

Einführungsreferat zur Lehrerfortbildung im OKR

Henning Eden, Studienleiter der Arbeitsstelle für Religionspädagogik Oldenburg

Die Entwicklung der Diskussion über Standards und Kompetenzen

1. Einführung: Der PISA-Schock und seine Folgen

Folie 1

Alles begann mit PISA

Nach dem Schock der PISA-Untersuchung, in der den deutschen Schulen lediglich ein Mittelmaß bescheinigt wurde, strebte das Bundesministerium für Bildung und Forschung ab 2003 eine Kompetenz- und Standardorientierung des nationalen Bildungswesens an. Die PISA-Untersuchung deckte Mängel in allen grundlegenden Bereichen auf, insbesondere bei der Lesekompetenz.

Folie 2

Über den Mangel an fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinaus lieferte die PISA-Untersuchung aufschreckende strukturelle Erkenntnisse:

1. In vielen Fällen werden die Ziele der Lehrpläne nicht erreicht. Etwa ein Viertel der 15-jährigen Jugendlichen erreichen in Bezug auf Lesekompetenz und mathematischer Grundbildung nicht das für einen mittleren Schulabschluss notwendige Niveau.
2. Die Bandbreite der Schülerleistungen zwischen den Besten und den Schwächsten ist so groß wie in keinem der anderen untersuchten Länder. Als eine Ursache wird das Fehlen von Mindeststandards, die jede Schülerin und jeder Schüler erreichen muss, diagnostiziert.
3. Die soziale Herkunft wirkt sich in Deutschland in erheblichem Maße auf den Schulerfolg aus. Besonders schlecht schnitten in der PISA-Untersuchung Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ab.
4. In Blick auf die Qualität schulischer Leistungen und auf deren Bewertung gibt es in Deutschland große regionale Differenzen.
5. Staaten mit systematischer Qualitätssicherung schneiden besser ab als das deutsche Schulsystem, wo solch ein Instrument bisher fehlt.

„Das Ergebnis ist deshalb so deprimierend, weil es zeigt, dass es dem deutschen Bildungssystem weder gelungen ist, gleiche Teilhabechancen für Menschen auf der Grundlage von Bildung noch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten sicherzustellen. Individualisierung und Egalisierung sind aber die beiden entscheidenden Zielvorgaben für das Bildungssystem (...): Menschen müssen sich bilden können – unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer sozialen und regionalen Herkunft. Dass dies in

Deutschland nicht in ausreichendem Umfang der Fall ist, war schon lange klar. Nun aber war die Erkenntnis unausweichlich, dass sich an dieser Situation trotz jahrzehntelanger Bemühungen nichts Entscheidendes geändert hat. (...) Um nichts Geringeres als um Verfassungsbruch handelt es sich also, wenn vor allem die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen ihre Bildungschancen maßgeblich bestimmt, nicht aber das organisierte Bildungssystem.“ (Obst, 2008, S 15 f.)

Wie reagierten nun die verantwortlichen Politiker auf dieses niederschmetternde Ergebnis? – Gefangen in parteipolitisch zementierten Ideologien wurde zunächst die Systemfrage („Ist das dreigliedrige Schulsystem schuld an dieser Misere?“) ausgeklammert. Allerdings muss zugegeben werden, dass die PISA-Studie selbst keine Hinweise auf leistungsfähige Schulstrukturen gibt. Um nicht eine bundesweite Schulreform durch einen ideologisch gefärbten Streit „dreigliedriges Schulsystem versus Gesamtschulen“ zu gefährden, griff man auf das traditionelle Verfahren der Steuerung von Bildungsprozessen durch eine Revision der inhaltlichen, fachbezogenen Vorgaben (z.B. Lehrpläne) und der administrativen Vorgaben (z.B. Prüfungsverordnungen) zurück. Weil viele im PISA-Vergleich erfolgreichen Länder einerseits ihren Schulen einen großen Freiraum gewähren, andererseits aber die Qualität ihres Bildungssystems regelmäßig überprüfen, sollte auch im Sinne deutscher Bildungspolitik der gesamte Bildungsprozess künftig von seinem Ende her konzipiert werden, also von seinem „Outcome“ (Nicht Output! Stammt aus der Produktion von Gegenständen!) her.

Folie 3



2. Die Einführung von Standards und Kompetenzen im deutschen Bildungssystem

Von der Input- zur Outcome-Orientierung

Folie 4



Was bedeutet „Outcome“

„Outcome“ umfasst „den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist.“ (Klieme et al. 2003, S. 12) Der Staat soll also nicht mehr durch die detaillierte Festlegung von Inhalten und Methoden für Unterrichtsqualität sorgen. Das vom Ministerium in Auftrag gegebene und veröffentlichte sogenannte Klieme-Gutachten plädierte vielmehr für bundesweit geltende Bildungsstandards, die verbindliche Anforderungen für Schülerinnen und Schüler festschreiben sollten. Damit verbunden war das Ziel einer regelmäßigen Überprüfung der Kompetenzen der Schülerleistungen. „Mehr Freiheit und Autonomie auf dem Weg bei größerer Verbindlichkeit der definierten Ziele, so könnte man den eingeleiteten Paradigmenwechsel knapp zusammenfassen.“ (Obst 2008, S. 17)

Diese Outcome-Orientierung führte notwendig zum Versuch, verbindlich festzulegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen. So beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2002 die Erarbeitung von Bildungsstandards für die Kernfächer und die Durchführung landesweiter Orientierungs- und Vergleichsarbeiten. Die Kurzzeitfächer wie z.B. Religion wurden ausgeklammert, was auch als Folge der PISA-Studie betrachtet werden kann, deren Ergebnisse sich weitgehend auf Kompetenzen der sogenannten Kernfächer bezogen. Schon an dieser Stelle möchte ich festhalten, dass die Entwicklung der Begriffe „Standard“ und „Kompetenz“ weitgehend durch die Didaktik der naturwissenschaftlichen und sprachlichen Kernfächer bestimmt ist (z.B. Deutsch, Englisch, Mathematik). Die anderen Fächer waren sozusagen genötigt, sich dieser Tendenz anzuschließen; die Religionspädagogik hat teilweise zunächst äußerst skeptisch reagiert.

Im Folgenden müssen grundlegende Begriffe, welche für die Outcome-Orientierung eine entscheidende Rolle spielen, geklärt werden. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF ein Gutachten unter Federführung von Eckhard Klieme, das sogenannte Klieme-Gutachten (vgl. Klieme et al. 2003).



Folie 5

Das Konzept der Klieme-Expertise

Die Eckpfeiler des Konzepts der Klieme-Expertise bilden die Begriffe: „Bildungsziele“, „Bildungsstandards“ und „Kompetenzen“.



Folie 6

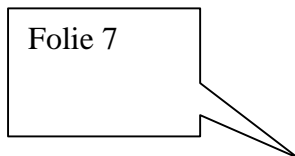
Bildungsziele

„Bildungsziele sind relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen und Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll.“ (Klieme et al. 2003, S. 20) Sie haben eine normative Funktion und legen im Auftrag der Gesellschaft für die Schulen fest, mit Hilfe welcher Inhalte und welcher Systeme Bildung erworben werden soll. Damit verbunden ist die Frage, was allgemeine Bildung ausmacht. Die Bildungsziele fassen somit den gesellschaftlichen Konsens über Bildung zusammen, der sich im demokratischen Prozess der Meinungs- und Willensbildung durchgesetzt hat. Bildungsziele beinhalten ebenso eine Verständigung darüber, welche Lernbereiche und Fächer zur allgemeinen Bildung gehören (vgl. Klieme et al. 2003, S. 20).

