entdecken, dass das Leben mehr ist als Leistung und Kompetenz. Religionsunterricht will so Vertrauen stärken, Mut

machen und Menschen zum Leben befähigen.

3. Der Religionsunterricht - insbesondere in der Oberstufe - hat seinen spezifischen Beitrag in der Schule auch darin, mit Schülerinnen und Schülern wichtige Themen der „geisteswissenschaftlichen Domäne“ (Baumert) zu reflektieren. Hier geht es um Erkenntnistheorie, Glauben und Wissen, Theologie und Naturwissenschaften. Inwiefern ist die Wirklichkeit ein Objekt außerhalb von uns? Inwiefern sind wir Teil dieser Wirklichkeit und gestalten wir sie mit, durch unsere Deutung und Reflexion. Im Religionsunterricht reflektieren die Schüler/-innen die Endlichkeit ihres Daseins (Tod, Sterben) und ihr Teil-Sein der Menschheitsgeschichte, die vor ihnen angefangen hat und durch ihren Beitrag weitergeht. Die Schüler/-innen sollen das Leben als Prozess sehen können, Visionen im Diesseits entwickeln können und von der christlichen Hoffnung-über-den-Tod-hinaus hören.

Das „Mehr des Religionsunterrichtes ist, dass er überdies vermitteln will, dass die Antworten auf die Frage nach Gott („Grundfragen“ / „letzte Fragen“) gerade *nicht* verfügbar sind. „Gott“ kann nicht gefasst werden; er ist ein Geheimnis. Auf die Fragen „Wer bin ich?“, „Wer bist du?“, „Wohin, woher, wozu, gibt es keine geschlossenen Antworten. Gerade diese Fragen müssen immer wieder neu offen bleiben, um Leben zu ermöglichen. Lässt sich dies messen und bewerten?

4. Ein viertes und letztes Beispiel, das sich auch mehr auf die Oberstufe bezieht: Die Schüler/-innen sollen die Kompetenz haben, Verhalten ethisch zu reflektieren. Die Schüler/-innen können z.B. die Schritte zur ethischen Urteilsfindung (E. Tödt u.a.) auf einen Casus anwenden. Sie verstehen, wie in einer von christlichem Denken geprägten Ethik, die

Anthropologie mit dem Gottesverständnis zusammenhängt (Geschöpflichkeit, Gottebenbildlichkeit). Viele aktuelle Fragen fordern diese Kompetenz: Die Debatte um Gentechnik, die Sozialethik der Kirchen, die Diskussion um den Auslandseinsatz der Bundeswehr, den Umgang mit Tod (Euthanasie, Hospiz, die Ausstellung Körperwelten) usw.

Das „Mehr des Religionsunterrichts“ besteht darin, dass der/die Religionslehrer/-lehrerin hofft, dass aus dem Unterricht ein bestimmtes Verhalten folgt. Er oder sie kann dies aber nicht garantieren. Die KMK ist sich dessen bewusst, wenn sie schreibt:

„Kompetenzen beschreiben Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen. Die Standards [...] vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung.“²⁴

Natürlich erwartet der Lehrer im Fach Politik und Wirtschaft, dass seine Schüler/-innen sich durch den Unterricht aktiv am politischen Diskurs beteiligen, er kann aber nicht garantieren, dass die Schüler/-innen dies machen, oder sogar einer politischen Partei beitreten. Auch hofft die Musiklehrerin, dass sie die Schüler dazu begeistert, in ihrer Freizeit ein Instrument zu spielen oder in einem Chor aktiv zu sein. Sie kann es weder garantieren noch zum Maßstab ihrer Beurteilung machen. Wenn ein Schüler aber ein Instrument spielt, hilft dies sehr über Musik im Unterricht zu reflektieren. Genauso hofft der Religionslehrer, dass die Schüler/-innen ein bestimmtes ethisches und religiöses Verhalten haben werden. Er kann es aber weder machen noch garantieren.

Bildung und die Sprache der Anderen

Evangelischer Religionsunterricht, der auf diese Weise Kompetenzen vermittelt und Intentionen verfolgt, die darüber hinausgehen, ist nicht konfessionalistisch, sondern hat einen Bezug zur gelebten Religion in den evangelischen Kirchen. Dabei ist es gerade das Merkmal der evangelischen Kirche, dass Bildung hier eine zentrale Stellung einnimmt und die Lehre nie als Knebel oder einengende Richtlinie gedacht ist. Bildung liefert im evangelischen Sinne einen doppelten Beitrag: Erstens an die Gesellschaft, sonst hätte die evangelische Kirche nicht so stark an dem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule festgehalten. Zweitens, als Beitrag an der Selbstbildung des Einzelnen, der seinen eigenen Glauben in Freiheit finden und vor Gott verantworten soll. Dieser individualistische Zug der evangelischen Kirche macht aber die Kirche nicht überflüssig. Sie ist die notwendige Diskurs-Gemeinschaft.

