

## In Zeiten von PISA

### Zur Situation des Religionsunterrichts in der aktuellen Bildungsdebatte

---

Es ist auffällig, dass sich in den vergangenen Wochen und Monaten nur wenige Publikationen aus dem Bereich der Religionspädagogik mit der PISA-Studie<sup>1</sup> und ihren Folgen beschäftigt haben. Zwar ist auf verschiedenen religionspädagogischen Tagungen und Konferenzen zu Beginn des neuen Schuljahrs die PISA-Thematik aufgenommen worden, doch auf der Ebene der theologischen Periodika und der einschlägigen Organe der Religionspädagogik scheint man sich der allgemeinen Aufregung durch vollständige Verweigerung entziehen zu wollen. Lediglich in den *Katechetischen Blättern* (4/2002) und im *Loccumer Pelikan* (3/2002) finden sich bisher grundsätzliche Überlegungen zur Situation des Religionsunterrichts nach PISA<sup>2</sup>. Dabei ist es sehr wahrscheinlich, dass die viel zitierte internationale Untersuchung im Rahmen des »Programme for International Student Assessment«, welche die deutsche Bildungslandschaft gründlich erschüttert hat, das bundesrepublikanische Schulsystem nachhaltig verändern wird. Zwar hat sich bereits in den Monaten des Wahlkampfes gezeigt, dass Politiker beider Volksparteien die Ergebnisse der Studie vor allem dazu nutzen, ihre bisherige Bildungspolitik bestätigt zu sehen, doch geben die Ergebnisse der Untersuchung vor allem Eltern und Wirtschaftsvertretern endlich Datenmaterial an die Hand, das ihr aus eigener Erfahrung gewachsenes Misstrauen in das öffentliche Schulwesen wissenschaftlich bestätigt. Insofern wird der Druck auf die Politik weiter wachsen.

#### Die PISA-Studie und ihre Ergebnisse

Die mit dem Akronym PISA bezeichnete Studie zur »Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation« ist von der

OECD (der »Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung«) in Auftrag gegeben worden, um »den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen«<sup>3</sup>. Insgesamt haben sich 32 Länder an der Studie beteiligt, 31 von ihnen kamen am Ende in die Wertung – die Niederlande verzichteten auf die Freigabe des Datenmaterials. Erhoben wurden Leistungen von 15-Jährigen, also von Schülerinnen und Schülern am Ende der Pflichtschulzeit, in drei Hauptbereichen: Lesekompetenz (Reading Literacy), mathematische Grundbildung (Mathematical Literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy). Dabei stand beim ersten Evaluationsdurchgang im Jahr 2000 die Lesekompetenz im Mittelpunkt, während aus den anderen beiden Bereichen lediglich »globale Leistungsprofile«<sup>4</sup> ermittelt wurden. In einem zweiten Durchgang soll 2003 dann die mathematische Grundbildung, 2006 die naturwissenschaftliche im Zentrum der Untersuchung stehen.

In Deutschland wurden in diesem Rahmen 5000 Schülerinnen und Schüler aus 219 Schulen befragt. Sie mussten sich mit einem Katalog von Lese- und Textaufgaben auseinandersetzen, die weniger aus dem poetischen oder ästhetischen Bereich ausgewählt als vielmehr mit Blick auf die tägliche Lektüre im beruflichen wie privaten Alltag konstruiert worden waren: So sollten die Schülerinnen und Schüler z. B. Sachtexte über die Grippeimpfung, Leserbriefe zum Thema »Graffiti« und Diagramme bzw. Tabellen zu geographischen Themen (»Tschadsee«) und statistischen Kontexten (»Erwerbstätigkeit«) bear-

beiten. Dass poetische Texte, wie sie gerade im deutschen Bildungssystem mit Vorliebe gelesen werden, nur eingeschränkt in die Prüfungsaufgaben aufgenommen wurden, ist dann auch rasch als erste Ausrede von deutschen Bildungsexperten zu hören gewesen. Doch mit dieser Kritik am Forschungsinstrument selbst lässt sich das katastrophale Abschneiden der deutschen Teilnehmer nicht allein erklären. Gerade im deutschen Bildungssystem zeigt sich in schockierender Weise »die dümmste Kombination«<sup>5</sup>, die in einem Bildungssystem überhaupt auftreten kann, nämlich die »enge Koppelung der Leistung an die soziale Herkunft ... auf niedrigem Niveau«<sup>6</sup>.

