

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Empirische Wende

Dr. Boris Kalbheim

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100241/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Empirische Wende

Dr. Boris Kalbheim

Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichtes

1. Zum Begriff „empirische Wende“

Als „empirische Wende“ wird eine fundamentale Veränderung in der politischen und didaktischen Reflexion von Schule und Unterricht in Deutschland bezeichnet. Diese Veränderung begann um die Jahrtausendwende; sie wurde angestoßen von den internationalen Studien zu den Leistungen der Schule (→ Bildungsstudien) und berührte alle Bereiche der pädagogischen Tätigkeit wie der pädagogischen Reflexion. In diesem Artikel wird zunächst ein Überblick gegeben über die Veränderung der Rahmenbedingungen schulpädagogischer Reflexion, daran schließt sich eine Zusammenfassung wichtiger empirischer Forschungen im Bereich des Religionsunterrichtes an. Am Beispiel des bayerischen „LehrplanPlus“ wird die konkrete Wirkung der empirischen Wende dargestellt und abschließend eine kritische Würdigung dieser empirischen Wende vorgelegt.

2. Der politische Ausgangspunkt: Der Konstanzer Beschluss von 1997

Am 24.10.1997 legte die Kultusministerkonferenz einen Beschluss mit dem Titel „Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland“, den sogenannten „Konstanzer Beschluss“ (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf), vor. Darin wurde gefordert, bundesweit den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler empirisch zu evaluieren und auf der Basis dieser empirischen Daten grundlegende Kompetenzen zu benennen, mit denen man die Ziele des schulischen Lernens allgemein feststellen sollte. Der Grund für diese Forderung nach einer Evaluation der Leistungen an der Schule waren die Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien.

Der Konstanzer Beschluss lenkte den Blick weg von inhaltlichen Überlegungen zu den Fächern (vom Input), hin zu den Ergebnissen des Unterrichtes. Mit dem Begriff der Kompetenz wurde versucht, die Orientierung der Schule weder allein inhaltlich noch allein abstrakt zu formulieren. In der Politik wurde vor allem auf den Kompetenzbegriff von Klieme rekurriert (Klieme/Avenarius/Blum/Döbrich/Gruber/Prenzel/Reiss/Riquarts/Rost/Tenorth/Vollmer, 2003); in dieses Konzept gehen Aspekte von Intelligenz, spezifischer Fähigkeit, Motivation und Orientierung ein: Kompetenzen werden als Dispositionen aufgefasst, innerhalb

abgrenzbarer Situationen und Anforderungen adäquate Leistungen zu erbringen (auch Harting/Klieme, 2006, 127). Von den Kompetenzen, die sich an Schulfächern (Sprachen, naturwissenschaftliche Fächer; dazu auch Dressler, 2007) orientieren, werden die Schlüsselkompetenzen unterschieden; Schlüsselkompetenzen sind ebenfalls Leistungsdispositionen, beziehen sich aber auf grundlegendere und weniger abgrenzbare Bereiche von Situationen und Anforderungen.

Mit diesem Begriff von Kompetenz konnten die Ergebnisse von Leistungskontrollen interpretiert werden als Resultat einer vorhergehenden Kompetenzaneignung (Klieme/Avenarius/Blum/Döbrich/Gruber/Prenzel/Reiss/Riquarts/Rost/Tenorth/Vollmer, 2003, 19). Diese Ergebnisse waren nicht nur Resultat von Intelligenz und nicht nur Folge von Fleiß und Einsatzbereitschaft; sie wurden verstanden als die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, tatsächlich eigenständige Lösungen von Aufgaben zu erreichen, und zwar von Aufgaben, die ihnen vorher nicht bekannt waren, zu denen sie aber durch den Schulunterricht die notwendigen Voraussetzungen (Kompetenzen) erhalten hatten. Die Schlüsselkompetenzen wurden dabei als eigene, aber nicht genau abgrenzbare Dispositionen verstanden, etwa Textverständnis in der eigenen Sprache oder mathematisches Verständnis.

Im Konstanzer Beschluss wird der Religionsunterricht nicht eigens berücksichtigt, als zentrale Kompetenzen werden die Muttersprache, Mathematik, Naturwissenschaft und Fremdsprachen genannt; sowohl gesellschaftswissenschaftliche Kompetenzen als auch die musisch-kulturelle Kompetenz werden nicht erwähnt.

Dieser bildungspolitische Beschluss kann als Ausgangspunkt für eine Reihe von Entwicklungen angesehen werden, mit denen sich die didaktische Reflexion verändert hat (zum Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung: Buchhaas-Birkholz, 2009, 28). Die Grundlage dieser Veränderung kann man schlagwortartig beschreiben als: weg von einer „Input-Orientierung“ und einer fachwissenschaftlichen Begründung des Lernens, hin zu einer „Output-Orientierung“ und einer Fokussierung auf den Lernenden (auch Nikolova/Schluß/Weiß/Willems, 2007, 69). Um jedoch den Output sinnvoll zu bestimmen und mögliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben, bedarf es der Untersuchung von Voraussetzungen, Fähigkeiten und Orientierungen der Schülerinnen und Schüler (Buchhaas-Birkholz, 2009, 29).