„Ich bin mir selber nicht genug – das lernt man langsam im Leben. Und ich brauche mehr als mich selber. Ich brauche also die Fremde. Ich brauche die Gedanken, die Gesten und die Glaubensspiele meiner alten und jungen Geschwister. Ich brauche die Lieder der Toten. Ich möchte ein Spieler werden, der zu Hause spielt auch in der Sprache der Geschwister, die mir nur halb zu eigen oder gar fremd ist.“²⁵

Strikt individuelle Religiosität kann man zwar einige Zeit leben, man kann sie denken (und wissenschaftlich analysieren) aber nicht tradieren, dafür braucht man die Anderen. Dabei ist die Kirche in evangelischer Sicht keine fest gefügte unveränderbare Traditionsinstanz, sondern *semper reformanda*. Evangelischer Religionsunterricht ist darum weder religionskundlich (im Sinne von rein informierend *über* Religion) noch konfessionalistisch (rein normativ).²⁶

Dies alles mitgedacht, kann sich der Religionsunterricht einlassen auf die Bildungsstandards.

Kompetenzen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA)

Das Nachdenken über Bildungsstandards ist momentan für die gymnasiale Oberstufe am weitesten fortgeschritten, die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung.“ Diese EPA wurden zum ersten Mal in den 70er Jahren (1973) formuliert und gehen auf die Leitzelformulierungen in der Curriculaumsdebatte zurück. Die Empfehlungen waren mit Beispielaufgaben für das schriftliche und mündliche Abitur ergänzt. Neu bei der Überarbeitung der jetzigen EPA, die seit November 2004 entwickelt werden, ist, dass die EPA verbindlichen Charakter für die Fachspezifischen Prüfungsanforderungen (FAPA) in den unterschiedlichen Bundesländern haben werden und nachdrücklich als „der Bildungsstandard“ gilt.²⁷ Aus diesem Grunde sind nicht nur fast alle Bundesländer und Kirchen in der Kommission vertreten, sondern es werden die Inhalte der evangelischen und katholischen EPA so identisch wie möglich formuliert und mit den Kirchen abgestimmt. Die EPA soll im Frühjahr 2006 von der KMK und den Kirchen verabschiedet werden und in den kommenden Jahren in den Bundesländern umgesetzt werden. Für Hessen ist 2008 avisiert.

Die Kompetenzen, die in der EPA formuliert werden, lassen sich auf drei Quellen zurückführen:

- Die Kompetenzformulierungen von Ulrich Hemel. Er unterscheidet in seiner Dissertation (Frankfurt 1988) in Nachfolge von Glock und von der Leitzelformulierung aus der Curriculumstheorie fünf Leitziele für den RU: Sensibilität (religiöse Wirk-

- lichkeit wahrnehmen), Inhaltlichkeit (Klärung religiösen Wissens), Ausdrucksverhalten (religiöse Handlungsfähigkeit), Kommunikation (Sprach- und Dialogkompetenz), religiöse motivierte Lebensgestaltung.²⁸
- Das Kompetenzmodell der katholischen Bischöfe (2004). Hier werden sieben Kompetenzen unterschieden: (1) religiöse Phänomene wahrnehmen, (2) religiöse Sprache verstehen, (3) religiöse Zeugnisse verstehen, (4) religiöses Wissen darstellen, (5) in religiöse Fragen begründet Urteilen, (6) sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen, und (7) aus religiöser Motivation handeln.²⁹
- Die Formulierungen von Günter R. Schmidt (1993), die von Bernd Schröder in die Studien- gruppe des Comenius- Instituts (Münster) eingebracht wurden. Hier geht es um fünf Kompetenzen: Deutungskompetenz, Ausdruckskompetenz, Kommunikationskompetenz, Reflexionskompetenz und Handlungskompetenz.³⁰

Religiöse Bildung, so die EPA, umfasst fünf grundlegende Kompetenzen, die im Religionsunterricht in der Oberstufe erworben und im Abitur geprüft werden:³¹

1. **Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit.** Die Schüler/-innen können bedeutsame religiöse Phänomene wahrnehmen und beschreiben. Hier ist gedacht an religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt, an religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten), aber auch an existentielle Situationen in der letzte Fragen aufbrechen oder

ethische Entscheidungssituationen.

