

Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner

# **Zur Entwicklung von Bildungsstandards**

Positionen, Anmerkungen, Fragen,  
Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln

- Arbeitspapier -

# Inhalt

## Vorbemerkungen

<b>1. Standards für schulische Bildung</b>	
1.1 Ausgangspunkte der Diskussion	4
1.2 Was sind Bildungsstandards?	7
1.3 Merkmale von Bildungsstandards	8
1.4 Was bedeuten Bildungsstandards für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht?	9
1.5 Zur Kritik	11
1.6 Zum Kompetenzmodell	12
1.7 Grundlagen des Testens von Bildungsstandards	13
1.8 Folgen für die Lehrplanentwicklung und Unterstützungssysteme	13
<b>2. Kirchliche Bildungsverantwortung</b>	
2.1 Kirchliche Bildungsverantwortung – auch für Bildungsstandards	14
2.2 Ein gemeinsamer Referenzrahmen für den Religionsunterricht	15
2.3 Was ist „religiöse Kompetenz“?	16
<b>3. Konkretisierungen für den Religionsunterricht</b>	
3.1 Bildungsstandards Evangelische Religionslehre	18
3.2 Aufgabenstellungen zum Kompetenzerwerb im Religionsunterricht	21
3.3 Erfahrungen mit Bildungsstandards für Religion in England	22
<b>4. Zusammenfassung und Empfehlungen</b>	27

## Anhang

## Vorbemerkungen

Die Entwicklung von Bildungsstandards für Schulen in der Bundesrepublik, die von der Kultusministerkonferenz 2002 vereinbart wurde und seitdem vorangetrieben wird, ist das wichtigste und wohl auch zentrale Thema angestrebter bildungspolitischer Veränderungen.<sup>1</sup>

Das Thema ist in der Bundesrepublik neu, und folglich wird viel Unterschiedliches verbunden mit *Bildungsstandards*, mit Prozessen ihrer Entwicklung, Differenzierung, In-Kraft-Setzung und ihren Auswirkungen.

Wir wollen mit diesem Papier die aktuelle Diskussion darstellen und zu ihrer Fortführung anregen.

Evangelische Christen und die Kirchen, die sich in der Verantwortung für die allgemeine wie auch für die religiöse Bildung sehen, sollten sich an der Diskussion und Entwicklung beteiligen. Sie sind schon faktisch beteiligt, wenn es um die Entwicklung von Standards für die religiöse Bildung in Schulen geht. Ziel dieses Diskussionspapiers ist es,

- über Sachstände der Diskussion über Bildungsstandards in zusammenfassender Form zu informieren, Begriffe zu klären, Begründungen und Trends zu markieren;
- Anregungen an kirchliche Entscheidungsträger, Verbände, Gruppen, Bildungsinstitutionen u.a. zur Beteiligung an der Diskussion zu geben und diese strukturierend zu unterstützen;
- Vorschläge und Empfehlungen zu geben, in welcher Weise insbesondere Standards für den Religionsunterricht zu entwickeln sind.

Mit diesem Arbeitspapier sprechen wir Vorstand und Mitglieder des Comenius-Instituts an, kirchliche SchulreferentInnen, Religionspädagogische Institute, FachleiterInnen für RU, FachdidaktikerInnen und ExpertInnen aus Religionspädagogik, kirchlicher Bildungs- und Schulpolitik.

Der Text soll eine inhaltlich differenzierte Grundlage bereitstellen, mit der sich das Comenius-Institut an der weiteren Diskussion beteiligen kann.

**Bildungsstandards**

**Information**

**Beteiligung**

**Vorschläge**

<sup>1</sup> Die KMK hat im Juni 2002 beschlossen, Bildungsstandards einzuführen. Im Dezember 2003 wurden Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache beschlossen. Im Frühjahr 2004 soll dann über weitere Vorlagen entschieden werden:

- Standards für die Grundschule (Ende 4. Schj.) in den Fächern Deutsch und Mathematik
- Standards für den Abschluss der Hauptschule in Deutsch, Mathematik und Fremdsprache
- Überarbeitung der EPA („Einheitliche Prüfungsanforderungen“) für verschiedene Abiturfächer, u.a. auch für den Religionsunterricht.

Dabei wird auch auf Vorarbeiten einzelner Bundesländer oder Ländergruppen zurückgegriffen. Vgl. zur Diskussion: Themenheft „Bildungsstandards“ von Lernende Schule Jg.6(2003) 24.