Allerdings gibt es keine klar feststellbare gesellschaftliche Übereinstimmung mehr über allgemeine Bildungsziele. Zum Beispiel ist das Verhältnis von formaler und ma-

terialer Bildung strittig und damit verbunden die Frage, ob es einen Kanon von Wissen und Können geben muss. Bildungsziele sollen als Maßstäbe kritischer Begleitung der Bildungsprozesse verstanden werden. Damit das Bildungssystem nicht kurzfristigen Moden und Interessen folgt, sind diese allgemein formulierten Bildungsziele notwendig, müssen aber stets in öffentlicher Diskussion überprüft und weiter entwickelt werden. Ihr Erreichen ist nicht messbar, vielmehr stellen sie Leitideen dar, auf die hin Bildungsprozesse angelegt werden. Nach Klieme besteht ein praktischer Konsens darin, dass das Bildungssystem auf die Staatsbürgerrolle und damit auf die Teilhabe am öffentlichen Leben vorbereiten und die Fähigkeit des einzelnen, das eigene Leben als ständigen Lernprozess zu gestalten, schulen soll (vgl. Klieme et al. 2003, S. 62 f.).

Nach Klieme reichen die grundlegenden Kulturtechniken „Lesen“, „Schreiben“, „Rechnen“ dazu nicht aus, sondern müssen durch weitere Kenntnisse und Kompetenzen in den verschiedensten Bereichen ergänzt werden. Dabei ist aber höchst strittig, welche weitere Kompetenzen noch erworben werden müssen. Die zunehmende Aufsplitterung von Wissenschaft und Technik in hochspezialisierte Bereiche, das ständige Anwachsen des Wissens und des Wissenswerten in unserer Zeit macht diese Entscheidung nicht leichter. Und in diesem Zusammenhang stellt sich vielen die Frage, ob die Vermittlung von Kompetenz und Wissen in Bezug auf Religion, die von einer zunehmenden Zahl von Menschen als gesellschaftlich irrelevanter Bestandteil der Privatsphäre angesehen wird, noch einen Platz an deutschen Schulen haben soll, gerade auch dann, wenn es nicht mehr gelingt, die Vermittlung anderer gesellschaftlich notwendiger Kompetenzen dort unterzubringen wie z.B. Medien-, Wirtschafts- und IT-Kompetenz. Auf die Frage nach der Legitimierung von Religion im Fächerkanon wird später noch einmal ausführlicher einzugehen sein (vgl. 3.1). Zunächst müssen die grundlegenden Begriffe „Bildungsstandards“ und „Kompetenzen“ erklärt werden.



Bildungsstandards

„Bildungsstandards orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um.“ (Klieme et al. 2003, S. 20) Bildungsstandards sollen der Ermöglichung der allgemeinen Bildungsziele dienen. Diese Begriff spielte im deutschen Bildungswesen bisher keine Rolle, weil er häufig als negativ besetzt empfunden wird (z.B. Standardbehandlung, Standardausführung). Demgegenüber ist der Begriff in anglo-amerikanischen Ländern schon lange festgelegt. Durchgesetzt hat sich in der bildungspolitischen Diskussion ein Verständnis von Standards als normativer Größe (Was sollen Schülerinnen und Schüler erreichen?). Nach dem Verständnis der Klieme-Expertise sind Standards ergebnisbezogen, also outcome-orientiert. Bildungsstandards sind daher:

„Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme et al. 2003, S. 12).

Weiterhin hat sich die Klieme-Expertise dafür entschieden, Bildungsstandards mit Hilfe von Kompetenzmodellen auszudrücken. „Das, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsabschnitts können sollen, wird also durch möglichst präzise definierte Kompetenzen beschrieben. In dieser Form sind sie ‚nach oben und unten anschlussfähig‘ (Klieme et al. 2003, S. 33): nach oben, weil sie sich an Bildungszielen orientieren, nach unten, weil sie prinzipiell in Aufgaben und Tests umsetzbar sind“ (Obst 2008, S. 23).

Standards können sich auf ein von allen Schülerinnen und Schülern erreichbares Niveau beziehen (=Mindeststandard), auf ein Ideal (=Exzellenzstandard) oder auf ein durchschnittlich zu erwartendes Niveau (=Regelstandard). Die Klieme-Expertise empfiehlt eine solche Differenzierung von Standards in Stufen und die Definition einer Stufe als Mindeststandard. Bildlich gesprochen stellen Standards die „Hürde“ dar, die von den Schülerinnen und Schüler überwunden werden muss, die Kompetenz besteht hingegen in der Fähigkeit diese zu überspringen.



Folie 8

Kompetenzen

„Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen“ (Klieme et al. 2003, S. 21). Die Klieme-Expertise greift den Kompetenzbegriff des Psychologen Franz E. Weinert auf, den er im Rahmen eines OECD-Projekts entwickelt hatte (vgl. Weinert 2001). Auf dieser Basis definiert die Expertise Kompetenz als „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.“ (Klieme et al. 2003, S. 72)

Damit wird ein enges, schwerpunktmäßig auf kognitive Leistungen ausgerichtetes Kompetenzverständnis vertreten. Im Unterschied zur Lernzieldiskussion der siebziger Jahre setzen Kompetenzen aber in viel stärkerem Maße die „Handlungssouveränität der Subjekte“ voraus (Dressler 2007a, S. 28). „Die Entscheidungsfreiheit des Subjekts, seine „Bereitschaft“, Kompetenzen zu nutzen, wird zugleich mit emotionalen, sozialen und willensmäßig bestimmten „Fähigkeiten“ gekoppelt, die die Expertise als Bedingung für Transferfähigkeit („in variablen Situationen“) und Erfolg der Problemlösung sowie für Verantwortung bei ihrer Nutzung versteht“ (Obst, S. 25). Es genügt also nicht bestimmte, z.B. kognitive Kompetenzen zu besitzen, wenn nicht gleichzeitig andere Dispositionen hinzutreten. Dabei müssen auch ethische Gesichtspunkte, also wertorientierte Einstellungen im Sinne der Übernahme von Verantwortung, berücksichtigt werden.

Die Klieme-Expertise geht davon aus, dass Kompetenzen domänenspezifisch in bestimmten Fachgebieten entwickelt werden. Ein unspezifischer, überfachlicher Kompetenzbegriff, der auf den Erwerb überfachlicher Kompetenzen (z.B. allgemeine Methodenkompetenz) abzielt, wird von den Verfassern der Expertise abgelehnt (vgl. Klieme et al. 2003, S. 23). Ein fächerübergreifendes Methodentraining kann sich somit nicht auf den Kompetenzbegriff der Klieme-Expertise berufen. „Stattdessen gehen die Verfasser davon aus, dass Kompetenzen in einem speziellen Erfahrungsbereich („Domäne“) ausgebildet werden, der im Schulsystem durch Fächer repräsentiert wird (vgl. Klieme et al. 2003, S. 134 f.)“ (Obst 2008, S. 26). Die Hauptaufgabe zur Entfaltung des Kompetenzbegriffs haben daher die Fachdidaktiken. „Diese haben darzulegen, in welcher Weise fachbezogene Kompetenzen gestuft sind und wie sie aufgebaut werden können“ (Obst 2008, S. 26).

Folie 9

Verhältnis von Bildungsstandards zu Kompetenzen

Erklärung des Bildes vom Hürdenspringer

Folie 10

Kriterien guter Bildungsstandards

Kriterien guter Bildungsstandards nach der Klieme-Expertise (vgl. Klieme et al. 2003, S. 25-30) sind:

- **Fachlichkeit:** Schulfächer stehen zu entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen in Beziehung. Fächerübergreifende Kompetenzen bilden sich nach Klieme erst auf der Grundlage solider fachlicher Kompetenzen.
- **Fokussierung:** Durch Bezug der Bildungsstandards auf Kernbereiche des jeweiligen Unterrichtsfaches soll eine Verschlankung der bisherigen inhaltslastigen Curricula erfolgen. Es soll nur festgelegt werden, was für alle verbindlich ist.
- **Kumulativität:** In einem langfristigen, nachhaltig wirksamen Lernprozess werden Lernprozesse und Inhalte aufeinander aufgebaut, miteinander vernetzt und immer wieder angewandt.
- **Verbindlichkeit für alle:** Mindeststandards sollen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten. „Die Klieme-Expertise will damit im Un-

terschied zu einer Orientierung an Regelstandards bzw. Exzellenzstandards eine Defizitorientierung bei der Leistungsmessung überwinden und positiv formulieren, was jeder Schüler können muss.“ (Obst, S. 28)

- **Differenzierung:** „Niveaustufen“ müssen festgelegt werden, um Leistungsunterschieden gerecht zu werden. Profilierungsmöglichkeiten für einzelne Schulen sollen geschaffen werden. Diesbezügliche Ausarbeitungen sollen nicht zentral festgelegt, sondern den Ländern und Schulen überlassen werden.
- **Verständlichkeit:** Um sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler verständlich zu sein, sollen Bildungsstandards klar, knapp und nachvollziehbar formuliert sein, um tatsächliche eine steuernde Funktion zu übernehmen.
- **Realisierbarkeit:** Bildungsstandards sollen Ziele des Unterrichts festlegen, welche unter den gegebenen schulischen Bedingungen realisierbar sind.

