

# Konzepte und Prozesse durchschauen

## PISA und der Evangelische Religionsunterricht

1. Das *Programme for International Student Assessment* (= PISA), ein Programm zur Erfassung wesentlicher Kompetenzen der nachwachsenden Generation, durchgeführt von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD), wird nicht ohne Auswirkung auf den Religionsunterricht in Deutschland bleiben. Die These, die in diesem Aufsatz von mir vertreten wird, lautet: Die Lesekompetenz (reading literacy) ist Bestandteil einer umfassenden hermeneutischen Kompetenz, die die Lehrgrundlage des Schulfaches Religion bzw. des Fächerkanons Religion-Ethik-Philosophie betrifft und zudem eine wesentliche Voraussetzung eines gelingenden interreligiösen und interkulturellen Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft darstellt. Hinter dieser angenommenen hermeneutischen Kompetenz steht m.E. das, was unter Bildung in protestantischer Tradition zu verstehen ist. Kaum ein Begriff ist aber innerhalb pädagogischer Kontexte so umstritten wie der Begriff der Bildung. Im aufklärerisch gefüllten Begriff schwingen Selbstgestaltungs- oder Selbstverfügungsmotive des Menschen mit oder auch eigenwillige Konstruktionen von Subjektivität oder Freiheit.<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang sind wir aber sofort in die Dialektik der Aufklärung verstrickt, die uns die barbarischen Anteile im Zivilisationsprozess vor Augen führt.<sup>2</sup> Nach Adorno gehört eben zur Bildung mehr als nur Informiertheit oder bloßes Bescheidwissen. Es gehören das Differenzieren, das Herausarbeiten des Besonderen, aber auch das Stehenlassen von Fremdheit hinzu, also das, was zur hermeneutischen Kompetenz gezählt wird. In Bildungsprozessen geht es immer um den Überschuss des Humanen, um dieses Mehr, das Orientierung von Information unterscheidet<sup>3</sup>, denn Bildung zielt auf die Gestaltung der Persönlichkeit. In dieser Gesellschaft sind zum friedlichen Zusammenleben nicht nur reading literacy, sondern auch Kompetenzen „selbstregulierten Lernens“ gerade in religiöser oder ethischer Sicht wichtig.

Religiöse oder ethische Kompetenz geht eben gerade nicht auf in Spiritualität oder Religiosität oder im Glauben. Bestimmte Prozesse sollen von den Lernenden durchschaut werden können, ebenso Konzepte und Modellbeschreibungen, zudem sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden, flexibel mit den Anforderungen von Alltags- und Grenzsituationen umgehen zu können.<sup>4</sup> Es geht in der PISA-Studie also um die Erfassung von Basiskompetenzen in sich ändernden Anwendungssituationen.<sup>5</sup> Das dahinter liegende Problem ist das sog. Benchmarking, also die standardisierte Vergleichsbewertung dieser Anforderungsprofile und das vor allem auch im Bereich kommunikativer und hermeneutischer Fähigkeiten.<sup>6</sup> Zur eigenen kulturellen Identität gehöre, so die Studie, ein sicherer Umgang mit der Muttersprache in Wort und Schrift und mit mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Symbolen und Modellen und Rechenprozessen.

2. Lesekompetenz wird in der deutschen Umsetzung von PISA als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation betrachtet, für deren Aneignung in der Phase des Schriftspracherwerbs die Hauptverantwortung zunächst beim muttersprachlichen Unterricht liegt, ... spätestens in der Sekundarstufe I ist „die Kultivierung des Leseverständnis Voraussetzung und Teil sprachlich-literarischer Grundbildung, mit dieser aber selbstverständlich nicht deckungsgleich ist.“<sup>7</sup> PISA untersucht die Orientierungswissen aufbauenden Kompetenzen in kognitiv-narrativer, ästhetisch-expressiver religiös-moralisch-konstruktiver Rationalität.<sup>8</sup> Die Untersuchungsgegenstände und -felder sind aber überaus komplex. Für den Bereich der reading literacy sind folgende Dimensionen berücksichtigt: Geschriebene Texte sollen verstanden und für eigenes Wissen genutzt werden können; die NutzerInnen sollen darüber hinaus reflektieren und so am gesellschaftlichen Leben teilnehmen lernen. Die Texte selbst sollen

in ihren Unterschieden und Gattungsmerkmalen erkannt und deren Struktur analysiert werden können. Die SchülerInnen sollen selbstständig Informationen recherchieren können und diesbezüglich Lesekompetenz einsetzen. Es geht aber nicht nur um rezeptive, sondern auch um produktive und reorganisierende und repräsentative Fertigkeiten.<sup>9</sup>

