

Rudolf Englert

## **Bildungsstandards für Religion.**

### **Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte\***

„Was wissen sollte, wer formulieren wollte“ ... Die Formulierung meines Themas mag vielleicht ein wenig an Wilhelm Busch erinnern. Die Sache jedoch, um die es dabei geht, ist, wie bei Busch ja vielfach auch, gerade *nicht* amüsierlich. In unserem Fall geht es um die Wahrnehmung eines fachlichen Defizits: Dass nämlich der Religionsdidaktik eine Reihe grundlegender Kenntnisse, auf die man bei der Ausarbeitung von Bildungsstandards eigentlich zurückgreifen können müsste, zur Zeit noch fehlt. Ich will versuchen, die aus meiner Sicht wichtigsten Fehlbestände anzusprechen und da und dort einen Vorschlag für die weitere Diskussion zu machen.

Mein Erfahrungshintergrund ist unter anderem die Mitarbeit in einer von der Deutschen Bischofskonferenz eingerichteten Kommission zur Formulierung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards (vgl. *Kirchliche Richtlinien* 2004). Die Situation, die zur Einrichtung dieser und vieler ähnlicher Kommissionen geführt hat, dürfte im Wesentlichen bekannt sein. Da ist vor allem die PISA-Studie von 2001 (vgl. *Deutsches PISA-Konsortium* 2001) und der von ihr bei vielen heraufbeschworene Eindruck, man müsse 40 Jahre nach Georg Pichts bekanntem Mahnruf erneut von einer „deutschen Bildungskatastrophe“ sprechen; da sind die zahlreichen Soforthilfe-Experten, die sich zwar in vielen Punkten widersprechen, aber in einem doch fast durchweg einig sind, nämlich der Forderung nach einer pragmatischeren Gestalt und einer höheren Verbindlichkeit schulischer Anforderungsprofile; da ist der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2002, es sollten in Kernfächern „nationale Bildungsstandards“ erarbeitet werden; da ist das auf diesem Hintergrund in Auftrag gegebene so genannte Klieme-Gutachten von 2003, welches das Konzept der Bildungsstandards und seine Vorausset-

---

\* Der bereits in *theo-web* 3 (2004) 2-13 und in *Religionspädagogische Beiträge* 53/2004, 21-32 abgedruckte Beitrag wurde für diesen Band mit einem Nachwort versehen, das auf die seit 2004 erfolgten Entwicklungen eingeht.

zungen und Implikationen genauer umreißt (vgl. Klieme et al. 2003); und da ist schließlich der Beschluss der Kultusministerkonferenz, wonach mit diesen Standards nun tatsächlich ernst zu machen sei, genauer gesagt: Dass die fachlichen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und der Ersten Fremdsprache mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 länderübergreifend an Bildungsstandards zu orientieren seien. Wenn man in Rechnung stellt, dass Bildungssysteme „träge Tanker“ (A. Schleicher) sind, kann man die Geschwindigkeit, die hier gefahren wird, nur ‚rasant‘ nennen. Bei hohem Tempo ist es allerdings doppelt wichtig, sich von der Richtigkeit des Kurses zu überzeugen. Dazu sollte man zunächst einmal fragen: Was genau sind eigentlich Bildungsstandards? Und vor allem: Welche Folgen hat es, wenn diese Standards tatsächlich das Gelenkstück einer nationalen Bildungsreform werden?

### 1. Was sind Bildungsstandards?

Wenn man sich bei der Beantwortung dieser Frage an der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, also dem ‚Klieme-Gutachten‘, orientiert, erfährt man: Bildungsstandards legen verbindlich fest, welche Kompetenzen Schüler/innen in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Wobei dies meist im Sinne von ‚Mindeststandards‘ gemeint ist: Was zu einem bestimmten Zeitpunkt *mindestens* gelernt worden sein sollte. Und zwar nicht fächerübergreifend im Sinne von Schlüsselqualifikationen, sondern fachbezogen im Sinne von auf einen bestimmten Wirklichkeitsbereich bezogenen Kompetenzen. Das Standard-Konzept ist in diesem Punkt sehr stark von der vor allem mit dem Namen Franz Emanuel Weinerts verbundenen kognitionspsychologischen Einsicht geprägt, „dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“ (Klieme et al. 2003, 77). Das heißt: Wer Standards für den Religionsunterricht formulieren wollte, brauchte ein Modell religiöser Kompetenzen, und zwar ein Modell, das erkennen lässt, wie diese Kompetenzen sukzessive zu entwickeln sind.

Was ist nun das Besondere an den Bildungsstandards? Was unterscheidet sie von bisher gebräuchlichen Steuerungsinstrumenten wie Bildungszielen oder Lehrplänen? Das ‚Klieme-Gutachten‘ sagt: Fachbezogene Standards

machen allgemeine Bildungsziele nicht überflüssig, sondern wollen diese konkretisieren. Grundsätzliche Überlegungen, was eine gute Schule ist, aber auch konzeptionelle Überlegungen, was guter Fachunterricht ist, sollen durch die Standards nicht *ersetzt*, sondern *umgesetzt* werden. Das heißt, wer Standards für den Religionsunterricht formulieren möchte, müsste zunächst einmal, erstens, an konsensfähigen allgemeinen Bildungszielen Maß nehmen und brauchte dann, zweitens, vor allem das, was das Gutachten eine „Philosophie des Schulfaches“ (Klieme et al. 2003, 10) nennt; und dazu wiederum gehörte nicht nur ein wohlfeiles Legitimationsmuster, sondern vor allem auch eine Vision guten Religionsunterrichts.

Lehrpläne hingegen sollen durch die Standards tatsächlich weitgehend *ersetzt* werden. Das ist in mehrfacher Hinsicht belangvoll: Im Unterschied zu Lehrplänen sollen sich die Standards auf ein Kerncurriculum beschränken; damit erlegen sie den Schulen die Freiheit, aber auch die Anforderung auf, darüber hinaus erforderliche Verbindlichkeiten für ihren Geltungsbereich selbst zu regeln. Eine Auflistung von Standards hätte also deutlich schlanker zu sein als die bisherigen Lehrpläne. Wer Standards für den Religionsunterricht formulieren wollte, brauchte mithin stärker noch als die bisherigen Lehrplanmacher eine sehr klare Vorstellung von den Prioritäten religionsdidaktischer Arbeit. Welche religiösen Kompetenzen sind im Ganzen dessen, was man sich vorstellen und wünschen könnte, heute vorrangig wichtig? Und an welchen religionsunterrichtlichen Inhalten lassen sich diese Kompetenzen vorzugsweise entwickeln?

