

Wie hast du's mit der Religion?

Bildungspolitische und bildungstheoretische Thesen zu einer Religiösen Grundbildung nach PISA

von

Heike Lindner

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahre 2001¹ haben in Deutschland die Diskussionen um Ursachen und Schlussfolgerungen aus der drittklassigen Platzierung im internationalen Schulleistungsvergleich nicht aufgehört. Bildungspolitisch schlägt sich dies jüngst im Thema "Eliteuniversitäten" nieder: jetzt sind schnelle Lösungen aus der Schulmisere gefragt, die Deutschlands Schulen wieder international wettbewerbsfähig machen! Man trifft erste Maßnahmen in den Überarbeitungen von Lehrplänen und Schulkonzeptionen. Meiner Meinung nach lohnt sich jedoch zuallererst ein Blick auf die OECD-Studie selbst: Was hat PISA gemessen und wozu? Was misst PISA nicht und warum nicht? Welche Ursachen für Schulsituationen liegen außerhalb von Pädagogik und Unterricht und werden deshalb nicht von den Untersuchungsreihen erfasst? Lässt sich überhaupt von der Schulsituation in Deutschland sprechen?

Der Titel meines Beitrages² erweitert erst in zweiter Linie die PISA-Testreihen (zur Lesekompetenz, zur mathematischen Grundbildung und zur naturwissenschaftlichen Grundbildung) um das Thema „Religiöse Grundbildung“³, welche ja bekanntlich nicht getestet wird. Ein solcher Blick auf das, was PISA nicht testet, soll helfen zu sehen, worauf es innerhalb von schulischer Bildung und Erziehung in Deutschland auch ankommt, dass mehr geleistet und getan wird, als abgetestet wurde und schließlich auch helfen die Frage zu klären, was religiöse Bildung und Erziehung hierzu beitragen können. Damit möchte ich den Wert dieser Untersuchungen nicht grundsätzlich infrage stellen: ein kritischer Blick auf unsere Schulen ist nicht nur angesichts zunehmender Gewalt unter Jugendlichen dringend erforderlich! Die Studien haben dazu beigetragen, Schwachpunkte in den Bildungssystemen wahrzunehmen, z. B. im Hinblick auf die jeweiligen Verantwortlichkeiten am Lernort Schule und über diesen hinaus. Aber auch der Blick auf das, was PISA nicht testet, legt umgekehrt Defizite der empirisch geführten Untersuchungsreihen offen: wesentliche Bildungstatbestände werden nicht tangiert, PISA verliert z. B. kein Wort über ästhetische Kompetenz, über hermeneutische Kompetenz, kein Wort über symbolische Deutungskraft, über ethisches Urteilen und verantwortungsvolles Handeln usw.

Wie hast du's also mit der Religion?

Diese Grundfrage der Margarete in Goethes Faust testet ab, inwiefern sich der Mensch (noch) einer religiösen Grundbildung bewusst ist oder sie bereits verlassen hat. Sie fragt nach Erfahrungen und Verhaltensweisen in Zusammenhang mit der Religion. Gretchens „Testfragen“ an Heinrich Faust lauten⁴:

¹ Vgl. PISA 2000. Nach Beschluss der Kultusministerkonferenz wird die Bundesrepublik mit über 30 anderen Staaten auch an der zweiten Grundschul-Leseuntersuchung IGLU teilnehmen, vgl. BNN vom 6./7.03.04.

² Zur Gesamthematik vgl. das überaus interessante Buch von EBACH / FRETTLÖH 2002. Darin auch insb. das Kapitel "Aktuelles zur Gretchenfrage: Zur Wiederentdeckung des Religiösen und der medialen Inszenierung des 'Kampfes der Kulturen'".

³ Die Großschreibung soll aufzeigen, dass diesem Begriff ein mehrjähriger religionspädagogischer Diskurs zugrunde liegt.

⁴ GOETHE 1981, 103f., hier in Frageform textnah umformuliert.

Wie hast du's mit der Religion?
Muss man nicht an sein Gefühl und an seine Kirche glauben?
Ehrst du die heiligen Sakramente?
Ehrst du sie mit Verlangen?
Glaubst du an Gott?
Glaubst du nicht?
Welche Worte hast du für deinen Glauben?
Hast du kein Christentum?

Mit diesen Untersuchungsfragen – so meine These – werden alle wesentlichen Bereiche einer religiösen Grundbildung berührt – ich werde sie im Anschluss an eine Betrachtung der Konzeption und Durchführung von PISA in die heutige Sprache übertragen, um Inhalte und Aufgaben einer religiösen Grundbildung zu umreißen. Hierbei gehe ich zwei Kernfragen nach:

1. Welcher Bildungsbegriff wird mit den Testreihen und Untersuchungsergebnissen von PISA impliziert und
2. welche Konsequenzen hat dies im Hinblick auf einen Kompetenzbegriff einer Religiösen Grundbildung? Oder anders formuliert: wie ließe sich PISA religionspädagogisch fortschreiben?

1. Die PISA-Testreihen zur Lesekompetenz

Wenn man „Wissen“ abtesten möchte, muss zuvor geklärt sein: geht es um sachorientiertes (Einzel-)wissen, das für sich selbst steht und, ähnlich dem Vokabel-Lernen, einzeln abrufbar ist? Oder geht es um zusammenhängendes, abgewogenes Wissen, das sich der Lernende aneignet, um Phänomene zu erklären bzw. um ihnen Sinn zu verleihen? Oder soll Anwendungswissen abgetestet werden, bei welchem z. B. Fakten eine Rolle spielen, die mir Orientierung im Alltag ermöglichen? Welcher Art ist das Wissen, das hier getestet wird? Immanuel Kant stellt diese Frage ganz grundsätzlich: was kann ich [überhaupt - hinzugef. H. L.] wissen?⁵ Ist also Wissen, das der einzelne Mensch erworben hat, überhaupt abrufbar? Diesen grundsätzlichen Fragezusammenhang aber findet der Leser in der PISA-Studie vergebens.