In der internationalen PISA-Studie sind aber vor allem Verstehensleistungen in diesem Wissensnetz, d. h. aktive Auseinandersetzung mit Texten als konstruktive Leistung des Rezipierenden, untersucht worden.<sup>10</sup> Für die nationale Teilstudie<sup>11</sup> wurden methodisch vor allem kognitionspsychologische Verfahren eingesetzt.

In Deutschland wurden für die Internationale Studie 15Jährige SchülerInnen aller Schularten außer Schulen für geistig, körperlich, mehrfach Behinderte und Krankenhausschulen untersucht; Waldorfschulen waren ebenso ausgeschlossen. Die untersuchten SchülerInnen waren nicht in jüngster Zeit nach Deutschland zugewandert und verfügten über ausreichende Deutschkenntnisse; an 219 ausgewählten Schulen beteiligten sich 5073 SchülerInnen als Testpersonen; beim nationalen Vergleich ca. 50.000 SchülerInnen.<sup>12</sup> Die reading literacy setzt beim Lesen von Texten voraus, dass das Gelesene mit den persönlichen Erfahrungen des Lesenden in Zusammenhang gebracht und in eine spezifische soziale und biografische Situation vermittelt wird, um den Inhalt von Texten repräsentieren zu können. Unbedingt nötig für das Verstehen von Texten ist daher auch der Einfluss erworbenen Weltwissens bzw. spezifischen, inhaltlichen Wissens: „Leseverständnis ist das Resultat einer aktiven Auseinandersetzung mit Geschriebenem. Die jeweils erzielte Leseleistung hängt von verschiedenen Merkmalen des Lesers und des gelesenen Textes ab. Neben den basalen Lesefähigkeiten gehören auf Seiten des Lesers hierzu vor allem auch kognitive Grundfähigkeiten, Sprach-, Welt- und inhaltliches Vorwissen, strategische Kompetenz und auch motivierende Faktoren wie Wertorientierungen und Interessen, die dazu beitragen, dass in gegebenen Situationen die

zur Verfügung stehenden „Ressourcen“ auch verwendet werden.“<sup>13</sup> Deutlich machen die Untersuchenden, dass der Aufbau von guter Lesekompetenz von vielfältigen Lern- und Leseerfahrungen und der kommunikativen Thematisierung dieser Lernprozesse abhängt<sup>14</sup>, d. h. neben die Textbedeutung treten Funktionen wie Lesefreude, Leseinteresse, Etablierung von leseförderlichen Haltungen und Gewohnheiten. Die Leseförderung und Förderung entsprechender Bedingungen muss zielgerecht auf die Startbedingung der Lernenden eingehen. Als Befund der Studie ergab sich, dass die Lesekompetenz der deutschen Probanden im internationalen Vergleich niedrig anzusetzen ist. Nachzudenken sei, so die Autoren, über die Konzeption entsprechender Curricula in der Grundschule; hier sei eine Lesekultur zu etablieren und diese energisch zu fördern statt früh in Leistungsschwache und Leistungsstarke ohne Berücksichtigung der entwicklungsmäßigen Aufgaben einzuteilen.<sup>15</sup> Empfohlen werden klare Förderungen bereits in Kindertageseinrichtungen und in von Migration betroffenen sozialen Kontexten; hier seien schulische Kompensationen und Motivationen sehr viel stärker als bisher gefragt.<sup>16</sup> „Die PISA-Ergebnisse machen deutlich, dass vielfältige Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler ergriffen werden sollten. Ansatzpunkte hierfür sind zum einen die Förderung von Informationsverarbeitungs-kompetenz durch Vermittlung von Textverarbeitungsstrategien, zum anderen die Entwicklung von Leseeinteresse.“<sup>17</sup>