2. **Deutungsfähigkeit.** Die Schüler/-innen sollen religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten können. Hier geht es um die Analyse von religiösen Sprachformen (Gebet, Lied, Segen, Credo), um die Erklärung von religiösen Motiven und Elementen in Texten, in Kunst und in den Medien (Bilder, Musik, Werbung, Film usw.) Selbstverständlich geht es hier auch um die methodisch reflektierte Auslegung von biblischen und theologischen Texten und Glaubenszeugnissen.
3. **Urteilsfähigkeit.** Schüler/-innen sollen in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen können. Dazu müssen sie Formen theologischer Argumentation vergleichen können, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Konfessionen und Religionen erklären und bewerten, Modelle der ethischen Urteilsbildung beispielhaft anwenden, und in der Pluralität einen eigenen Standpunkt vertreten können.
4. **Dialogfähigkeit.** Die Schüler/-innen können am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen. Dafür ist eine zentrale Fähigkeit, der sog. Perspektivenwechsel: sich in die Position des anderen versetzen zu können und diese in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen können. Auch müssen die Schüler/-innen fähig sein, die durch die ersten drei Kompetenzen erworbenen Einsichten in den christlichen Glauben mit möglichen Dialogpartnern zu kommunizieren und sich argumentativ mit ih-

nen auseinander zu setzen. Sie müssen die Kriterien kennen, die für eine konstruktive Begegnung berücksichtigt werden müssen.

5. **Gestaltungsfähigkeit.** Die Schüler/-innen können religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden. Die typischen Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren (ein Psalm oder Gebet neu formulieren), Symbole und Rituale erproben und (um)gestalten. Religiöse Inhalte und Positionen adressatenbezogen präsentieren.

Diese fachspezifischen Kompetenzen, die hier für das Abitur formuliert sind, müssen in den jeweiligen Bundesländern mit den Themen der Oberstufe verbunden werden und in Einführungserlasse und Fachspezifische Prüfungsanforderungen einfließen. Dies führt dann zu konkreten Formulierungen von Anforderungsstandards, die auch im (Landes)abitur überprüfbar sind.

Für die Sekundarstufe I können diese fünf Kompetenzen an bestimmten Themen und Gegenstandsbereichen festgemacht werden. Für den Grundschulbereich arbeiten in Rheinland Pfalz und Hessen auch Arbeitsgruppen, die kompetenzorientierte Bildungsstandards für 6 – 10jährige Kinder formulierten. Weitere Überlegungen, die nicht länger in Lehrpläne formulieren *“was durchgenommen“*, sondern was als Output *“gelernt werden muss“*,³² müssen in 2006 für den mittleren Bildungsabschluss in Rheinland Pfalz und Hessen vorangetrieben werden.

¹ In dem Text sind neben der erwähnten Literatur viele Diskussionen aus der Zwischenkirchlichen Kommission der EKHN und EKKW „Bildungsstandards“ (Gabriele Sies, Dr. Jörg Garscha, Klaus Heiner Weber, Bernhard Böttge), aus dem Fachausschuss des GKA (Gabriele Sies, Dr. Christoph Meier, Pfr. Matthias Engel), dem Studientag des GKA Juli 2005 und dem Dozentenkollegium des RPZ eingeflossen. Dafür möchte ich an dieser Stelle ganz herzlichen danken! Der Artikel wird als Kapitel 2 in einer Handreichung „Bildungsstandards“ aufgenommen, der voraussichtlich im Februar 2006 erscheinen wird.

² Jürgen Baumert e.a., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schüler/-innen im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

³ Vgl. hier die kritische Anfrage der EKD in der Denkschrift Maße des Menschlichen (2004).

⁴ Heike Lindner, Wie hast du´s mit der Religion? In: Martin Rothgangel, Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung. Münster 2004, 61. Bernd Schröder, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität, in: Rothgangel, Fischer, a.a.O., 20. Wolfgang Böttcher, Rudolf Messner, Mit Standards Menschen bilden? Hofgeismarer Vorträge Bd. 23 / 2004.

⁵ Eckhard Klieme e.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003.

⁶ Siehe Harmjan Dam, Der neue Lehrplan für das verkürzte Gymnasium (G-8). Schönberger Hefte 4/05, 14 – 17.

⁷ Die EKD-Synode hat in ihrer Tagung am 10. November 2005 in Berlin beschlossen, das Gespräch mit der Kultusministerkonferenz zu suchen, um zu bewirken, dass bei den Beratungen über die neue Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe die Gleichwertigkeit der Fächer beachtet wird. Auch Ev. Religion soll auf zwei Anforderungsniveaus erteilt werden können

(GK / LK); die drei Aufgabenfelder sollen alle in der Abiturprüfung repräsentiert sein.

⁸ Die Umschreibungen richten sich nach der Handreichung „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“, Sekretariat der KMK, Bonn, 16.12.2004.

⁹ Vgl. Friedrich Schweitzer, Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? Zeitschrift für Pädagogik und Theologie ZPT (Themenheft Standards) September 2004, S. 238

¹⁰ F. E. Weinert (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim, Basel, 2001. 27f. Klieme 2003, a.a.O., 72. Rothgangel / Fischer, a.a.O., 226.