- In allen getesteten Bereichen liegt Deutschland im internationalen Vergleich im unteren Drittel, gemeinsam mit Ländern wie Italien, Griechenland, Portugal und Russland. Die 484 Punkte, welche deutsche Schülerinnen und Schüler im Bundesdurchschnitt als Indikator für ihre Lesekompetenz erzielen, verweisen auf eine Lesefähigkeit, die gerade ausreicht, um Texte ansatzweise zu verstehen.
- Die Leistungsspitze der deutschen Schülerinnen und Schüler rangiert international gerade einmal im Mittelfeld, dafür aber wird die Prozentzahl der deutschen Jugendlichen, die nicht richtig lesen und rechnen können, weltweit kaum übertroffen: 23% der getesteten 15-Jährigen bewegen sich auf Grundschulniveau und werden deshalb von den Bildungsforschern als Risikogruppe eingestuft.
- Das deutsche Schulsystem egalisiert nicht etwa soziale Unterschiede und Bildungschancen, sondern affirmiert diese: In keinem anderen vergleichbaren Staat – auch nicht in der wegen ihrer angeblichen sozialen Disparität von deutschen Politikern oft gescholtenen USA – ist die soziale Herkunft so ausschlaggebend für schulische und berufliche Karriere wie in Deutschland. Wer aus bildungsfernen, unterprivilegierten Schichten stammt, trägt statistisch gesehen ein hohes Risiko, nie richtig lesen und schreiben zu lernen, während Kinder

aus dem bildungsbürgerlichen Milieu in Gymnasium und Hochschule in der Regel reüssieren werden.

- Die vor allem an den Gymnasien zu beobachtende Entwicklung, dass Mädchen und junge Frauen ihre Bildungschancen konsequenter nutzen und inzwischen die Mehrheit bei den höheren Bildungsabschlüssen bilden – ein Phänomen, das Schulpädagogen als »Feminisierung« der höheren Bildungswege bezeichnen –, lässt sich an der Schlüsselkompetenz »Lesen« ableiten: Jungen schneiden bei dieser für alle weiteren Lernprozesse relevanten Fundamentalmethode erheblich schlechter ab als Mädchen, wohl auch, weil sie Bücher nur in den seltensten Fällen überhaupt in die Hand nehmen. Überhaupt hat sich gezeigt, dass der Anteil der 15-Jährigen, die angeben, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen, in Deutschland bei 42 Prozent liegt und von keinem anderen Land übertroffen wird!

In der nach der Veröffentlichung einsetzenden Debatte über Erklärungen und Konsequenzen, die aus der Studie zu ziehen seien, wurde sofort das dreigliedrige Schulsystem – eine weltweit singuläre Struktur – für die Ergebnisse verantwortlich gemacht<sup>7</sup>. Inzwischen hat aber die Ergänzungsstudie PISA E<sup>8</sup>, eine Befragung von 50.000 deutschen Schülern am Ende der Sekundarstufe I mit dem Ziel, nationale Leistungsunterschiede zu erheben, empirisch belegt, dass die süddeutschen, unionsgeführten Bundesländer mit einem traditionell dreigliedrigen Schulsystem wesentlich bessere Leistungen bei deutlich geringerer sozialer Disparität erzielen als die sozialdemokratischen »Gesamtschulbundesländer« wie Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Es scheint also komplexerer Antworten zu bedürfen als einer neuen Ideologiedebatte um die Gesamtschule. Vielmehr zeigt der Blick auf die erfolgreicheren Länder in Europa und Amerika, dass die frühzeitige Forderung und Förderung von Kindern, die Autonomisierung der Schulen und ein gesellschaftliches Klima der Wertschätzung für Bildung, Leistung und Diszi-

plin von enormer Bedeutung für den Erfolg des Systems »Schule« sind. In allen dieser drei Bereiche gibt es in Deutschland sicherlich noch eine Menge Entwicklungsspielraum.