Folie 11



Was sind nun Kerncurricula?

Definition:

Kerncurricula beschreiben das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule

Weitere Erläuterungen:

- In einem Kerncurriculum werden mit Bezug auf die Fachwissenschaft verbindliche Kompetenzen in einer systematischen fachlichen Einbindung (Kompetenzbereiche) und entsprechend den Prinzipien der Kumulativität genannt.
- In den Niedersächsischen Kerncurricula Religion werden die unverzichtbaren Inhalte durch inhaltsbezogene Kompetenzbereiche, Leitthemen und inhaltsbezogene Kompetenzen klar festgelegt. Insofern genügen sie der Definition der Klieme-Expertise.
- Kerncurricula geben keine detaillierten Vorgaben, wie die Kompetenzen zu erreichen sind.

Überprüfbarkeit der Lernergebnisse

„Bildungsstandards zielen auf die Überprüfbarkeit der Lernergebnisse, d.h. es soll erhoben werden, in welchem Umfang und auf welcher Niveaustufe sich Schülerinnen

und Schüler fachbezogene Kompetenzen angeeignet haben. Deshalb gewinnen zwangsläufig Testverfahren an Bedeutung, die die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleisten“ (Obst 2008, S. 29). Diese wiederum erfordern Aufgabenstellungen, deren Lösung als Indikator aufgebauter Kompetenzen fungieren. Dabei muss nach der Klieme-Expertise die Förderung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin im Vordergrund stehen. Im Sinne der Studie ist ausgeschlossen, dass die Testergebnisse die Noten vorgeben. In diesem Verständnis erfassen Testverfahren nur einen Aspekt schulischen Lernens, der die Langzeit- und Alltagsbeobachtungen der Lehrkräfte nicht ersetzt, sondern lediglich ergänzt (vgl. Klieme et al. 2003, S. 84). Zur Kontrolle der Lernergebnisse gehört aber auch die Evaluation der Lehrkräfte und der Schulen insgesamt. Es gelte jetzt eine Umkehr der Beweislast: Nicht mehr die Schülerinnen und Schüler sind für einen Misserfolg haftbar zu machen, sondern zunächst stünden jetzt die Anstrengungen und die Arbeit der Institution Schule im Vordergrund, die dafür verantwortlich sei, dass ein Mindestniveau von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werde (Obst 2008, S. 30).

Bewertung der Klieme-Expertise

Ein Anliegen der Verfasser scheint nach Gabriele Obst (Obst 2008, S. 31 ff.) die Vermittlung zwischen der idealistischen deutschen Bildungstradition („Bildungsziele“) und dem pragmatischen anglo-amerikanischen Bildungsverständnis zu sein. Dabei versucht die Expertise ein Gleichgewicht zwischen beiden Modellen herzustellen. Gerät es aus dem Gleichgewicht, droht auf der einen Seite (deutsche Tradition!) ein die Schülerinnen und Schüler überfordernder Idealismus, auf der anderen Seite jedoch ein pragmatischer Reduktionismus, in der die Schule lediglich eine optimale Anpassung an die durch ökonomische Mechanismen gekennzeichnete Gesellschaft leistet. Nach Gabriele Obst entgeht die Klieme-Expertise der Gefahr dieses Reduktionismus nicht immer.

Die Stärken des Kompetenzbegriffs der Expertise:

- Beschränkung auf einen Bereich, der präzise beschreibbar und überprüfbar ist; es wird nicht der Anspruch erhoben, alle menschlichen Fähigkeiten und Tätigkeiten einzuschließen.
- Keine Ausklammerung anderer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zur Wirklichkeitserschließung; Einbezug ihres Zusammenhangs mit kognitiven Kompetenzen.
- Kein Anspruch auf Abbildung der Gesamtheit der Bildungsprozesse; Beschränkung auf einen Ausschnitt des Lehrens und Lernens.
- Voraussetzung der Erlernbarkeit kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten (nicht einfach angeboren!); Zuweisung der entscheidenden Aufgabe zu systematischen Lehr- und Lernprozessen.

Die Schwächen des Kompetenzbegriffs der Expertise (falls das gesamte Bildungssystem von ihm dominiert wird):

- Begrenzung des Freiraums für individuelle Schwerpunktsetzungen
- Mögliche Verhinderung der Interessenbildung von Schülerinnen und Schülern, welche nachhaltige Lernprozesse erst in Gang setzen

- Unangemessene Einschränkung des breiten Spektrums von Lernprozessen
- Wahrnehmung des Leistungsvermögens der Schülerinnen und Schüler nur aus einem begrenzten Blickwinkel heraus; dadurch bedingt wird man ihrer Persönlichkeitsentwicklung in ihren emotionalen und sozialen Dimensionen nicht gerecht.

Trotz aller genannter Gefahren ist es notwendig, dass die Ergebnisse von Unterrichts- und Lernprozessen genauer als bisher in den Blick genommen werden. Kompetenzorientierte Aufgaben stellen eine echte Herausforderung für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler dar. Letztere haben einen Anspruch darauf, dass sie auf solche Arbeiten vorbereitet werden. Deshalb muss der Unterricht aktivieren, selbstständig machen und auf diese Weise dazu befähigen, in neuen Anwendungssituationen Gelerntes sinnvoll einzusetzen. Somit dient die Überprüfung der Kompetenzen der nachhaltigen Steigerung der Unterrichtsqualität.

Der Begriff „Kerncurriculum“ und dessen Einführung in Niedersachsen

In der Klieme-Expertise werden Kerncurricula wie folgt definiert: „Kerncurricula beschreiben das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule“ (Klieme et al. 2003, S. 97; nach Obst 2008, S. 115). Sie nennen zentrale Themen und Inhalte, und das „klar, eindeutig und verbindlich.“

In einem nicht namentlich autorisierten Arbeitspapier (2005) des Niedersächsischen Kultusministeriums wird der Begriff wie folgt definiert: „Kerncurricula konkretisieren die Bildungsstandards, indem sie die Kernideen in Beziehung zu Inhalten und Arbeitsweisen eines Faches setzen und sie lehrgangsmäßig aufeinander aufbauen. Dem Begriff Kompetenz kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.“ Diese Definition wird durch den didaktisch unpräzisen Begriff „Kernidee“ unklar. Sind es die wesentlichen Arbeitsgebiete und Ergebnisse der jeweiligen Fachwissenschaft, die auf Inhalte und Arbeitsweisen derselben bezogen werden müssen? – So verstanden werden in einem Kerncurriculum mit Bezug auf die Fachwissenschaft verbindliche Kompetenzen in einer systematischen fachlichen Einbindung (Kompetenzbereiche) und entsprechend den Prinzipien der Kumulativität genannt.

Ob zur Definition von Kerncurriculum auch die isolierte Nennung verbindlicher Inhalte gehört, ist umstritten. Definitionen aus dem süddeutschen Raum setzen dieses Verständnis jedenfalls voraus. In den Niedersächsischen Kerncurricula Religion werden die unverzichtbaren Inhalte durch inhaltsbezogene Kompetenzbereiche, Leitthemen und inhaltsbezogene Kompetenzen klar festgelegt. Insofern genügen sie der Definition der Klieme-Expertise. In dem genannten Niedersächsischen Arbeitspapier wird die zitierte Definition wie folgt vervollständigt: „Kerncurricula geben keine detaillierten Vorgaben, wie die Kompetenzen zu erreichen sind. Sie lassen damit den Schulen den notwendigen Freiraum zur Berücksichtigung ihrer Rahmenbedingungen. (...) Dabei können Schwerpunktsetzungen unter Berücksichtigung der jeweiligen schulischen Voraussetzungen getroffen werden. Festzuhalten bleibt, dass die Niedersächsischen Kerncurricula Religion auf die verbindliche Festlegung von Inhalten verzichten, was dem Kerncurriculum Grundschule den Vorwurf durch Gabriele Obst einbrachte, es erfülle so gerade nicht die Bedingungen für ein Kerncurriculum (vgl. Obst 2008, S. 118).