3. Die oben angesprochene Lesekompetenz ist aber nach evangelischem Bildungsverständnis, das Bildung als Lebensbegleitung und Gestaltungsaufgabe sieht, nur ein Teil einer umfassenderen hermeneutischen Kompetenz, d. h. des allgemeinen Verstehens, das religiöse, interreligiöse, ethische, soziale, interkulturelle, ästhetisch-symbolisch-resymbolisierende, medienkritische, historische, ökologisch-schöpfungsorientierte Bildung umfasst, die zudem lebensphasen- und rezipientenorientiert sein muss. Bildung

ist in diesem christlichen Bildungsverständnis auf das biblische Menschenbild zurückbezogen, die gleichzeitig als Gabe aber auch Aufgabe zur verantwortungsvollen Lebens- und Weltgestaltung zu verstehen ist. Wenn wir diesbezüglich den derzeitigen Fächerkanon (für das Land Baden-Württemberg) an der Schule und die Diskussion um Bildungsstandards und die Schulentwicklung (in Baden-Württemberg) betrachten, wird die Euphorie schnell gedämpft. Die Kultusministerien reagieren auf den sog. PISA-Schock verhalten und mit veralteten Konzepten, ja sogar Rezepten im Quartalstakt. Werden nicht nur Förderungsprogramme für von Migration betroffene SchülerInnen radikal zusammengestrichen, sondern auch der Regelunterricht oft unter unzumutbaren Bedingungen durchgeführt (z. B. zu große Klassen, zu wenig Lehrende und andere vor allem zu wenig sozialpädagogische Ausgebildete, mangelnde und zeitgemäße Ausstattung der Schulen, Formen der Schulsozialarbeit usw.), so sind wir m. E. astronomisch weit von einer neuen Lernkultur entfernt. Die PISA-Studie stellt gerade im Bereich der Vorschul- und Grundschulziehung markante Defizite fest und schlägt dort massive Förderungen vor. In der aktuellen Bildungspolitik sind aber gerade Kindertageseinrichtungen (vor allem auch in kirchlicher Trägerschaft) personell und finanziell nicht in der Lage, den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Notbehelf ist dann z. B. in Freiburg, dass Studierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg für zwei Stunden in der Woche in Kindertageseinrichtungen kommen, um dort im Sinn der frühen Förderung von Kindern unterstützend zu wirken. Die Kontinuität und Effizienz der Lernprozesse im Bereich der reading literacy ist m. E. so jedoch kaum möglich. Im Grundschulbereich, aber auch in weiterführenden Schulen sind aber noch viel größere Anstrengungen vorzunehmen und bestimmte Fächer, zu denen auch das Fach Religion gehört, in besonderer Weise herausgefordert. Für die eigene religiöse Sozialisation und Identitätsentwicklung ist wesentlich, nicht nur Texte der eigenen religiösen Tradition verstehen zu lernen, sondern auch über sie zu kom-

munizieren und Fremdes als Fremdes auszuhalten. Noch viel mehr gilt diese Fähigkeit in der kulturellen Pluralität vieler Schulen und Bildungseinrichtungen, Fremdes zuzulassen und mit Wertschätzung zu begegnen; in besonderem Maß gilt dies für Angehörige anderer Weltreligionen. Texte, aber auch religiöse Zeichen, Symbole und Metaphern fordern SchülerInnen noch in besonderer Weise heraus, denn die Lern- und Verstehensprozesse setzen bei den Rezipierenden eine Pluralismuskompetenz voraus, die nicht nur das Aushalten und Zulassen einer fremden Religion, sondern auch historisches religionswissenschaftliches Verstehen und Verstehen von Tradierungsprozessen voraussetzt. Unter *Pluralismuskompetenz* verstehe ich die Fähigkeit, in einem bunten Angebot von Möglichkeiten das auszuwählen, was für die eigene religiöse Sozialisation und eigene Identität nötig ist, ohne die Identität des Fremden oder anderen zu besetzen oder zu instrumentalisieren, d. h. eigene Identitätsarbeit ohne Abwertung anderer leisten zu können. Die *Fähigkeit zur Wahrnehmung* inmitten pluraler Verhältnisse setzt als erstes Wahrnehmung des Gemeinsamen und dann der Differenz und des spezifisch Eigenen voraus.<sup>18</sup> Martin Buber schrieb einmal: *»Alle Menschen haben Zugang zu Gott, aber jeder einen anderen. Gerade in der Verschiedenheit der Menschen, in der Verschiedenheit ihrer Eigenschaften und ihrer Meinungen liegt die große Chance des Menschengeschlechts.«*<sup>19</sup> Die Verschiedenheit der Menschen ist in unserer Gesellschaft in Bezug auf Herkunft, Religionszugehörigkeit, kulturellen Hintergrund längst nicht mehr auffällig, sondern Alltag. Vor allem die monotheistischen Religionen und auch die fernöstlichen sowie alle Spielarten religiöser Sinnanbieter sind inzwischen zu Nachbarschaftsreligionen im Gemeinwesen, im Stadtteil und in sämtlichen Bildungseinrichtungen, von der Kindertagesstätte bis hin zur Hochschule, Alltag geworden. Überall böte sich die Möglichkeit der Begegnung im Buberschen Sinn, wenn man sie zuließe. Das meint übrigens nicht nur das natürliche *Zusammentreffen* von Personen, sondern hat einen individuell-persönlichen