Anders auch als die bisher geltenden Lehrpläne sollen die Standards so formuliert sein, dass sie die erwünschten Lernergebnisse klar und unmissverständlich beschreiben. Hier zeigt sich eine zentrale Intention des neuen Steuerungsinstruments: Es ist nicht mehr an der Beschreibung des Inputs von Seiten der Lehrenden orientiert, sondern an der Präzisierung des Outputs auf Seiten der Lernenden. Damit wird ein wichtiger Faden der Curriculumtheorie wieder aufgenommen, den man in den 1970er Jahren fallen gelassen hatte. Die Präzisierung des Outputs und also des in einem Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt verbindlich und mindestens zu bewältigenden Lernertrags ist die Voraussetzung dafür, dass die Standards auch als Kriterien der Leistungsmessung dienen können. Und zwar als Kriterien der Leistungsmessung gar nicht einmal so sehr der Schüler/innen, sondern vor allem

der Schulen. Das heißt, die Qualität von Schulen soll zukünftig wesentlich auch daran gemessen werden, wie groß der Anteil ihrer Schüler/innen ist, der den in den Standards beschriebenen Leistungsanforderungen tatsächlich gerecht wird.

Dieser letzte Punkt lässt besonders deutlich den bildungspolitischen Willen erkennen, die Diskussion um schulische Qualität von den Höhen der Abstraktion herunterzuholen, auf die Zentralaufgabe von Schule, den Unterricht, zu fokussieren und an verbindlichen Evaluationskriterien festzumachen. Im Sinne dieser politischen Vorgaben kann von fachlichen Bildungsstandards nur da die Rede sein, wo nicht nur Aspirationen beschrieben werden, sondern auch konkrete Evaluationsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Das heißt, es müssen Testverfahren konzipiert und bis in konkrete Musteraufgaben hinein ausgearbeitet werden, mittels derer sich messen lässt, in welchem Umfang die angezielten Kompetenzen tatsächlich auch erreicht wurden. Wer sich die in der PISA-Studie eingesetzten Aufgaben einmal angesehen hat, wird sicherlich eine Ahnung davon haben, wie schwierig es sein dürfte, zu überprüfen, ob Schüler/innen in „authentischen Anwendungssituationen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 19) in der Lage sind, eine bestimmte religiöse Kompetenz auf dem erwarteten Niveau zu realisieren. Eben dies aber wäre zu leisten, wenn man das Konzept der Bildungsstandards auf den Religionsunterricht umsetzen wollte.

## **2. Brauchen wir Bildungsstandards?**

An diesem Punkt stellt sich natürlich mit Nachdruck die Frage: Inwieweit *muss* der Religionsunterricht überhaupt auf das Konzept der nationalen Bildungsstandards einschwenken? Welche Pläne verfolgt die Bildungspolitik im Blick auf die so genannten weichen Fächer? Standards sollten zunächst einmal ja nur für die so genannten Kernfächer ausgearbeitet werden. Darüber hinaus fragt man sich aber natürlich auch: Inwieweit *kann* sich der Religionsunterricht überhaupt auf dieses Konzept einlassen? Welche Implikationen hätte dies für sein Selbst- und Aufgabenverständnis? Inwieweit ist der Religionsunterricht überhaupt „standardisierbar“? Brauchen wir also Bildungsstandards auch für den Religionsunterricht? Ist es denkbar, dass es an einer zukünftigen Schule Fächer gibt, die an verbindlichen Standards orientiert sind, und solche, für die dies nicht gilt? Liefere dies nicht auf eine

schulpädagogische Zwei-Klassen-Gesellschaft hinaus, mindestens dann, wenn diese Differenz nicht noch einmal bildungstheoretisch solide begründet werden könnte? Die religionspädagogische Diskussion dieser Fragen ist eben erst in Gang gekommen. Und wenn ich recht sehe, sind die Auffassungen darüber, wie zu verfahren sei, ziemlich kontrovers. Die einen befürchten, das Fach ‚Religion‘ könnte von der allgemeinen Entwicklung überrollt werden, wenn es sich auf die für die Kernfächer bereits verbindlich geltenden Maßgaben nicht seinerseits zügig einstelle; und das heißt: Wenn es nicht bald dem Konzept der Standards entsprechende fachliche Zielvorgaben entwickle. Andere meinen, sich auf das Konzept der Standards einzulassen, bedeute die Besiegung einer sich bereits seit längerer Zeit anbahnenden bildungstheoretischen Kapitulation. Damit nämlich würden über den Tag und das aktuell Brauchbare hinausreichende Visionen kritisch-reflexiven Bildungsdenkens endgültig preisgegeben, und zwar für das Linsengericht einer Effizienzsteigerung im Bereich geistigen Handwerkertums. Außerdem würden Fächer wie Religion, in denen die Vermittlung handwerklichen Know-Hows keine so starke Rolle spiele, strukturell benachteiligt, wenn schulische Bildung zukünftig auf Mindeststandards und Musteraufgaben hin evaluiert werde.

Ich selbst fühle mich in dieser Frage sehr gespalten. Einerseits habe ich große Mühe, Forderungen nach Outputorientierung, Standardisierung und einheitlicher Leistungsmessung mit wichtigen Grundgedanken der pädagogischen Tradition zusammenzubringen. Das schmeckt mir zu einseitig nach Herbart und zu wenig nach Schleiermacher, zu einseitig nach Robinsohn und zu wenig nach Wagenschein. Dietrich Benner und andere haben zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass die von internationalen Schulleistungstudien wie PISA ausgehenden Reformbemühungen, und dazu gehört maßgeblich auch das Projekt der Entwicklung nationaler Bildungsstandards, einseitig auf die curriculare Dimension schulischer Lernprozesse fixiert seien. Darüber würde der größere Implikationszusammenhang vernachlässigt, in welchem das Curriculum steht, also Fragen wie: Was wollen wir eigentlich unter Allgemeinbildung verstehen? Was ist eine gute Schule? Was ist guter Unterricht? (Vgl. Benner 2002a, 79) Das alles trägt nicht gerade dazu bei, sich dem politisch so stark forcierten Konzept der Standards mit Euphorie zu nähern.

Andererseits hielte ich es in Anbetracht der bereits in großer Breite in Gang gekommenen Entwicklung für fatal, wenn sich die Religionspädagogik als bildungspolitischer Sonderfall gerieren und einen einsamen Sonderweg beschreiten wollte. Meines Erachtens enthält das Standard-Konzept keine normativen Festlegungen, denen ein kritischer Religionsdidaktiker grundsätzlich widersprechen müsste. Zwar gibt es einiges, das einen bedenklich stimmen könnte: Versuche einer politischen Funktionalisierung des Konzeptes, bildungstheoretisch problematische Ausblendungen, die Gefahr, dass es unbeabsichtigte, aber weitreichende Nebenfolgen für die didaktische Kultur unserer Schulen haben könnte usw. Aber ich sehe keinen Grund, sich der Mitarbeit an seiner weiteren Entwicklung grundsätzlich zu verweigern; zumal mit der Erarbeitung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards eine wirkliche Chance für die fachliche Weiterentwicklung verbunden ist. Denn dadurch ist man zur Klärung einer Reihe wichtiger fachdidaktischer Fragen genötigt, denen man bislang vielleicht nicht direkt ausgewichen ist, die man aber auch nicht sehr konsequent und zielführend verfolgt hat. Dies gilt ganz besonders 1. für die Kompetenzenfrage; also: Welche Kompetenzen sollen in den vom Religionsunterricht angestoßenen Lernprozessen eigentlich genau gewonnen werden? Und es gilt 2. für die Konsekutivitätsfrage, das heißt: Wie lässt sich dieser Vermittlungs- und Aneignungsprozess als ein begründet gestuftes Geschehen beschreiben, sozusagen als eine durchdachte Aufschichtung von Kompetenzniveaus? Kurz: Aus meiner Sicht müsste es darum gehen, die Grenzen und auch die Problematik des Standard-Konzeptes klar zu sehen, gleichwohl aber auch die mit diesem Konzept für die Entwicklung des Faches verbundenen Chancen zu begreifen und wahrzunehmen.

### **3. Die Standard-Diskussion zur fachlichen Weiterentwicklung nutzen!**

Wenn man sich zu dieser Einstellung einmal entschlossen hat, zeigt sich schnell: 1. Die von der Standard-Diskussion her auf die Fachdidaktik Religion ausgeübte Nötigung, schultaugliche Modelle religiöser Kompetenzentwicklung zu erarbeiten, ist hochgradig produktiv! Es ergeben sich viele **Fragen** und eine ganze Reihe interessanter Forschungsperspektiven. Man **spürt aber eben** 2. auch, wo überall für die Abfassung von Bildungsstandards **eigentlich** erforderliche fachliche Grundlagen fehlen und wie schwach

die Solidität der eigenen Argumentationsbasis in wichtigen Punkten noch ist. Gleichzeitig, und das schafft nun 3. eine erhebliche Verlegenheit, steht man bei der Bearbeitung dieser Fragen unter erheblichem Zeitdruck. Denn auch wenn es, was die so genannten weichen Fächer anbelangt, von politischer Seite noch keine klaren Vorgaben gibt, ist doch überall spürbar, dass man in den Startlöchern steht und keinesfalls zu spät kommen möchte. Von daher ergibt sich – dies kann ich aus eigener Kommissionserfahrung sagen – eine ziemlich unerquickliche Situation. Im Bild gesprochen: Man soll auf einem dünnen Fundament einen hohen Turm bauen und zwar in möglichst kurzer Zeit und ohne sich dabei ständig von der dumpfen Ahnung stören zu lassen, dass dieses Bauwerk später einmal vielleicht konkrete Leute erschlagen könnte.

Das also ist die Situation zurzeit: Die Dynamik der Gesamtentwicklung hat einen starken Druck entstehen lassen, auch für das Fach Religion möglichst umgehend Mindeststandards für bestimmte Jahrgangsklassen vorzulegen. Von fachlicher Seite her jedoch müsste man eigentlich sagen, dass eine Reihe von für diese Arbeit nötigen Grundlagen fehlt oder allenfalls in Ansätzen verfügbar ist. Diese Einschätzung ist der Ansatzpunkt meiner weiteren Überlegungen. Ausgehend davon, dass sich die Religionsdidaktik der Mitarbeit bei der Entwicklung nationaler Bildungsstandards stellen sollte, möchte ich fragen: Was müssten wir unbedingt wissen, welche Fragen müssten wir mindestens geklärt haben, wenn diese Mitarbeit auf einer einigermaßen gediegenen Grundlage stattfinden soll? Im Anschluss an das zum Charakter und zur Funktion von Bildungsstandards Gesagte sehe ich vor allem vier Baustellen, an denen die religionspädagogische Reflexions- und Forschungsarbeit einzusetzen hätte. Diese möchte ich nun im Einzelnen etwas näher beschreiben:

### ***3. 1. Erste Baustelle: Die Arbeit am Konzeptions-Problem***

Es ist evident, dass gerade über konzeptionelle Fragen in der Religionspädagogik sehr viel nachgedacht wurde und wird. Wohl kein anderes Schulfach war so sehr genötigt wie der Religionsunterricht, seine gesellschaftliche und individuelle Relevanz zu erweisen und in diesem Zusammenhang auch seine ‚Philosophie‘ herauszustellen. In kaum einer anderen Fachdidaktik dürfte über die Grundanlage des Faches so anhaltend und so kontrovers

gestritten worden sein wie in der Religionsdidaktik: ob Religionsunterricht eher bibelorientiert oder eher problemorientiert sein sollte, ob konfessionell, ökumenisch, interreligiös oder religionskundlich, ob korrelationsdidaktisch oder nicht, ob deduktiv, induktiv oder eher abduktiv usw. Wenn man sich vor diesem Hintergrund nun guten Mutes an die Ausarbeitung von Bildungsstandards macht, zeigt sich aber, dass diese zweifellos nötigen Diskussionen und die vielen in ihrem Zusammenhang getroffenen wichtigen Klärungen dabei nicht sehr viel weiterhelfen. Ich fürchte: Die bisher erarbeiteten und ja nicht anders als in vielerlei Varianten vorliegenden Ansätze zu einer ‚Philosophie‘ des Religionsunterrichts sind zu sehr ideenpolitisch-programmatischer Natur, als dass sie ein über positionelle Differenzen hinwegtragendes, verbindliches Fundament für die Begründung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards bieten könnten. Von daher fragt sich: Ist es möglich, die bisher vorliegenden Ansätze um ein Konzept zu erweitern, das einen stärkeren Bezug zwischen der Programmatik des Religionsunterrichts und den dort zu entwickelnden Kompetenzen herstellt?

Ich meine, man könnte hier eine Spur aufnehmen, die die PISA-Studie selbst gelegt hat. In seinen theoretischen Grundüberlegungen sagt das PISA-Konsortium: Der Horizont moderner Allgemeinbildung lässt sich nicht durch einen wie auch immer inhaltlich ausgefüllten Kanon von Themen, Fächern oder Schlüsselproblemen bestimmen. (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 21) Dieser Horizont und die Struktur eines daraufhin zu entwickelnden Kerncurriculums zeigten sich vielmehr in der Reflexion auf die unterschiedlichen „Modi der Welterfahrung“ (ebd.); diese verschiedenen Erfahrungs-Modi könnten sich nicht wechselseitig substituieren, seien also, wo von Allgemeinbildung die Rede sei, allesamt unverzichtbar. Im Wesentlichen ginge es dabei „um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“ (ebd.). Dies ist eine Sichtweise, die in der Reflexion auf unterschiedliche Formen des Weltverhältnisses sehr deutlich Fäden aus der bildungstheoretischen Tradition aufnimmt, die von Humboldt bis Benner reichen.

Diese Perspektivik könnte einen wichtigen Ansatzpunkt für die Ausarbeitung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards darstellen. Die Frage wäre dann: Welche Kompetenzen muss derjenige mindestens erworben haben,



wer mit dem für die religiöse Welterfahrung konstitutiven Rationalitätsmodus einigermaßen zurecht kommen können soll? Diese noch sehr abstrakte Fragestellung wird schon konkreter, wenn man aus der Kognitionswissenschaft erfährt, dass sich ein eigenständiger Wirklichkeitszugang durch folgende vier Merkmale auszeichnet (vgl. Siegler 2001, 440): 1. den Gebrauch eigenständiger Fundamentalkategorien; im Falle des religiösen Weltzugangs wäre dies insbesondere die Kategorie ‚Gott‘; 2. die Einführung bestimmter Erklärungs- bzw. Deutungsmuster; in unserem Falle wären dies beispielsweise Deutungsmuster wie ‚Schöpfung‘, ‚Gnade‘, ‚Heil‘; 3. die Entwicklung bestimmter kausaler oder interpretativer Zusammenhänge sowie 4. die Integration der verschiedenen Kategorien, Deutungsmuster und Zusammenhänge in ein halbwegs konsistentes System. Auch wenn diese Merkmale sicherlich ihrerseits Fragen aufwerfen, lassen sie doch erkennen, wie mindestens die kognitive Dimension des religiösen Weltzugangs etwas fassbarer gemacht und in eine Theorie religiöser Kompetenz eingebracht werden könnte.

Wenn wir mit diesem Ansatz davon ausgehen, dass man es bei der Religion mit einem spezifischen, das heißt weder durch Wissenschaft substituierbaren noch auf Ethik oder Ästhetik reduzierbaren Weltzugang zu tun hat und dass dieser Weltzugang sich durch einen eigenständigen Rationalitätsmodus auszeichnet, einen Rationalitätsmodus, dessen Erfordernissen der Einzelne in der individuellen Gestaltung seines religiösen Weltverhältnisses in unterschiedlichem Maße Rechnung tragen kann, dann schließt sich hier unmittelbar die Frage an: Was muss jemand gelernt haben, dem man ein *hohes* Maß an Kompetenz in der Gestaltung seines religiösen Weltverhältnisses attestieren können soll? Bzw.: Was muss jemand *mindestens* gelernt haben, um die für dieses Weltverhältnis spezifische Rationalität in authentischen Anwendungssituationen zum Tragen bringen zu können? Ich gebe zu: Das hört sich zunächst einmal sehr artifiziell und ziemlich ‚verkopft‘ an und scheint mit der Realität faktisch gelebter Religion nicht viel zu tun zu haben. Trotzdem meine ich, dass sich der Versuch lohnte, von einem solchen, wie soll man sagen: ‚transzendentalpragmatischen‘ oder ‚bildungstheoretischen‘ Ansatz aus auf die Kompetenzfrage zuzusteuern.

### 3. 2. *Zweite Baustelle: Die Arbeit am Kompetenzen-Problem*

Bildungsstandards dürfen nicht auf eine Auflistung von Mindestlernzielen reduziert werden. Bestimmte Output-Erwartungen müssen vielmehr auf fachlich begründete Kompetenz-Modelle bezogen sein. Es muss deutlich werden, warum bestimmte einzelne im Unterricht zu entwickelnde Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen usw. dazu beitragen, mit einem bestimmten Weltverhältnis bzw. einem bestimmten Wirklichkeitszugang zurechtzukommen. Natürlich gibt es auch zum Kompetenzen-Problem in der Religionspädagogik bereits wichtige Arbeiten. Erinnert sei hier insbesondere an das von Ulrich Hemel im Anschluss an Charles Y. Glock ausgearbeitete (vgl. Hemel 1986, 54ff.) und zum Beispiel von Hans-Ferdinand Angel immer wieder aufgegriffene Modell der Dimensionierung von Religiosität (vgl. Angel 1999), ein Modell, von dem ausgehend sich dann auch bestimmte religiöse *Kompetenzen* unterscheiden lassen. Allerdings gibt das Modell als solches noch keine Auskunft darüber, welchen Kompetenzen im Blick auf die am Lernort Schule gegebenen besonderen Dringlichkeiten und Möglichkeiten welches Gewicht gegeben werden sollte. Dafür bedarf es weiterer Klärungen und Entscheidungen. Werner Tzscheetzsch etwa hat sich dafür ausgesprochen, dass sich der Religionsunterricht vor allem auf die Dimensionen der religiösen Sensibilität und der religiösen Inhaltlichkeit konzentrieren solle (vgl. Tzscheetzsch 1999, 7). Wie auch immer: Ein von den Dimensionen menschlicher Religiosität abgeleitetes Kompetenzen-Modell kann per se noch keine religionsunterrichtlichen Bildungsstandards begründen. Um hier weiterzukommen, müssten aus meiner Sicht mindestens zwei Fragen einigermaßen einvernehmlich geklärt sein:

Erste Frage: Ist der pädagogisch geeignetste Weg für die Ausbildung religiöser Kompetenzen auch unter den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität noch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Traditionszusammenhang oder nicht? Die Beantwortung dieser Frage hat weitreichende Konsequenzen für die Bestimmung religiöser Bildungsstandards. Wenn etwa der Umgang mit der jüdisch-christlichen Tradition auch heute als der geeignetste Generierungszusammenhang für religiöse Kompetenzen betrachtet wird, muss der Religionsunterricht anderes leisten, als wenn diese Kompetenzen etwa durch die Herstellung einer Art religiöser Unmittelbarkeit gewonnen

werden sollen – indem man Schüler/innen etwa für die Tiefendimension ihrer eigenen Erfahrungen zu sensibilisieren versucht. Ich selber bin der Überzeugung, dass die beiden Wege sich ergänzen können, ja müssen, dass aber der Weg über einen konkreten Traditionszusammenhang nach wie vor bestimmend sein sollte und grundsätzlich unentbehrlich ist.

Zweite Frage: Ausgehend von der gerade markierten Position könnte man nun weiter sagen: In der Auseinandersetzung mit einer substanziellen religiösen Tradition sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen, wie sie ihr eigenes religiöses Weltverhältnis produktiv gestalten können. Elementare Basiskompetenzen wären dann genau solche Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen usw., die Heranwachsenden ein solches produktives Verhältnis zur religiösen Dimension der Wirklichkeit ermöglichen. Unter dieser Voraussetzung fragt sich nun, wie sich die beiden für den Religionsunterricht konstitutiven Momente genau zueinander verhalten sollen – nämlich zum einen die Erschließung einer konsistenten religiösen Tradition und zum anderen die Befähigung zu deren individueller Aneignung. Dazu finden sich in der gegenwärtigen Religionspädagogik höchst unterschiedliche Auffassungen: Die einen sehen sich durch das Konzept der Bildungsstandards darin ermutigt, den Religionsunterricht wieder stärker auf konkrete Glaubensinhalte zu beziehen und als eine Art Christentumskunde zu konzipieren; andere bestimmen den Religionsunterricht ganz von der Aufgabe her, die religiöse Autonomie der Schüler/innen zu fördern, und greifen zu diesem Zweck auf die jüdisch-christliche Tradition nur noch sehr auswahlweise zurück.

Ich selbst begreife die jüdisch-christliche Tradition im schulischen Kontext vor allem als eine religiöse Seh-, Sprach- und Reflexionsschule im Dienste der Heranwachsenden. Die Vertrautheit mit mindestens einer konkreten religiösen Tradition ist aus meiner Sicht eine unabdingbare Voraussetzung für die Möglichkeit, so etwas wie religiöse Autonomie entwickeln zu können. Vor diesem Hintergrund möchte ich ein Kompetenzmodell skizzieren, das versucht, ‚objektive‘ und ‚subjektive‘ Religion, wie man mit Richard Kabisch sagen könnte, gleichermaßen zu ihrem Recht kommen zu lassen (vgl. Kabisch 1920, 101); in eine gute Balance also zu bringen sind zum einen das Eindringen in eine zunächst vielleicht sehr fremde religiöse Tradition und zum anderen die individuelle Aneignung dieser Tradition für die

Bearbeitung eigener Problemlagen. Dieses Kompetenzmodell enthält folgende fünf Dimensionen:

1. *Religiöses Orientierungswissen:* Die Schüler/innen sollen mit der zentralen Botschaft, den Grundbegriffen, den wichtigsten Texten und der geschichtlichen Wirkung mindestens einer substanziellen religiösen Tradition in ihren Grundzügen vertraut sein und für sich in der Fülle des Einzelnen so etwas wie einen ‚roten Faden‘ entdecken können.
2. *Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit:* Die Schüler/innen sollen die zentralen theologischen Deutungsmuster mindestens einer religiösen Tradition sachgerecht gebrauchen, ansatzweise mit anderen religiösen Traditionen vergleichen und sich für ihre eigene Auseinandersetzung mit den großen Fragen der Menschheit zunutze machen können.
3. *Spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen:* Schüler/innen sollten etwas von den verschiedenen, für das religiöse Weltverhältnis charakteristischen Sprach- und Kommunikationsformen verstehen und in der Lage sein, ihrem eigenen Verhältnis zur Welt einen im weitesten Sinne spirituellen Ausdruck zu geben.
4. *Ethische Begründungsfähigkeit:* Schüler/innen sollten religiös inspirierte Modelle ethischen Handelns kennen, in der Lage sein, ethische Konflikte im Lichte religiöser Überzeugungen zu interpretieren, und über Grundfragen des Verhältnisses von Religion und Moral ein begründetes Urteil abgeben können.
5. *Lebensweltliche Applikationsfähigkeit:* Schüler/innen sollen die vom christlichen Glauben beanspruchte Relevanz für das Leben des Einzelnen kennen, diesen Anspruch im Blick auf unterschiedliche Lebens- und Problemfelder kritisch würdigen und in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Ausprägungen menschlichen Lebensglaubens diskutieren können.

Soweit diese Skizze eines speziell auf den Religionsunterricht hin konkretisierten Modells religiöser Kompetenzen. Auch wenn sie in dieser äußerst reduzierten Form vermutlich Anlass zu mancherlei Missverständnis bietet, lässt sie vielleicht doch erkennen, in welche Richtung bei der Ausarbeitung religiöser Bildungsstandards weitergearbeitet werden könnte.

### 3. 3. *Dritte Baustelle: Die Arbeit am Konsektivitäts-Problem*

Für die Erarbeitung religiöser Bildungsstandards reicht es nicht aus, verschiedene Komponenten religiöser Kompetenz zu unterscheiden; ein brauchbares Kompetenz-Modell muss vielmehr auch erkennen lassen, welche verschiedenen Niveaus religiöser Kompetenz zu unterscheiden sind, und zwar – natürlich – bezogen auf die einzelnen Komponenten. Das Grundproblem ist dabei, wie die Anordnung von Kompetenzstufen so getroffen werden kann, dass sie sowohl der Logik der Sache als auch der Entwicklungslogik der Subjekte angemessen Rechnung trägt. Auch dazu gibt es in der Religionsdidaktik sehr hilfreiche Vorschläge und Konzepte. Besonders hervorzuheben sind der strukturgenetische Ansatz von Fritz Oser (vgl. 1984; 1988) und Anton Bucher (vgl. Bucher/Reich 1989), die Untersuchungen der Tübinger Forschungsgruppe um Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow und Gabriele Faust-Siehl zu entwicklungspsychologischen Erfordernissen religionsdidaktischer Elementarisierung (vgl. Schweitzer et al. 1995) oder Hubertus Halfas' Versuch, seine Forderung nach einem gründlich auf vertikale Konsektivität hin durchdachten Lehrplan in seinem eigenen Schulbuchwerk umzusetzen (vgl. Halfas 1982, 39ff.).

Aus diesen Arbeiten lässt sich für die Arbeit am Konsektivitäts-Problem in vielfältiger Weise Gewinn ziehen. Doch so nützlich all das ist, was hier erarbeitet wurde: Es bleibt vieles offen, was eigentlich geklärt sein müsste, wenn man sich an die Erarbeitung von Bildungsstandards begibt. Ich will dies an einem Punkt etwas näher konkretisieren.

Es geht dabei um die Entwicklung einiger für religiöse Lernprozesse besonders wichtiger kognitiver Strukturen. Wann verfügen Schüler/innen über die kognitiven Voraussetzungen für metaphorisches Verstehen, für den sachgerechten Umgang mit biblischer Bildsprache, für analoges Schließen, für das Verständnis abstrakter ikonischer Zeichen usw.? Zu all diesen Punkten gibt es offene Kontroversen. In Anbetracht dessen fällt es schwer zu entscheiden, welche Anregungen, Modelle und Perspektiven aus dem großen Bestand jüdisch-christlicher Tradition an welchem Punkt der religiösen Entwicklung zu einem ‚fruchtbaren Moment‘ (F. Copei) führen könnten. Tendenziell scheint es so zu sein, dass sehr stark von ihrer eigenen Praxis her denkende Religionspädagogen wie zum Beispiel Hubertus Halfas oder

Rainer Oberthür zu frühzeitiger Zumutung raten (vgl. Oberthür 1995), während sich auf empirische Befunde stützende Kolleg/innen wie, was Gleichnisse anbelangt, Anton Bucher (vgl. 1990), was Wundergeschichten betrifft, Hans-Joachim Blum (vgl. 1997), oder, was die Bilddidaktik angeht, Christina Kalloch (vgl. 1997), eher vor Überforderung warnen. Dies könnte damit zu tun haben, dass die entsprechenden empirischen Untersuchungen noch sehr stark auf Piagetschen Voraussetzungen basieren, die durch neuere Konzepte bereichsspezifischen Denkens mindestens teilweise in Frage gestellt sind. Eine Reihe von Studien haben deutlich gemacht, dass nicht nur bereichsübergreifende Strukturen die Rezeption fachlicher Inhalte beeinflussen, sondern dass die Entwicklung solcher Rezeptionsstrukturen ihrerseits sehr stark auch vom Ausmaß des jeweils verfügbaren fachlichen Wissens abhängt. Ich zitiere den Pädagogischen Psychologen Wolfgang Schnotz: „Neuere Ansätze gehen von domänenspezifischen Umstrukturierungsprozessen aus, die auf eine Zunahme des betreffenden Domänenwissens und nicht auf eine Zunahme allgemeiner logischer Fähigkeiten zurückzuführen sind.“ (Vgl. Schnotz 2001, 76) Ich kann die Probleme damit nur andeuten. Um hier weiterzukommen, müssten wir Forschungsarbeiten initiieren, die sich auf den Aufbau bereichsspezifischer Denk- und Verstehensstrukturen richten. Es müssten dies Arbeiten sein, die nicht nur von punktuellen Schülerbefragungen ausgehen, sondern möglichst den Charakter längerfristiger Lehr-Lern-Forschungsprojekte haben.

Ich sagte schon: Dies ist nur ein Beispiel für das, was an dieser Baustelle an Arbeit auf die Religionsdidaktik wartet. Ebenfalls unbedingt weiter klärungsbedürftig sind darüber hinaus etwa die Frage, inwieweit der Aufbau religiöser Reflexionsfähigkeit korrespondieren muss mit dem Aufbau religiösen Erfahrungswissens, ein Problem, auf das etwa Bernhard Dressler verschiedentlich hingewiesen hat (vgl. z.B. Dressler 1998). Es scheint mir dies eine der gegenwärtig am lebhaftesten diskutierten religionsdidaktischen Fragen zu sein: Inwieweit ist eine Hermeneutik des Religiösen angewiesen auf die persönliche Vertrautheit mit religiösen Erfahrungen? Und: In welcher Form und welchem Umfang können und sollen solche Erfahrungen nötigenfalls auch im schulischen Kontext eröffnet werden? Bezogen auf das Konsekutivitätsproblem müsste man dann weitergehend bedenken, ob und wie der Aufbau eines entsprechenden Erfahrungswissens ebenfalls stufen-

förmig gedacht werden kann. Etliche Unklarheiten stehen auch noch im Raum, was den Aufbau interreligiösen Verstehensvermögens angeht. Auch hier scheint es so zu sein, dass empirische Befunde hochfliegende Aspirationen eher dämpfen als beflügeln – ich denke etwa an die einschlägige Unterrichtsforschung von Barbara Asbrand (vgl. 2000). Gerade für religiöse Bildungsstandards aber benötigen wir realistische Zielperspektiven.

### **3. 4. Vierte Baustelle: Die Arbeit am Evaluations-Problem**

Das Konzept der Bildungsstandards sieht einerseits vor, dass anvisierte Lernergebnisse erkennen lassen, wie in ihnen eine bestimmte Vorstellung fachlicher Kompetenz zum Tragen kommt; es zwingt andererseits aber auch dazu, solche Leistungsanforderungen so präzise zu formulieren, dass sie klare Anhaltspunkte für die Evaluation von Schule und Unterricht bieten. Obwohl es dabei zunächst einmal nicht um die Messung und Bewertung der Leistungen von Schüler/innen, sondern von Schulen geht, ist zu erwarten, dass die Einführung von Bildungsstandards faktisch weitreichende und teilweise auch nicht beabsichtigte Konsequenzen auf die Leistungskultur einer Schule, das Leistungsverständnis eines Faches und die Benotung von Schülerleistungen haben wird. In diesem Zusammenhang stellen sich eine ganze Reihe von Problemen, zum Beispiel: Steht nicht die verbindliche Festlegung von allen Schüler/innen zu erreichender Mindeststandards in einer starken Spannung mit der Multidirektionalität religiöser Lernwege? Gibt es nicht eine ganze Reihe von Kompetenzen, die für das Voranschreiten religiöser Bildungsprozesse zwar unbestritten wichtig sind, sich einer Messbarkeit durch standardisierte Verfahren aber weitgehend entziehen? Und werden Kompetenzen, die auf jene Weise nicht testierbar sind, durch ein so stark evaluationsorientiertes Bildungskonzept nicht zwangsläufig an den Rand gedrängt werden? Was ist beispielsweise mit Kompetenzen wie existentielle Aufmerksamkeit, spirituelle Tiefe oder prosoziales Empfinden? Wird ein lange Zeit für kritische Nachdenklichkeit sorgender Religionsunterricht damit nicht unter der Hand mehr und mehr reduziert auf eine ‚Sachkunde Religion‘? Wird es möglich sein, auch für den Bereich religiöser Kompetenz einen Pool anwendungsorientierter Aufgaben zu erstellen - ähnlich wie dies PISA vor allem für die Lesekompetenz vorexerziert hat? Und welcher Art hätten Aufgaben zu sein, im Umgang mit denen Schüler/innen tatsächlich

demonstrieren könnten, in welchem Grade sie mit dem für die religiöse Welterschließung spezifischen Rationalitätsmodus vertraut sind?

Mit dem Stichwort der religiösen Welterschließung komme ich nun, nach einem Gang über die Baustellen, wieder zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen zurück. Ich meine, alles in allem brauche sich die Religionsdidaktik, was ihre Standardisierungs-Reife angeht, vor den anderen Fachdidaktiken nicht zu verstecken. Zwar haben wir einigen Fächern gegenüber einen gewissen Rückstand im Bereich empirischer Unterrichtsforschung, dafür sind wir in anderen Punkten vielleicht sogar eher weiter. Von daher gibt es weder Grund zur Selbstzufriedenheit noch Grund zur Selbstbeziehung. Es gibt vor allem viel Arbeit.

#### **4. Nachwort**

In den zwei Jahren seit der Erstveröffentlichung des voranstehenden Aufsatzes hat es zum Thema ‚Bildungsstandards‘ immens viele Veröffentlichungen gegeben. Auch die Religionspädagogik hat sich der Frage nach den mit Bildungsstandards verbundenen Chancen und Grenzen mit erhöhter Intensität zugewendet (vgl. etwa Rothgangel/Fischer 2004). Die Grundaussagen des Aufsatzes haben aus meiner Sicht allerdings nach wie vor Bestand – was nicht heißt, dass die Diskussion, die Entwicklung und die Umsetzung von Standards zwischenzeitlich nicht vorangeschritten wären. Eine Kurzinspektion der vier angesprochenen Baustellen soll einen Eindruck davon geben, was sich mittlerweile getan hat, aber auch, was noch zu tun bleibt.

##### ***4. 1. Die Situation auf der Baustelle ‚Konzeption‘***

Der Vorschlag der PISA-Studie, den Horizont allgemeiner Bildung von einem begrenzten Katalog eigenständiger Weltzugänge her abzustecken, hat in der Religionspädagogik starken Widerhall gefunden. Dies hat das Bewusstsein dafür gestärkt, dass der Religionsunterricht gegenüber den in anderen Fächern entwickelten ‚Sprachen‘ und Sichtweisen eine eigene Aufgabe für sich reklamieren kann. Allerdings muss die Religionsdidaktik, wenn sie sich in dieses Modell von Allgemeinbildung einbinden lässt, dann auch zeigen können, wie der spezifische Weltzugang der Religion (und der für ihn charakteristische Rationalitätsmodus) genauer beschrieben (und nötigen-



falls auch von den für andere Domänen kennzeichnenden Weltzugängen bzw. Rationalitätsmodi abgegrenzt) werden kann. Hier gibt es aus meiner Sicht noch eine Menge Klärungsbedarf.

Offenbar hat das Erfordernis, den Bildungsbeitrag des Religionsunterrichts mittels Kategorien wie Kompetenz, Leistungsstandards, messbaren Wissenszuwachs usw. ausweisen zu müssen, auch zu einer gewissen Befriedung der konzeptionellen Diskussion geführt. Jedenfalls gibt es im Augenblick keine größeren Kontroversen an dieser Stelle. Deutlicher geworden ist, dass auch der Religionsunterricht einen sachkundlichen Wissenszuwachs anstreben muss (*learning about religion*), aber auch, dass das Wissen um Religion und Religionen kein Selbstzweck ist, sondern der Entwicklung eigenständigen religiösen Urteils- und Orientierungsvermögens dienen muss (*learning from religion*). Diese schon für die Entwicklung religiöser Bildungsstandards in England wichtig gewordene Unterscheidung (vgl. dazu Rudge 2004) scheint sich auch in der deutschen Diskussion als hilfreich zu erweisen.

#### **4. 2. Die Situation auf der Baustelle ‚Kompetenzen‘**

Auf diesem Bauplatz ist die Entwicklung zwischenzeitlich wohl am stärksten vorangegangen. Mittlerweile gibt es eine ganze Reihe religiöser Kompetenz-Modelle. Das differenzierteste (aber deswegen nicht unbedingt auch schon das tauglichste) ist von einer Expertengruppe am Comenius-Institut erarbeitet worden (Fischer/Elsenbast 2006). Die ihm zugrunde liegende Matrix aus materialen Gegenstandsbereichen und formalen Erschließungsdimensionen ermöglicht die Bestimmung eines Spektrums religiöser Kompetenzen. Hier wird also nicht einfach nur ein Katalog von mehr oder weniger plausibel formulierten Kompetenzen vorlegt, sondern auch die Logik durchsichtig gemacht, nach der dieser Kompetenzenkatalog generiert wurde. Ob man freilich gut beraten war, auf der Seite der Gegenstandsbereiche statt mit klassischen Inhaltsdimensionen wie ‚ethisches Lernen‘, ‚biblisches Lernen‘ oder ‚interreligiöses Lernen‘ mit Aggregatzuständen von Religion wie ‚subjektive Religion‘, ‚Bezugsreligion des Religionsunterrichts‘ und ‚Religion als gesellschaftliches Phänomen‘ (vgl. Fischer/Elsenbast 2006, 19f.) zu arbeiten, erscheint fraglich – so aufschlussreich diese Unterscheidung für sich genommen auch ist.

Da der Begriff der „Kompetenz“, so wie er in der Standard-Diskussion gewöhnlich gebraucht wird, eine deutliche Gravitation in Richtung kognitiver Fähigkeiten hat, gibt er immer wieder Anlass hervorzuheben, dass der Religionsunterricht auch Ziele verfolgt, die sich nicht in messbare Kompetenzen und Leistungszuwächse ummünzen lassen (vgl. z.B. Zwergel 2005, 214). In den vergangenen Jahren hat es zahlreiche Mahnungen gegeben, diesen Sinnüberschuss des Religionsunterrichts nicht preiszugeben. Dementsprechend wird darauf zu achten sein, dass Zielperspektiven im Bereich ästhetischen, affektiven und handlungsorientierten Lernens nicht unter der Hand mehr und mehr in den Hintergrund treten und dass Qualitätsmerkmale des Religionsunterrichts, wie z.B. die Herstellung biographischer Bezüge oder die Eröffnung individueller Aneignungsmöglichkeiten nicht verloren gehen. Eine solche Sensibilität für die Grenzen der Standardisierbarkeit teilt die Religionsdidaktik im Übrigen mit den Didaktiken anderer ‚kleiner‘ Fächer wie z.B. Musik, Sport oder Kunst. Die sich von daher anbietenden Koalitions- und auch Kooperationsmöglichkeiten sollten m.E. in Zukunft noch stärker genutzt werden.

### ***4. 3. Die Situation auf der Baustelle ‚Konsekutivität‘***

Dass mit dem Stichwort „konsekutiven Lernens“ ein wichtiges religionspädagogisches Desiderat angesprochen ist, dürfte weitgehend konsensfähig sein. Genauso unbestritten ist allerdings auch, dass es der Religionsdidaktik an soliden Anhaltspunkten für die Einlösung dieses Desiderates immer noch sehr fehlt. Schon die Begriffe, mit denen die Sache im Einzelnen angesprochen wird, sind recht verschieden und bedeuten keineswegs einfach das gleiche: Da wird von „sequentiell“ und von „kumulativem Lernen“ gesprochen, von „Folgerichtigkeit“ und von „Nachhaltigkeit“, von „spiralförmigem“ und „vernetztem“ Lernen. Klar ist, dass einer Atomisierung der Inhalte entgegengewirkt werden muss, wenn man nicht Gefahr laufen will, immer wieder „bei Null“ anzufangen (vgl. Gnandt 2005, 229). Doch wie kann die innere Bezüglichkeit der Inhalte so verdeutlicht werden, dass auch heutige Schülerinnen und Schüler sich darin rote Fäden, Muster und Landkarten abzeichnen sehen? An diesem Punkt hätte eine praxisnahe Unterrichtsforschung einzusetzen.

An der Frage der Konsekutivität lässt sich ein allgemeineres Problem festmachen, auf das in letzter Zeit von verschiedenen Seiten hingewiesen wurde: Die außerordentlich aufwändige Bestimmung fachlicher Leistungsstandards kann leicht den Blick dafür verstellen, dass solche Standards ja nicht das eigentliche Ziel sind, sondern nur ein Mittel zur Verbesserung der unterrichtlichen Qualität. Nicht selten scheinen sich die Relationen dahin gehend verschoben zu haben, dass das Projekt der ‚Standardisierung‘ eine problematische Eigendynamik erhält. Dann werden z.B. Aufgaben zur Überprüfung von Kompetenzen konstruiert, die zwar den von der Pädagogischen Psychologie geforderten messtheoretischen Gütekriterien entsprechen, aber fachlich seltsam flach erscheinen – und bei den zu erwartenden ‚teaching-to-the-test‘-Effekten dann auch zu einer Trivialisierung des Religionsunterrichts selbst führen können. Wo aber eng gefasste Definitionen des vom Unterricht erwarteten ‚outcomes‘ dazu führen, dass unterrichtliche Prozesse an Tiefe, inhaltlicher Offenheit oder lebensweltlichem Bezug verlieren, muss über die entsprechenden Standards und deren Funktionalität noch einmal neu nachgedacht werden.

#### **4. 4. Die Situation auf der Baustelle ‚Evaluation‘**

Auch auf diesem Feld wartet noch viel Arbeit auf die Religionsdidaktik. Die Überprüfung, in welchem Ausmaß die von unterrichtlichen Prozessen erwarteten Kompetenzzuwächse tatsächlich erzielt werden konnten, ist ein wesentlicher Teil des Projekts ‚Bildungsstandards‘. Auch wenn es für die so genannten kleinen Fächer bis zur Stunde kein von politischer Seite geltend gemachtes Erfordernis gibt, ihre Kompetenzmodelle bis zur Evaluationsreife hin zu operationalisieren, sind doch alle diese Fächer im Augenblick dabei, genau dies zu versuchen. Dabei werden sie wohl mindestens mittelfristig weitgehend auf sich allein gestellt sein. Das heißt sie werden keine Hilfe von dem Berliner Institut für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erhalten, dessen Aufgabe ja wesentlich auch in der Entwicklung evaluationstauglicher Aufgabenformate besteht. Denn hier ist man zunächst einmal mit jenen Fächern beschäftigt, für welche die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards ausdrücklich gefordert hat (Mathematik, Deutsch, Erste Fremdsprache). An diesem Punkt zeigt sich einmal mehr, dass die Befürchtung, das Projekt ‚Bildungsstandards‘ könne die Kluft zwischen

‚großen‘ und ‚kleinen‘ bzw. ‚harten‘ und ‚weichen‘ Fächern weiter vertiefen, durchaus begründet ist (vgl. Verhülsdonk 2004, 217).

Die Comenius-Expertengruppe (vgl. Fischer/Elsenbast 2006) hat den verdienstvollen Versuch unternommen, Beispielaufgaben zur Überprüfung der Kompetenzentwicklung im Fach Evangelische Religion vorzulegen. Dieser Versuch zeigt, dass es von einem Modell fachlicher Kompetenzen bis zu konkreten Testaufgaben ein erhebliches Stück Weg ist und dass es nicht leicht ist, diesen Weg ohne deutlichen Verlust an Substanz und Komplexität zu beschreiten. Die Expertengruppe ist sich der Vorläufigkeit ihres Versuches bewusst und mahnt zu Recht weitere empirische Erkundungen und Erprobungen an. Dafür wird tatsächlich einige Mühe zu investieren sein, wenn das Projekt der Bildungsstandards nicht durch den Einsatz problematischer Evaluationsinstrumente konterkariert werden soll. Gerade auf der Ebene der Evaluation wird sich erweisen, inwieweit die vielfach geäußerte Sorge, die Orientierung an Bildungsstandards könne eine Menge unbeabsichtigter Nebenfolgen nach sich ziehen (vgl. z.B. Kuld 2005, 224f.), übertrieben war oder nicht.

Bei allem, was sich an Bedenken gegen Bildungsstandards und an der Art und Weise, wie sie im Einzelnen konkretisiert werden, ins Feld führen lässt - ein Punkt erscheint mir unstrittig: Das Projekt ‚Bildungsstandards‘ hat die Religionsdidaktik zu einer Form der Rechenschaftsablage gezwungen, die ihrer Selbstverständigung gut tut. Was das Fach zu leisten versucht, wird nicht mehr nur in postulativer Sprache beschworen, sondern in konkreten und letztlich auch überprüfbaren Erwartungen formuliert. Dies zwingt zu einer genaueren Analyse religionsunterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse und zu einer eingehenderen Erforschung der für die religiöse Kompetenzentwicklung heutiger Heranwachsender entscheidenden Voraussetzungen, Ressourcen und didaktischen Strategien. Von daher tut sich der Religionsdidaktik mit der Arbeit an Bildungsstandards ein Kairos auf, den es für die Entwicklung des Faches zu nutzen gilt.