3. Standards und Kompetenzen im Religionsunterricht

„Religion“ in der Klieme-Expertise

Das Fach „Religion“ kommt in der Klieme-Expertise nur an einer einzigen Stelle vor, nämlich in einer Graphik von Jürgen Baumert (vgl. Klieme et al. 2003, S. 68), die auf der Basis seines Aufsatzes von 2002 erstellt wurde. In dieser Tabelle werden auf der Basis des Bildungsverständnisses von Herder vier Modi der Weltbegegnung genannt, die Fächern bzw. Fachdomänen zugeordnet werden:

- kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt: Mathematik, Technik, Naturwissenschaften
- ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung: Kunst, Literatur, Musik, körperliche Übung (Sport)
- Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft: Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht
- Probleme konstitutiver Rationalität: Religion, Philosophie

Baumert fasst zusammen:

„Die unterschiedlichen Rationalitätsformen eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind. Schulen moderner Gesellschaften institutionalisieren die reflexive Begegnung mit jeder dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen.“ (Baumert 2002, S. 7)

Damit erstellt Baumert ein überzeugendes Konzept für „die latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt“ (Baumert 2002, S. 7). Die genannten Fächer und Fachdomänen bilden diese „Modi der Weltbegegnung“ ab. Die genaue Auswahl der Unterrichtsfächer hängt allerdings von den Traditionen in den Bundesländern ab; bestimmte Fachdomänen (z.B. Wirtschaft) besitzen teilweise kein eigenes Fach, sondern werden einem Unterrichtsfach zugeschlagen, welches auch andere Fachdomänen umfasst (z.B. AWT an Gesamtschulen: Arbeit, Wirtschaft, Technik). Das auf die Modi der Welterschließung bezogene Orientierungswissen bringt Baumert mit grundlegenden Kulturtechniken in Korrelation: Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz, Selbstregulation des Wissenserwerbs (Baumert 2002, S. 11; Klieme et al. 2003, S. 68).

Mit seiner Zuordnung des Modus „Probleme konstitutiver Rationalität“ zu Religion und Philosophie scheint Baumert grundlegende anthropologische Fragen im Blick zu haben (das Woher? Wohin? Wozu des menschlichen Lebens?). Jedoch liegt auch nahe, Kants elementare Fragen „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“ einzubeziehen und somit grundsätzlich nach dem Charakter von Rationalität zu fragen. In diesem Sinne würden „Religion“ und „Philosophie“ Aufgaben quer zu allen anderen Lernbereichen erhalten und eine Art „Meta-Fächer“ bilden (Nipkow 2005, S. 118). Somit besitzt Religion einen ausgewiesenen, unvertretbaren Ort im Fächerkanon der Schule (Obst 2008, S. 39).

Reaktionen auf die Klieme-Expertise – Umsetzung durch kirchliche und staatliche Institutionen

Die Katholische Kirche, diverse religionspädagogische Einrichtungen der Evangelischen Kirche, die Kultusministerkonferenz und einzelne Kultusministerien reagierten sehr schnell auf die Klieme-Expertise. Die wichtigsten Reaktionen werden in Folgendem tabellarisch aufgeführt:

Jahr	Reaktionen der Katholischen Kirche religionspädagogischen Einrichtungen der Evangelischen Kirche
2003/2004	Zwei Tagungen des Arbeitskreises für Religionspädagogik zu diesem Thema (ev.)
2003	Kompetenzorientierte Formulierungen in neuen Rahmenrichtlinien; z.B. Gymnasium (Katholischer Religionsunterricht), Klassen 7-10, vgl. besonders S. 13 (Lerndimensionen: Wahrnehmen und Beschreiben, Verstehen und Deuten, Gestalten und Handeln)
September 2004	Deutsche Bischofskonferenz: Kirchliche Richtlinien für Bildungsstandards in der Sekundarstufe I
2004	Kultusministerium Baden Württemberg: Bildungsstandards für Evangelische Religionslehre, Sekundarstufe 1, Primarstufe (alle Schulformen)
2004	Kultusministerium Baden Württemberg: Bildungsstandards für Katholische Religionslehre, Sekundarstufe 1, Primarstufe (alle Schulformen)
2006	Deutsche Bischofskonferenz: Kirchliche Richtlinien für Bildungsstandards für die Primarstufe
2006	Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen für den Katholischen Religionsunterricht
2006	Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen für den Evangelischen Religionsunterricht
2006	Dietlind Fischer, Volker Elsenbast (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I (Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut in Münster)
2006	Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurricula für die Grundschule, Evangelische Religion, Schuljahrgänge 1-4
2006	Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurricula für die Grundschule, Katholische Religion, Schuljahrgänge 1-4
August 2008 (in Planung)	Kerncurricula für Evangelische Religion, Katholische Religion, Werte und Normen für alle Schulformen der Sekundarstufe 1 (Die Anhörfassungen liegen vor.)

3.3.1 Grundsätzliches

Es würden den Rahmen dieses Referats beträchtlich sprengen, würde ich nur ansatzweise die zahlreichen Pro- und Contra-Positionen in evangelischer und katholischer Religionspädagogik erläutern. Nur so viel sei gesagt: Die religionspädagogische Kontroverse wurde durch die sofortigen staatlichen Initiativen quasi „überrollt“. Das Niedersächsische Kultusministerium beschloss, ohne die Ergebnisse dieser Diskussion abzuwarten die Einführung von Kerncurricula. So kann es nicht verwundern, dass die früh eingeführten Bildungsstandards in Baden Württemberg und die Kerncurricula für die Grundschule in Niedersachsen neben vieler zustimmender auch zahlreiche ablehnende Reaktionen erfahren haben: Diese erstrecken sich vom Vorwurf der zu starken inhaltlich/thematischen Festlegungen bzw. Inhaltlastigkeit (Baden Württemberg) bis hin zur Kritik an den Operatoren der Kompetenzformulierungen (z.B. Kerncurricula Grundschule Niedersachsen) und dem Verzicht auf verbindliche Festlegungen von Inhalten. Um die Chancen und Gefahren der Orientierung an Standards und Kompetenzen zu veranschaulichen, möchte ich hier den von Ulrich Gräbig und mir verfassten Aufsatz zu diesem Thema referieren, der im **anr**-Rundbrief vom Frühjahr 2007 zuerst veröffentlicht wurde.

3.3.2 Standards und Kompetenzorientierung für den Religionsunterricht – hat uns das gerade noch gefehlt?

Es gibt sie bereits - Bildungsstandards, Kompetenzen, Kerncurricula; sie haben z.B. in Baden Württemberg die bisher gültigen Rahmenrichtlinien für Evangelische und Katholische Religion als verbindliche Vorgaben abgelöst und auch in Niedersachsen gelten bereits die Kerncurricula für den Evangelischen und katholischen Religionsunterricht an Grundschulen und curriculare Vorgaben für die Klassen 5/6 der weiterführenden Schulen. Eine Ablösung aller Rahmenrichtlinien Religion durch Kerncurricula ist absehbar.

Dennoch bleiben Fragen: Lassen sich Kernkompetenzen des Religionsunterrichts wie z.B. Sensibilität für Sinnfragen und Mensch und Umwelt sowie Empathie für Notleidende als überprüfbare Standards formulieren? Lässt sich das, was für die Kernfächer Englisch, Deutsch und Mathematik weitgehend als sinnvoll angesehen wird, auch auf das Fach Religion übertragen? –

Mit den Begriffen Standards und Kompetenzen ist stets deren Überprüfbarkeit verbunden. Religionslehrkräfte haben dann sehr schnell die Antwort parat, dass die zentralen Ziele des Religionsunterrichts weder standardisierbar noch überprüfbar sind.

