

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Bildungsstudien

Clauß Peter Sajak

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100091/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Bildungsstudien

Clauß Peter Sajak

1. Zum Begriff Bildungsstudien

Der Terminus Bildungsstudien ist ein vor allem in den Medien verwendeter Sammelbegriff für unterschiedliche Kategorien von wissenschaftlichen Untersuchungen, in denen mit Hilfe von Methoden der empirischen Sozialforschung (→ [Empirie](#)) Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern überprüft werden, die Auskunft über die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen geben sollen. Um zu solchen evidenzbasierten Erkenntnissen über Lern- und Bildungsprozesse zu gelangen, werden in der Regel zwei verschiedene Forschungsperspektiven eröffnet: Sogenannte *Schulleistungsstudien* wie „Vergleichsarbeiten in der Grundschule“ (VERA) beziehen „sich stark auf Fächer und Fachleistungen in bestimmten Jahrgangsstufen“ (Drechsel/Prenzel/Seidel, 2009, 355), während Studien wie das sogenannte „Programme for International Student Assessment“ (PISA) danach fragen, „wie gut Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Anforderungen vorbereitet sind“ (PISA) unabhängig davon, an welchen Lernorten sie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben. Analog zum Begriff der Bildungsstudie werden im wissenschaftlichen Diskurs vornehmlich die Begriffe *Vergleichsstudie* und *Large-Scale-Assessments* verwendet.

Der Begriff Bildungsstudie wird in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft auch deshalb zögerlich verwendet, weil er höchst umstritten ist. Gerade von Seiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird immer wieder kritisch angeführt, dass es bei den erhobenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülern in keiner Weise um → [Bildung](#) gehe, sondern lediglich um im Kontext einer ökonomisierten Gesellschaft notwendige Schlüsselkompetenzen (Ladenthin, 2003; Rekus, 2004; Krautz, 2007). Dem ist von Seiten der empirischen Bildungsforscher immer wieder entgegengehalten worden, dass die untersuchten Kompetenzen (→ [Kompetenzaufbau, kumulativ / Wiederholung](#)) von Schülerinnen und Schülern eine basale und nicht ersetzbare Voraussetzung für Bildung überhaupt sind. In Bildungsstudien wird also überprüft, inwieweit Individuen überhaupt die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um sich bestimmte Kenntnisse und Wissensbestände zu erschließen, anzueignen und für das weitere Bildungsgeschehen verfügbar zu halten (Baumert, 2002; vermittelnd Tenorth, 2004). Der Begriff bleibt aber problematisch, da er zu Missverständnissen führen kann. Im weiteren Verlauf des Artikels wird deshalb

von *Schulleistungsstudien* oder von *Vergleichsstudien* zu Schülerleistungen gesprochen. Dies entspricht auch den Gepflogenheiten im bildungswissenschaftlichen Diskurs.

Das Grundprinzip solcher Vergleichsstudien ist die Testaufgabe (→ Test) „Schülerinnen und Schüler werden mit Testaufgaben konfrontiert, die Kompetenz messen. Die Antworten der Personen auf bestimmte Testaufgaben dienen als Indikator für die (latente) Fähigkeit einer Person, auch außerhalb der Testsituation eine vergleichbare Aufgabe oder ein vergleichbares Problem lösen zu können. Aus der Testleistung eines Schülers oder einer Schülerin wird also auf das Potenzial bzw. die Kompetenz der Person geschlossen“ (Drechsel/Prenzel/Seidel, 2009, 357).