### Konsequenzen für Schule und schulischen Religionsunterricht

In der Sommer-Ausgabe der *Katechetischen Blätter* hat Schriftleiter *Wilhelm Albrecht* die möglichen Folgen der politischen Diskussionen aufgezeigt. Er ist der Meinung, dass PISA »staatliche Bildungsentscheidungen von erheblicher Tragweite« nach sich ziehen wird: »Bisher angelaufene Maßnahmen zeigen, dass sich Schule ändern wird.« Die entscheidende Frage ist nun: »Welche Tendenzen sind für den Religionsunterricht eher problematisch, welche möglicherweise förderlich?«<sup>9</sup> Albrecht nennt zuerst drei Gefahren für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule nach PISA:

- Die künftige Konzentration der Bildungspolitik auf so genannte »harte Fächer« werde auf Dauer die anderen Fächer in der Schule, »soft sciences« wie Sport, Musik, Kunst und Religion, marginalisieren. Diese Tendenz zeige sich bereits in der Wahl der untersuchten Fächer: Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften. Die anderen Fächer könnten erst an den Rand des Stundenplans, später vielleicht ganz ins Abseits geraten.
- Das Klima im Religionsunterricht könnte in Zukunft dadurch geprägt sein, dass bei Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehe, in »Religion« könne man den Druck ablassen, der in den Haupt- und Kernfächern durch die verschärften Anforderungen entstehe. Zwar solle der Religionsunterricht Freiraum in einer solchen Schule bleiben, dies dürfe aber nicht zu Lasten der Unterrichtsdisziplin und der Lehrkräfte gehen.
- Mit dem Einzug der PISA-Studie in die Ämter und Ministerien werde der traditionelle Bildungsbegriff sukzessiv verschoben. »Eine Pädagogik, die Bildung als

unabgeschlossenen und lebenslang unabschließbaren Prozess versteht, die Bildung als Aufbau eines stimmigen Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt sieht, kommt womöglich aus den Fugen.«<sup>10</sup> Stattdessen bestehe die Gefahr, dass Bildung in Zukunft immer mehr unter ökonomische und funktionale Ansprüche gestellt werden könnte: Es gelte in Zukunft »Verwertung« statt »Bildung«<sup>11</sup>.

Als positive Auswirkungen der PISA-Diskussion versteht Albrecht die neue Aufmerksamkeit, die den gesellschaftlichen Bereichen Schule und Bildung inzwischen wieder geschenkt werde, eine Konzentration auf so genannte »Kerncurricula« in allen Fächern und schließlich die wachsende Bedeutung von Qualitätssicherung in der Schule, vor der sich auch der Religionsunterricht nicht zu scheuen brauche.

Auf evangelischer Seite hat *Kerstin Gäfgen-Track* auf ganz ähnliche Weise die PISA-Debatte analysiert. Was Albrecht den Gegensatz von »Verwertung und Bildung« nennt, heißt bei Gäfgen-Track der Unterschied von »Wissen und Bildung«<sup>12</sup>. Auch sie sieht in der Studie und ihrer Zielsetzung einen Hinweis auf die »zunehmende Ökonomisierung«<sup>13</sup> der Bildungssysteme, in deren Kontext der traditionelle Bildungsbegriff, wie er bisher in unserem Schulwesen und auch im Fach Religionslehre als Horizont allen Lernens und Erziehens ausgespannt gewesen ist, nun unter dem Primat der Effizienz radikal in Frage gestellt werde. Statt Bildung gehe es nun um Lesewissen und Schlüsselkompetenzen, die ein Leben in der Informationsgesellschaft möglich machen sollen: Lesefähigkeit, mathematische Techniken, betriebswirtschaftliches Denken, Computerbeherrschung und natürlich moderne Fremdsprachen. Schon heute gehe diese bildungspolitische Schwerpunktsetzung zu Lasten von Fächern wie Latein, Kunst, Musik und Religion. In einem ausführlichen Exkurs zur Geschichte des christlichen Bildungsbegriffs entwickelt Gäfgen-Track ein Gegenmodell, das unter dem Anspruch steht, Bildung vom Menschen und nicht vom Markt her zu denken<sup>14</sup>. Aus der

Gottesebenbildlichkeit leitet sie die folgenden Bildungsziele ab:

- Als soziales Wesen muss der junge Mensch zu Kommunikation und Gemeinschaft befähigt werden.
- Als geschaffenes Wesen muss der Mensch lernen, seine Bedingtheit anzunehmen und seine Freiheit verantwortet zu leben.
- Als emotional-affektives Wesen muss der Mensch lernen, Ängste zu überwinden und sich ganzheitlich zu entfalten.