Der katholische Religionspädagoge Rudolf Englert formuliert diese kritischen Bedenken in pointierter Weise so: „Wird ein lange Zeit für kritische Nachdenklichkeit sorgender Religionsunterricht damit nicht unter der Hand mehr und mehr reduziert auf eine ‚Sachkunde Religion‘?“ (Theo-Web- 3. Jg. 2004, Heft 2, S. 12).

Gegen eine Ablehnung von Standards steht jedoch, dass mit deren Verweigerung für den Religionsunterricht dessen Sonderstellung an den Schulen verschärft wird. Der katholische Religionspädagoge Lothar Kuld spitzt das wie folgt zu: „Entweder es (das Fach Religion) beteiligt sich an dem ‚Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens‘ oder es wird aus der Schule als ein Fremdkörper verschwinden.“ (Theo-Web, Heft 2, S. 66) Natürlich kann man dies als sog. „Killerargument“ verwerfen, denn es geht dabei ja nicht um die sachlich-fachliche Angemessenheit von

Standards für den RU, sondern um dessen Platz in der veränderten schulischen Bildungslandschaft. Denkbar wäre ja die Position: RU mit Standards – nein, dann lieber keinen RU mehr! Wollen wir das?

Dennoch lässt sich der Wahrheitsgehalt der Kuld'schen Zuspitzung nicht leugnen, denn Religionsunterricht findet trotz seiner Sonderstellung als „res mixta“ in der Schule und unter deren Bedingungen statt oder eben nicht.

Andererseits scheint uns aber, dass die Orientierung an „Kompetenzen“ und „Standards“ durchaus Chancen für die Entwicklung des Religionsunterrichts beinhaltet, was letztlich auch Englert und Kuld (vgl. Theo-Web-3. Jg. 2004, Heft 2) so sehen:

- Der Blick für die Unterrichtsplanung wird primär auf erwünschte fachbezogene Grundfähigkeiten (Kompetenzen) der Schülerinnen und Schüler und nicht auf einen nach theologischen Kriterien geordneten Sachbestand gerichtet. Das Inhaltliche wird eher exemplarisch verstanden; ein unrealistisches Vollständigkeitsdenken mit Blick auf einen Stoffkanon, welches die Interessen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler vernachlässigt, lässt sich so verhindern. Dabei ist eines klar. Auch die Kompetenzen können natürlich nicht von allen Schüler/innen vollständig erreicht werden. Das Grundproblem bleibt.
- So wird eine Konzentration auf wesentliche mit den Standards verbundene Inhalte ermöglicht, deren Auswahl weitgehend den Lehrkräften überlassen bleibt.
- Eine längst überfällige Diskussion über Prüfungs- und Testmethoden, welche den Zielen des Religionsunterrichts gerecht werden, wird gefördert, aber auch die Diskussion um eine dringliche Handlungsorientierung im RU, die nichts mit Aktionismus zu tun hat, dürfte neue Impulse bekommen.
- Die Auseinandersetzung darüber, welche überprüfbaren kognitiven und andere Fähigkeiten das Spezifische des Religionsunterrichts ausmachen, wird gefördert. Einer kognitiven Verkürzung des RU wird so begegnet. Der Religionsunterricht kann so sein Profil weiter schärfen.

In der vom Comenius-Institut herausgegebenen Broschüre „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ (2006) werden folgende „Dimensionen der Erschließung von Religion“ genannt: „Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion, Partizipation“, die sich in vier Gegenstandsbereichen artikulieren: „Subjektive Religion“ (z.B. persönliche Glaubensüberzeugungen), „Bezugsreligion des Religionsunterrichts: Christentum evangelischer Prägung“, „Andere Religionen und / oder Weltanschauungen“ (z.B. Ramadan als islamische Praxis), „Religion als gesellschaftliches Phänomen“.

Die von den deutschen Bischöfen 2004 herausgegebenen „kirchliche(n) Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe 1“ beinhalten ähnliche Erschließungsformen von Religion (vgl. S. 13), werden allerdings durch „inhaltsbezogene Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht“ („Gegenstandsbereiche“) konkretisiert, die im Sinne theologischer Fachsystematik sehr umfassend (12 Seiten!), bis zur Nennung einzelner Bibelstellen detailliert ausgeführt sind und obendrein als „inhaltlicher Mindestkanon“ bezeichnet werden. Es ist offensichtlich, dass es den katholischen Bischöfen hier stark um die Gewährleistung der inhaltlichen Vollständigkeit des Religionsunterrichts geht. Damit wird den Lehrkräften ein Teil ihrer neuen Verantwortung –Auswahl der Inhalte– genommen

Die inhaltlichen Vorgaben in dem Entwurf des Comenius-Instituts sind viel bescheidener. Obendrein werden am Schluss interessante, teilweise handlungsorientierte und praktikable Überprüfungsaufgaben vorgestellt. In jedem Fall ist eine Auseinandersetzung mit beiden Veröffentlichungen und auch mit den bereits existierenden

staatlichen Kerncurricula (z.B. Niedersachsen: Grundschule) ebenso notwendig wie lohnend. Dabei dürfen zwei Grundanforderungen an den Religionsunterricht nicht außer Acht gelassen werden, soll dieser nicht wirklich zu einer „trockenen“ Religionskunde „verkommen“:

- Beim Religionsunterricht ist eben nicht nur wichtig, was „hinten herauskommt“ (Outputorientierung), sondern auch, was prozesshaft (emotional, kognitiv, sozial handelnd) durch die Schülerinnen und Schülern im Unterricht geschieht, in ihnen geschieht. Der Unterricht dient primär der weltanschaulichen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und dabei hat jeder einzelne Schritt einen Selbstwert, denn Person ist man nicht erst als Erwachsener.
- Die Hauptziele des Religionsunterrichts bestehen neben der Förderung fachbezogener kognitiver Kompetenzen besonders auch in der Förderung wünschenswerter Haltungen, welche sich der Überprüfbarkeit entziehen (z.B. „Wachheit für letzte Fragen“, „Sensibilität für das Leiden der anderen“, vgl. Die deutschen Bischöfe a.a.O., S. 9). Qualitätsentwicklung von Unterricht muss daher ihren Blick darauf richten, inwieweit diese Ziele durch Methoden, Inhalte und nicht zuletzt das persönliche Auftreten der Lehrkraft im Religionsunterricht ermöglicht werden. Die Entwicklung von Standards und Kompetenzen, die mehr bewirken als reine Outputorientierung, die in bestimmten Zeitabschnitten überprüft werden, steht dem grundsätzlich nicht entgegen, könnte sogar förderlich sein. Wenn sie so gehandhabt werden, dann haben sie uns tatsächlich noch gefehlt – Standards und Kompetenzorientierung.

Zäsur:

Fragestellung:



Folie 12

Gliederung der niedersächsischen Kerncurricula „Religion“



Folie 13

Aufbau des KC

Wo befindet sich das konfessionelle Profil in den neuen Kerncurricula? – Zusammenfassende Darstellung in Thesen