Testaufgaben können je nach Konzeption der Studie die Bearbeitung unterschiedlicher Fragestellungen ermöglichen. Wird die Kompetenz einer Person oder einer Gruppe von Personen mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten einer anderen Partei verglichen und wie in der PISA-Studie auf einer gemeinsamen Skala in Relation gesetzt, so entsteht ein *normorientierter Vergleich*, der die Position einer Person oder Gruppe auf einer Rangliste abbildet (Drechsel/Prenzel/Seidel, 2009, 358). Liegt der Fokus dagegen auf der Frage, in welchem Maße die Kenntnisse oder Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern den Anforderungen von Lehrplanvorgaben (→ [Lehrpläne](#)) oder Lernstandards entsprechen, wie dies etwa bei den Überprüfungen der → [Bildungsstandards](#) für die Sekundarstufe I durch die Bundesländer geschieht, spricht man von einem *kriteriumsorientierten Vergleich*. Eine Studie, „die betrachtet, wie sich die Kompetenzen einer Person oder Gruppe über die Zeit verändert oder auch, wie die Kompetenzen in einem Staat auf einer bestimmten Klassenstufe sich über die Jahre voneinander unterscheiden“ (Drechsel/Prenzel/Seidel, 2009, 358), wie es zum Beispiel im Rahmen der TIMSS-Studie der Fall ist, wird schließlich als *ipsativer Vergleich* bezeichnet. Die großen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA verbinden in der Regel alle drei Perspektiven, da sie die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern an normierten Kompetenzstufen messen (kriteriumsorientiert), diese Leistungen (→ [Leistungsmessung, Leistungsbewertung](#)) in Relation zu den Schülerleistungen in anderen Ländern setzen (normorientiert) und in regelmäßigen Abständen erneut durchgeführt werden (ipsativ). Da die Gruppe der getesteten Schülerinnen und Schüler aber jedes Mal eine andere ist, kann man hier lediglich von einer *Trendstudie* sprechen. Kritiker der PISA-Untersuchung haben deshalb wiederholt darauf hingewiesen, dass eine Verbesserung der deutschen Schülerinnen und Schüler bei folgenden PISA-Erhebungen nicht unbedingt auf die beschlossenen Schulreformaßnahmen zurückgeführt werden kann. Ein solcher Ursache-Wirkung-Zusammenhang könnte nur durch eine Langfriststudie mit der immer gleichen Probandengruppe über viele Jahre gezeigt werden, einer sogenannten *Panelstudie*.

2. Zu den verschiedenen Vergleichsstudien

Vergleichsstudien, die im großen Umfang Schülerleistungen untersuchen, sind kein Phänomen des frühen 21. Jahrhunderts, sondern finden sich auch bereits in den pädagogischen Debatten der 1950er Jahre. Da aber die bildungspolitischen Akteure in der Bundesrepublik Deutschland bis zur Jahrtausendwende auf eine Testung deutscher Schülerinnen und Schüler im Rahmen internationaler Vergleichsstudien mehr oder weniger verzichteten, führte die erstmalige deutsche Beteiligung an der internationalen PISA-Studie im Jahre 2000 zu einem veritablen Schock in der deutschen Kultuspolitik und zur sogenannten *empirischen Wende*: Die enttäuschenden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich veranlasste Bildungspolitikern und -politiker (→ [Bildungspolitik](#)) aller Parteien zur Forderung, „die Qualität des deutschen Bildungssystems regelmäßig, systematisch, fortlaufend und gestützt auf empirische Daten zu überprüfen“ (Drechsel/Prenzel/Seidel, 2009, 356): Die Kultusministerinnen und Kultusminister der Länder und das Bundesministerium für Bildung und Forschung gründeten ein an der Humboldt-Universität in Berlin angesiedeltes zentrales Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), verabschiedeten sogenannte → [Bildungsstandards](#) für die Schulabschlüsse in Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium und förderten mit Millionen von Euro ein ganzes Netz von Schulleistungsuntersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei wurde allerdings übersehen, dass die PISA-Untersuchung keine Schulleistungsstudie im engeren Sinne ist, sondern Kompetenzen abfragt, die nicht nur in der Schule (→ [Schule](#)), sondern auch an außerschulischen Lernorten wie der Familie (→ [Familie](#)) erworben werden. Aus all den Maßnahmen der sogenannten PostPISA-Reformen (R. Englert) nimmt lediglich das Bundesprogramm zum Ausbau von Ganztagschulen diese Problematik in den Blick.

Die wichtigsten dieser Vergleichsstudien zu Schülerleistungen, die in Deutschland seit der *empirischen Wende* durchgeführt werden beziehungsweise worden sind, sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

TIMSS – Diese Abkürzung steht für *Trends in International Mathematics and Science Study* und bezeichnet eine internationale Schulleistungsstudie, in der mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I und II und seit 2007 auch in der Grundschule am Ende der Grundschule, also in Klasse 4, erfasst werden. In Deutschland sind für diesen internationalen Vergleich knapp 4000 Schülerinnen und Schüler aus ca. 200 Schulen ausgewählt worden. Mit der Planung und Durchführung der Studie, die in einem vierjährigen Zyklus durchgeführt wird, ist das Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund betraut.