Dass diese Bildungsaufgaben nicht allein vom Religionsunterricht zu schulern sind, ist offensichtlich. Doch gerade der Religionsunterricht ist verpflichtet, einen theologisch verantworteten Bildungsbegriff wie den skizzierten an den Schulen einzubringen: »Ein Religionsunterricht, in dem ein solcher Bildungsbegriff lebendig ist, leistet einen unverzichtbaren Beitrag für die Entwicklung und Bildung der Schülerinnen und Schüler.«<sup>15</sup>

### Perspektiven für den Religionsunterricht nach PISA

Im Folgenden sollen drei Perspektiven für den Religionsunterricht nach PISA aufgezeigt werden, die unterschiedlichen Begründungskategorien zuzuordnen sind. Die erste Begründung ist die funktionale – sie ist allerdings die problematischste. *Albrecht, Gäfgen-Track* und *Grundmann* haben dieses Argumentationsschema mit unterschiedlicher Gewichtung aufgenommen: In ihm wird die Bedeutung des schulischen Religionsunterrichts im Kontext der Lesekompetenz herausgestellt. Gerade weil der Religionsunterricht zu einem wichtigen Teil auf der Lektüre religiöser Texte gründet, kann in seinem Rahmen eine verstärkte Einübung verstehenden Lesens ermöglicht werden.

Dabei ist gerade der Charakter heiliger Schriften aufgrund ihrer hermeneutischen Struktur von einer besonderen didaktischen Qualität: »Religiöse Texte sind per se so angelegt, dass sie den Leser häufig weitaus mehr zur Reflexion herausfordern, häufig auch zum Überschreiten unserer Erfahrungsräume, aber auch zum Innewerden, zur Besin-

nung auf sich selbst, als dies in der Regel literarische Texte vermögen.«<sup>16</sup> Albrecht betont dagegen, welche Probleme für den Religionsunterricht aus der mangelnden Lesekompetenz entstehen könnten.

Ob man die schlechten Leseleistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler nun als Chance oder Gefahr für den Religionsunterricht sieht, das Argument ist in jedem Fall fatal. Wer solch eine Begründung für einen Religionsunterricht im Kontext des öffentlichen Schulwesens sucht, reiht sich in das Heer der Politiker und Wirtschaftsführer ein, die Bildung vor allem funktional und Schule als Zuarbeiter der Wirtschaft sieht. Wer so argumentiert, braucht sich nicht zu wundern, wenn den Kirchen in Deutschland auf kurz oder lang der konfessionelle Religionsunterricht aus den Händen genommen wird und stattdessen ein neukonzipierter Ethik-, Religionskunde- oder LER-Unterricht in die Schulen Einzug hält: Religiöse und philosophische Texte werden auch jetzt schon in Ethik gelesen, dafür bedarf es keines kirchlich verantworteten Religionsunterrichts. – Gleiches gilt für das in anderen Zusammenhängen oft von Apologeten des kirchlich verantworteten Religionsunterrichts vorgebrachte Argument, der konfessionelle Religionsunterricht trage zur Werterziehung und moralischen Entwicklung bei: Das kann ein entsprechend konzipierter Ethikunterricht auch leisten.

Konfessioneller Religionsunterricht in seiner bewährten Form lässt sich im Rahmen der skizzierten bildungspolitischen Entwicklung nur begründen, wenn er sich auf sein Proprium besinnt, das religiöse Lernen. Diese bildungstheoretische Begründung von »Religion in der Schule« hat allerdings kein Theologe sondern der Pädagoge *Dietrich Benner* jüngst exemplarisch entfaltet. Nach Benner hat der Religionsunterricht im Kanon der Schulfächer nur einen angemessenen Ort, »wenn er von einer kritischen Bestimmung des Propriums der Religion ausgeht und seine Aufgabe darin sieht, in den Heranwachsenden ein Bewusstsein von Möglichkeiten, Aufgaben, Schwierigkeiten

und Grenzen religiöser Weltinterpretation zu entwickeln.«<sup>17</sup> Religion selbst, als »Sinn und Geschmack fürs Unendliche« – Benner greift hier auf Friedrich Schleiermachers berühmte Formel und den zugrunde liegenden substantziellen Religionsbegriff zurück – muss im Zentrum des Religionsunterrichts stehen – Moral, Literatur und Kunst können auch in anderen Fächern abgehandelt werden.

Durch die Rückbesinnung auf dieses substantzielle Verständnis von Religion grenzt sich Benner vom Beginn seiner Argumentation an von allen »Bevormundungen außerreligiöser Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsbereiche«<sup>18</sup>, kurz um, von aller Funktionalisierung und Ökonomisierung des Religiösen ab. Religionsunterricht muss vermitteln, »dass Religion Welt aus einem Sinnhorizont heraus wahrnimmt, deutet und auslegt, der der Erfahrung der Abhängigkeit des Endlichen von etwas entspringt, das nicht vom Menschen willkürlich und planvoll gesetzt und gestiftet wird.«<sup>19</sup>

Um diese Aufgabe leisten zu können, muss in der Schule in eine konkrete Form der Religion und des Glaubens eingeführt werden, d. h. Schülerinnen und Schüler müssen mit den spezifischen Quellen, Grundüberzeugungen und Glaubenspraktiken einer Konfession vertraut gemacht werden. Benner wählt als Illustration für die Beheimatung des Religionsunterrichts in der konkreten Glaubensgemeinschaft das Bild des Sprachenlernens: Auch Fremdsprachenunterricht gestaltet sich nicht als eine »Metatheorie der vergleichenden Sprachforschung, sondern als Latein-, Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht«<sup>20</sup> in der je konkreten Sprache. So braucht es einen katholischen, evangelischen, orthodoxen, jüdischen oder auch islamischen Unterricht, der das Vergleichen auf einer späteren entwicklungspsychologischen Ebene erst möglich macht: »Im Vergleichen wird hingegen Eigenes mit Fremdem verglichen. Für den aber, der nichts Eigenes hat, kann es auch kein Fremdes geben.«<sup>21</sup>

Folglich ergibt sich die Konfessionalität des Religionsunterrichts aus der inneren

Logik schulischer Didaktik. Es bleibt aber die Frage, ob ein in dieser Weise verstandener Religionsunterricht dann nicht auch in der Gemeinde stattfinden kann. Dies schließt Benner aber aus zwei Gründen aus: Zum einen ist durch die Säkularisierung und Entkirchlichung die Schule inzwischen der einzige Ort in der Gesellschaft, an dem Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem familiären Hintergrund die bildungstheoretisch unaufgebbare Dimension des Religiösen erschlossen werden kann. Zum anderen garantiert kirchlicher Religionsunterricht im Rahmen staatlicher Organisation und Mitverantwortung, dass dogmatische Lehrmeinungen und Grundüberzeugungen pädagogisch sinnvoll elementarisiert und zu schulischen Unterrichtsinhalten transformiert werden.<sup>22</sup>

Die Kirchen stellen sich im Rahmen der öffentlichen Schule den allgemeinen Standards von Pädagogik und Didaktik und konzipieren den von ihnen verantworteten Unterricht gemäß Art. 7 III GG als »ordentliches Lehrfach« unter anderen. Damit wird in der Regel ein »fundamentalistisches Predigertum« in der Schule unterbunden, auch dies schon ein Anliegen Friedrich Schleiermachers.

Ein letzter Begründungszusammenhang ergibt sich aus der zunehmenden Bedeutung der Neurowissenschaften für den schulischen Kontext. Bei der Neugestaltung der Lehr- und Bildungspläne in den verschiedenen Bundesländern scheinen die Erkenntnisse der Neurobiologie von großer Relevanz zu sein. An verschiedenen Orten ist bereits zu lesen, dass die Hirnforschung die Psychologie als »Leitwissenschaft für die Pädagogik«<sup>23</sup> abgelöst hat. Nimmt man die Erkenntnisse dieser relativ jungen Forschungsrichtung ernst, dann muss man davon ausgehen, dass Begabung und Intelligenz nicht nur vom genetischen Programm eines Menschen abhängig sind, sondern maßgeblich davon, in welchem Maße der junge Mensch zwischen embryonaler Phase und Jugendalter seine neuronalen Verschaltungen zu einem hochkomplexen Muster aufzubauen vermag.

Diese Aufbauleistung ist aber abhängig davon, »womit sich Kinder und Jugendliche besonders intensiv beschäftigen, zu welcher Art der Benutzung ihres Gehirns sie im Verlauf des Erziehungs- und Sozialisationsprozesses angeregt werden«<sup>24</sup>. Der Göttinger Neurobiologe *Gerald Hüther* nennt das Gehirn deshalb auch ein »soziales Produkt« oder »Sozialorgan«<sup>25</sup>. Nach Hüther ist nicht nur die frühe Kindheit, sondern die gesamte Jugendphase bis zum 15. Lebensjahr die entscheidende Entwicklungsperiode, in der die soziale Prägung und die aktive Nutzung des Gehirns über die Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten entscheidet.

Welche gravierenden Folgen diese Erkenntnisse in einer Zeit der zunehmenden Wohlstandsverwahrlosung und des pausenlosen Medienkonsums für Früherziehung, Primarstufenpädagogik und Lehrplantheorie hat, kann hier nicht erörtert werden. Im Zusammenhang mit einer Begründung des Religionsunterrichts nach PISA ist aber bedeutsam, dass Hüther die gelingende Entwicklung des Kindes an zwei Erziehungsfaktoren knüpft: »Reizschutz (in Form sicherer emotionaler Beziehung) und Orientierungshilfen (in Form kompetenter, Orientierung bietender Erzieher und Erziehungshilfen, zum Beispiel in Form von Ritualen, Geschichten, Märchen und Spielen)«<sup>26</sup>.

Beide Faktoren sind im Rahmen von Schule vor allem in den nach PISA zunehmend diskreditierten »soft sciences« zu realisieren. Gerade die musische, ästhetische und religiöse Erziehung kann dem jungen Menschen den Halt und die Orientierung geben, die notwendig sind, um in einer immer komplexer und komplizierter werdenden Wirklichkeit den eigenen Weg zu finden: »Viele Jugendliche finden Orientierung, indem sie gegen irgendetwas ... sind: Aber leider braucht man, um gegen etwas zu sein, weit aus komplexere Verschaltungen in seinem Gehirn, als wenn man sich für etwas einsetzt, für etwas, das man vielleicht sogar sehr lange hegen und pflegen muss, bis es schließlich so stark ist, dass es allein weiterwachsen und sich entfalten kann. So etwas schafft man

freilich nur dann, wenn man eine Vision hat.«<sup>27</sup> Religiöse Erziehung und im schulischen Rahmen der Religionsunterricht können genau diese für den jungen Menschen wichtige Vision anbieten, vermitteln und vertiefen. Was Schleiermacher aus einer philosophischen Perspektive »eine elementare Form menschlichen In-der-Welt-Seins«<sup>28</sup> nennt, ist aus Hüthers Sicht jenes Ziel und jene Vision, die jungen Menschen eine Vorstellung gibt, »weshalb sie auf der Welt sind«<sup>29</sup>. Diese Vision wach zu halten, muss Aufgabe des Religionsunterrichts sein. Nicht um aus dem Jugendlichen einen in Wirtschaft und Gesellschaft »funktionierenden Humanfaktor« zu machen, sondern um ihm eine Ahnung und einen Geschmack vom Menschsein zu geben, in dem der Mensch allein Endzweck und niemals nur Mittel sein soll, weil er Geschöpf und nicht Produkt ist.

### **Die Notwendigkeit einer neuen Theorie Religiöser Bildung**

Die Schlagwörter Evaluation und Quantifizierung bestimmen zur Zeit nicht nur die Bildungspolitik, sondern auch die Diskurse der universitären Religionspädagogik. Kaum ein Lehrstuhl oder ein Institut, an dem nicht Dissertationen und Habilitationen im Rahmen empirischer Studien und Untersuchungen erstellt werden. In diesem Trend zeigt sich sicherlich auch die mühsame Anstrengung von Religionspädagogen und Religionspädagoginnen, als ernst zu nehmende Disziplin im Kreis der Scientific Community anerkannt zu werden. Es stellt sich aber die Frage, ob es nicht notwendig ist, neben diesem aktuellen Paradigma eine integrative wie anschlussfähige Theorie der religiösen Bildung zu entwickeln, in der die Bedeutung religiösen Lernens – nicht nur mit Blick auf das Praxisfeld Religionsunterricht – unter Berücksichtigung der theologischen, anthropologischen, bildungstheoretischen wie auch humanwissenschaftlichen Erkenntnisse neu bedacht und entfaltet werden sollte. Diese Aufgabe ist noch zu leisten – gerade in Zeiten von PISA.

## Anmerkungen

- 1 J. Baumert et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001. Zitiert wird die Zusammenfassung der Ergebnisse der PISA-Untersuchung entsprechend der Seitenzählung auf dem Server des Max-Planck-Institute for Human Development: [www.mpib-berlin.mpg.de](http://www.mpib-berlin.mpg.de)
- 2 Vgl. W. Albrecht: Was gibt PISA religionspädagogisch zu denken?, in: Katechetische Blätter 127 (2002), 278–282; K. Gäfgen-Track: PISA und der Religionsunterricht – oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff, in: Loccumer Pelikan 3 (2002), 121–125; und H. Grundmann: Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 3 (2002), 115–120. Inzwischen haben sich auch die Religionspädagogische Zeitschrift des Bistums Limburg *Info* (4/2002), die Essener Publikation *Kontexte* (2/2002) und die evangelische Zeitschrift *Religion heute* (3/2002) in Themenheften mit der PISA-Studie beschäftigt. In der Zeitschrift *Kontexte. Bildung und Kirche* findet sich nun a.a.O. ein ausführlicher Beitrag von Rudolf Englert: Religiöses Lernen und sein Beitrag zu einer umfassenden Bildung, 3–9. Diese Beiträge konnten hier nicht mehr rezipiert werden.
- 3 PISA (Anm. 1), 3.
- 4 PISA (Anm. 1), 4.
- 5 Th. Kerstan: Ein lehrreiches Desaster, in: ZEITdokument 3/2002: Schock für die Schule. Die PISA-Studie und ihre Folgen, Hamburg 2002, 9–10, hier 9.
- 6 Ebd.
- 7 H. Grundmann, 115–117 (Anm. 1).
- 8 J. Baumert et al. (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002.
- 9 W. Albrecht, 280 (Anm. 1).
- 10 Ebd., 281.
- 11 Ebd.
- 12 K. Gäfgen-Track, 121 (Anm. 1).
- 13 Ebd.
- 14 Ebd., 123.
- 15 Ebd., 125.
- 16 H. Grundmann, 120 (Anm. 1).
- 17 D. Benner: Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: A. Battke et al. (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht, Freiburg/Basel/Wien 2002, 51–70, 69.
- 18 Ebd., 54.
- 19 Ebd., 57.
- 20 Ebd., 64.
- 21 Ebd.
- 22 Ebd., 63.
- 23 »Sichere Bindungen aufbauen«. Ein Gespräch mit dem Hirnforscher Gerald Hüther über Erziehung und Bildung, in: Herder Korrespondenz 56 (2002), 448–454, hier 448.
- 24 G. Hüther: Damit die Saat aufgeht... Der Einfluss früher Erfahrungen auf die Hirnentwicklung, in: Magazin Schule. Bildung in Baden-Württemberg 7 (2002), 39–41, hier 40.
- 25 Ebd.
- 26 Ebd.
- 27 Ebd., 41.
- 28 D. Benner (Anm. 17), 52.
- 29 G. Hüther (Anm. 24), 41.

## Montheismus geisterhebend

Der Glaube an den einigen Gott wirkt immer geisterhebend, indem er den Menschen auf die Einheit seines eignen Innern zurückweist.

Goethe, *West-östlicher Divan*