1. Die Kommissionen zur Erstellung der Kerncurricula waren wie folgt zusammengesetzt: Eine Kommission: HS, RS, IGS (evangelisch) mit 9 Personen, eine Kommission HS, RS, IGS (katholisch) mit 7 Personen, so dass für diese Schulformen die katholische Kommission wesentlich schwächer personell vertreten war als die evangelische. Am stärksten personell repräsentiert war die Kommission Gymnasium (ev.) und Gymnasium (kath.) mit je 5 Personen. Die Kommission für „Werte und Normen“ war mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Schulformen besetzt (6 Personen), tagte parallel und hatte die Kerncurricula für alle Schulformen zu erstellen.
2. Dabei wird auf den allgemeinbildenden Charakter des Faches Religion, aber auch auf das Spezifikum *religiöser* Bildung verwiesen. Die evangelischen Kerncurricula übernehmen im Kapitel „Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion“ (ab S. 7) die gekürzten 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirchen in Deutschland (vgl. c.), welche wiederum auf anderen wichtigen Verlautbarungen der Evangelischen Kirche basieren:
 - a. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
 - b. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Kundgebung der Synode zum Religionsunterricht (Beschluss der 9. Synode der EKD, 23.-25. Mai 1997, Friedrichroda), Hannover 1997.
 - c. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2006.
3. Diese gekürzten 10 Thesen erläutern den Bildungsauftrag des Faches Evangelische Religion, wie ich finde, in klarer und ansprechender Weise. Diese Thesen gebe ich ohne dazugehörige Erläuterung hier wieder:
 1. „Religion stellt eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar.“
 2. Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.“
 3. „Der Religionsunterricht unterstützt die Ausbildung zentraler Kompetenzen.“
 4. „Der evangelische Religionsunterricht steht allen Schülerinnen und Schülern offen. Er wird häufig in ökumenischer Kooperation und zum Teil im Dialog mit dem Ethikunterricht erteilt. In Zukunft könnten auch Formen der Zusammenarbeit mit nichtchristlichem Religionsunterricht erprobt werden.“
 5. „Der Religionsunterricht trägt zu einer produktiven und profilierten Schulentwicklung bei.“

4. Der „Bildungsbeitrag des Faches Katholische Religion“ (ab S. 7) geht vom allgemeinen Bildungsbegriff aus und definiert als Hauptbildungsziel „die Stärkung der Person“. Dabei bezieht sich der Verfasser auf die Schrift der Deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, S. 27-29. In Folgendem wird Erziehung als kommunikatives Geschehen gekennzeichnet, das keinem berechnenden „Kalkül“ unterzogen werden dürfe. Eine Manipulation der Schülerinnen und Schüler wird damit von vornherein abgelehnt, obwohl die Konfessionalität des Religionsunterrichts in diesem Text stärker betont wird als im entsprechenden Text der evangelischen Kerncurricula. Sie wird aber nicht als Auftrag zur Missionierung, sondern als Verdeutlichung des perspektivischen Standortes verstanden.
5. Weitere Basistexte dieses Kapitels sind:
 1. Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland: Der Religionsunterricht in der Schule, Ziffer 2.3.4. In: Offizielle Gesamtausgabe, Freiburg 1976
 2. Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn 2004
6. Während der „Bildungsbeitrag“ der evangelischen Kerncurricula die Konfessionalität des Religionsunterrichts von der evangelischen Lehrkraft und den Inhalten des Unterrichts her definiert (vgl. S. 8), wird sie im katholischen „Bildungsbeitrag“ in einem eigenen Unterkapitel behandelt und es wird darauf verwiesen, dass zur „Identität des katholischen Religionsunterrichts“ neben den beiden erwähnten Faktoren grundsätzlich auch die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zum katholischen Religionsunterricht dazugehört („Trias“ aus katholischer Lehrkraft, entsprechend katholischen Schülerinnen und Schülern und entsprechenden konfessionell geprägten Inhalten) (S. 9). Jedoch wird gleichzeitig betont, dass der katholische Religionsunterricht offen für Kinder anderer Bekenntnisse oder Nichtgläubige ist und stets „die Verständigung mit den Christen anderer Konfessionen“ anstrebt (S. 9).
7. Ähnlich wie im evangelische „Bildungsbeitrag“ dargestellt, hat der katholische Religionsunterricht den Auftrag, die Schülerinnen und Schüler mit der „Offenheit des Menschen auf einen personalen Gott hin“ zu konfrontieren (S. 7).
8. Das katholische Büro, welches alle Bistümer in Niedersachsen gegenüber der Landesregierung vertritt, hat kurz, bevor die Kerncurricula in die Anhörung gingen, noch die Umformulierung einiger Textpassagen, Inhalte und Kompetenzen verlangt, vor allem um das konfessionelle Profil der Kerncurricula zu schärfen und im Falle der Schulform Gymnasium den Bezug zur Bibel zu verdeutlichen.

Folie 15

Die „erwarteten Kompetenzen“

Folie 16

Prozessbezogene Kompetenzbereiche

Folie 17

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Folie 18-21

Inhalte der Folien beschreiben

Folie 22

Buch von G. Obst vorstellen

Folie 23

Was heißt: kompetenzorientiert den RU planen? Kompetenzmodell vorstellen

Modell im Überblick

Es empfiehlt sich, noch einmal die Definition des Kompetenzbegriffs in Erinnerung zu rufen, so wie sie in der Klieme-Expertise vorliegt: Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlebaren 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. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich

zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.
(Klieme et al. 2003, 72)

Folie 24

Der Begriff der „Anforderungssituation“ eignet sich als didaktischer Widerhaken für die Planung des Unterrichts in besonderer Weise. Er unterstellt die allgemeine Erfahrung, dass sich jeder Mensch Zeit seines Lebens unterschiedlichen Aufgaben ausgesetzt sieht, für deren Bewältigung er sich gezielt und systematisch – also nicht nur auf dem Wege impliziten, beiläufigen Lernens – bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben muss.

Folie 25

Zwar kann er solchen Herausforderungen hin und wieder aus dem Wege gehen oder sie verleugnen, verdrängen oder überspielen, aber eine gelingende und verantwortungsvolle Lebenskonzeption geht einher mit der Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit lebensbedeutsamen Fragen und Problemen auseinander zu setzen. Vor allem im RU kann diese Einsicht genutzt und zu einem Planungsmodell erweitert werden.

Folie 26-30

dargestellt **auf folgenden Folien werden die grundlegenden Fragedimensionen**

Folie 31

Beispiel: Mohammedkarikatur

Dazu ein Beispiel (vgl. Obst/Lenhard 2006, 57): Im Februar 2006 wurde die islamische Welt durch eine Welle der Empörung über Karikaturen erschüttert, die in einer dänischen Zeitung im September 2005 abgedruckt worden waren und den Propheten Mohammed mit der terroristischen Gewalttätigkeit islamistischer Kreise in Verbindung brachten.

Folie 32

1. Anforderungssituationen identifizieren

Dass die geschilderte Situation in bedrückender Weise den aktuellen Konflikt zwischen westlicher und islamischer Zivilisation spiegelt, liegt auf der Hand. In ihr bündeln sich wie in einem Brennglas eine Vielzahl von Fragen und Problemen, deren Reichweite sich auf unterschiedliche Segmente des gesellschaftlichen Lebens erstrecken. Auch wenn nicht verkannt werden darf, dass die politische Funktionalisierung religiöser Anschauungen in diesem Fall alle anderen Aspekte überlagert und das aggressive Potenzial der öffentlichen Proteste ausmacht, tangiert der Konflikt doch religiöse Vorstellungen, die zum Kernbestand des Islam, aber auch des Christentums und Judentums gehören. Der Konflikt hat daher keineswegs nur eine situative Bedeutung, sondern steht stellvertretend für widersprüchliche Grundeinstellungen, die jederzeit wieder in anderen Konstellationen, Situationen und Problemlagen aufbrechen können. Insofern ist er auch für den RU von exemplarischer Bedeutung, da er die Schülerinnen und Schüler vor die Herausforderung stellt, wie sie sich angesichts der zunehmenden Brisanz der kulturellen Antagonismen verhalten und positionieren wollen. Der RU hat hier eine aufklärende Funktion und wirkt sowohl fundamentalistischer Vereinfachung als auch kulturellem Hochmut und individualistischer Abstinenz und Indifferenz entgegen. In einem ersten Schritt ist daher zu prüfen, vor welchen Fragen, Aufgaben und Problemen die Schülerinnen und Schüler stehen, wenn sie sich auf die Bearbeitung dieses Konfliktes einlassen. Das Ergebnis einer solchen didaktischen Analyse fällt je nach Lerngruppe und Stufe unterschiedlich aus. Natürlich wird man auf den einzelnen Stufen des Bildungsgangs Fragen unterschiedlichen Komplexitätsgrades stellen und bearbeiten können. In einer Jahrgangsstufe 9 könnte die Leitfrage etwa lauten: Wie kommt es, dass sich Muslime durch die karikaturistische Darstellung Mohammeds in schwerwiegender Weise in ihrem Glauben beleidigt fühlen, und welche Konsequenzen hat dies für das Zusammenleben und den Umgang mit Muslimen?