Charakter und stellt eine Lernanforderung an jeden Einzelnen dar. Begegnung in diesem Sinn geht nicht allein in Vermittlung und Sicherung so genannten Informationswissens über die andere Religion auf, sondern bringt drei Dimensionen religiösen Lernens überhaupt ins Spiel: Bereitstellen hermeneutischen Wissens über die eigene Religion, die oft genug schon Hermeneutik des widerständig Fremden ist, denn die eigene Tradition ist in der Regel heimatlos und fremd geworden oder zumindest unverständig (Lévinas, Die Spur des Anderen). Die zweite Dimension ist die Erziehung und das Lernen über Religion und die Dritte, als Voraussetzung der beiden anderen, ist die Erziehung von der Religion her, d.h. der Erwerb von Pluralismuskompetenz innerhalb der eigenen religiösen Tradition, um auch das widerstehende Fremde zuzulassen und auszuhalten. Zudem transzendieren religiöse Texte z. B. aus den Heiligen Schriften wie Bibel und Koran in der Regel bekannte Erfahrungsräume<sup>20</sup>. Hinter dieser Perspektive des interkulturellen Lernens kommt dem Fach Religion eine bildungsmäßige Schlüsselrolle zu, was sich aber in der momentanen schulischen Positionierung des Faches innerhalb des Fächerkanons bei weitem nicht sagen lässt. Die Tendenz im schulischen Kontext geht eher in die Richtung, auf Allgemeinbildung zu verzichten und beruflichen Anforderungen gerecht zu werden oder angepasst zu werden an industrielle Standards oder die verschiedenen Märkte. Was dabei verloren geht, ist genau das, was für eine breite Allgemeinbildung im Sinn der Schlüsselqualifikation nach Klafki die Basis bildet: das Humanum und seine Ressourcen.<sup>21</sup> Unerlässlich ist dabei, nicht von Marktanforderungen, sondern vom Menschen selbst auszugehen, denn Bildung ist immer mehrdimensional<sup>22</sup> und „die Frage nach dem Woher und Wohin, dem Zusammenhalt der Menschen in Solidarität und sozialer Gerechtigkeit, dem Leben zwischen den Generationen, dem Erhalt von Frieden und dem Umgang mit der Natur und der Schöpfung sind keine Halbwertszeit-Fragen. Ohne diese substantiellen Fragen gibt es keine Entwicklung zur Selbständigkeit, zum qualitäts-

vollen Umgang mit Sachen und Menschen und zum sinnvollen Gebrauch neuer Kommunikationstechniken. Der Mensch gewinnt seine Würde daraus, wie er seine Erfahrungen, Gefühle, Hoffnungen und Ängste verarbeitet und auf dem Hintergrund einer konkreten Lebenslage denkt und handelt.“<sup>23</sup> Es geht eben gerade im RU darum, die Welt unter verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und in ihr einen Sinn zu sehen, d. h. nach Sinn und Bedeutung im religiösen und transzendenten/transzendentalen Bezug zu suchen. Gelesenes, Verstandenes wird in die Beziehungsstruktur der Gott-Welt-Erfahrung, Gottes- und Selbsterkenntnis eingebracht und in Beziehung dazu gesetzt.<sup>24</sup> „Der Mensch ist ein Beziehungswesen, deshalb gehört zur Förderung der Beziehungsfähigkeit des Menschen auch das Einüben von sozialem Leben, von Leben in der Gemeinschaft, Familie, Gruppe, Gesellschaft, globalen Welt.“<sup>25</sup> Das Fach Religion ist also m. E. wesentlich im Fächerkanon der Schule, weil in diesem Fach ein Raum existiert, über das Leben im Ganzen zu reflektieren; die Fähigkeiten, die hierzu notwendig sind, gehören zu einem Teil zur reading literacy, gehen aber darin nicht auf, denn Religion und Ethik sind mehr als entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Kern des Faches ist unverfügbar und auch nicht durch Lernprozesse herstellbar oder machbar. Gleichwohl sind die Erfordernisse der Grundbildung, wie sie in der nationalen und internationalen PISA-Studie angemahnt werden, für ein Fach wie Religion zentral: Bildung im Horizont der einen Welt, interreligiöse und interkulturelle Kommunikation, Begegnung und Bildung, d. h. es geht auch um Zielvorstellungen des globalen Lernens, um nicht strategischen Bildungszielen z. B. der Wirtschaft völlig ausgeliefert zu sein: „Wir brauchen eine Bildung, die nicht nur zum solidarischen Mitleiden, sondern auch zu verantwortlichen Mitgestaltung einer sich räumlich und zeitlich entgrenzenden und leidenden Welt befähigt, so weit das möglich ist; denn normalerweise können wir die die „Eine Menschheit“ wohl als Gedanken fassen, aber nicht in unsere auf nahe soziale Ver-

hältnisse angelegten Gefühle aufnehmen.“<sup>26</sup>

**Anmerkungen:**

- 1 Vgl. dazu Ludwig A. Pongratz: *Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung*, Weinheim 1986.
- 2 Vgl. dazu vor allem Harald Welzer (Hg.): *Auf den Trümmern der Geschichte : Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Baumann*, Tübingen, 1999 und Theodor W. Adorno: *Theorie der Halbbildung*, in: Th. W. Adorno: *Gesammelte Schriften Band 8*, Frankfurt a. M., 1997, S. 93–121.
- 3 Heinz Joachim Heydorn: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, in: dito *Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften Band 4*, Vaduz 1995, S. 57–157 und dito: *Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht*, aaO., 283–304 und Henning Luther: *Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart, 1992.
- 4 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (= abgekürzt PISA)*, Opladen 2001, S. 17.
- 5 PISA, aaO., S. 19.
- 6 H. E. Tenorth: „Alle alles zu lehren“: *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt 1994 / PISA, aaO., S. 20.
- 7 PISA, aaO., S. 21.
- 8 Ebda.
- 9 PISA, aaO., S. 23.
- 10 PISA, aaO., S. 70.
- 11 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen 2002 = PISA-E.
- 12 = PISA-E.
- 13 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (= abgekürzt PISA)*, Opladen 2001, PISA, S. 73.
- 14 PISA, aaO., S. 77.
- 15 PISA, aaO., S. 133.
- 16 PISA, aaO., S. 134.
- 17 PISA, aaO., S. 134.
- 18 Zum Ganzen dieses Sachverhaltes empfehle ich besonders: K. E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2; Gütersloh 1998, vgl. hier bes. S. 104.
- 19 Martin Buber: *Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre*. Mit einem Nachwort von Albrecht Goes, Gerlingen: Verlag Lambert Schneider 11. Aufl. 1994, S. 18.
- 20 Hilmar Grundmann: *Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den Religionsunterricht*, in: Loccumer Pelikan. *Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde* 3/02, S. 120.
- 21 Kerstin Gäfgen-Track: *PISA und der Religionsunterricht oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff*, in: Loccumer Pelikan. *Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde* 3/02, S. 122.
- 22 Rat der EKD (Hg.): *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift*, Gütersloh 2003, S. 14.
- 23 EKD, aaO., S. 27.
- 24 1. Kor 1.
- 25 Pelikan, aaO., S. 122.
- 26 EKD, aaO., S.76.

Prof. Dr. phil. **Wilhelm Schwendemann** lehrt an der EFH Freiburg Evang. Theologie und Schul- und Religionspädagogik