3. Religionspädagogische Untersuchungen nach der empirischen Wende

Eine „empirische Wende“ wurde schon 1968 in der → Religionspädagogik vorgeschlagen (Wegenast, 1968), und es hat seit mehreren Jahrzehnten empirische Untersuchungen in der Religionspädagogik gegeben (eine Übersicht bei Bucher, 2014, siehe auch Bucher, 2000). Doch seit der bildungspolitisch eingeleiteten empirischen Wende hat sich die Zahl der Studien und der Fokus der religionsdidaktischen Reflexion erkennbar verändert: Erkenntnisse über die Wirkung des Unterrichtes verlangten empirisch erhobene Kenntnisse über die → Schülerinnen und Schüler, die Lehrpersonen (→ Lehrkraft) und den

Unterricht selbst.

3.1. Religionsunterricht aus der Sicht von Religionslehrerinnen und -lehrern

Eine ältere Studie von Rudolf Englert und Ralph Güth (Englert/Güth, 1999) gibt einen Überblick über die Lage des katholischen Religionsunterrichts. Schon vor der empirischen Wende in der Bildungspolitik konzipiert, bietet sie einen detailreichen Überblick über Voraussetzungen, Abläufe und Verständnis des Religionsunterrichts aus der Sicht von Religionslehrerinnen und -lehrern der Grundschule. Unter den Voraussetzungen fällt die Veränderung der Schülerschaft auf: Kinder in der Grundschule werden von den Lehrerinnen und Lehrern als disziplinloser, gleichzeitig aber auch als aufgeschlossener erlebt (Englert/Güth, 1999, 165). Der Religionsunterricht ist im pädagogischen Gesamtkonzept der Grundschule verankert (Englert/Güth, 1999, 169), gleichzeitig stellen die Autoren fest, dass der Unterricht weniger mit vorgegebenen Konzepten als mit verschiedenen Perspektiven auf die Kinder und die Schule beschrieben werden kann. Dabei erkennen sie aber auch eine Distanz zwischen der religionspädagogischen Theoriebildung und der Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer: Das religionspädagogisch verbreitete Konzept der Korrelationsdidaktik hat bei den befragten Religionslehrerinnen und -lehrern keinen flächendeckenden Anklang gefunden (Englert/Güth, 1999, 171).

3.2. Akzeptanz von Religionsunterricht von Kindern und Jugendlichen

Anton Bucher hat empirische Untersuchungen ebenfalls schon vor der empirischen Wende in der Bildungspolitik begonnen (Bucher, 1996). Er ist ein vehementer Befürworter empirischer Forschung als eine Art Realitätskontrolle der pädagogischen Theorie durch die empirischen Daten (so Bucher, 2001, 12). In der Studie von 2001 beschreibt Bucher vor allem die Akzeptanz des Religionsunterrichts durch Kinder und Jugendliche. Seine Untersuchung zeigt: Religionsunterricht ist nicht unbeliebt (Bucher, 2001, 141;142). Seine subjektive Bedeutsamkeit hängt von den religiösen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ab, aber auch vom methodischen Vorgehen der Lehrerinnen und Lehrer (Bucher, 2001, 144). Ein guter Unterricht erreicht die Schülerinnen und Schüler tatsächlich, und der Unterricht muss sich nicht auf allgemein-ethische oder anthropologische Inhalte beschränken – die Schülerinnen und Schüler interessieren sich auch im höheren Alter für genuin religiöse Themen, zum Beispiel für die Bibel (Bucher, 2001, 144).

3.3. Organisationsmodelle des Religionsunterrichtes

Christhard Lück hat evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer an Grundschulen befragt. Die umfangreiche Studie untersucht die bestehenden und die gewünschten Organisationsmodelle des Religionsunterrichts, die religionsdidaktische Konzeption und die Ziele der Religionslehrerinnen und -lehrer.

Die Organisation des Religionsunterrichtes wird mit den Grenzen der Konfessionen durchaus noch wertgeschätzt, wobei eine enge Kooperation des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts gewünscht wird (Lück, 2003, 68). In den Antworten zu Zielen und Konzeptionen findet Lück zehn empirische Faktoren, in denen er vier konzeptuelle Aspekte beschreiben kann. Demnach bringt der Religionsunterricht Grundlagen des christlichen Glaubens zur Sprache, geht methodisch und didaktisch variantenreich und handlungsorientiert vor; er nimmt die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ernst, auch in ihrem religiösen Verständnis, und erhält die Spannung von konfessioneller Identität und interkonfessioneller bzw. interreligiöser Begegnung (Lück, 2003, 206).