Folie 33

2. Die Bedeutung für die Lebens- und Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler analysieren

In einem zweiten Schritt ist zu klären, welchen Stellenwert die Anforderungssituationen für die Schülerinnen und Schüler haben. Nur dann, wenn die Schüler die Lebensrelevanz eines Themas wahrnehmen und einschätzen können, wenn ihnen also der Gegenstand des RU etwas „bedeutet“, werden sie sich auf Lernprozesse einlassen. Sinnhaftes Lernen zu ermöglichen, ist zwar die Aufgabe aller Fächer, sie ist aber die besondere Chance des RUs, da er mit dem Anspruch antritt, die Lebensbedeutsamkeit seiner Inhalte in exponierter Weise zu bedenken. Im Karikaturenstreit ist die politische, religiöse und kulturelle Tragweite und Bedeutung der weltweit artikulierten Empörung von Muslimen noch unübersehbar, auch wenn der Nachhall dieser Krise bis in die Gegenwart hinein spürbar ist. Ihre Analyse wird unterschiedliche Ebenen, Dimensionen und Deutungsmuster einbeziehen müssen, die andere Fächer angehen. Im RU ist zunächst einmal das unmittelbare Zusammenleben mit muslimischen Mitschülerinnen und Mitschülern berührt. Selbst wenn sich in der konkreten Lerngruppe kein konkreter Anlass bietet –in den weiteren Kreisen familiären Lebens, in der Peergroup oder im Stadtteil steht das Verhältnis zu Muslimen allemal auf der Tagesordnung. Im Kern geht es dabei um die verantwortliche Teilhabe als Mitglied des demokratischen Gemeinwesens, das sich mit grundlegenden Problemen des Selbstverständnisses, des Stellenwertes und der Funktion der Religionen in der modernen, von Widersprüchen und Ungleichzeitigkeiten geprägten Welt befassen muss und diese Auseinandersetzung nicht einfach an professionelle Akteure des politischen Lebens delegieren darf.

3. Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler erheben

Der dritte Schritt diagnostiziert die Lernausgangslage. Dabei kommen im Wesentlichen vier Dimensionen ins Spiel: zum einen die lebensgeschichtlich bedeutsamen Erfahrungen der Schüler, die – weil emotionale und soziale Tiefenschichten berührend – oft prägend sind für Grundhaltungen und (Vor-) Urteile, zum anderen die fachlichen Kenntnisse der Schüler, also das, was sie aus ihrem Umfeld bereits mitbringen, und vor allem das Wissen, das sie sich in vorgängigen Unterrichtseinheiten angeeignet haben. An dritter Stelle sind wertorientierte und auch emotional bestimmte Einstellungen zu nennen, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Sozialisation und Erziehung gewonnen haben und die bei der Bearbeitung des in Rede stehenden Problems virulent werden können. Schließlich ist danach zu fragen, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler für die Bearbeitung der Anforderungssituation bereits verfügen und auf welcher Niveaustufe diese angesiedelt sind.

Bei der Bearbeitung des Karikaturenstreits dürften Einstellungen der Schüler ins Spiel kommen, die von Unkenntnis, Vorurteilen sowie Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Überzeugungen und der Grundanschauung geprägt sind, jeder könne im religiösen Bereich vertreten, was er wolle. Nur bei wenigen Schülern sind weitergehende Kenntnisse über die islamische Gottesverehrung und die Stellung des Propheten Mohammed zu vermuten. Eher ist mit Ängsten zu rechnen, die durch das plötzliche Aufflammen einer weltweiten gewaltbereiten Protestwelle geschürt werden und die dadurch verstärkt werden, dass auch hierzulande terroristische Attacken als Antwort auf die publizierten Karikaturen befürchtet werden müssen. Eine solche emotionale Grundstimmung in einer Lerngruppe erschwert die aufklärende Unterrichtsarbeit erheblich, so dass bereits bei der Planung einer Unterrichtsreihe zunächst Raum gewährt werden muss, die Befindlichkeiten der Schüler zu artikulieren und einer rationalen Bearbeitung zugänglich zu machen.

4. Erforderliche Kompetenzen bestimmen

Wenn Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden sollen, in sachgemäßer Weise über den entstandenen Konflikt urteilen und im öffentlichen Diskurs mitreden zu können, benötigen sie spezifische Kompetenzen, die auf gesicherten Kenntnissen beruhen und letztlich auch zur Veränderung von Bewertungen und Einstellungen führen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kompetenzen langfristig erworben werden und nicht Ergebnis einer Unterrichtsreihe, geschweige denn Resultat einer Unterrichtsstunde sein können. Es wäre daher verfehlt, wollte man als Zielebene jeweils übergeordnete Kompetenzen angeben, ohne auf der Mikroebene der Planung die jeweiligen Lernprozesse, Operationen, Aktions- und Teilziele zu konkretisieren. Auf der Makroebene der Planung einer Unterrichtsreihe oder eines Halbjahrs ist dann jedoch genau zu bestimmen, was die Unterrichtseinheiten zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von fachspezifischen und fachübergreifenden Kompetenzen beitragen können. Im Zusammenhang des Beispiels heißt das: Damit Schüler mit der Anforderungssituation sachgemäß umgehen können, brauchen sie Wissen über die absolute Bildlosigkeit Allahs und deren zentrale Stellung im Islam sowie über die von ihr ausgehenden Vorbehalte gegenüber

der bildlichen Darstellung der Geschöpfe, insbesondere des Propheten Mohammed. Die Besonderheit des muslimischen Bilderverbots wird jedoch erst im Vergleich zur biblischen Überlieferung und zur jüdischen und christlichen Tradition und Geschichte des Bilderverbots, aber auch zur theologischen Anschauung vom Menschen als Ebenbild Gottes erkennbar. Insbesondere die christliche Perspektive, der zufolge Christus als das Ebenbild Gottes (2Kor 4,4) auszulegen ist und die ihren geschichtlichen Niederschlag in vielfältigen Formen bis hin zur Ikonografie fand, muss den Schülern zumindest ansatzweise präsent sein. Dass darüber hinaus die Tragweite der Aufklärung für modernes christliches und säkulares Denken zu erörtern ist, fällt eher in den Bereich der Oberstufe.

Durch die Aufarbeitung dieser Wissensbereiche erwerben die Schüler die Fähigkeit, die Empörung der Muslime zu verstehen und vor dem Hintergrund muslimischer Glaubensgrundlagen zu deuten; auch die Fähigkeit, mit muslimischen Mitschülern darüber zu kommunizieren, spielt als fachspezifische Kompetenz eine wichtige Rolle. Die Bereitschaft, deren Anschauung zu respektieren, schließt zwar auch Elemente der Urteilskompetenz ein, geht aber darüber hinaus und setzt ggf. auch eine Einstellungsveränderung voraus. Auf der Sachebene ist nicht nur der unmittelbare Dialog mit islamischen Mitschülern und Peers betroffen, sondern auch die Ungleichzeitigkeit religiöser Systeme im weltweiten Maßstab. Inwieweit dieser globale Rahmen religiöser Auseinandersetzungen in einer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 9 zu bearbeiten ist und ob und inwiefern dabei auch Grundwerte einer aufgeklärten demokratischen Gesellschaft zu thematisieren sind, kann hier als didaktisches Problem nur angedeutet werden.

Folie 36

5. Kompetenzförderliche Lehr- und Lernprozesse planen

Erst an dieser Stelle des didaktischen Planungsprozesses ist zu erörtern, wie Lehr- und Lernprozesse zu gestalten sind, die zum Aufbau der notwendigen Kompetenzen beitragen können. Dabei ist von der Einsicht auszugehen, dass die Aneignung von Kompetenzen umso besser gelingt, je mehr die Schülerinnen und Schüler sich aktiv und konstruktiv mit Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen.