PISA – Das oben bereits erwähnte *Programme for International Student*

Assessment ist eine von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) initiierte internationale Großstudie, die alle drei Jahre durchgeführt wird, um nach den basalen Kompetenzen von 15-jährigen im Bereich von Lesen, von Mathematik und von den Naturwissenschaften zu fragen. Diese für die individuelle Bildung (→ [Individuum/Individualität](#)) unabdingbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten werden mit unterschiedlichen Schwerpunkten alle drei Jahre abgefragt und analysiert. Die PISA-Erhebung 2000, durch deren Bekanntwerden in der Öffentlichkeit der sog. PISA-Schock ausgelöst wurde, konzentrierte sich schwerpunktmäßig auf die Lesekompetenz. Im Jahr 2003 wurden dann dagegen mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten, im Jahr 2006 das naturwissenschaftliche Verständnis von Schülerinnen und Schülern abgefragt. Im Jahre 2009 stand erneut die Lesekompetenz im Mittelpunkt. Die PISA-Studie ermöglicht auf Wunsch der Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland auch einen Ländervergleich, der durch einen sogenannten Ergänzungstest – PISA-E – möglich ist.

IGLU – Das Akronym IGLU steht für die *Internationale Grundschulleseuntersuchung*, die im Englischen auch PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) genannt wird. Ziel dieser Studie ist die Überprüfung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit. Dazu gehören auch die Erhebungen von Einstellung zum Lesen und das Sammeln von Daten zu Lesegewohnheiten der Kinder. IGLU wird in einem Abstand von fünf Jahren in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt und wie die TIMSS vom Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund ausgewertet. Für die IGLU-Studie 2011, an der sich im internationalen Kontext 45 Staaten beteiligt haben, hat Deutschland Daten an knapp 200 Schulen von 4000 Schülerinnen und Schülern erhoben. Auch im Rahmen der IGLU-Studie gibt es einen nationalen Ergänzungstest, der einen Ländervergleich möglich macht: Er wird IGLU-E genannt.

Neben diesen internationalen Bildungsstudien, an denen sich die Bundesrepublik Deutschland mit ihren Forschungsinstitutionen und dem Datenmaterial aus dem Schulsystem der 16 Bundesländer (→ Föderalismus und RU) beteiligt, gibt es auf nationaler Ebene weitere Studien zur Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Hier sind folgende Untersuchungen zu nennen:

VERA – Diese Abkürzung steht für *VERgleichsArbeiten* und bezeichnet damit ein Gemeinschaftsprojekt aller 16 Bundesländer, in dem seit 2007 über → Lernstandserhebungen die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Klassen 3, 6 und 8 mit dem Fokus auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch evaluiert werden. Diese Studie ist am Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) an der Universität Koblenz-Landau angesiedelt.

DESI – Dieses Akronym lässt sich in *Deutsch-Englische Schülerleistung*

International auflösen und bezeichnet eine Studie, die die Kultusministerkonferenz im Jahre 2001 als nationale Ergänzungsstudie zu den PISA-Untersuchungen in Auftrag gegeben hat. Diese Studie wurde vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt durchgeführt und publiziert.

Bildungsstandards – Mit der Einführung von sogenannten → [Bildungsstandards](#), die festlegen, „welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“ (Klieme u.a., 2003, 9), haben sich die Kultusministerinnen und Kultusminister auch auf eine zumindest repräsentative Überprüfung der festgelegten Standards verpflichtet. So heißt es deshalb in der von ihnen in Auftrag gegebenen Expertise weiter: „Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme u.a., 2003, 9). Dabei nutzte die Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erstmals 2006 die Infrastruktur der parallel durchgeführten PISA-Studie, um in einem angekoppelten Verfahren die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen auf ihre Kompetenzen im Fach Mathematik zu befragen (vgl. zu allen Studien Drechsel/Prenzel/Seidel, 2009).

Allein aus den sechs hier genannten Forschungsprojekten wird deutlich, wie dicht das Netz von Vergleichsstudien ist, das im Rahmen einer neuen *Educational Governance* in das deutsche Bildungssystem eingezogen worden ist. Die ideologischen Gräben, die in den 1980er und 1990er Jahren die Kultusministerkonferenz in A- (SPD-regiert) und B-Länder (CDU-regiert) spalteten, wurden durch den PISA-Schock relativ schnell und diskussionslos überbrückt. In einem bisher nicht gekannten politischen Einvernehmen haben alle für die Bildungspolitik (→ [Bildungspolitik](#)) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Verantwortlichen sich für eine flächendeckende und regelmäßige Evaluation des Schulsystems ausgesprochen. Seit 2000 gibt es sogar einen *nationalen Bildungsbericht*, in dem alle zwei Jahre eine unabhängige Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Ergebnisse der verschiedenen Vergleichsstudien sammelt und für die Politik auswertet. In diesem Sinne hat die empirische Bildungsforschung (→ [Bildungsforschung, empirische](#)) die → [Schulpolitik](#) der Bundesrepublik Deutschland in den letzten zehn Jahren maßgeblich und nachhaltig geprägt. Auch die im Rahmen der PISA-Debatten rasch und im großen politischen Einvernehmen der Parteien beschlossenen Schulentwicklungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen (→ [Qualitätssicherung](#)) gehen maßgeblich auf die Empfehlungen der Bildungsforscher zurück, so beispielsweise die frühere Einschulung von Kindern in die Grundschule, die Verkürzung und Verdichtung der gymnasialen Schulzeit, die Einführung von zentralen Abschlussarbeiten am Ende der Bildungsabschnitte Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II und den stärkeren Ausbau der Ganztagschule. Wichtigstes Moment der Schulreformmaßnahmen ist die

Umstellung des deutschen Bildungssystems von einer *Input-Orientierung* an Lehrplänen und Curricula auf eine *Outcome-Perspektive*, die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern am Ende von bestimmten Bildungsabschnitten in den Blick nimmt. Die oben bereits erwähnten Bildungsstandards, mit denen für die Hauptfächer, die Fremdsprachen und die sogenannten *MINT-Fächer* (das sind Fächer der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschrieben werden, die basal sind und deshalb zentral abgeprüft werden sollen, haben wie keine andere Neuentwicklung zum einen die schulische Praxis umgestaltet, zum anderen für eine heftige und leidenschaftliche Diskussion in der → [Erziehungswissenschaft](#) und den Fachdidaktiken (→ Fachdidaktik) gesorgt. Damit ist ein Effekt von Bildungsstudien in der Bundesrepublik genannt, der auch für den Religionsunterricht Konsequenzen gehabt hat.

3. Zu den Folgen für den Religionsunterricht

Auch wenn der Religionsunterricht im Kontext der verschiedenen Vergleichsstudien nie genauer untersucht und evaluiert worden ist, so hat doch die verstärkte Überprüfung von *Input* und *Outcome* schulischer Bildungsprozesse im deutschen Bildungssystem auch Konsequenzen für die Fächer der Religionslehren gehabt, also vor allem für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht. Bereits kurz nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahre 2001 und der darauf folgenden intensiven Diskussion in Politik und Medien hatten vereinzelte Stimmen darauf hingewiesen, dass der Religionsunterricht durch die nun folgenden Schulreformmaßnahmen unter Druck geraten könne. Dabei wurden vor allem drei grundsätzliche Gefährdungen des Religionsunterrichts beschrieben:

Ein verengtes Bildungsverständnis: Die Anlage der PISA-Studie und ihre Konzentration auf die Grundkompetenzen von Lesen und Rechnen wie auch der Fokus anderer Vergleichsstudien auf die Hauptfächer mit einer Verknüpfung in den *MINT-Bereich* hinein berge die Gefahr, dass sich die Schule der Zukunft auf diese vor allem im ökonomischen Kontext wichtigen Fächer konzentrieren werde. Es stelle sich die Frage, inwieweit eine schulische Bildung, die sich an diesen grundlegenden Kompetenzen im Bereich von Sprache und Mathematik orientiere, die Bildungsziele einholen könne, die bisher in der bundesdeutschen Tradition einer kritisch reflexiven Bildung im Horizont einer *Erziehung nach Auschwitz* (Theodor W. Adorno) (→ [Auschwitz/Auschwitz-Gedenken](#)) angestrebt worden sind. Es bestehe vielmehr die Gefahr, dass 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“ (Sajak, 2002, 393).

Die Marginalisierung des Religionsunterrichts im Fächerkanon: Analoges gelte es für die Stellung des Religionsunterrichts innerhalb der Schule zu befürchten. Durch den Druck, den die verschiedenen Vergleichsstudien und die inzwischen unternommenen Schulreformmaßnahmen in die Kollegien hineintrugen, bestehe die Gefahr, dass der Religionsunterricht und andere Fächer der *Soft-Science* – also zum Beispiel Sport, Musik, Kunst, Geschichte und Politik – ihre Bedeutung verlieren könnten und im Stundenplan, gegebenenfalls auch im Stundenkontingent, entsprechend an den Rand gedrückt beziehungsweise zurückgefahren werden könnten. Erfahrungen an Schulen, in denen Schulleitungen selbstständig über Studentafel und Kontingentstundenzahl entscheiden dürfen, zeigten solche besorgniserregenden Tendenzen. Damit sei der Religionsunterricht zwar nicht grundsätzlich gefährdet, dies allein verhindert seine im → [Grundgesetz](#) gesicherte Stellung als ordentliches Lehrfach (GG Art. 7, 3), aber er könnte letztendlich in der Schule in der konkreten Unterrichtseinteilung und Unterrichtsdurchführung entsprechend reduziert und marginalisiert werden. Schließlich seien solche Tendenzen in Schultypen, die auf die Arbeitswelt vorbereiten sollen, also in der Hauptschule, der Werkrealschule und den berufsbildenden Schulen ja bereits seit langen Jahren zu beobachten (Sajak, 2002).

Die innere Gestalt des Religionsunterrichts: Komme es zu einer solchen Entwicklung, dass in den Haupt- und MINT-Fächern durch die nationalen Standards und deren Überprüfung Disziplin, Druck und Arbeitspensum weiter steigen sollten, so könnten der Religionsunterricht wie auch andere Fächer aus dem Bereich der *Soft-Science* entsprechend von Schülerinnen und Schülern als „Oasenfach“ im Sinne der Entspannung und Disziplinlosigkeit missverstanden werden. Natürlich gehe es im Religionsunterricht immer auch um eine kontrafaktische Setzung von Stille (→ [Stilleübungen](#)), Besinnung und Entschleunigung, doch dürfe dies nicht zu einem allgemeinen Eindruck beitragen, der Religionsunterricht sei die Erholungspause bis zur nächsten Stunde in Mathematik oder Französisch (Sajak, 2002).

Tatsächlich ist auf alle drei genannten Gefährdungen des Religionsunterrichts im Kontext der durch Vergleichsstudien veränderten Schulkultur reagiert worden, wenn auch von verschiedenen Akteuren. Insgesamt lässt sich knapp 15 Jahre nach der ersten PISA-Untersuchung resümieren, dass der Religionsunterricht seinen Stellenwert behauptet hat und durch verschiedene Maßnahmen der Qualitätssicherung (→ [Qualitätssicherung](#)) und der Unterrichtsentwicklung seinen Status als ein Fach, in dem didaktisch-methodisch anspruchsvoll und engagiert unterrichtet wird, bestätigen konnte. Insofern haben sich die Gefährdungen nicht auf die Situation und Position des konfessionellen

Religionsunterrichts (→ [Religionsunterricht, katholisch](#), → [Religionsunterricht, evangelisch](#)) ausgewirkt. Dies hat Gründe, die im Folgenden kurz entfaltet werden sollen:

Schulische Bildung als Erschließung unterschiedlicher Wirklichkeitszugänge: In der bereits oben zitierten Kommentierung der ersten PISA-Erhebung aus dem Jahre 2000 hat der verantwortliche Bildungsforscher Jürgen Baumert sein Verständnis von schulischer Bildung skizziert. Dort finden sich eine Reihe von wichtigen Klärungen und Differenzierungen. Für Baumert sind es eben nicht nur verwertbare Kompetenzen, die im Rahmen von Schule erarbeitet, entwickelt und erhoben werden sollen, sondern auch er vertritt einen Bildungsbegriff (→ [Bildung](#)), der alle in der Schule angebotenen Fächer für seine Realisierung benötigt. So versteht Baumert schulische Bildung als die Erschließung von Wirklichkeit durch vier Modi der Weltbegegnung, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen und die jeweils eigenständig und unersetzbar sind (Baumert, 2002, 106f.). Diese Modi der Weltbegegnung sind die kognitiv-instrumentelle Rationalität, die sich in der Mathematik und den Naturwissenschaften zeigt, die moralisch-evaluative Rationalität, die in Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde, Politik und Recht eingeübt wird, die ästhetisch-expressive Rationalität, wie sie durch Sprache und Literatur, in Kunst und Musik entfaltet wird, sowie die konstitutive Rationalität, die sich vor allem in der Glaubensperspektive der Religion (→ [Glaube](#)), aber auch in metaphysischen Zugängen der Philosophie zeigt. In diesem Sinne zielt religiöse Bildung also auf den Umgang mit konstitutiver Rationalität. Konstitutiv, also „festlegend“ ist diese Rationalität, weil sie Grundkategorien (z.B. → [Gott](#)) sowie Erklärungs- und Deutungsmuster (z.B. → [Schöpfung](#)) setzt, mit denen der Mensch über das Ganze von Wirklichkeit reflektieren und so sich selbst mit dieser Wirklichkeit produktiv auseinandersetzen kann (Sajak, 2013, 17). In diesem Sinne ist der schulische Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Bildungsinstitutionen eben nicht überflüssig geworden, sondern ein unersetzbares Fach wie die anderen erwähnten Fächer eben auch. Da die allgemeinpädagogische wie fachdidaktische Diskussion in den Jahren nach PISA maßgeblich von Baumert und seinem Bildungsverständnis geprägt worden ist, hat auch der Religionsunterricht in den letzten zehn Jahren an Gewicht gewonnen und ist gerade auch im Kontext fachdidaktischer Auseinandersetzung inzwischen weit weniger umstritten und angefochten als in den Jahren vor PISA.

2. Die Frage der konkreten Akzeptanz des Religionsunterrichts: Sicherlich gibt es eine Vielzahl von Schulen, in denen der Religionsunterricht nicht in seiner durch → [Grundgesetz](#) und Schulgesetz vorgeschriebenen Form angeboten und unterrichtet wird. Dies war allerdings auch schon vor PISA so und es greift sicher zu kurz, dies den schulpolitischen Entwicklungen der letzten Dekade anzurechnen. Es ist eher die demographische Situation in der Bundesrepublik Deutschland, die durch eine rapide sinkende Zahl von Schülerinnen und Schülern

mit katholischem und evangelischem Bekenntnis und einer stetig wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern ohne religiöse Zugehörigkeit geprägt ist, die dazu führt, dass der Religionsunterricht immer seltener und an immer weniger Schultypen in der geplanten konfessionellen Form (→ [Konfession\(en\)](#)) durchgeführt wird. Einen neuen Impuls hat die Debatte durch die Etablierung des Islamischen Religionsunterrichts (→ [Islamischer Religionsunterricht](#)) als neuem konfessionellen Schulfach in fast allen alten Bundesländern erhalten: Durch die Garantie, die der Staat nun Muslimen bezüglich eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts aus weltanschaulicher Perspektive gibt, gewinnt auch der Religionsunterricht der christlichen Konfessionen an den Schulen wieder Bestandsschutz und Durchführungssicherheit. Man wird katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern nicht das verwehren, was man auf der anderen Seite muslimischen Schülerinnen und Schülern nun neu als Grundrecht zuspricht. Ob allerdings der christliche Religionsunterricht in Zukunft weiter in den einzelnen Konfessionen stattfinden wird, oder ob nicht vielmehr ein konfessionell-kooperativer (→ [Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht](#)) oder gegebenenfalls sogar ökumenisch-christlicher (→ Religionsunterricht, ökumenischer) Religionsunterricht neben den Islamischen Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler und den Ethik- (→ [Ethikunterricht](#)) beziehungsweise → [Philosophieunterricht](#) für Schüler ohne Bekenntnis tritt, wird sich in den nächsten Jahren zeigen.

3. Kompetenzorientierung als neue innere Gestalt des Religionsunterrichts: Auf keine Gefährdung haben die Kirchen als inhaltlich Verantwortliche für den konfessionellen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland rascher und entschiedener reagiert als auf die Gefährdung des Religionsunterrichts durch seinen Status als „Nicht-Standardfach“. Auch wenn der Religionsunterricht bei der Erarbeitung von länderübergreifenden Bildungsstandards von Seiten der KMK zunächst nicht in den Blick genommen wurde, reagierten doch die kirchlich Verantwortlichen vor allem auf katholischer Seite entsprechend zügig. Angesichts des besonderen Status' des Religionsunterrichts als eine *res mixta*, also als eine gemeinsame Angelegenheit von Staat und Kirche (→ [Kirche – Staat](#)), die einer besonderen Absprache bedarf, hat auf katholischer Seite die für Erziehung und Schule verantwortliche Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) bereits im Herbst 2003 Arbeitsgruppen beauftragt, in Anlehnung an die von der KMK vorgelegten Dokumente nun Richtlinien für Standards im Fach → [Katholische Religionslehre](#) für den Abschluss der Grundschule und für den mittleren Bildungsabschluss in Klasse 10 zu erarbeiten. Diese Richtlinien sind von den deutschen Bischöfen diskutiert, beschlossen und in Kraft gesetzt worden. Sie greifen die bundesweiten „schulpolitischen Entwicklungen auf und bedenken ihre Konsequenzen für den katholischen Religionsunterricht in der Schule“ (Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards, 2004, 5). Außerdem bilden diese Richtlinien „eine normative Orientierung für die zukünftige Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und

Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht“ (ebd.). Auf evangelischer Seite (→ [Religionsunterricht, evangelisch](#)) ist der Prozess hin zu Standards religiöser Bildung (→ [Bildungsstandards](#)) langsamer, aber pluraler und diskursiver verlaufen. Nach einer längeren Phase der Konsultation hat dann 2006 eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts in Münster „grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zusammengestellt, die ‚der Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards‘“ (Titel der Publikation von Fischer/Elsenbast, 2006) dienen sollen. Das Papier beschreibt zwölf grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung und ist inzwischen durch eine Arbeitsgruppe der Bildungskammer der Evangelischen Kirchen in Deutschland (EKD) überarbeitet worden. Das Ergebnis ist inzwischen vom Rat der EKD als „Orientierungsrahmen für Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ veröffentlicht worden: Darin ist die größtmögliche bildungspolitische Autorität der evangelischen Kirchen realisiert. Alle weiteren Formen der Umsetzung in Bildungspläne und Unterricht sind nun Sache der Landeskirchen (Fischer/Elsenbast/Feindt, 2010, 228f.). Da die Umstellung des Unterrichts in den Bildungsstandardfächern in allen Bundesländern die Revision der klassischen Lehrpläne (→ [Lehrpläne](#)) erforderlich gemacht hat, konnten die Richtlinien der deutschen Bischöfe wie auch das evangelische Referenzmodell inzwischen in zahlreichen Länderplänen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht eingearbeitet werden. Dadurch ist das Paradigma der Kompetenzorientierung auch im Religionsunterricht wirksam und wird in den jeweiligen Ländercurricula als Referenzgröße für die Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung verpflichtend gemacht, unabhängig davon, dass es ja keine Bildungsstandards für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht im kultuspolitischen Sinne gibt. Das heißt: Zentrale Überprüfung von Standards religiöser Bildung am Ende der Grundschule oder der Sekundarstufe I (analog zu den *PISA-Fächern*) sind wohl in keinem Bundesland geplant. Das ist insofern hilfreich, als die Implementationsprozesse der neuen kompetenzorientierten Curricula transparent gemacht haben, dass es auf der Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung in der Schule allorts eine große Unsicherheit gibt, was eigentlich Kompetenzorientierung genau heißt und worin das eigentlich Neue und Innovative dieses Konzeptes liegt. Auch im fachdidaktischen Diskurs ist die Kompetenzorientierung hoch umstritten. Evangelischer- wie katholischerseits gibt es kritische Stimmen, die durch eine Ausrichtung des Religionsunterrichts an Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülern das religiöse Proprium des Faches gefährdet sehen (→ [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#)).

4. Zur Krise der Bildungsstudien

Auch wenn sich der Fächer der genannten Bildungsstudien über das deutsche Schulsystem inzwischen in der deutschen Kultuslandschaft etabliert hat, so gibt

es doch zunehmend kritische Stimmen am Primat der empirischen Bildungsforschung in der deutschen Schul- und Kultuspolitik (Münch, 2009; Lin-Klitzing/De Fuccia/Müller-Frerich, 2013). Zum einen ist die Belastung für Schülerinnen und Schüler unter der Vielzahl der Erhebungen und Messungen erheblich gestiegen, zum anderen sind auch Lehrerinnen und Lehrer durch die häufigen Überprüfungen, die damit verbundene Observanz von Lehr- und Bildungsplänen und die an sie geknüpften Erwartungen entsprechend verärgert. Auch aus der → [Bildungspolitik](#) gibt es zunehmend kritische Stimmen, die einerseits auf die hohe finanzielle Mittelbindung in den empirischen Forschungsprojekten verweisen, andererseits aber eine mangelhafte Kommunikation der Ergebnisse und eine fehlerhafte Beratung durch die Bildungsforscher im Studenumfeld bemängeln. Die weiterhin mittelmäßigen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler, die von den Forschern in den Konsortien der Bildungsstudien als mittelfristige Erfolge der Schulreformmaßnahmen gefeiert werden, befriedigen Politiker nur wenig. Auch wissenschaftlich ist umstritten, ob Schlüsse über eine Verbesserung deutscher Schülerinnen und Schüler überhaupt aus den unterschiedlichen Testgruppen erhoben werden können, oder ob hierfür nicht eine Langzeitstudie mit der gleichen Schülergruppe durchgeführt werden müsste.

Die Metastudie des neuseeländischen Erziehungswissenschaftlers John Hattie, die unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ inzwischen auch in deutscher Sprache erhältlich ist, hat zudem eine weitere Diskussionsebene eröffnet: Wenn es so ist, wie Hattie im Rahmen von 800 Metaanalysen aus der Analyse von 50000 Einzeluntersuchungen mit 250 Millionen Schülerinnen und Schülern herausgefunden hat, dann sind eigentlich alle Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen unwichtig neben dem einen großen: dem Lehrer. Nach Hattie kommt es auf den guten Lehrer an, der in effektiver und transparenter Weise seinen Unterricht gestaltet und mit Einfühlungsvermögen und diagnostischem Blick (→ [Diagnose](#)) Schülerinnen und Schüler entsprechend fördern und begleiten kann. Dies ist eine Erkenntnis, die für die deutsche Bildungspolitik besonders schmerzhaft ist. Schließlich haben die Kultus- und Wissenschaftsminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zwar in den letzten zehn Jahren mit Hilfe der Bildungsforscher und -forscherinnen Schülerinnen und Schüler und mit ihnen das System Schule vermessen, die → Lehrerbildung hingegen, die in allen Bundesländern von den unterschiedlichen Verantwortlichkeiten von Kultus- und Wissenschaftsministern zerrissen ist, wurde dagegen nur selten in den Blick der empirischen Bildungsforschung genommen. Entsprechend kann man die Prognose wagen, dass es auch in Zukunft Bildungsstudien geben wird, aus denen die Kultuspolitik Profit schlagen will, diesmal dann aber nicht über Schülerinnen und Schüler, sondern über künftige Lehrerinnen und Lehrer, wie sie an den deutschen Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung ausgebildet werden.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Sajak, Clauß Peter, Art. Bildungsstudien, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/ M. 2002, 100-150.
- Drechsel, Barbara/Prenzel, Manfred/Seidel, Tina, Nationale und internationale Schulleistungsstudien, in: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.), Pädagogische Psychologie, Heidelberg 2009, 353-380.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterricht durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Feindt, Andreas, Vom Kompetenzmodell zum Unterricht – Entwicklungsstrategien im Fach Evangelische Religion, in: Gehrman, Axel/Hericks, Uwe/Lüders, Manfred (Hg.), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, 223-236.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2. Aufl. 2014.
- Klieme, Eckhardt/Avenarius, Hermann/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, Berlin/Bonn 2003.
- Krautz, Jochen, Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzeptes, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (2007) 3, 211-227.
- Ladenthin, Volker, PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 8 (2003) 3, 354-375.
- Lin-Klitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Müller-Frerich, Gerhard (Hg.), Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis, Bad Heilbrunn 2013.
- Münch, Richard, Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von McKinsey und Co, Frankfurt/ M. 2009.
- Rekus, Jürgen, Schulqualität durch Nationale Bildungsstandards?, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (2004) 4, 287-297.
- Sajak, Clauß P., Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013.
- Sajak, Clauß P., In Zeiten von PISA. Zur Situation des Religionsunterricht in der aktuellen Bildungsdebatte, in: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) 6, 391-397.

- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn 2004.
- Tenorth, Heinz-Elmar, Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme, in: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, 650-661.

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