¹¹ Eckhard Klieme, Zeitschrift für Pädagogik 6/04, 13.

¹² Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Vortrag 3. Werkstattgespräch der Initiative McKinsey bildet. Köln s.a. (2003?) S. 7.

www.mpib-berlin.mpg.de Die Unterscheidung bezieht sich auf den alten Kanon des Orientierungswissens von A. von Humboldt (1809) zurück. Vgl. auch E. Klieme, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards 2003, a.a.O., 68.

¹³ Hartmut Rupp und Peter Müller, Bedeutung und Bedarf einer religiösen Kompetenz. entwurf 2/2004, 14 – 18.

¹⁴ Rupp, Müller a.a.O., 16. Und im Bildungsplan BaWü 2005.

¹⁵ H. G. Heimbrock, Towards religious competence. Münster 2001, 9. Rothgangel, Fischer, a.a.O., 234.

¹⁶ Rupp / Müller (a.a.O., 15) deuten diese Fragen schon an, halten die Einwände für nicht so gravierend, als den Gewinn an Eigenheit des Faches Religion anderen Fächern gegenüber.

¹⁷ Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss), Die deutschen Bischöfe. 78. Bonn 23. September 2004.

¹⁸ Vgl. z.B. der Religionsbegriff von Glock, der fünf funktionale Dimensionen von Religion un-

terscheidet: Erleben, Ritual, Wissen, Glaubensstruktur, Handeln. Charles Y. Glock, Über die Dimensionen der Religiosität, In: J. Matthes (Hg.), Kirche und Gesellschaft, Hamburg 1969.

¹⁹ Maße des Menschlichen. Denkschrift der EKD. Gütersloh 2003, 66 – 77 und 90

²⁰ Bernhard Dressler, Bildung – Religion – Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie ZPT (Themenheft Standards) September 2004, S. 260.

²¹ Dirk Kutting, „Das unentbehrliche Eine“ Religiöse Kompetenz und Bildungsstandards. Schönberger Hefte 4/05, 18 – 21. Zitat S. 21.

²² K. E. Nipkow, Thesen eines Vortrags zum Thema „Bildungsstandards – Schule – Religion“. Hannover 06.10.2004. F. Schweitzer warnt in seinem Beitrag „Herausforderungen und Perspektiven des evangelischen Religionsunterrichts.“ Schönberger Hefte 1/ 2004, 17) mit den Erfahrungen des *Religious Education* in England: Sie hatten sich ganz auf den Kompetenzbegriff eingelassen und wurden so ihrem besonderen Profil beraubt.

²³ Cf. Bärbel Hussmann, Thomas Klie, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen 2005. Schweitzer (Bildungsstandards ZPT 3/04, a.a.O. S. 239) weist zurecht darauf hin den funktionalen Kompetenzbegriff nicht durch Begriffe wie „Selbstbildung“ oder „spirituelle Kompetenz“ zu verwischen.

²⁴ Handreichung „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“, Sekretariat der KMK, Bonn, 16.12.2004.

²⁵ Fulbert Steffensky, Das Haus, das die Träume verwaltet. Würzburg 1988(1), 1999 (4), 10.

²⁶ Diese Überlegungen entfalte ich in einem Artikel „Evangelischer Religionsunterricht zwischen informativ und normativ“, dass voraussichtlich in den

Schönberger Heften 3/06 oder 4/06 erscheinen wird.

²⁷ Ich bin als staatlicher Vertreter des Landes Hessen seit Herbst 2004 Mitglied dieser Kommission. Die Zitate sind aus einem vertraulichen Zwischenbericht vom 11. Mai und 29. September 2005. Erscheint ca. Herbst 2006.

²⁸ Ulrich Hemel, Ziel religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt 1988. Hemel arbeitete nach seinem Theologiestudium in der Wirtschaft. Die (katholische) Dissertation war lange unbeachtet.

²⁹ Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10. Die deutschen Bischöfe. Bonn 2004. 14 – 15. Einige Mitglieder der Gruppe, die diese Richtlinien formulierten, sind auch Mitglied der EPA-Kommission. Vgl. Fußnote 30 für die Vernetzung mit Ev. Religion.

³⁰ G. R. Schmidt, Religionspädagogik. Göttingen 1993. B. Schröder, Mindeststandards für religiöse Bildung. In Rothgangel, Fischer 2004, a.a.O., 29. Einige Mitglieder der Comeniusgruppe sind auch in der EPA-Kommission.

³¹ Unter jeder „Kompetenz“ sind in vielen Spiegelstrichen die Fähigkeiten ausführlich dargestellt. Ich fasse diese hier zusammen.

³² Schweitzer (Bildungsstandards ZPT 3/04, a.a.O. S. 237) hält gerade dies für einen entscheidenden Vorteil beim arbeiten mit Kompetenzen statt Lehrpläne

KARLWYAN Stam