Allerdings garantiert das Postulat selbstständigen und sogar selbstregulierten Lernens, das gern als Ausweis moderner Lernkultur propagiert wird, noch nicht, dass dies auch de facto im Unterricht stattfindet. Vielmehr müssen geeignete Lernarrangements inszeniert werden, die einerseits schwächeren Schülern genügend Anleitung und Orientierung für die Bearbeitung von Lernaufgaben bieten, andererseits stärkeren Schülern Freiräume für eine größere Selbstständigkeit zumuten. In jedem Fall ist eine Vielfalt an Lerngelegenheiten bereitzustellen, die Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen. Kennzeichen kompetenzorientierten Lernens ist, dass die ermittelten Anforderungssituationen auch in didaktisch transformierter Weise in den Unterricht eingeführt werden, damit den Schülern klar wird, wofür sie Kompetenzen benötigen. Wo immer es möglich ist, sollten deshalb Lernanlässe situativ eingebettet und Kompetenzen in Anwendungskontexten erprobt werden.

Die Lehr- und Lernprozesse, die für die Aufarbeitung des Karikaturenstreits geeignet sind, reichen von der projektartigen Sammlung von Materialien aus den Medien bis hin zu Interviews mit Muslimen, von der Bearbeitung von Texten zum Bilderverbot in Koran und Bibel bis hin zur Auseinandersetzung mit der Person Mohammeds, von den Beobachtungen zur Gestaltung einer Moschee bis zum Vergleich mit der Bildwelt einer katholischen oder sogar orthodoxen Kirche. Lern- und kompetenzförderlich im fachübergreifenden Sinn können auch die Formen der Darbietung der sachlichen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit sein: Möglich

erscheinen etwa Dokumentationen, eine Ausstellung, eine Präsentation oder auch ein Radio-Feature.

Folie 37

6. Ergebnisse überprüfen

Die Überprüfung von Lernergebnissen ist integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung. Ihr kommt in einem kompetenzorientierten RU ein hoher Stellenwert zu. Denn nur wenn gesichert ist, dass Schülerinnen und Schüler kontinuierlich nachhaltige Lernerträge erzielen, können die erforderlichen Kompetenzen sukzessive erworben werden. Bei der Überprüfung von Lernergebnissen spielen Standards eine besondere Rolle, die jeweils auf der Ebene von Jahrgangsstufen hinsichtlich ihres Niveaus zu konkretisieren sind. Dabei wird jeder Religionslehrer und jede Religionslehrerin testtheoretisch abgesicherte Instrumente, die eine Vergleichbarkeit von Leistungen ermöglichen, gern in Anspruch nehmen.

Der Alltag sieht jedoch anders aus: Hier sind Lehrerinnen und Lehrer darauf angewiesen, mit selbst erstellten Materialien, denen eine möglichst hohe professionelle Plausibilität eignet, den Erfolg ihres Unterrichts zu überprüfen. Dabei können auch Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler sowie alternative Formen der Leistungsüberprüfung herangezogen werden. Der Fokus einer solchen Überprüfung liegt auf der Frage: In welchem Maße hat der Unterricht zur Entwicklung und Ausdifferenzierung von Kompetenzen beigetragen?

In unserem Beispiel könnten auf der Ebene der Kompetenz „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit“ der Kern des Konfliktes dargestellt und die grundlegenden Referenzstellen für die Bildlosigkeit Gottes, aber auch für die Gottebenbildlichkeit des Menschen erfragt werden. Auf der Ebene der Kompetenz „Deutungsfähigkeit“ sollten Schüler erläutern können, warum sich die Bildlosigkeit Allahs auch auf den Propheten Mohammed erstreckt und warum umgekehrt Christus in der christlichen Ikonografie bildhaft dargestellt werden kann. Im Blick auf die Kompetenz „Dialogfähigkeit“ sollten Schülerinnen und Schüler ansatzweise erörtern können, welche Konsequenzen sich aus den Grundrechten Religionsfreiheit (Art. 4 GG) und Meinungsfreiheit (Art. 5 GG) für das Miteinander-Leben von Angehörigen verschiedener Religionen ergeben.

Die Form der Lernerfolgsüberprüfung ist dabei nicht unwichtig. Sie soll Auskunft darüber geben, ob Schülerinnen und Schüler einen Kompetenzgewinn erzielt haben. Eine bloße Abfrage von isolierten Kenntnissen ist daher ausgeschlossen. Vielmehr sollten Überprüfungen darauf abheben, den Umgang mit Wissen zur Lösung von Problemen zu erheben.

Folie 38

7. Die leitende Perspektive ins Spiel bringen

Bildungsprozesse in der Moderne können nicht mehr auf ein integratives Verständnis von Allgemeinbildung rekurrieren, weil sich „unterschiedliche kulturelle Wertsphären und Rationalitätsformen“ so weit „ausdifferenziert haben, dass kein einigendes Band mehr das Ganze zusammenhalten kann.“ (Dressler 2007b, 13). „Es kann keine Zentralperspektive mehr in Anspruch genommen werden, aus der die Welt ohne blinden Fleck, wie mit den Augen Gottes zu betrachten wäre“ (Dressler 2007b, 14).

Stattdessen sind alle Bildungsvorgänge darauf angewiesen, dass Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen und die Differenz der Sichtweisen — auch und gerade unter Beachtung des eigenen eingeschränkten Blickfeldes — ausgehalten und produktiv verarbeitet wird. Diese Einsicht gilt in besonderer Weise auch für den Umgang mit religiöser Heterogenität und Pluralität. „Zum entscheidenden Kriterium für religiöse Bildung als einem unverzichtbaren Aspekt allgemeiner Bildung wird damit die Fähigkeit, die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die Außenperspektive des distanziernten Nachdenkens über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne dass das eine das andere demenziert.“ (Dressler 2007b, 15). -

scheu RU in einem Raum der Freiheit, der geprägt ist durch das Hören aufeinander, das freie Wort und die Überzeugungskraft des Arguments.

Wie in anderen Fächern ist auch im Evangelischen RU der Perspektivenwechsel eine didaktische Grundform, die es ermöglicht, religiöse Weltzugänge differenziert in den Blick zu nehmen, denn „in schulischen Lernprozessen ist die Wahrnehmungs- und Erschließungsperspektive, in der sich die Gegenstände ja überhaupt erst konstituieren, von gleicher Bedeutung wie der Sachgehalt der Lerngegenstände“ (Dressler 2007a, 27). Das impliziert eine prinzipielle Offenheit für die Begegnung mit Religion in unterschiedlichen Erscheinungsformen, denn der RU ist daran interessiert, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu einer reflektierten Position gegenüber der Religion nicht nur zu begleiten, sondern ihnen Möglichkeiten einer existentiellen Aneignung, aber auch der Abgrenzung zu eröffnen.

Der Evangelische RU muss sich daher in seinem konkreten Vollzug selbst als pluralitätsfähig erweisen und Unterrichtsinhalte und -arrangements darauf ausrichten, den Dialog in religiös pluralen Lebenszusammenhängen zu ermöglichen und zu fördern. Ein engagierter Dialog schließt jedoch nicht aus, sondern ein, dass der Unterricht in seinem Bezug auf den christlichen Glauben eine leitende Perspektive hat, die sich im Alltag des Unterrichts bewähren muss. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, Unterrichtsgegenstände immer wieder aus der Sichtweise evangelischen Christseins zu reflektieren und ihre eigenen Anschauungen und Überzeugungen zu überprüfen, wie umgekehrt auch die Perspektive des christlichen Glaubens evangelischer Provenienz ständig auf dem Prüfstand steht. Allerdings sind die Geltungsansprüche unterschiedlicher religiöser Perspektiven im RU nicht im Sinne eines Nullsummenspiels gegeneinander aufzurechnen.

Im Blick auf das dargestellte Beispiel wird der RU dazu ermutigen, die Spannung zwischen Respekt vor der fremden Religion und ihren Grundanschauungen und dem engagierten Eintreten für die Glaubensfreiheit als einer unaufgebbaren Errungenschaft neuzeitlicher Christentumsgeschichte auszuhalten. Dazu gehört jedoch zumindest als Möglichkeit auch die bewusste Perspektivenübernahme, die eine Besinnung auf die Spezifik der eigenen religiösen Herkunft einschließt.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit