

Kerncurriculum? Was ist das nun wieder? Brauchen wir das?

Im Folgenden geht es um das Steuerungsinstrument sog. »Kerncurricula«. In einigen Bundesländern sind Kerncurricula schon seit Jahren in Gebrauch, in anderen wird man sich vielleicht die Augen reiben und fragen: Was ist das jetzt schon wieder Neues? Genügt es nicht, sich an Standards zu orientieren?

In den 2004 veröffentlichten »Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10« heißt es: »Bildungsstandards benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten eines Faches erworben haben sollen«¹. Hier genau tut sich die Frage auf, auf die man sich von Kerncurricula eine Antwort erhofft: Was sind die zentralen Inhalte eines Faches? Und in welchem Verhältnis stehen solche zentralen Inhalte (»content standards«) zu kompetenzorientierten Angaben über zu erzielende Lernergebnisse (»performance standards«)?

1 Was ist ein Kerncurriculum?

Zunächst einmal wird man sich, wenn von Kerncurricula die Rede ist, vielleicht wundern: Wird die mit dem Projekt der Bildungsstandards beabsichtigte Umstellung des Schulsystems auf eine outputorientierte Steuerung durch die Wiedereinführung eines solchen inputorientierten Instruments nicht konterkariert? Sollten Lehrpläne durch Bildungsstandards nicht eigentlich ersetzt werden? Dem Klieme-Gutachten von 2003 ist zu entnehmen: Internationale »Erfahrungen mit der Einführung von Bildungsstandards sind hinsichtlich der Konsequenzen für die Lehrpläne nicht eindeutig«². Es ist demnach nicht so, dass überall da, wo Bildungsstandards eingeführt werden, Lehrpläne zwangsläufig ausgedient hätten. Das Gutachten selbst votiert für eine Lösung, »in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehr-

1 Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 2004, 13.

2 Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2003, 74f.

plänen systematisch gekoppelt werden«³. Outputorientierte Standards und inputorientierte Curricula wären dann nicht als einander ausschließende Alternativen zu behandeln, sondern als einander ergänzende Instrumente unterrichtlicher und schulischer Qualitätsverbesserung. Ob es wirklich zu einer überzeugenden Komplementarität dieser verschiedenen Instrumente kommt, hängt aber natürlich auch davon ab, was genau man unter »Lehrplan« bzw. »(Kern)Curriculum« jeweils versteht. Drei Sichtweisen seien im Folgenden etwas genauer vorgestellt.

Modell 1: Eine Vorgabe mit programmatischen, inhaltlichen und prozessualen Komponenten

Ein Lehrplan formuliert nach Klaus-Jürgen Tillmann »ein Grundverständnis des jeweiligen Faches, setzt einen Rahmen für die zu behandelnden Inhalte und soll darüber hinaus Anregungen und Hilfen für die Planung und Durchführung von gutem Unterricht geben«⁴. Lehrpläne sollen unterschiedliche Funktionen erfüllen: 1. eine *Legitimationsfunktion* gegenüber der Öffentlichkeit, insofern sie die Frage beantworten helfen: Wofür ist die Schule bzw. wofür ist ein bestimmtes Fach da? 2. eine *Orientierungs- und eine Entlastungsfunktion* für die Lehrer/innen, insofern sie das unterrichtliche Programm organisieren und durchführen helfen. Und 3. eine *Innovationsfunktion* für die Schule, insofern sie sicherstellen, dass neue Wissensbestände in den Unterricht Eingang finden. Empirische Befunde zeigen allerdings: Für die unterrichtliche Praxis haben Lehrpläne keine große Bedeutung: »Ihr unmittelbarer Einfluss auf den Unterrichtsalltag (muss) eher gering ... eingeschätzt werden.«⁵ Wenn von Seiten der Lehrerschaft überhaupt Erwartungen an Lehrpläne da sind, so gehen diese in Richtung eines Angebots intentionaler und inhaltlicher Grobstrukturen; alle Regelungen, die darüber hinausgehen, werden fast einhellig abgelehnt.⁶ Von daher könnte man sagen: Was die Lehrer/innen wollen, ist offenbar das, wovon hier die Rede ist: ein »Kerncurriculum«.