Die Autoren sprechen sich im Untertitel aus für „Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich“ und schreiben im Vorwort, dass ihr Anliegen darin bestünde, „den OECD-Mitgliedstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen. (...) Primäre Aufgabe des Programms ist es, den Regierungen der teilnehmenden Länder auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind. Dabei ist der Begriff der politisch-administrativen Entscheidung weit gefasst. Er bezieht alle Ebenen des Bildungssystems bis hin zur Entwicklung der Einzelschule und alle Unterstützungssysteme von der Lehrerbildung bis zur Schulberatung ein. Die Indikatoren beziehen sich auf die Bereiche Lesekompetenz (Reading Literacy), mathematische Grundbildung (Mathematical Literacy), naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) und fächerübergreifende Kompetenzen (Cross-Curricular Competences).“⁶ Diese Gedanken machen deutlich: mit den PISA-Ergebnissen sollen der Politik Steuerungsinstrumente an die Hand gegeben werden, um „nationale Bildungssysteme“ zu verbessern. PISA beruht auf einem funktionalen und operationalen Bildungsbegriff mit dessen Hilfe die eigene Position im

⁵ KANT 1968.

⁶ PISA 2000, 15f.

Ranking des internationalen Bildungswettbewerbs angehoben werden soll: der Ausdruck „Aufgabe ... ist es, Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen ... brauchbar sind“ zeigt sprachlich eine utilitaristisch-ökonomische Denkstruktur auf, welche auch nicht durch den Nachsatz abgemildert werden kann, dass der Begriff der politisch-administrativen Entscheidung weit gefasst sei.

2. Die Bildungszielsetzungen der EU

Hintergrund dieser Entwicklungen ist eine Zielsetzung der EU-Kommission von November 2002 für das Jahr 2010⁷. Fünf europäische „Benchmarks“ (= Zielpunkte) für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa werden hier benannt:

1. Bis 2010 sollten alle Mitgliedstaaten die Zahl der Schulabbrecher im Verhältnis zur Quote im Jahr 2000 mindestens halbieren (von derzeit 19% auf höchstens 9%).
2. Bis 2010 haben alle Mitgliedstaaten das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern bei den Hochschulabsolventen/-innen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik mindestens halbiert und auch dafür gesorgt, dass sich die Gesamtzahl der Absolventen gegenüber 2000 signifikant erhöht. Daher sollten die Bildungssysteme besonders Mädchen motivieren, sich in der Grundschule, der Sekundarstufe II und an der Hochschule für naturwissenschaftliche/technische Fächer zu entscheiden.
3. Bis 2010 sollten die Mitgliedstaaten dafür sorgen, dass der Anteil der 25- bis 59-Jährigen, die zumindest die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, im EU-Durchschnitt wenigstens 80% erreicht.
4. Bis 2010 ist der Prozentsatz der 15-Jährigen, die im Bereich von Lesekompetenz, mathematischer Grundbildung und naturwissenschaftlicher Grundbildung schlechte Leistungen erzielen, in allen Mitgliedstaaten mindestens zu halbieren.
5. Bis 2010 sollten sich im EU-Durchschnitt mindestens 15% der Erwachsenen im erwerbstätigen Alter (Altersgruppe 26-64 Jahre) am lebenslangen Lernen beteiligen.

Man sieht v. a. am 4. Zielpunkt den hier in aller gebotenen Kürze dargelegten Einfluss der PISA-Studie auf die Bildungspolitik in Deutschland, was sich z. B. an der Verschärfung der Kernfachbereiche Deutsch – Mathematik – Fremdsprache in der Lehrerbildung bemerkbar machte.⁸

Darüber hinaus ersucht die EU-Kommission die einzelnen Mitgliedstaaten, weiterhin auf die Erreichung des in Lissabon festgesetzten Ziels hinzuwirken, die Pro-Kopf-Investitionen in die Humanressourcen von Jahr zu Jahr erheblich zu steigern und hierzu nationale Benchmarks festzulegen, die Rat und Kommission bekannt zu geben sind.

Diese Festlegungen sollen ein Ranking, einen Prozess permanenten Vergleichs, unter den Mitgliedstaaten anregen. Auffällig ist, dass die Bezugspunkte, unter denen das geschehen soll, nicht transparent sind. Hintergrund sind u. a. die durch PISA

⁷ KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2002, 629.

⁸ Vgl. hierzu die neuen Grund-, Haupt- und Realschullehrerprüfungsordnungen in Baden-Württemberg (Stand: September 2003).

festgestellten Mängel in den Bildungssystemen, vielleicht aber auch der Vergleich mit dem „No-Child-Left-Behind“-Gesetz in den USA.⁹ Wirtschaftlich gesehen geht es um einen Standort-Wettbewerb zwischen Europa und den USA bezüglich einsetzbarer Humanressourcen in Forschungs- und Arbeitsprozessen, eine Art „Silicon-Valley“ im Wissens- und Forschungsbereich.

Die EU-Benchmarks machen jedoch nur eine bestimmte Fächergruppe stark, nämlich die der sog. „harten Wissensfächer“ – wie in den PISA-Testreihen fehlen auch hier Aussagen zur geisteswissenschaftlichen, ästhetischen oder zur kulturhermeneutischen Kompetenz.

National sichtbar wird diese Entwicklung z. B. durch die Einführung von sog. Vergleichsarbeiten, in denen verschiedene Schulen gleiche Leistungsstandards umsetzen und gleiche Beurteilungskriterien anwenden sollen. Sichtbar wird sie auch z. B. an der Zusammenstellung der Abiturkommissionen, in denen Lehrerinnen und Lehrer verschiedener (konkurrierender) Schulen mitwirken.

3. Was PISA nicht testet

Meine Befürchtung gegenüber diesen bildungspolitischen Entwicklungen ist, dass die eigentlichen Ursachen der sog. "Bildungsmisere" (gibt es die?) nicht gesehen bzw. Bildungssituationen vor Ort unzureichend, weil zu wenig differenziert, erfasst werden. Hier denke ich beispielsweise an die nach wie vor noch nicht zufrieden stellende Personalsituation an den Schulen im Verhältnis zur Größe der Klassen, an vielerorts verwahrloste Gebäudezustände, an die wachsende Erwartungshaltung auf Seiten vieler Eltern, dass die Schule ein „Kinder-Verwahr-Betrieb“ sein soll, an den Rückgang von Erziehungsmaßnahmen im Schulalltag und die andererseits noch zu wenig abgebauten schulbürokratischen Hemmschwellen, die eine selbstbestimmte und unabhängige Planungsausrichtung der jeweiligen Schule erschweren.¹⁰

Dabei gibt es bei PISA auch Ansätze, die über das Abtesten der sog. „Kulturtechniken“ (Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit) hinausgehen: im Bereich der „reading literacy“ geht es z. B. auch um die Frage des verstehenden Umgangs mit Texten. In diesem internationalen Lesekompetenztest berücksichtigte man „eine möglichst große Bandbreite von Anlässen für Leseaktivitäten“ und in dieser Konsequenz „eine

⁹ Dieses Gesetz wurde in den USA verabschiedet am 3.1.2001. Es sieht vor, mehr finanzielle Mittel für die öffentlichen Schulen zur Verfügung zu stellen (mit jährlich 29,7 Milliarden Euro aus den Bundesmitteln, das entspricht einer Steigerung um 36 %), über Mindeststandards die Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften jährlich zu überprüfen und dabei sicherzustellen, dass kein einziges Kind, welche besonderen Umstände es in seiner Entwicklung auch hemmen mögen, hinter diesen Mindeststandards zurückgelassen wird. Liegt eine Schule zwei Jahre lang unter den durchschnittlichen Testwerten, können die Eltern ihre Kinder auf eine andere Schule schicken. Erzielt die Schule nach drei Jahren immer noch unterdurchschnittliche Ergebnisse, muss sie den Schülern staatlich finanzierten Nachhilfeunterricht anbieten. Stellt sich selbst nach fünf Jahren keine Verbesserung ein, droht der Bildungsanstalt die Schließung. Außerdem werden Förderungsprogramme in Schulen mit einkommensschwachen Schülern eingeführt und Fachleute eingeladen für Mathematik und Naturwissenschaften aus dem Privatsektor zum Teilzeitunterricht an den High Schools. Die Maßnahmen werden schließlich ergänzt um die Anhebung der Lehrerqualifikationen. Hierzu wird die Lehrerbildung mit „Klassengrößen-Reduktionsprogrammen“ kombiniert auf der Grundlage einer wissenschaftlich fundierten Forschung zu „high-quality-teachers“. Vgl. hierzu USA-BUNDESREGIERUNG 2001.

¹⁰ Zum letzten Gesichtspunkt ist zu sagen, dass sich die Situation bzgl. der Schulunabhängigkeit allmählich verbessert, was sich z. B. an den sog. schulscharfen Stellenausschreibungen bemerkbar macht, nach denen sich die Schulen ihre Lehrkräfte selbst aussuchen können. Allerdings werden Verwaltungsaufgaben, die vor wenigen Jahren noch auf Seiten der Schulämter lagen, immer mehr auf die Schulen übertragen, ohne dass dafür Entlastungen bzw. zusätzliche (Verwaltungs-)Stellen geschaffen wurden.

große Bandbreite von Texttypen“, um „eine große Vielfalt von Anwendungssituationen abzubilden“. ¹¹ Hier erwartet der Leser Aussagen über die hermeneutische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, dem Aneignen, Abwägen, Erklären, Vergleichen, Deuten und Beurteilen von Texten, in welcher sich geisteswissenschaftliche Zugänge und Umgangsformen niederschlagen könnten. Doch diese Erwartungshaltung muss wegen der Festlegung auf ein bestimmtes Test-Design wieder zurückgenommen werden: bei den sog. "Antwortformaten", d. h. also der Form, in welcher die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben beantworten konnten, wurden Antworten zu 55% im Multiple-Choice-Format abgegeben, die übrigen 45% erfolgten in freien Formaten, d. h. in freier Formulierung. Bei den vorgelegten Textarten erkennt man un schwer eine Gewichtung bzw. Konzentration in bestimmten sachorientierten Bereichen:

Verteilung der Aufgaben aus dem Lesetest nach Art der Texte ¹²

Kontinuierliche Texte		Nicht kontinuierliche Texte	
Art des Textes	Prozent der Angaben	Art des Textes	Prozent der Angaben
Erzählung	12	Diagramme/Graphen	11
Darlegung	22	Tabellen	11
Beschreibung	9	Schematische Zeichnungen	4
Argumentation	13	Karten	3
Anweisung	6	Formulare	6
		Anzeigen	3
Insgesamt	62	Insgesamt	38

Leider wird nicht erläutert, was 1. mit den hier aufgeführten Textarten genau gemeint ist („Darlegung“ ist ein weiter Begriff) und 2. welche Textformen bzw. -gattungen konkret hierzu bereitgestellt wurden. Warum werden die Bereiche Lyrik und Dramatik nicht aufgenommen? Warum zählt man hier Tabellen zu Texten, wenn von der Grundbedeutung des Wortes *textum* = Gewebe ausgegangen werden kann? Es lässt sich der Eindruck nicht verhindern, dass man hier Texte in funktionalen Verwendungszusammenhängen ausgewählt hat, was durch die wenigen veröffentlichten Beispielangaben in der nationalen Testreihe bestätigt werden kann. Das PISA-Konsortium hat unterschieden zwischen der internationalen Testreihe, in der es um den verstehenden Umgang mit Texten geht (wo sind hier Textsorten, die hermeneutische Zugänge des Lesers ermöglichen?) und der jeweils nationalen, bei denen zusätzlich Behaltens- und Erinnerungsleistungen erfasst werden sollten. Hierzu bedienen sich die Tester kognitionspsychologischer Arbeiten von Walter Kintsch ¹³, um die verschiedenen mentalen Repräsentationsformen des Lesers zu erfassen: die wörtliche Repräsentation, bei der der Text in seiner Oberfläche abgebildet wird, die propositionale, bei der die Bedeutung des Textes abgebildet wird und die situative Repräsentation, mit Hilfe derer der Leser „ein inneres Abbild oder Modell der im Text beschrie-

¹¹ PISA 2000, 80f.

¹² Ebd., 81.

¹³ Walter Kintsch ist Professor für Psychologie und Direktor des Instituts für Kognitionswissenschaften an der University of Colorado in Boulder. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Untersuchung, wie Menschen Sprache verstehen. Er wendet experimentelle Methoden an und Methoden, die auf Berechnungsmodellen beruhen. In Kooperation mit dem niederländischen Linguisten Teun van Dijk formulierte er als erster Psychologe eine Theorie zur Frage des diskursiven Verstehensprozesses (1978). Seine jüngsten Forschungen definieren in Leseprozessen das sog. „Latent Semantic Analysis“ als wirkungsvolles Instrument zur Repräsentation von Wort-, Satz- und Textbedeutungen als Vektoren im semantischen Raum. Diese „LSA“ unterstützt die assoziative Grundstruktur von Wissen.

benen Sachverhalte und Ereignisse“¹⁴ repräsentiert. Wieder werden sowohl Multiple-Choice-Aufgaben als auch Aufgaben mit offenen Antwortformaten gegeben, wobei Angaben über die jeweiligen Anteile fehlen. Der Eindruck einer stark eingeschränkten Textsortenauswahl, die inhaltlich auf einen funktional eingebetteten Bildungsbegriff PISAs schließen lässt und methodisch ein operationalisiertes Leseverhalten impliziert, kann durch folgende Worte der Autoren bestätigt werden: „Insgesamt basiert der nationale Ergänzungstest zum Lesen auf fünf verschiedenen Texten. Drei davon sind Sachtexte (expositorische Texte) mit naturwissenschaftlichen Inhalten (Eigenschaften des Wassers, Entstehung des Mondes, Entstehung der Erde). Zwei weitere Texte beziehen sich auf die Themen Computerspiele und Aids. Die beiden letztgenannten Texte sowie einer der Sachtexte (Mond) dienen vor allem dem Vergleich mit entsprechenden Texten im internationalen Textteil“¹⁵.

Was misst PISA eigentlich und wozu? Und wird wirklich hiermit die jeweilige nationale Bildungswirklichkeit im Bereich „reading literacy“ erfasst? Die Studie gibt selbst vor, auf eine möglichst große Bandbreite von Anlässen für Leseaktivitäten im Alltag von Jugendlichen und Erwachsenen Rücksicht nehmen zu wollen.¹⁶ Wo ist z. B. die Science-Fiction- und Fantasy-Literatur, die im Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen eine große Rolle spielen? Und abgesehen von der inhaltlichen Auswahl der Texte muss noch auf eine formale Schwierigkeit hingewiesen werden, die, so der Literaturwissenschaftler Gero von Wilpert, auf der Unmöglichkeit beruht, Formen von Literatur international gleichzuschalten: im Französischen bedeutet Lyrik „poésie“, im Englischen heißt Roman „novel“.¹⁷ Die Studie entscheidet sich für eine Auswahl von Textsorten, die international „verhandelbar“ erscheinen, aber bereits die Sorte „Erzählung“ weist doch unterschiedliche, geschichtlich in der je eigenen literarischen Tradition gewachsene Formen und Ausprägungen auf! Misst PISA also wirklich das, was im Deutschunterricht in Deutschland, in English lessons in Großbritannien gelehrt wird? Es kann nicht angehen, dass die nationalen Unterschiede der verschiedenen Bildungstraditionen in einer internationalen Vergleichsstudie nicht beachtet werden. Auf welcher Grundlage also werden die Testfragen gestellt? Bildungstheoretische Vergewisserungen täten gut und sind vielleicht sogar notwendig, um ein Fragegerüst zu konstruieren, das tatsächlich misst, was es zu messen vorgibt. Anstatt dessen findet sich im Vorwort ein Hinweis, dass bildungstheoretische Reflexionen nachgeschoben werden, bzw. nachfolgen sollen: „Die allgemeinen Zielsetzungen von PISA – jedenfalls die konsensuell durch die Teilnehmerstaaten definierten – lassen sich knapp zusammenfassen. Welche bildungstheoretischen Optionen damit eröffnet und verschlossen werden, kann im Rahmen dieses Berichts nicht systematisch abgehandelt, wohl aber fachspezifisch entfaltet werden, wie dies in den folgenden Kapiteln geschieht“.¹⁸ Mit Manfred Pirner ist an dieser Stelle die bildungstheoretische Begründung und Reflexion einzufordern, auf die dann in einem zweiten Schritt erst das Test-Design erstellt werden kann.¹⁹

4. Religiöse Grundbildung nach PISA

Die Bereiche der hermeneutischen Bildung, der symbolischen Deutefähigkeit, des ethischen Urteilens und verantwortlichen Handelns sind – so meine bisherigen Über-

¹⁴ PISA 2000, 85.

¹⁵ Ebd., 85f.

¹⁶ Ebd., 80.

¹⁷ V. WILPERT ⁵1969, 279.

¹⁸ PISA 2000, 15.

¹⁹ Manfred Pirner fordert eine solche Vergewisserung für die Religiöse Grundbildung im Gegenzug zu einer Reduktion von Bildung auf bloßes Grundwissen. PIRNER 2003, 122.

legungen – auch nach PISA noch offen geblieben. Sie gehören zu einer Religiösen Grundbildung, an dessen Begrifflichkeit ich im Gegenzug zu Bernd Schröder festhalten möchte. Bernd Schröder plädiert angesichts einer möglichen Verdunklung des Bildungsbegriffs für ein Auswechseln der Rede von Religiöser Grundbildung zugunsten einer Rede von Mindeststandards (schulischer) religiöser Bildung. Er sieht die Gefahr, dass „Zusätze aller Art, also die Rede von Grund-, Elementar-, selbst von Fort- und Weiterbildung eben dieses unverkürzte, nicht operationalisierbare Verständnis nur verundeutlichen [können].“²⁰ Hierzu stützt er sich auf die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“²¹, welche angesichts gegenwärtiger Diskussionen zur Klärung des Bildungsverständnisses ein unverkürztes, mehrdimensionales Verständnis von Bildung angemahnt hat. Ich meine hingegen, dass der Begriff „Religiöse Grundbildung“ dem Anliegen der Denkschrift eher Rechnung tragen kann, wenn es hierbei um eine systematische Pädagogik geht, die ein System von pädagogischen Grundbegriffen als Grundlegung für eine religiöse Bildung entfalten möchte. Methodisch ist gerade nicht ein Operationalisieren gemeint, sondern ein Diskurs um eine Grundlegung für alle religionspädagogische Praxis, welche die Stringenz des Denkens einfordert. Das meine ich, wenn ich sage, es geht um eine religiöse Grundbildung: die Frage nach dem Grunde einer solchen Bildung ist in philosophisch-theologischer Reflexion immer wieder neu zu stellen, ihr Antwortcharakter ist offen zu halten. Der in der Geschichte der Pädagogik in Deutschland verwendete Begriff der Bildung macht dies deutlich: letztlich kann sich der zu bildende Mensch nur in Selbstbestimmung Bildung aneignen, der Erzieher verhilft ihm dazu, von seiner Selbstbestimmung in Sachen Bildung Gebrauch zu machen, er stellt ihm adäquate Hilfsmittel zur Verfügung, der letztlich erreichte Grad von Bildung entzieht sich jedoch seiner Kenntnis. Angesichts dieses Phänomens muss die grundsätzliche Frage nach den Grenzen empirischer Überprüfbarkeit von Bildung gestellt werden. Im Gegenzug zum Bildungsbegriff steht die angelsächsische Tradition der „education“. Hier liegt der Blick auf dem Prozess der Aus-Bildung und den tatsächlich erreichbaren Lernergebnissen, weswegen ihre Rede bildungspolitisch von den Gedanken der Mindeststandards bestimmt wird.²²

Ich möchte nun – wie angekündigt – die „Gretchenfragen“ aus Goethes Faust in die heutige Sprache übertragen und zeigen, wie sich der Kompetenzbegriff einer Religiösen Grundbildung nach PISA fortschreiben lassen könnte. Die folgenden Fragen berühren alle wesentlichen Bereiche einer Religiösen Grundbildung.

1. Wie hast du's mit der Religion? Diese Frage kann sowohl religionssoziologisch als auch anthropologisch verortet werden. Im ersten Fall zielt sie auf das religiöse Verhalten des Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen, z. B. im Spannungsfeld zwischen Konventionen und Traditionen der Religion in der Gesellschaft. In der zweiten Bedeutung möchte sie klären, wie sich der Einzelne in seinem eigenen Bewusstsein von Religion versteht, sie setzt beim individuellen Verstehensprozess an und versucht die Beziehung des selbstbestimmten Subjektes zu seiner (eigenen) Religion zu klären.

²⁰ SCHRÖDER 2003, 104.

²¹ EKD-DENKSCHRIFT 2003, 9.

²² SCHRÖDER 2003, 102.

Bewusstseinsbildung bezüglich der eigenen Religion in gesellschaftlichen Kontexten und anthropologischen Fragestellungen – Bezugswissenschaften: Soziologie und Anthropologie → *Religiöse Fragekompetenz*

2. *Muss man nicht an sein Gefühl und an seine Kirche glauben?* Diese Frage differenziert die erste: der Ausdruck „sein Gefühl“ macht deutlich, auf welche Art und Weise sich Religion im Menschen individuell niederschlägt und dass diese Tatsache eine notwendige ist („man muss glauben an sein Gefühl“) oder in Worten Schleiermachers: „Religion ist das Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit“. An seine Kirche glauben kann man in zweierlei Hinsicht: einmal im Bewusstsein des Eingebettetseins in einen geschichtlichen Zusammenhang der Erfahrungen und Deutungen der Kirche und zum zweiten in der Bewusstmachung, dass die zukünftige Entwicklung der Kirche bereits erworbene Deutungsaspekte wieder offen macht – die Kirche ist in Vergangenheit und Zukunft eine ständig zu revidierende. (An dieser Stelle der Ausgangsfrage fehlt allerdings noch der dogmatische Aspekt der Bezogenheit der Kirche auf ihr bleibendes Fundament). Diese 2. Frage ist im ersten Teil religionsphilosophisch, im zweiten kirchengeschichtlich-dogmatisch gestellt.

Bewusstwerdung über das Glaubensgefühl des Einzelnen und der Glaubensgeschichte der Kirche – Religionsphilosophie und Kirchen- und Dogmengeschichte → *Emotionale Deutekompetenz*

3. *Ehrst du die heiligen Sakramente?* Diese Frage impliziert, dass der Angesprochene die Sakramente als sinnstiftende Handlungsvollzüge kirchlicher Glaubensgemeinschaft anerkennt. Sie sind heilig, d. h. eine von Gott eingesetzte zeichenhafte Handlung, mit welcher sich eine Verbindung zwischen dem Glaubenden und Gott selbst einstellen soll. Mit dieser Deutung nehme ich Auslegungen der Confessio Augustana beispielsweise zum Sakrament der Taufe auf.²³ Der Fragezusammenhang zielt auch auf rituelle Verhaltensweisen des Angesprochenen, sie ist im klassischen Sinne praktisch-theologisch formuliert.

Kenntnis und (Mit-)Ausübung zeichenhafter heiliger Handlungen – Praktische Theologie → *Sinnstiftende Handlungskompetenz*

4. *Ehrst du sie mit Verlangen?* Diese Nachfrage macht das Frageinteresse deutlich: ist der Angesprochene wirklich innerlich beteiligt, wenn er heilige Handlungen begeht? Innere Beteiligung kann nur dann entstehen, wenn der Handelnde den Sinn seiner Handlungen (an-)erkennt, aber auch nur dann, wenn er überhaupt zu religiösen Gefühlen fähig ist. In der Terminologie Goethes ausgedrückt sorgt sich Margarete um das Seelenheil ihres Verlobten. Ihre Sorge ist berechtigt; denn sie ahnt, dass sich Faust bereits einer anderen konkurrierenden Weltanschauung zugewandt hat. Diese Frage kann – neben ihrer praktisch-theologischen Komponente – durchaus auch in religionspsychologischem Kontext verstanden werden.

Bewusstmachung der eigenen religiösen Gefühle im praktischen Handlungsvollzug – Praktische Theologie und Religionspsychologie → *Emotionale Handlungskompetenz*

5. *Glaubst du an Gott?* Hierauf könnten im Multiple-Choice-Format drei grundsätzliche Antworten gegeben werden: ja, nein oder ich weiß nicht. Sie ist die alle hier auf-

²³ GRANE ⁵1996, 80-88, insb. 85.

geführten Fragen umfassende, sie geht an die Substanz der Religion. Diese Frage stellt den Menschen in eine grundsätzliche Relation, die über bloße Anerkennung der Existenz Gottes weit hinaus geht, da sie den Menschen in einem gegenseitigen Verhältnis stehend sieht oder mit den Worten von Dietrich Korsch: „Dieses Zutrauen [auf ein gemeinsames Leben hin] gründet im Gottesverhältnis selbst.“²⁴ Sie ist die unmittelbare Antwort auf die Frage „Was darf ich hoffen?“.

Relativierung des eigenen Standortes im Gottesverhältnis – Systematische Theologie → Fähigkeit sich in Relation zu einem Anderen zu verstehen bzw. *die Kunst der Unterscheidung oder Kritikfähigkeit*

6. *Glaubst du nicht?* Man müsste hinzufügen „an Gott“, da Margarete auch hier nachsetzt, weil Faust ihr eine ausweichende Antwort gibt. Goethe spricht dem Menschen nicht grundsätzlich die Fähigkeit ab zu glauben, aber die Glaubensinhalte sind nicht klar zu umreißen: „Nenn es dann, wie du willst, // Nenn's Glück! Herz! Liebe! Gott! // Ich habe keinen Namen // Dafür! Gefühl ist alles; // Name ist Schall und Rauch.“²⁵ Die Relativierung der Frage „ich glaube an ...“ eröffnet religionskritische Zugänge, sie spielt andere Möglichkeiten der Beantwortung durch, in ihrer Konsequenz auch die des Atheismus.

Infragestellung des Glaubens durch den Zweifel und/oder durch andere (weltanschauliche) Deutungen – (Religions-)philosophie → *Fähigkeit zur Religionskritik*

7. *Welche Worte bzw. welche Sprache hast du für den Glauben?* Glaubensinhalte bedürfen verschiedener individueller Ausdrucksformen, um ihnen Gestalt zu geben. Dabei können Worte, aber auch andere Formen religiösen Sprechens gemeint sein, wie z. B. die Sprache der Musik, der Kunst, der Architektur, des Theaters, des Tanzes usw. Angesprochen ist hier das ästhetische Ausdrucksvermögen. Diese Frage leitet über in kulturhermeneutische Zusammenhänge. Sie vergewissert sich im protestantischen Verständnis und in Abwehr von Beliebigkeit jedoch immer gegenüber der biblischen Tradition.

Entwurf und Einübung religiöser Ausdrucksformen in kulturgeschichtlichen Zusammenhängen – Kulturhermeneutik → *Religionsästhetische Kompetenz*

8. *Hast du kein Christentum?* Hier wird nach der Konfession des Adressaten gefragt. Religion schließt Konfession immer ein, da sie sich im Bekenntnis manifestiert. Das schließt auch die Auseinandersetzung mit anderen religiösen Bekenntnissen im interreligiösen Dialog ein. Inhaltlich wird hier der zweite Glaubensartikel des Credo vorgestellt, dessen zwei Grundsäulen Kreuz und Auferstehung Christi darstellen. An dieser Stelle scheiden sich die Geister: Faust offenbart, dass er einen anderen Herrn sein eigen nennt als Christus.

Manifestierung der eigenen Glaubensinhalte durch Auseinandersetzung mit der eigenen konfessionellen Tradition und dem Glauben anderer Bekenntnisse und Religionen – Dogmatische Theologie und Religionswissenschaft → *Bekennnisfähigkeit und Interreligiöse Dialogfähigkeit*

²⁴ KORSCH 2000, 79.

²⁵ GOETHE 1981, 104.

5. Die Gesellschaftliche Bedeutung der Religiösen Grundbildung

Diesen Exkurs über Goethes Faust habe ich hier auch deshalb gewählt, da bei Goethe die Kernfrage „Wie hast du's mit der Religion“ vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung des christlichen Glaubens mit anderen, konkurrierenden Weltanschauungen geführt wird. Eine kritische Stimme hierzu hat der Bonner Religionsphilosoph Heinz Robert Schlette bereits in den 80er Jahren erhoben. Schlette hat in seiner Schrift „Harren und Murren – Über die Grenze zwischen Philosophie und Religion“²⁶ gefordert, die Rolle der Religion nach der Aufklärung verstehen zu lernen unter der Berücksichtigung der neuzeitlichen Religionskritik, dies aber sei seiner Meinung nach bisher zu wenig erfolgt. Schlette geht davon aus, dass der neuzeitliche Atheismus im Wandel begriffen ist zu dem, was man heute auf politisch-gesellschaftlicher Ebene agnostisch, säkular oder auch „laikal“ nennen würde und in den Institutionen der so genannten westlichen Gesellschaft ja durchaus akzeptiert und auch festgeschrieben ist. Umgekehrt könnte und müsste das Nicht-Selbstverständliche des christlichen Glaubens deutlicher artikuliert werden, z. B. die Frage nach der Ursache des Leidens und damit das Leiden selbst, auch die Erfahrung der Ungerechtigkeit in der Welt, des eigenen Schuldig-Werden-Könnens, der Persönlichkeit und der Lehre der religiösen Stifterfiguren, der verletzten, verunstalteten Natur, des notwendigen Friedens unter allen Menschen und viele andere Erfahrungen an der Aporiengrenze. Die fehlende Auseinandersetzung mit dem skeptischen Agnostizismus ist – so meine Schlussfolgerung aus den Überlegungen Schlettes – eine der Ursachen bzw. notwendige Folge für den Verlust von Einflussnahme der Theologie auf die heutige Gesellschaft.

Manfred Pirner beschreibt zur augenblicklichen Situation der Religionspädagogik einen Verlust ihrer Monopolstellung.²⁷ Danach hätte sie jahrzehntelang bestimmt, worin Religiöse Bildung an der Schule begründet ist. Vielleicht hat sich aber die Religionspädagogik zu wenig religionskritisch mit den konkurrierenden Deutungen, Philosophien und Weltanschauungen auseinandergesetzt, obwohl dieser kritische Dialog z. B. bereits seit Ende der 90er Jahre in den Richtlinien des Faches Ev. Religionslehre in manchen Bundesländern vorgeschrieben ist.²⁸

Ein zweiter Bereich, der – auch für die säkulare Gesellschaft notwendig macht, über eine Religiöse Grundbildung nachzudenken – sind die Auswirkungen des 11. Septembers 2001 in Bezug auf die Frage, ob es sich hier um einen „clash of civilizations“²⁹ handelt und welche Rolle die Religionen hier spielen. Die demokratisch-offenen Gesellschaften werden durch ein bisher in diesen Ausmaßen nicht bekanntes terroristisches Erscheinungsbild im Islam mehr denn je herausgefordert. Michael Meyer-Blanck verweist unter Berufung auf den französischen Soziologen Gilles Kepel darauf, „dass unter Christen wie unter Muslimen verstärkt religiöse Extremisten zu finden seien und dass diese häufig über staatliche Diplome verfügen und zwar vorwiegend aus technischen Studieneinrichtungen.“³⁰ Mit diesen Beobachtungen sind zwei Anfragen zu stellen: Auf welche Art von Gewissheit im Glauben berufen sich die Terroristen und welche Konsequenzen sind daraus für die säkulare Gesellschaft zu ziehen? Meyer-Blanck spricht von einer „Gewissheit ohne Aufklärung“³¹ und fordert vor diesem Hintergrund für die schulische Bildungsaufgabe die Unterscheidung von

²⁶ SCHLETTE 1989.

²⁷ PIRNER 2003, 120.

²⁸ So im Lehrplan Ev. Religionslehre Sek II in NRW, MSWWF (Hg.) 1999.

²⁹ So der gleichnamige Buchtitel von HUNTINGTON 1996: *The Clash of civilizations and the remaking of world order.*

³⁰ MEYER-BLANCK 2002, 173.

³¹ Ebd.

religiösem Wahrheitsanspruch und der kritischen Hermeneutik eines solchen Wahrheitsanspruchs, mit Hilfe derer die Wahrheit als historische und als menschliche Erfahrung beschrieben werden kann, und zum anderen plädiert er für die grundsätzliche Unterscheidung von Politik und Religion.³² Dies zieht einen religionswissenschaftlichen Zugang zu den religiösen Erscheinungsformen der heutigen Zeit nach sich³³, einen religionskritischen Dialog mit konkurrierenden Weltanschauungen, der Aufklärung ermöglicht³⁴ und eine religiöse Gewissheit, die unter dem Vorzeichen einer menschlichen Deutungsleistung zu betrachten ist.

6. Schlussüberlegungen

Religiöse Grundbildung ist heute mehr gefragt denn je: ihre Inhalte und Methoden sind danach auszurichten, dem Menschen zu seiner selbstbestimmten Menschwerdung zu verhelfen und hinsichtlich der Frage „Was darf ich hoffen?“ Sinnperspektiven aufzuzeigen.

Halten wir die acht Kompetenzbeschreibungen zur Religiösen Grundbildung vor diesem Hintergrund noch einmal fest:

- Religiöse Fragekompetenz
- Emotionale Deutekompetenz
- Sinnstiftende Handlungskompetenz
- Emotionale Handlungskompetenz
- Fähigkeit zur Relativierung der eigenen Person
- Fähigkeit zur Religionskritik
- Religionsästhetische Kompetenz
- Fähigkeit zur eigenen (Glaubens-)Gewissheit und zum interreligiösen Dialog

Diese acht Kompetenzen beschreiben allgemeine Bildungsziele der Religiösen Grundbildung. Sie können aber auch konkret im Bereich der content standards³⁵ (also der konkreten Lernziele für Unterrichtseinheiten) eingesetzt werden. Interessant ist die Frage, ob sie sich bei den sog. performance standards³⁶ (also den Testverfahren am Ende eines Unterrichtsjahres) bewähren. Da hier handlungsorientierte Kompetenzen formuliert wurden, lässt sich deren Umsetzbarkeit und Erfüllbarkeit meiner Meinung nach am besten z. B. am Ende eines projektorientierten Unterrichts überprüfen, dessen Einzelelemente z. B. auch in die Gestaltung eines Schulgottesdienstes einfließen könnten. Im Hinblick auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin formuliert heißt das dann:

Der religiös gebildete Mensch soll Fragen stellen lernen können, die das Selbst- und Weltverhältnis berühren und erfassen, er soll sich über seine (Glaubens-)Gefühle bewusst werden und erkennen, in ein größeres Ganzes eingebettet zu sein, aus dem er Lebenskraft gewinnen, d. h. Hoffnung schöpfen kann. Er soll mit Hilfe der Religion

³² MEYER-BLANCK 2002, 177.

³³ Einen solchen Zuschnitt fordert Manfred Pirner für die Religiöse Grundbildung, wenn er von Außen-sicht von Religion spricht als religionswissenschaftliche Außenperspektive, PIRNER 2003, 131.

³⁴ So z. B. die Auseinandersetzung mit der Religionskritik von Karl R. Popper gegenüber der christlichen Auffassung von Offenbarungsreligion, nach der „es ... der historische Erfolg der christlichen Kirche war, durch den sich der Willen Gottes offenbarte. Aber das ist eine höchst gefährliche Methode der Verteidigung. Ihre stillschweigende Annahme, dass der weltliche Erfolg der Kirche als ein Argument zugunsten des Christentums betrachtet werden kann, offenbart einen Mangel an Glauben.“ POPPER 1980, 338.

³⁵ SCHRÖDER 2003, 102.

³⁶ Ebd.

seinem Leben einen Sinn geben können und befähigt werden, in rituellen Handlungen und ästhetischen Erfahrungen dieser Gewissheit Ausdruck zu verleihen. Das eigene Dasein und die eigene Person begreift er in Relation zu einem Anderen³⁷, woraus er Unterscheidungskompetenz gewinnt, die ihm Mut zum eigenen Bekenntnis und Kraft für einen interreligiösen Dialog gibt.

Literatur

- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- EBACH, JÜRGEN/FRETTLÖH, MAGDALENE (Hg.), Gretchenfrage. Von Gott reden, aber wie?, Gütersloh 2002.
- EKD-DENKSCHRIFT: "Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh 2003.
- GOETHE, JOHANN W. v., Faust I, Marthens Garten, Zeilen 3415-3470, Stuttgart 1981.
- GRANE, LEIF: Die Confessio Augustana. Einführung in die Hauptgedanken der lutherischen Reformation, Göttingen⁵1996.
- HUNTINGTON, SAMUEL P., The Clash of civilizations and the remaking of world order, New York 1996.
- KANT, IMMANUEL: Kritik der reinen Vernunft, in: Wilhelm Weischedel (Hg.), Werkausgabe in 12 Bänden, Bd. III, A 804/805, Darmstadt 1968.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, Mitteilung der Kommission. Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung: Follow-up der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon, Brüssel, den 20.11.2002, KOM (2002) endg(ültige Fassung).
- KORSCH, DIETRICH, Dogmatik im Grundriß. Eine Einführung in die christliche Deutung menschlichen Lebens mit Gott, Tübingen 2000.
- LINDNER, HEIKE, Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis, Münster 2003.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL, Aufgeklärte Gewissheit: Christliche, islamische und staatsbürgerliche Identität als schulische Bildungsaufgabe, in: Sabine Sielke (Hg.): Der 11. September 2001. Fragen, Folgen, Hintergründe, Frankfurt a.M. u.a., Sonderdruck 2002, 173-182.
- MSWWF DES LANDES NRW (Hg.), Lehrplan Ev. Religionslehre Sek II in NRW, Frechen 1999.
- PIRNER, MANFRED L., Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe, Theo-Web 2/2003, 116-135.
- POPPER, KARL: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. II Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen, Tübingen⁶1980.
- SCHLETTE, HEINZ ROBERT, Harren und Murren. Über die Grenze zwischen Philosophie und Religion. Manuskript eines Vortrages vom 14.2.1989 in der Karl Rahner Akademie (Hg.), Bonn 1989.

³⁷ Zu diesem Gedanken vgl. meine ausführlichen Darlegungen in: LINDNER 2003, Kap. 6, 125ff.

SCHRÖDER, BERND, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität, Theo-Web 2/2003, 95-114.

USA-BUNDESREGIERUNG: Fact Sheet (2001): No Child Left Behind Act, www.whitehouse.gov

WILPERT, GERO V.: Sachwörterbuch der Literatur, Stuttgart 1969.