Auffällig ist, dass Lück bei dem Rekurs auf das Alter der Befragten eine „U-Förmige Abhängigkeit“ (so Lück, 2003, 120) in der Haltung zur Organisation des Unterrichtes erkennt: Ältere und jüngere Lehrende haben oftmals analoge Einstellung und unterscheiden sich von den Lehrenden mittleren Alters. Anders dagegen in Fragen der Durchführung des Unterrichtes: Hier zeigt sich der Einfluss in der Veränderung der Ausbildung, junge Lehrende sind deutlich variantenreicher in ihren Lernwegen als ältere (Lück, 2003, 273). Und wie Feige 2007 erkennt Lück eine vergleichsweise engere Kirchenbindung der jüngeren Lehrenden, im Unterschied zu den über 30-Jährigen.

Allgemein erkennt Lück eine deutliche Kirchenbindung der Lehrkräfte, gleichzeitig sind sie an konfessionellen Kooperationen und an einem ergänzenden Fach interessiert. Insgesamt stellt sich der Religionsunterricht bei Lück als ein pädagogisch qualifizierter, variationsreicher Unterricht dar, der die Spannung von Konfessionalität und Ökumene aushält, mit Lehrkräften, die sehr motiviert sind und das Fach gut begleiten (so Lück, 2003, 401). Ähnlich optimistisch zeigt sich Rothgangel: Der Einsatz der Lehrkräfte ist hoch, das Interesse am Fach ausgeprägt (Rothgangel, 2014, 169). Gegen diese optimistische Beschreibung der Schülerinnen und Schüler zeigt sich die Erhebung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) über die Kirchenmitgliedschaft „Engagement und Indifferenz“ (EKD, 2014) deutlich pessimistischer: Gerade in Westdeutschland muss man von einem Traditionsabbruch sprechen (EKD, 2014, 66), sodass religiöse Vollzüge kaum mehr zum Alltag Jugendlicher gehören.

3.4. Motive von Religionslehrerinnen und -lehrern

Die Untersuchungen von Feige/Dressler/Lukatis/Schöll zielen auf das Selbstverständnis sowie die Motive und Ziele von Religionslehrerinnen und -lehrern: Feige hat Untersuchungen mit Religionslehrerinnen und -lehrern durchgeführt (Feige/Dressler/Lukatis/Schöll, 2000). Hierin lässt sich erkennen, dass Religionslehrerinnen und -lehrer in der Gesellschaft und an sich selbst die Entkoppelung von kirchlicher Binnenwelt und Lebenswelt erfahren (Feige/Dressler/Lukatis/Schöll, 2000, 459). Dadurch ist die Vorstellung von einer „Kirche in der Schule“ geradezu eine Gefahr für den Religionsunterricht (Feige/Dressler/Lukatis/Schöll, 2000, 468). Vielmehr zielt der Religionsunterricht darauf, Religion in kompensatorischer Gestalt mit der Kirche als „Resonanzraum“ (Feige/Dressler/Lukatis/Schöll, 2000, 464) zu eröffnen.

Feige hat auch Studierende befragt, mit einem empirischen Instrument, das dem Instrument seiner Studie mit Lehrenden entspricht. Die Ergebnisse zeigen: Gerade für die Studierenden ist der schulische Religionsunterricht der zentrale Begegnungsort mit der eigenen Religion. Feige spricht von einer „Schulreligion“ (Feige/Friedrichs/Köllmann, 2007, 84); die Schule bildet damit eine eigene Tradition für die Schülerinnen und Schüler – und die Studierenden des Lehramtes – und nicht die Reflexion einer außerschulischen Tradition. So erkennt Feige auch eine auffällige Spannung im Kirchenbezug der Studierenden: Einerseits sind in der religionspädagogischen Grundlage, in der Botschaft, kaum noch Unterschiede zu erkennen, andererseits beziehen sich die Studierenden deutlich auf ihre eigenen Konfessionen, indem sie etwa die *Missio/Vocatio* wertschätzen.

3.5. Inszenierungsmuster des Religionsunterrichts

Mit besonderem empirischen Aufwand haben Englert/Hennecke/Kämmerling Inszenierungsmuster des Religionsunterrichts erhoben (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014). Auf der Basis von mehr als 110 videografisch erhobenen und protokollierten Unterrichtsstunden katholische Religionslehre bestimmen sie Inszenierungsmuster für die Begegnung von religiöser Tradition und lebensweltlichen Erfahrungen (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 14), oder anders gesagt: Unterrichtsstrategien der Korrelationsdidaktik. Englert/Hennecke/Kämmerling finden sieben solcher Strategien, sie werden mit einer Typologie aus drei Dimensionen beschrieben (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 67): Die Dimension „Religion repräsentieren“, die Dimension „Religion modellieren“ und die Dimension „Relevanz konstruieren“. Mit der Kombination der genauen Gestalt dieser drei Dimensionen beschreiben Englert/Hennecke/Kämmerling die unterschiedlichen Strategien (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 73). Auffällig ist, dass in drei von diesen sieben Strategien die Dimension „Religion repräsentieren“ keine Rolle spielt. In der Prüfung dieser Strategien am normativen Modell der Korrelationsdidaktik wird vor allem die „relevanzprüfende Strategie“ als das Grundanliegen der Korrelation festgestellt (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 107), und genau diese Strategie wird von Lehrerinnen und Lehrern besonders bei biblischen Themen eingesetzt. Allgemein konstatieren Englert/Hennecke/Kämmerling im Religionsunterricht eine reduzierte Konfessionalität des Unterrichtes (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 111), insbesondere der eigene Glaube wird von den Lehrerinnen und Lehrern nicht in den Unterricht hineingetragen (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 113). Vor diesem Hintergrund bestimmt Englert die Konfessionalität als ein Potential des Religionsunterrichts (Englert, 2014, 22), dessen Ausbau die Qualität des Unterrichts erhöhen kann.

3.6. Religionsunterricht in Ostdeutschland

Ein besonderes Thema stellt der Religionsunterricht in Ostdeutschland dar. Erst nach der Wiedervereinigung begann dort die Einführung des Religionsunterrichts, und die empirische Wende traf dort auf bildungspolitische Strukturen, die nicht verwurzelt waren wie in Westdeutschland (so Domsgen/Lütze, 2010). Liebold hat Lehrerinnen und Lehrer in

Ostdeutschland befragt und festgestellt, dass gerade diese „Neuheit“ des Faches einige Lehrerinnen und Lehrer angezogen hat (Liebold, 2004, 203). Durch die säkulare Umgebung sehen sich die Religionslehrerinnen und -lehrer dazu aufgerufen, die Begegnung mit Religion vor allem „anzubahnen“ (Liebold, 2004, 205), damit die Schülerinnen und Schüler diesem Phänomen der Wirklichkeit überhaupt begegnen können.

Domsgen und Lütze untersuchen die Schülerin bzw. den Schüler des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt. Zunächst haben sie im Rekurs auf das Konzept von Glock und Starck die unterschiedlichen Dimensionen von Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern betrachtet. Die evangelische Kirche ist gerade in Sachsen-Anhalt eine Minderheitenkirche innerhalb eines konfessionslosen Umfeldes (Domsgen/Lütze, 2010, 107). Religions- und Ethikunterricht sind als Wahlpflichtbereich organisiert (Domsgen/Lütze, 2010, 13), daher sind vor allem die Motive der Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme am Religionsunterricht von Bedeutung: Der Religionsunterricht ist auch für konfessionslose Schülerinnen und Schüler interessant, auch wenn die Mehrheit dieser Schülerinnen und Schüler kein Interesse an einer späteren Taufe formuliert (Domsgen/Lütze, 2010, 107). Insgesamt zeichnen Domsgen und Lütze ein recht optimistisches Bild des Religionsunterrichts: Motivierte Lehrerinnen und Lehrer, interessierte Schülerinnen und Schüler und Themen, die die Schülerinnen und Schüler wirklich interessieren, machen den Religionsunterricht zu einem der beliebtesten Fächer in Sachsen-Anhalt (so Domsgen/Lütze, 2010, 124).

Die Situation des Religionsunterrichts in Thüringen ist insofern der in Sachsen-Anhalt ähnlich als in beiden Bundesländern die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler die Majorität bilden und gleichzeitig der konfessionelle Religionsunterricht nach der Wende eingeführt worden ist (Wermke, 2006, 9). In Thüringen ist der Anteil an christlichen Jugendlichen jedoch vergleichsweise höher als in anderen ostdeutschen Bundesländern, trotzdem sind auch dort wie in Sachsen-Anhalt konfessionslose Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht beteiligt. Diese konfessionslosen Schülerinnen und Schüler sind an genuin religiösen Themen interessiert wie die christlichen Schülerinnen und Schüler (Wermke, 2006, 107) und nicht nur an einem problemorientierten Unterricht. Auch wenn diese Schülerinnen und Schüler keine religiöse Sozialisation erlebt haben und nicht an Taufe oder Kirchenmitgliedschaft interessiert sind, so sind sie doch nicht im strengen Sinne antireligiös.

Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch in Sachsen nachweisen (Hanisch/Pollack, 2012, 23): Die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler nehmen am Religionsunterricht aus Interesse am Fach oder aufgrund der Beliebtheit der Lehrkraft teil, dadurch ist die Situation in der Klasse heterogen, vor allem im Blick auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und die religiöse Sozialisation (Hanisch/Pollack, 2012, 34). Der Religionsunterricht hat somit im Osten eine weitergehende Aufgabe als im Westen Deutschlands: Weniger die Selbstreflexion des eigenen Glaubens und mehr eine Begegnung mit den Phänomenen des Religiösen bzw. des bestehenden Christentums.

4. Didaktische Umsetzung der empirischen Wende:

Kompetenzmodelle

4.1. Das „Berliner Modell“

Die empirische Beschreibung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und der Position des Religionsunterrichts ist eine Voraussetzung für eine adäquate Bestimmung religiöser Kompetenzen. Als erstes Modell zur empirischen Erfassung religiöser Kompetenzen gilt das „Berliner Modell“ (Benner/Schieder/Schluß, 2011, 124). Es beschränkt sich explizit nicht auf den Religionsunterricht insgesamt, sondern nur auf das, was sich im Religionsunterricht empirisch messen lässt (Nikolova/Schluß/Weiß/Willems, 2007, 69). Hierfür sind theoretisch drei Dimensionen der religiösen Kompetenz entwickelt worden: religionskundliche Kenntniskompetenz, religiöse Deutungskompetenz und religiöse Partizipationskompetenz (Benner/Schieder/Schluß, 2011, 20). Diese drei Dimensionen zielen auf die Bezugsreligion des jeweiligen Religionsunterrichts sowie auf die anderen Konfessionen und Religionen. In der empirischen Untersuchung ergeben sich zwei Skalen: die Deutungskompetenz und das Grundwissen.

Zur Deutungskompetenz werden fünf Niveaustufen entwickelt (Benner/Schieder/Schluß, 2011, 126), und da die Niveaubestimmungen vor allem mit textlichen Aufgaben durchgeführt werden, zeigt sich eine deutliche Nähe dieser Deutungskompetenz zur allgemeinen Lesekompetenz, wobei die religiöse Deutungskompetenz nicht in allgemeiner Lesekompetenz aufgeht (Brenner, 2011, 129).

Das Grundwissen der Schülerinnen und Schüler in Berlin und Brandenburg zu religiösen Themen erweist sich als recht chaotisch: Nicht nur der Religionsunterricht, sondern auch die Medien oder das Elternhaus sind Orte, in denen die Schülerinnen und Schüler religiöse Informationsstücke erwerben. Diese Informationen fügen sich jedoch nicht zu einem geordneten Wissensbestand zusammen (Benner/Schieder/Schluß, 2011, 135).

Das Berliner Modell hat mit den Ansprüchen der empirischen Wende ernst gemacht: Es zeigt Möglichkeiten, Ergebnisse des Unterrichtes empirisch zu erheben sowie zu vergleichen und hilft, theoretisch sowie empirisch abgesichert die Möglichkeiten des Religionsunterrichts auszuloten. Das Ergebnis zum religiösen Grundwissen sollte die Religionspädagogik aufrütteln: Gerade die mangelnde Vernetzung von Wissensbeständen, die ungeordnete Sammlung von kaum hinterfragten Informationen aus verschiedenen Quellen kann als Chance gesehen werden, im Unterricht strukturiertes Wissen zu erwerben und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dahingehend zu stärken, dass ihnen selbst die Strukturierung gelingt.

Konzeptuell ist anzumerken, dass in diesem Modell die Vielfalt dessen, was der Religionsunterricht erreichen soll und erreichen kann, auf zwei Dimensionen zurückgeführt wird – vor allem aus Gründen der empirischen Einsetzbarkeit (Obst, 2010, 92). Unter den Voraussetzungen, dass weder der Unterricht noch die Leistungserhebung auf das Berliner Modell enggeführt werden sollte, zeigt sich an diesem Modell die Möglichkeit, auch im Religionsunterricht theoretisch und empirisch gesicherte Kompetenzen zu formulieren und damit der empirischen Wende gerecht zu werden.

4.2. Konkrete Veränderungen: Der LehrplanPlus in Bayern

Während das Berliner Modell vor allem aus der wissenschaftlichen Reflexion im Kontext der empirischen Wende entstanden ist, ist die bildungspolitisch entscheidende Entwicklung vor allem in der Weiterentwicklung der Lehrpläne zu finden. Dort hat die empirische Wende deutliche Spuren hinterlassen.

Das Land Baden-Württemberg war besonders rasch in der Entwicklung neuer Bildungspläne (<http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand/>). Im Bereich des Religionsunterrichts lassen sich in Baden-Württemberg vor allem zwei Neuerungen erkennen: Zum einen die Entwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (→ konfessionell-kooperativer Religionsunterricht) und zum anderen die Kompetenzorientierung (→ Kompetenzorientierter Religionsunterricht), mit der inhaltliche Vorgaben fast vollständig aus den Bildungsplänen entfernt wurden.

Die im Augenblick jüngste bildungspolitische Veränderung ist die Umstellung der Lehrpläne in Bayern auf den sogenannten „LehrplanPlus“ (<http://www.lehrplanplus.bayern.de/>). Hier kulminieren einige grundlegende Veränderungen der didaktischen Reflexion durch die empirische Wende.

4.2.1. Das Kompetenzstrukturmodell

Eine besondere Reflexion im Rahmen der Neuentwicklung der Bildungspläne drehte sich um die Frage, wie im Fach Religionslehre die Kompetenzen ausformuliert und organisiert werden sollten. Für den LehrplanPlus (<http://www.lehrplanplus.bayern.de/>) ist aus politischen, kirchlichen und wissenschaftlichen Reflexionen heraus das „Kompetenzstrukturmodell“ für den katholischen Religionsunterricht entstanden. Die Entwicklung dieses Modells lag vor allem in den Händen der politischen Entscheider, wie der bayerischen Bischofskonferenz und dem Kultusministerium Bayerns; daher ist die Debatte um dieses Modell nicht ausführlich dokumentiert worden.

Grundsätzlich lässt sich das Kompetenzstrukturmodell beschreiben als ein Komplex mit einem Zentrum und einer Peripherie. Im Zentrum sind die Themenfelder angeordnet, in der Peripherie die religiösen Kompetenzen: wahrnehmen, verstehen, urteilen, gestalten, kommunizieren und teilhaben. Die Themenfelder lauten: Mensch und Welt, Die Frage nach Gott, Bibel und Tradition, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde, Religionen und Weltanschauungen. Im Konzept des evangelischen Religionsunterrichtes finden sich drei Themenfelder: christlicher Glaube evangelischer Prägung, Identität und Gemeinschaft sowie Religion in einer pluralen Welt.

Die Kompetenzstrukturmodelle sind abstrakt formuliert, da sie sich auf alle Schularten und Jahrgangsstufen anwenden lassen sollen. Eine ähnliche Struktur von Themenfeldern und Kompetenzen hat das Kompetenzstrukturmodell für das Fach Musik, Kunst, Mathematik oder Sport. Die in der Peripherie angeordneten Kompetenzen lassen sich auf alle Themenfelder anwenden, und sie stehen in einer Abfolge: Die Grundlage des Lernens ist das Wahrnehmen, darauf folgen Verstehen, Urteilen und Handeln, schließlich

Kommunizieren und Teilhaben. Jede Kompetenz muss jedoch in jedem Themenfeld konkretisiert werden, so bedeutet das Wahrnehmen im Themenfeld „Jesus Christus“ etwas anderes als das Wahrnehmen im Themenfeld „Religionen und Weltanschauungen“.

Dieses Kompetenzstrukturmodell – ebenso wie die Modelle der anderen Fächer – versucht einerseits, die Konzeption von Schule mit Blick auf die empirische Wende zu reflektieren und für den konkreten Unterricht nutzbar zu machen, andererseits muss es ein hermeneutischer bzw. normativer Entwurf bleiben. Die empirische Untersuchung zum „Berliner Modell“ zeigt, wie wenig von den Kompetenzen tatsächlich empirisch erhoben werden kann, wenigstens in einer für die Schule adäquaten Art.

4.2.2. Kompetenzen und Inhalte

Das Verhältnis von Kompetenzen zu Inhalten hat sich mit der empirischen Wende nahezu vollständig umgekehrt. Gerade die Bildungspläne von Baden-Württemberg haben inhaltliche Vorgaben fast vollständig aufgegeben zu Gunsten der Kompetenzformulierungen. Die Konzeption des LehrplanPlus in Bayern enthält deutlich mehr inhaltliche Vorgaben als die Bildungspläne von Baden-Württemberg. Zwar werden die genannten „Inhalte zu den Kompetenzen“ in Form von Beispielen angegeben, aber da sie explizit im Lehrplan erscheinen, ist diesen Beispielen eine gewisse Dignität zugewiesen. So heißt es zum Gegenstandsbereich „Jesus Christus“: „Der Religionsunterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler, sich der Frohbotschaft über Leben, Tod und Auferstehung Jesu Christi zu öffnen und diese auf ihr eigenes Leben zu beziehen.“ Im Lernbereich sieben der ersten und zweiten Jahrgangsstufe wird dieser Gegenstandsbereich aufgenommen und mit vier „Kompetenzerwartungen“ sowie vier „Inhalten zu den Kompetenzen“ ausformuliert. Die Kompetenzerwartungen sehen Zielformulierungen zum Verwechseln ähnlich, etwa: „Die Schülerinnen und Schüler deuten die Auferstehung als Wirken Gottes“, der zugeordnete Inhalt ist der Auferstehungsbericht nach Lukas. Von diesem Beispiel aus lässt sich die Schwierigkeit erkennen, Kompetenzen und Inhalte adäquat zu gewichten.

Das Verhältnis von Inhalten und Kompetenzen ist ein Schlüsselproblem der Bildungspläne nach der empirischen Wende, aus zwei Gründen: Einerseits hat sich empirisch die Heterogenität der Schülerschaft gezeigt (für Ostdeutschland siehe Hanisch/Pollack, 2012, für Westdeutschland zum Beispiel Ziebertz/Kalbheim/Riegel, 2003). Es ist daher kein Verlass darauf, dass die Schülerinnen und Schüler gerade im Bereich des religiösen bzw. konfessionellen Wissens mit ähnlichen Voraussetzungen in die Schule gehen. Andererseits ist durch die politische Vorgabe der Kompetenzorientierung der Fokus auf die Anwendung von Fähigkeiten gelegt worden, weg von einem Fokus auf die inhaltliche Reproduktion. Oder prägnanter gesagt: Einerseits haben Lehrerinnen und Lehrer den Verdacht, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst die Grundlagen des Religiösen lernen müssen, andererseits sind sie beauftragt, Fähigkeiten und nicht Inhalte mit den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

5. Konsequenzen der empirischen Wende für die Lehrerbildung

Der Bologna-Prozess (→ Bildungspolitik) hat ähnlich wie die empirische Wende in der Schulpolitik die universitäre Lehre an Kompetenzen ausgerichtet. In der Lehrerbildung spielte die empirische Wende vor allem eine Rolle im Rahmen der Diskussion um die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern (→ Professionsforschung). Die Spannung von Inhalt und Kompetenzen im Unterricht wird reflektiert in der Balance von fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Anteilen an der Lehrerausbildung.

Für die Religionslehrerin bzw. den -lehrer sind die verschiedenen Facetten als religionspädagogische Kompetenzen (→ Kompetenzen, religionspädagogische) zusammengefasst worden. Im Rahmen der allgemeinen Pädagogik dreht sich die Diskussion um das Konzept der „professionellen Kompetenz“ von Lehrerinnen und Lehrern (Baumert/Kunter, 2011, 45). Damit wird ein Konstrukt aus Zielen, Motiven, Selbstregulation und Professionswissen bezeichnet; das Professionswissen enthält dabei fünf Kompetenzbereiche: Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (Baumert/Kunter, 2011, 33f.). Dieses Konstrukt ist vor allem im Rahmen des Mathematikunterrichts (siehe Neubrand/Jordan/Krauss/Blum/Löwen, 2011) untersucht worden, in Anlehnung an dieses Konzept werden derzeit die genannten fünf Kompetenzbereiche des Professionswissen auch auf den Religionslehrerinnen und -lehrer übertragen (Wüstner, 2015, 101).

In diesen Überlegungen wird gelegentlich übergangen, dass die Kompetenzorientierung in der Bildung auf der empirischen Wende fußt, das heißt: Die Voraussetzungen für die Formulierung und Entwicklung von Kompetenzen sind empirisch erhobene Daten über Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Unterricht. Der Lehrende selbst hat dabei die Aufgabe, ebenfalls eine „empirische Wende“ zu leisten und nicht „Dinge“ zu unterrichten, sondern Menschen. Die Lehrenden selbst begegnen ihrer Realität und müssen diese Realität reflektieren – sie müssen auch die Kompetenz entwickeln, eigene empirische Arbeit zu leisten (Kalbheim, 2016). In der Lehrerbildung wird dieser Aspekt unter dem Stichwort „Forschendes Lernen“ diskutiert, als eine Möglichkeit der Befähigung dazu, die Realität empirisch zu fassen im Sinne der Realitätskontrolle der Theorien (Bucher, 2001) sowie der kritischen Reflexion von empirischen Ergebnissen.

6. Kritische Würdigung der empirischen Wende

Die empirische Wende hat eine Reihe von blinden Flecken der Pädagogik aufgezeigt. Die wichtigste bildungspolitische Neuerung ist die konsequente Orientierung am „out-come“ des Unterrichts. Die wichtigste bildungswissenschaftliche Neuerung ist die Kontrolle der pädagogischen Konzepte durch die Erhebung empirischer Daten über die tatsächliche Situation an den Schulen. Diese Kontrolle ist vor allem für den Religionsunterricht und dessen didaktische Konzepte von Bedeutung, denn gerade in diesem Bereich hat lange Zeit das Primat des Inhaltes vor den Schülerinnen und Schülern Bestand (→ Katechese/Katechetik).

Durch die empirische Wende in der Bildungspolitik wurden Entwicklungen aufgenommen, die in der Religionspädagogik schon zuvor begonnen worden sind. Anton Bucher fordert in der Gegenwart selbstbewusst: „Zuerst beobachten, dann bezeugen“ (Bucher, 2014, 27) –

hier zeigt sich die Umkehrung der Balance zwischen inhaltlichen und menschlichen Bezügen in der Tätigkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers und deren Reflexion in der Religionspädagogik.

Doch genau diese Umkehrung ist ein Kritikpunkt an der empirischen Wende: Jede empirische Darstellung ist eine Vereinfachung der Wirklichkeit (Bucher, 2001). Die empirischen Daten zu Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern sind kein Abbild der Wirklichkeit, sondern ein Modell, und dieses Modell ist von einer Theorie geleitet. Für die Religionspädagogik bedeutet diese Einschränkung, dass die Theorie in der empirischen Arbeit nicht übersehen werden darf; auch der mit Kompetenzen beschriebene „out-come“ bedarf einer kritischen, auch normativen Reflexion.

Eine dritte Anfrage an die empirische Wende verweist darauf, dass die Formulierung von Kompetenzen der Formulierung von Zielen recht ähnlich werden kann (siehe oben 3.2.2.). Das Spezifische der Kompetenzen im Sinne von Dispositionen der Schülerinnen und Schüler muss deutlicher herausgearbeitet werden, wenn die Kompetenzorientierung über eine Veränderung der Sprache hinausgehen soll.

Die empirische Wende ist ein Aufbruch in Bildungspolitik und Bildungswissenschaft; Religionspädagogik und Lehre sollten und werden auf absehbare Zeit nicht hinter die empirische Wende zurückfallen. Daher ist es in Ausbildung, Fortbildung, Tätigkeit und Reflexion der Lehrenden von Bedeutung, im Sinne dieser empirischen Wende die Realität mit der Orientierung der Schule zu verbinden und diese Verbindung produktiv zu nutzen.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Das Kompetenzmodell von COAKTIV, in: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen, Blum, Werner (Hg. u.a.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV, Münster u.a. 2011, 29-53.
- **Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning (Hg. u.a.), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirische, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.**
- Bucher, Anton, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996.
- Bucher, Anton, Geschichte der empirischen Religionspädagogik, in: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte, Empirische Theologie 7, Münster 2000, 11-20.
- Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 3. Aufl. 2001.
- Bucher, Anton, Zuerst beobachten, dann bezeugen. Der Primat der Empirie in der Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 71 (2014) 1, 27-35.
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee, Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung, in: Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, 27-33.
- Domsgen, Michael/Lütze, Frank M., Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010.
- Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 2, 27-31.
- Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999.
- Englert, Rudolf, Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014) 1, 17-23.
- **Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, Münster 2014.**
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Engagement und Indifferenz Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht, „Religion“ bei Religionslehrern. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses

- Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster u.a. 2000.
- Feige, Andreas Friedrichs, Nils/Köllmann, Michael, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivation und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern 2007.
 - Hanisch, Helmut/Pollack, Detlef, Anthropogene Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht Ostdeutschland. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Hanisch, Helmut/Gramzow, Christoph (Hg.), Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. Lernen, Lehren und Forschen seit 20 Jahren, Leipzig 2012, 19-36.
 - Harting, Johannes/Klieme, Eckhard, Kompetenz und Kompetenzdiagnostik, in: Schweizer, Karl (Hg.), Leistung und Leistungsdiagnostik, Heidelberg 2006, 127-143.
 - Kalbheim, Boris, Die Wirklichkeit – welche Wirklichkeit? Status und Bedeutung von Empirie in der empirischen Religionspädagogik, in: Arzt, Silvia/Höger, Christian (Hg.), Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ des AKRK, Freiburg u.a. 2016, 18-30.
 - Klieme, Eckhard/Avenarius, Herrmann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.
 - Kultusministerkonferenz, Konstanzer Beschluss, 2003, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24_Konstanzer-Beschluss.pdf; abgerufen am 10.10.2016.
 - Landesbildungsserver Baden-Württemberg, Bildungsstandards, Bildungspläne, <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand/>; abgerufen am 10.10.2016.
 - Liebold, Heide, Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis, Schriften aus dem Cominius-Institut 9, Münster 2004.
 - Lück, Christhard, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis, Kirchenbindung, Zielorientierung, Leipzig 2003.
 - Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. 6 (2007) 2, 67-87.
 - Neubrand, Michael/Jordan, Alexander/Krauss, Stefan/Blum, Werner/Löwen, Katrin, Aufgaben im COAKTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht, in: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner (Hg. u.a.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV, Münster u.a. 2011, 115-132.
 - Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 3. Aufl. 2010.
 - Rothgangel, Martin, Empirische Befunde zu Religionslehrkräften, in Schreiner,

Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster u.a. 2014, 165-176.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, LehrplanPlus, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>; abgerufen am 10.10.2016.
- Wegenast, Klaus, Die empirische Wende in der Religionspädagogik, in: Der evangelische Erzieher 20 (1968), 111-125.
- Wermke, Michael, Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Religionspädagogik im Diskurs 2, Jena 2006.
- Wüstner, Eva-Maria, Theologisches und religionsdidaktisches Wissen in Planung, Durchführung und Reflexion von Religionsunterricht. Eine qualitativ-explorative Studie zur professionellen Handlungskompetenz von Religionslehrkräften, in: Religionspädagogische Beiträge 71 (2014), 101-104.
- Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 3, Gütersloh u.a. 2003.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de