3 Klieme u.a. 2003, 77.

4 Klaus-Jürgen Tillmann, Lehrpläne – (k)ein Thema für den Schulalltag?, in: Pädagogik 48 (1996) 7.

5 Katrin Höhmann / Witlof Völlstädt, So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer, in: Pädagogik 48 (1996) 11.

6 Vgl. Udo Rauin u.a., Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln. Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen, in: Die Deutsche Schule 86 (1996) 72f.

Modell 2: Ein inhaltlich verbindlicher Sockel an Grundwissen

Doch was genau ist ein Kerncurriculum? Das im Nachgang zur PISA-Studie initiierte »Projekt Kerncurriculum« streicht vor allem die Bedeutung verbindlicher inhaltlicher Vorgaben heraus, insbesondere für den Unterricht an Grundschulen. Es gelte, »etwa 60 % des Lernstoffes für die ersten Schuljahre auf nationaler Ebene in einem Kerncurriculum verbindlich festzulegen«⁷. Mit dieser Forderung verbinden sich folgende Intentionen:⁸

- Ein solches Kerncurriculum gebe öffentlich Rechenschaft darüber, was in der Schule gelernt werde.
- Es ermögliche verlässliche Auskünfte über den erwartbaren Lernstand der Schüler/innen.
- Es lasse den Lehrer/innen bzw. Fachkollegien erhebliche Planungsfreiheiten.
- Und es biete eine Grundlage für die Evaluation der an einer Schule erzielten Lernleistungen.

Das »Projekt Kerncurriculum« zeigt eine hohe Wertschätzung fachlichen Grundwissens. Konkrete Wissensinhalte sind aus dieser Sicht nicht einfach nur beliebige Materialien für das Training bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine verbindliche Wissensgrundlage gilt vielmehr als Voraussetzung erfolgreichen Lernens. Dieses Konzept ist stark beeinflusst durch die amerikanische Core-Knowledge-Bewegung. Deren Initiator, Eric Donald Hirsch, schreibt: »In der kognitionspsychologischen Forschung hat sich ein Konsens herausgebildet, demzufolge es eines Vorwissens bedarf, um weiteres Wissen zu erwerben.«⁹ Von daher behindere »eine Überbetonung von prozessorientiertem Lernen zu Lasten des Erwerbs von Faktenwissen ... die Fähigkeit, das Lernen zu lernen.«¹⁰ In diesem Sinne geht es bei einem Kerncurriculum vor allem um die Festlegung wissensorientierter Mindeststandards.

Modell 3: Inputorientierte Minimalvorgaben zu Inhalten und Prozessen

Doch »Kerncurriculum« ist eben kein in der bildungstheoretischen Diskussion einsinnig verwendeter Begriff. Von daher muss man in jedem Fall »präzise angeben, in welchem Sinne man von Kerncurricula spricht

7 Vgl. die Website des Kerncurriculum-Projekts: <http://www.kerncurriculum.de>.

8 Vgl. zum Folgenden <http://www.kerncurriculum.de> sowie: Wolfgang Böttcher, Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen, in: W. Böttcher / Peter F. Kalb (Hg.), Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen, Weinheim 2002, 14–37.

9 Eric Donald Hirsch jr., »Man kann das doch einfach nachschlagen« – Oder etwa nicht?, in: W. Böttcher / Peter F. Kalb (Hg.), Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen, Weinheim 2002, 51.

10 Hirsch 2002, 51.

und wie sie sich zu Bildungsstandards verhalten«¹¹. Das Klieme-Gutachten schlägt vor, Kerncurricula sollten »nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule«¹² bezeichnen. Aus seiner Sicht schließen sich Bildungsstandards und Kerncurricula »nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich. ... ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen.«¹³ Die Festlegung des unterrichtlichen »Output« durch Standards enthebt demnach nicht von der Steuerung des inhaltlichen »Input« durch Curricula – wobei deutlich ist, dass diese Steuerung sich wirklich nur auf das Nötigste beschränken solle: eben auf *Kerncurricula*.

Standards wie Kerncurricula sind nach dem Klieme-Gutachten verschiedene Formen der Konkretisierung und Ausgestaltung der für ein Fach bestimmenden Leitideen und Kompetenzmodelle. Standards leisteten eine solche Konkretisierung »durch die Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen und letztlich durch konkrete Testverfahren, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr-/Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben«¹⁴. Grafisch lässt sich dies folgendermaßen darstellen:

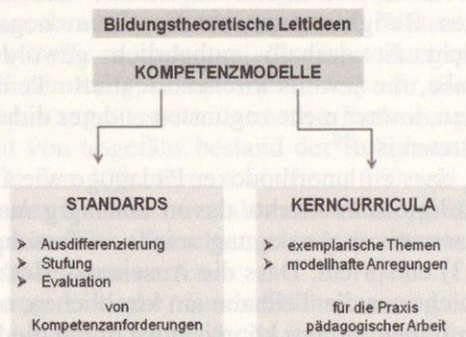


Abb. 1

An anderer Stelle erweitert das Klieme-Gutachten die den Kerncurricula zugeordneten Aufgaben noch. Demnach haben Kerncurricula hauptsächlich folgende drei Funktionen:

1. »Sie bestimmen ein obligatorisches Fächergefüge«;
2. »Sie nennen zentrale Themen und Inhalte« und

11 Klieme u.a. 2003, 77f.

12 Klieme u.a. 2003, 80.

13 Klieme u.a. 2003, 78.

14 Klieme u.a. 2003, 78.

3. »Sie bezeichnen erwartete Kompetenzen der Adressaten schulischer Arbeit«¹⁵.

Da dem Klieme-Gutachten für die weitere bildungspolitische Entwicklung eine besondere Bedeutung zukommt, möchte ich mich im Folgenden an dieser Expertise orientieren und die genannten drei Funktionen der Reihe nach genauer betrachten.

2 Funktionen eines Kerncurriulums

Funktion 1: Die Bestimmung eines obligatorischen Fächergefüges

Beim Versuch, den Katalog der heute schulisch notwendigen Fächer bzw. Lernbereiche zu bestimmen, wird man nicht mit einem schnellen Konsens rechnen dürfen. Denn in Auseinandersetzungen um den Fächerkanon spielt immer auch das hinein, was Erich Weniger, der Klassiker der Lehrplantheorie, den »Kampf geistiger Mächte« nannte.¹⁶ Für den Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke ist das zentrale Kriterium, nach denen die Relevanz einzelner Fächer zu bestimmen sei, »die Eröffnung gesellschaftlicher Partizipation«¹⁷. Die Notwendigkeit eines Faches sei danach zu beurteilen, »ob es einen Wirklichkeitsbereich vertritt und didaktisch erschließen kann, dessen Fehlen die Teilhabemöglichkeiten entscheidend einschränkt«¹⁸. Unter diesem Gesichtspunkt kommt er für den Religionsunterricht zu einem negativen Ergebnis: »Religionsunterricht ist deshalb entbehrlich geworden, weil seine eigentliche Aufgabe, die jeweils kirchenorientierte Teilhabe zu fördern und zu unterstützen, immer mehr zugunsten anderer didaktischer Zielsetzungen zurückgetreten ist«¹⁹.

Es ist interessant, dass ein unorthodoxer Pädagoge wie Giesecke die Berechtigung des Religionsunterrichts davon abhängig macht, dass dieser einer höchst konservativen Auslegung seines verfassungsmäßigen Auftrags (vgl. GG 7,3) entspricht. Dass die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen nicht nur die Teilhabe am kirchlichen, sondern auch am gesellschaftlichen Leben fördern könnte, etwa durch die Befähigung zum Umgang mit religiöser Pluralität, kommt dabei gar nicht in den Blick.

Festzuhalten ist: Das Konzept »Kerncurriculum« fordert nicht nur dazu auf, nach den für einen bestimmten Lernbereich grundlegenden Themen zu fragen (unverzichtbares Minimum der Inhalte), sondern auch nach den für die heutige Schule wirklich unentbehrlichen Lernbereichen (un-

15 Klieme u.a. 2003, 80.

16 Vgl. Erich Weniger, Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1962, 22.

17 Hermann Giesecke, Fächer, Stoffe, Bildung, in: W. Böttcher / P.F. Kalb (Hg.), Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen, Weinheim 2002, 64.

18 Giesecke 2002, 65.

19 Giesecke 2002, 65.

verzichtbares Minimum der Fächer). Insofern ist der Religionsunterricht durch dieses Konzept in hohem Maße angefragt, seine bildungstheoretische Bedeutung darzustellen.

Funktion 2: Die Benennung zentraler Themen und Inhalte

Im Zentrum der Arbeit an einem Kerncurriculum aber steht sicherlich die Benennung zentraler fachlicher Inhalte. Gerade wenn nur noch ein unverzichtbares Minimum an Inhalten festgelegt werden soll, stellt sich die Frage, wie eine solche Reduktion des Möglichen auf das Verbindliche begründet werden kann. Diese Frage ist allerdings keineswegs neu, sondern stellte sich schon etwa im Zusammenhang mit dem Bemühen um eine »katechetische Konzentration«²⁰. Im Folgenden einige mögliche Modelle der Themenauswahl.

Orientierung an einem Bildungskanon

Lange Zeit waren schulische Lehrpläne sehr stark durch die normative Geltung bestimmter kultureller und fachlicher Traditionen geprägt. Solange diese Traditionen wirklich bestimmend waren, wurde ihre kanonische Stellung nicht als weiter begründungsbedürftig empfunden. Entsprechend findet sich in vielen älteren Lehrplänen auch keine Begründung der aus der Fülle des Möglichen getroffenen Auswahl. Lehrpläne konnten sich daher darauf beschränken, den im Wesentlichen als vorgegeben geltenden »Stoff« zu verteilen (»Stoffverteilungspläne«). Dies gilt auch für den Religionsunterricht. Dort war die einem bestimmten Traditions corpus zugemessene normative Bedeutung sogar besonders ausgeprägt. Nicht von ungefähr bestand der Religionsunterricht auf katholischer Seite in den 400 Jahren zwischen 1560 und 1960 hauptsächlich in der Lehre des Katechismus, also eines Kompendiums der kirchlichen Glaubenslehre. Der Katechismus repräsentierte sozusagen den Kanon des religiösen Wissenswerten.

Im Zusammenhang mit der Enttraditionalisierung der Gesellschaft musste das Kanonmodell zwangsläufig zur Disposition gestellt werden. Es gibt nun keinen ausreichenden Konsens mehr über die für unser kulturelles Erbe zentralen Gehalte. Vor diesem Hintergrund liegt dem Klieme-Gutachten an der Feststellung: »Bildungsstandards und Kerncurricula stellen nicht den Versuch dar, die historisch gewordene Tradition eines klassischen Bildungskansons einfach neu zu beleben«²¹.

20 Vgl. dazu Rudolf Englert, Art. »Materialkerygmantik, Materialkerygmatische Bewegung, Erneuerung«, in: F. Rickers / N. Mette (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 1299.

21 Klieme u.a. 2003, 78.

Orientierung an Schlüsselproblemen

In dem Moment, in dem es keinen gesellschaftlichen Konsens mehr über ein verbindliches kulturelles Erbe bzw., auf der Ebene der Fächer, keine ohne Weiteres greifbare Übereinkunft über die zentralen Inhalte eines Unterrichtsfachs mehr gibt, bedarf es mindestens eines Einverständnisses über die Verfahren, mittels derer sich solche »Basics« ermitteln lassen. Solche Verfahren zur Konstruktion eines (Kern)Curriculums können unterschiedlich angelegt sein. Ein mögliches Verfahren versucht, relevante gesellschaftliche und individuelle Problemlagen zu identifizieren, zum Umgang mit denen Schule und Unterricht befähigen sollen.

Die bedeutendste Ausprägung dieses Modells aus jüngerer Zeit ist der Ansatz von Wolfgang Klafki. Nach Klafki kann der Umfang von Allgemeinbildung nicht mehr durch einen »verbindlichen Kreis von Kulturinhalten«²² definiert werden. Heute bedeute Allgemeinbildung vielmehr, »ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit vorhersehbar – der Zukunft zu gewinnen«²³. Es gehe darum, die Bereitschaft und die Fähigkeit zu entwickeln, an der Bewältigung »epochaltypischer Schlüsselprobleme« mitzuwirken.

Klafkis Ansatz ist eine Mahnung, die Kernthemen eines Unterrichtsfaches nicht allein aus der Binnenperspektivik ihrer jeweiligen Bezugswissenschaft zu gewinnen, sondern vor allem auf die Relevanz dieser Themen für die Bearbeitung fachübergreifender (und in diesem Sinne allgemeiner) Problemlagen abzustellen. Es ist allerdings zu fragen, ob der Ansatz bei Schlüsselproblemen der Eigenlogik der unterschiedlichen Fächer und deren eigenem Bestand an relevanten Fragestellungen nicht wiederum zu wenig Beachtung schenkt. Von daher erscheint zweifelhaft, dass ein Katalog von großräumigen Problemkomplexen (wie z.B. Frieden, Umwelt, Gerechtigkeit usw.) für die Orientierung fachlicher Lernprozesse viel austrägt.

Die Religionspädagogik hat schon Ende der 1960er Jahre ein eigenes Konzept problemorientierten Unterrichts ausgebildet. In diesem Zusammenhang wurde ein Instrument geschaffen, das später auch in korrelationsdidaktisch orientierten Lehrplänen für die Begründung der Themenwahl herangezogen wurde²⁴: eine Art »Relevanzfilter«. Dieser Filter fordert etwa auf zu fragen: »Welche Fragestellungen, Phänomene, Themen und Aufgaben usw., in denen sich Glaubensüberzeugungen und Glaubenssysteme artikulieren, sind geeignet, um daran ihren Beitrag und ihre Relevanz für das Weltverstehen und für die Orientierung und Fähigkeit zum Handeln in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen

22 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1985, 20.

23 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1991 (2. erw. Aufl.), 56.

24 Vgl. Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung, München 1977, 53f.

aufzuzeigen?«²⁵ Doch auch wenn der Relevanzfilter für eine erste thematische Orientierung fraglos hilfreich ist: Für sich genommen reicht er nicht aus, den Umfang der insgesamt denkbaren Themen auf jenes »unentbehrliche Minimum« (Klieme u.a.) zu reduzieren, über das ein Kerncurriculum nicht hinausgehen soll.

Orientierung an einem Spektrum unterschiedlicher Weltzugänge

Die Idee, ein Kerncurriculum an unterschiedlichen Weltzugängen und mit diesen korrespondierenden fachlichen »Domänen« zu orientieren, findet sich etwa in der Pisa-Studie.²⁶ Demnach ist ein modernes Kerncurriculum »nicht auf der Ebene von Themen, Fächern oder gar Problemen – mögen es auch Schlüsselprobleme sein – beschreibbar. Kanonbildend wirkt vielmehr der *reflexive* Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung«²⁷. Auch bei diesem Modell haben wir es nicht so sehr mit einem materialen als vielmehr mit einem funktionalen Auswahlprinzip zu tun. Das heißt, es geht primär nicht um Inhalte, sondern um Kompetenzen (die zu bestimmten Formen der Welterfahrung befähigen). Allerdings stehen Kompetenzen und Inhalte nicht einfach in einem beliebigen Verhältnis zueinander. Vielmehr wäre bei der Auswahl der Inhalte zu fragen: Welche Inhalte lassen in besonderer Weise erwarten, dass Schüler/innen in Auseinandersetzung mit ihnen die für einen bestimmten Weltzugang charakteristischen Kompetenzen entwickeln?

Für den Religionsunterricht wurde mittlerweile eine Reihe von Kompetenzmodellen erarbeitet. Diese versuchen, jene Kompetenzen zu identifizieren, auf die es im Umgang mit religiöser Welterfahrung maßgeblich ankommt. Auch wenn man dabei im Einzelnen zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen kommt, lässt sich doch von einem weitgehend konsensfähigen Kompetenz-Quaternar sprechen: Demnach hat religiöse Kompetenz eine *ästhetische*, eine *hermeneutische*, eine *kommunikative* und eine *pragmatische Dimension*. Mit anderen Worten: Religionsunterricht soll die Schülerinnen und Schüler, bezogen auf unterschiedliche Ausdrucksformen von Religion und Glaube, zu sensibler *Wahrnehmung*, zu sachgerechter *Interpretation*, zu dialogischer *Verständigung* sowie zu eigenständiger *Partizipation* befähigen. Doch ist man damit bei der Konstitution eines Kerncurriculums wirklich einen größeren Schritt weitergekommen?

25 Vgl. dazu Hans-Bernhard Kaufmann, Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht, in: W.G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd. II, München 1971, 146.

26 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, insb. 19ff.

27 Deutsches PISA-Konsortium 2001, 21.

Funktion 3: Die Bezeichnung von Kompetenzen

Die erwähnten Kompetenzmodelle sollen, auf einer ersten Ebene, helfen, Bildungsstandards für den Religionsunterricht zu entwickeln; auf einer zweiten Ebene aber sollen diese Standards dann ihrerseits dazu beitragen, die von Schüler/innen in einzelnen Unterrichtseinheiten zu erzielenden Kompetenzen zu bestimmen. Die Frage nach Kompetenzen ist der Frage nach Standards also auf einer bildungstheoretischen Ebene *vorgeordnet*, auf der fachdidaktisch-unterrichtspraktischen Ebene aber *nachgeordnet*. In einer Expertise von Jürgen Oelkers und Kurt Reusser heißt es dazu: »Steuerungsmaßnahmen in Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards werden nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, sie für die Entwicklung des Unterrichts fruchtbar zu machen. Entsprechend müssen Instrumente, welche der Rückübersetzung von Output in Input- und Prozessqualitäten dienen, den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Blick haben.«²⁸ Damit ist ziemlich genau beschrieben, was nach dem Klieme-Gutachten Aufgabe eines Kerncurriculums ist – nämlich output-orientierte Standards in input-orientierte Vorgaben zu Lerninhalten und Lernstrategien zu übersetzen. Grafisch ließe sich dies folgendermaßen darstellen:



Abb. 2

Im Folgenden ein Beispiel, wie dieser Übersetzungsprozess mittels Kerncurricula gestaltet werden kann.

Beispiel Niedersachsen

Das niedersächsische Kultusministerium hat in den Jahren 2006 (Grundschule) bzw. 2009 (weiterführende Schulen) Kerncurricula für evangelischen und katholischen Religionsunterricht an den verschiedenen Schulformen herausgegeben. Diese Kerncurricula wollen das Konzept der Bildungsstandards konkretisieren, »indem sie fachspezifische Kompetenzen für Doppeljahrgänge ausweisen und die dafür notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten benennen«²⁹. In diesem Zusammenhang

28 Jürgen Oelkers / Kurt Reusser, *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2008, 18.

29 Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10*, Hannover 2009, 5.

wird auch von »prozessbezogenen« und von »inhaltsbezogenen« Kompetenzbereichen gesprochen.

Die *prozessbezogenen* Kompetenzen sind: »Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben«, »Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten«, »In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen«, »Am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen«, »Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden«.

Die *inhaltsbezogenen* Kompetenzbereiche sind: »Der Mensch berufen zu Freiheit und Hoffnung« (Anthropologie), »Die Frage nach dem Sinn und die Unbegreiflichkeit Gottes« (Theologie), »Die Sehnsucht nach Erfüllung und die Heilsbotschaft Jesu Christi« (Christologie), »Das Handeln des Menschen in der Verantwortung vor sich, vor den Mitmenschen und vor Gott« (Ethik), »Das Zeugnis der Kirche von der Gegenwart Gottes in Geschichte und Gesellschaft« (Ekklesiologie) sowie »Religionen im Dialog«.

Indem man prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche in einer zweidimensionalen Matrix miteinander verbindet, gelangt man zur Bestimmung jener Einzelkompetenzen, die am Ende eines Doppeljahrgangs erreicht worden sein sollen. Beispiel (Jahrgangsstufe 5/6 – Themenbereich Anthropologie): »Die Schülerinnen und Schüler beschreiben situations- und erfahrungsbezogen den Geschenkcharakter des Lebens«; oder »Die Schülerinnen und Schüler diskutieren über den Umgang mit der Schöpfung«. Zu diesen verbindlichen Kompetenzen, wenn man hier von Kompetenzen sprechen will, werden »mögliche Inhalte« genannt, in Auseinandersetzung mit denen die Kompetenzen erworben werden können. Weitere inhaltliche Konkretisierungen bleiben den Fachkonferenzen vorbehalten.

Das heißt: »Die Kompetenzen als Ziele der religiösen Lernprozesse sind festgelegt, die konkreten Lerninhalte, an denen diese Kompetenzen erworben werden sollen, sind fakultativ.«³⁰ Ingrid Wiedenroth-Gabler, die bei der Erstellung des Kerncurriculums für die Grundschule mitgearbeitet hat, geht sogar so weit zu sagen: »Eine Festschreibung der Themen ... würde dem Prinzip der Kompetenzorientierung widersprechen, da hierdurch wieder stärker auf das Input fokussiert wird.«³¹ Das provoziert natürlich die Frage: Was eigentlich soll ein Kerncurriculum, dessen Inhalte fakultativ sind? Ist die Grundidee eines Kerncurriculums nicht gerade, dass seine Inhalte verbindlich sind? Das niedersächsische Kerncurriculum jedenfalls delegiert die eigentliche Aufgabe der Verschränkung von output und input an die einzelnen Schulen. Kollegien, denen an ihrer Handlungsfreiheit gelegen ist und die dafür Mehrarbeit nicht scheuen, dürften dies begrüßen.

30 Ingrid Wiedenroth-Gabler, Zwischen Reglementierungs-Skepsis und Reform-Euphorie. Das neue Kerncurriculum Evangelische Religion für die Grundschule in Niedersachsen, in: *Loccumer Pelican* 3/2007, 117.

31 Wiedenroth-Gabler 2007, 117.

3 Anfragen und Ausblick

Es ist unübersehbar, dass das Konzept »Kerncurriculum« noch eine ganze Reihe ungeklärter Fragen enthält:

- Was genau soll ein »Kerncurriculum« enthalten? Nur inhaltliche Festlegungen (content standards: das ist der Vorschlag des »Projekts Kerncurriculum«) oder auch Angaben zu Lehrformen bzw. didaktischen Umsetzungsstrategien (process standards: in diese Richtung geht der Vorschlag des Klieme-Gutachtens)?
- In welchem Verhältnis stehen die in einem fachlichen Bildungsplan definierten Kompetenzen (performance standards) zu den in einem Kerncurriculum ausgewiesenen Inhalten und Themen (content standards)? Sind die Inhalte von der gleichen Verbindlichkeit wie die Kompetenzen (in diese Richtung geht z.B. das baden-württembergische Modell³²), oder sind nur die Kompetenzen wirklich verbindlich und die Inhalte fakultativ (wie z.B. beim niedersächsischen Modell)?
- Wie gelangt man zu einer Reduktion des grundsätzlich Möglichen auf das faktisch Verbindliche? Zu diesem Punkt machen die bislang vorliegenden Kerncurricula kaum irgendwelche Angaben. Die von einem domänenorientierten Begründungsmodell eigentlich geforderte Reflexion darüber, warum von der Auseinandersetzung gerade mit diesen oder jenen Inhalten eine Steigerung der Kompetenz religiöser Weltbegegnung zu erwarten sei, wird nicht geleistet. Im Grunde genommen fällt man damit hinter das von einem problemorientierten Modell erreichte Begründungsniveau zurück.
- Im Ergebnis gelangen die bisher vorliegenden Kerncurricula fast durchgängig zum gleichen Spektrum thematisch relevanter Dimensionen, nämlich anthropologischer und biblischer, theologischer und christologischer, ekklesiologischer und religionskundlicher Inhalte. Das von daher mögliche Missverständnis, Religionsunterricht sei im Grunde reine Theologie-Didaktik,³³ ließe sich wirksam nur ausräumen, wenn deutliche Hinweise zum Problem der unterrichtlichen Themenkonstitution gegeben würden, also: Wie kommt man von Inhalten zu Themen, und wie kommen in diesem Prozess die Schüler/innen und ihre Erfahrungen und Thematisierungsinteressen ins Spiel? Solche Hinweise sucht man allerdings bislang meist vergebens.

32 Vgl. Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium (hg. vom *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg*), Stuttgart 2004.

33 Mit wünschenswerter Deutlichkeit stellt z.B. das »Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe« (Hannover 2010) fest: »Als allgemeines pädagogisches Konstruktionsprinzip gilt, dass die kerncurricularen Inhalte und Themen nicht als schulbezogenes Abbild disziplinärer Fachsystematik zu verstehen sind« (15).