# 1. Standards für schulische Bildung

## 1.1 Ausgangspunkte der Diskussion

Schulische Bildung wird seit der Veröffentlichung der internationalen Schulleistungs-Vergleichsstudien TIMSS<sup>2</sup>, PISA<sup>3</sup> und IGLU<sup>4</sup> in Deutschland mit einer Intensität diskutiert wie seit den Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates Anfang der 70er Jahre nicht mehr.

Durch die vergleichsweise schlechten Ergebnisse der Schülerschaft in Deutschland sieht sich die Bildungspolitik zu Reformen herausgefordert. Allerdings ist keineswegs ausgemacht, ob und in welcher Hinsicht Reformanstrengungen zu wirksamen Verbesserungen führen oder nur zu mehr dessen, was bereits besteht. Nach anfänglichen hektischen und aktionistischen Reaktionen der verschiedenen Kultusministerien scheint sich gegenwärtig ein bildungspolitischer Konsens abzuzeichnen, der im Wesentlichen folgende Zielsetzungen verfolgt:

- 1) Die Qualität schulischer Bildung soll verbessert werden.
- 2) Es sollen nationale „Bildungsstandards“ entwickelt werden, um die Leistungsfähigkeit des Systems überprüfbar zu machen.
- 3) Die Verbesserung der Lehrerbildung stellt sich als längerfristige Aufgabe.<sup>5</sup>

### Von der Input- zur Output-Orientierung

Diese allgemeinen Ziele bedeuten eine grundlegende bildungspolitische *Umsteuerung*, sie stellen einen *Systemwechsel* dar. Während das deutsche Bildungssystem bisher vor allem durch Vorgaben und Vorschriften gesteuert wurde (Richtlinien, Lehrpläne, Stundentafeln, Schulordnungen, Erlasse, Gesetze, Ausbildungsordnungen, Prüfungsordnungen etc.), d.h. durch mehr oder weniger detailreiche staatliche „Inputs“, sind Bildungsstandards auf die zu erreichenden Ergebnisse, den erwünschten „Output“ gerichtet. Der Staat soll seine Steuerungsfunktion darauf beschränken, Rahmenbedingungen zu setzen und die zu erwartenden (und auch empirisch überprüfbaren) Leistungen des Schulsystems sowie die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im gesellschaftlichen Konsens zu formulieren, es im übrigen den verschiedenen Schulen und Professionellen in eigener Verantwortung

Bildungspolitischer  
Konsens

Umsteuerung und  
Systemwechsel

- 2 Baumert, J./ Bos, W./ Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen 2000. Baumert, J./ Bos, W./ Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der Gymnasialen Oberstufe. Opladen 2000. Baumert, J./ Lehmann, R./ Lehrke, M. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich.: deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- 3 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E. u.a.(Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: Zusammenfassung zentraler Befunde. Opladen 2000. OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Internationale Schulleistungsstudie. Paris: OECD 2001.
- 4 Bos, W. u.a.(Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003.
- 5 Auf die Entwicklung von Standards für die LehrerInnenbildung und ihre Probleme wird im Folgenden nicht eingegangen, obgleich es auch in diesem Feld um Kompetenzen und Qualifikationen für bessere Lernprozesse in den Schulen geht. Den Einrichtungen der Lehrerbildung ist zugleich bis 2010 die konsekutive Internationalisierung ihrer Studiengänge auferlegt durch die Bologna-Vereinbarung der Wissenschafts- und Hochschulministerien. Bezüglich der Qualität der Lehreraus- und -fortbildung sind kirchliche (religionspädagogische) Einrichtungen wiederum direkt betroffen. Aus systematischen Gründen wird jedoch in diesem Papier auf Standards für die Lehrerbildung nicht eingegangen. Vgl. Oser, F./ Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/ Zürich: Rüegger 2001. Themenheft der Zeitschrift Journal für LehrerInnenbildung 2(2002)1.

überlassen, auf welche Weise sie die Standards erreichen. „Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität“ (Klieme 2003,7)<sup>6</sup>.

Während bei den Lehrplan- und Schulstruktur-Reformen der 70er Jahre die Inhalte schulischen Lernens im Mittelpunkt standen („Was sollen die Schüler lernen“ war ein Buchtitel von Gerd Köhler), verlagert sich nun das Interesse auf das Lernergebnis: Was sollen die Schülerinnen und Schüler gelernt haben und auch können zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn?

## Neue Steuerungsstrategien

Eine derartige bildungspolitische Umsteuerung kommt nicht von ungefähr. Die KMK hat schon im Jahr 1995 beschlossen, Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache zu erarbeiten. Das haben die Bundesländer auf je eigene Weise getan.<sup>7</sup> Es wurde jedoch versäumt, diese Standards nachzuhalten und ihre Wirksamkeit zu prüfen. Es gibt Beispiele in anderen europäischen (z.B. skandinavischen) Ländern. Dort gesammelte Erfahrungen können herangezogen werden, um die Risiken einer solchen Umsteuerung begrenzt zu halten.

Seit Jahren werden wiederholt Initiativen unternommen, die „obrigkeits-staatliche“ Regelungsdichte im deutschen Schulwesen abzubauen, Erlasse und Gesetze zu „ent-rümpeln“, amtliche Vorschriften zu „bereinigen“. Offenkundig hat das zwar zur Beschneidung von administrativem Wildwuchs, nicht aber zu einem generellen Umdenken von zentraler Steuerung zu dezentraler und geteilter Verantwortung geführt. Die rund 2.500 gültigen Lehrpläne für Schulen in Deutschland sind ein Phänomen, das auf die Regelungsdichte durch Vorschriften verweist.<sup>8</sup> Auch die Versuche der 1990er Jahre, der einzelnen Schule mehr „Gestaltungsautonomie“<sup>9</sup> einzuräumen und dadurch Verantwortung zu delegieren, haben bisher noch nicht zu einem entscheidenden Wandel geführt.<sup>10</sup> Es kann durchaus sein, dass diese Ansätze dezentraler, durch die einzelne Schule gestaltete Unterrichtsentwicklung, durch zentral administrierte „Standardisierungen“ konterkariert werden.

„Für einen bildungspolitischen Systemwechsel fehlen bisher die gemeinsamen Ziele, die Verfahren zu ihrer Vereinbarung und Geltungsbegründung, die entsprechenden Mentalitäten und habituellen Voraussetzungen“ (Oelkers 2003)<sup>11</sup>. Bildungsziele der Schule sind in der Regel nicht als erreichbare und prinzipiell überprüfbare Resultate oder Könnensleistungen formuliert, sondern mehr als idealistische Postulate und Wunschvorstellungen. Die Wirksamkeit von Schulen konnte bisher vor allem behauptet werden, weil es keine Leistungsbilanzen gab.

**Was sollen  
Schülerinnen  
und Schüler können?**

**Entwicklungsziele  
Bildungsziele  
Standards**

<sup>6</sup> Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Vorgestellt von E. Bulmahn und K. Wolff am 18.2.2003 in Berlin ([www.dipf.de/bildungsstandards](http://www.dipf.de/bildungsstandards)).

<sup>7</sup> Zum Beispiel NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch. Frechen: Ritterbach 1998.

<sup>8</sup> Darauf macht der erste Bildungsbericht für Deutschland aufmerksam. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Frankfurt a. M./ Berlin 2003 ([www.dipf.de](http://www.dipf.de)). Das nationale Curriculum in Schweden ist im Vergleich dazu in einer Broschüre von 16 Seiten formuliert.

<sup>9</sup> Rolff, H.G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/ München 1993. Fischer, D./ Rolff, H.G.: Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von „Schulautonomie“. In: Z.f.Päd. 43(1997)4, 537-549.

<sup>10</sup> Am Projekt des Schulministeriums Nordrhein-Westfalen „Selbstständige Schule“ ist das gut erkennbar: Während die Schulministerin ursprünglich etwa 300 Schulen in einem Modellversuch beteiligen wollte, wurde sie von der Mehrheit des Landtags gedrängt, „selbstständige“ Schulen in unbegrenzter Zahl anzuregen und zu fördern. Die Ausschreibung in den Regierungsbezirken und die Zustimmung der einzelnen Kollegien erbrachte eine Beteiligung von 285 Schulen. „Selbstständigkeit“ scheint nicht besonders attraktiv zu sein und steht im Verdacht, mehr bürokratische Kontrolle auszulösen als zuvor.

<sup>11</sup> Oelkers, J.: Ganztagschulen und Qualitätssicherung. Vortrag vor der Herbert-Quandt-Stiftung am 19.2.2003.

### Was Standards leisten können

Verbindliche normative Erwartungen, auf die die hin Schule erziehen und bilden soll, wurden bisher in Deutschland nicht vereinbart. Nationale Bildungsstandards können Orientierungen geben für die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler mindestens erreichen sollen. Sie können als ein Referenzsystem für professionelles Handeln gelten, als Maßstab für Leistungen des Gesamtsystems fungieren und auch mehr Transparenz für die Bildungspolitik bringen.

### Gründe für notwendige Veränderungen

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien machen Handlungskonsequenzen unausweichlich. So ist in besonderer Weise erschreckend,

- dass die Schülerinnen und Schüler in Deutschland am Ende ihrer Pflichtschulzeit im Vergleich mit SchülerInnen anderer Nationen nur mittelmäßige Leistungen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften zeigen; die in den Lehrplänen festgelegten Ziele werden offenkundig häufig nicht erreicht;
- dass die Leistungsunterschiede so breit variieren wie in keinem anderen Land, was auf einen umgekehrten Effekt der leistungshomogenen Lerngruppenbildung in den verschiedenen Schulformen hinweist, aber auch auf das Fehlen von zu erreichenden Mindeststandards für Mathematik oder Lesen;
- dass in der Bundesrepublik immer noch das Bildungsniveau des Elternhauses bzw. der Mütter den Ausschlag darüber gibt, wie erfolgreich schulisches Lernen wird;
- dass sich die Benotungsmaßstäbe von Lehrkräften so erheblich voneinander unterscheiden, dass von gleichen Bildungschancen der Jugendlichen nicht die Rede sein kann;
- dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die schlechtesten Chancen für eine erfolgreiche Schullaufbahn haben;
- dass in keinem anderen Land so viele Kinder von sich sagen, sie würden freiwillig nicht gern lesen.

Die Notwendigkeit einer länderübergreifenden und grundlegenden Umsteuerung des Schulsystems bestätigt auch der erste Bildungsbericht, den die Kultusministerkonferenz kurzfristig in Auftrag gegeben hat.<sup>12</sup>

### Zwischenfazit: Systemwechsel über Bildungsstandards?

### Systemwechsel über Bildungsstandards für Schülerleistungen?

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangsbedingungen sind an die Diskussion über Bildungsstandards hohe Erwartungen geknüpft. Jedoch wird erst die Implementierung von Bildungsstandards und ihre Überprüfung zeigen können, ob damit eine Qualitätsverbesserung erreicht werden kann.

Die Formulierung und Vereinbarung von Bildungsstandards sind ein erster Schritt in diese Richtung.

Das Dilemma einer Umsteuerung des Bildungssystems mit Maßnahmen, die nicht nur technische oder organisatorische Probleme lösen, sondern auch Einstellungen verändern, ideologische Gräben zuschütten und neue Kompetenzen der professionell Beteiligten erfordern, ist vermutlich jedoch auch mit der Einführung von Bildungsstandards langfristig nur sehr schwer aufzulösen.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> H. Avenarius u.a.: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Frankfurt a. M./ Berlin Oktober 2003 (www.dipf.de).

<sup>13</sup> Siehe Anmerkung 8. Die KMK hat zwar am 4.12.2003 eine Vereinbarung über Standards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10) getroffen. Sie überlässt deren Implementierung und Anwendung jedoch den Ländern. Das wissenschaftliche Institut, das die Einhaltung von Standards überprüfen soll, ist als Einrichtung der Länder (nicht von Bund und Ländern) konzipiert. Der nationale Konsens ist dadurch strukturell und institutionell stark begrenzt.

## 1.2 Was sind Bildungsstandards?

Was unter „Bildungsstandards“ zu verstehen ist, ist keineswegs klar und eindeutig festgelegt. „Es fehlt noch an Wissen darüber, was genau Standards bedeuten, wie sie zu formulieren sind, welche Rolle sie bei der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem spielen können.“ (Klieme 2003, 9)<sup>14</sup>

Bildungsstandards „sorgen dafür, dass pädagogische Schulentwicklung sich an klaren, verbindlichen Zielen orientiert und aus Ergebnissen systematisch lernt“ (a.a.O. 10).

Diese Funktion können sie erfüllen, wenn sich in ihnen „eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne Philosophie der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern“ (a.a.O. 10).

Das Experten-Gutachten (Klieme 2003, 13) definiert ein Verständnis von Bildungsstandards wie folgt:

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben. Bildungsstandards ..... greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in *Aufgabenstellungen* umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“

Nach dieser allgemeinen Definition sind die Faktoren *Bildungsziele*, *Kompetenzmodelle* und *Aufgabenstellungen* näher zu erläutern:

Bildungsstandards orientieren sich an *Bildungszielen*, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um“ (Klieme a.a.O. 13). Bildungsziele, die Erwartungen an die Entwicklung jeder einzelnen Schülerin und jedes Schülers ausdrücken, an die Wissens- und Könnensinhalte, Werthaltungen, Einstellungen, Interessen und Motivationen, die die Schule vermitteln soll, sind nur als generelle Formulierungen möglich. Damit sie pädagogisch umgesetzt und realisiert werden können, brauchen sie eine Form der Spezifizierung. Traditionell erfüllen Fach-Lehrpläne die Funktion spezifizierter Zielformulierungen; deren Erweiterung um Kompetenzmodelle steht jedoch noch aus.

„Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von *Kompetenzanforderungen*. Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in *Kompetenzmodellen*, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen“ (Klieme a.a.O.14f.).

Das dem Experten-Gutachten zugrunde gelegte Kompetenzmodell ist in dieser Form relativ neu und vielversprechend. Damit grenzen sich die Gutachter ausdrücklich von einem additiven, aus der Berufspädagogik stammenden Kompetenzmodell ab,

**Definition  
Bildungsstandards**

**Bildungsziele  
Kompetenzen**

**Aufgabenstellungen**

**Kompetenz-  
anforderungen**

<sup>14</sup> Wir folgen in weiten Teilen der Argumentation der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die von einer Expertengruppe unter Federführung von Eckhart Klieme im Februar 2003 der Kultusministerkonferenz vorgelegt wurde. Sie wird im Folgenden mit „Klieme 2003“ bezeichnet.

## Definition Kompetenzen

das Methoden-, Sach-, Sozial- und Personalkompetenz<sup>15</sup> meint voneinander trennen zu können. Die Gutachter wollen Kompetenzen umfassend als bereichsspezifische, in einem Gegenstandsbereich (bzw. einer „Domäne“) geltende Leistungsdispositionen bzw. grundlegenden Handlungsanforderungen verstehen.

Nach F. E. Weinert (2001, 27f.)<sup>16</sup> sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [durch den Willen bestimmte] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

## Bereichsspezifische Verknüpfung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen

Es geht also nicht nur um Wissensinhalte oder um Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch um deren *bereichsspezifische Verknüpfung* mit Einstellungen, Werthaltungen und Interessen. Derartige Kompetenzmodelle sind in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik zu entwickeln. „Vor allem die Fachdidaktik ist gefragt, wenn es festzulegen gilt, welche Anforderungen zumutbar und begründbar sind. Bildungsstandards tragen dazu bei, diese Entscheidungen transparent und damit nach wissenschaftlichen und professionellen Maßstäben prüfbar zu machen. Kompetenzmodelle machen Aussagen über die Dimensionen und Stufen von Kompetenzen, die prinzipiell mit Hilfe passender Aufgaben ... empirisch überprüft werden können.“ (Klieme a.a.O. 16) Kompetenzmodelle sind demzufolge wissenschaftliche Konstrukte.

Bildungsstandards werden schließlich konkretisiert in *Aufgabenstellungen* und auch in *Verfahren*, mit denen das Kompetenzniveau, das Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreicht haben, empirisch zuverlässig erfasst werden kann.

## Qualitätsentwicklung durch Bildungsziele Kompetenzmodelle Aufgabenstellungen

### Zusammenfassend: Worauf es bei Bildungsstandards ankommt

Alle drei Komponenten, *Bildungsziele*, *Kompetenzmodelle* und *Aufgabenstellungen* bzw. Testverfahren, werden benötigt, um Bildungsstandards wirksam für die Qualitätsentwicklung an Schulen nutzen zu können.

Das Schulsystem und die Schulen an den ihnen gesetzten Zielen beurteilen und messen zu können, die systemischen Leistungen an den Werken (d.h. Könnensleistungen der Schülerinnen und Schüler) zu erkennen, darauf kommt es an. Bildungsstandards definieren normative Erwartungen, auf die hin die Schulen bilden und erziehen sollen.<sup>17</sup>

## 1.3 Merkmale von Bildungsstandards

Die Experten des Klieme-Gutachtens heben hervor, dass Bildungsstandards eine Reihe von Merkmalen haben müssen, wenn sie die in ihnen angesprochenen Ziele und Kompetenzanforderungen möglichst eindeutig vermitteln wollen. Sie benennen folgende Merkmale:

### Fachlichkeit

Merkmal 1: *Fachlichkeit*

Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen. Sie arbeiten die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen klar heraus: die grundlegenden Begriffe, die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren und das zugehörige Grundlagenwissen.

<sup>15</sup> Dieses Kompetenz-Verständnis hat Eingang beispielsweise in die Thüringer Lehrplanentwicklung gefunden. Dort formulieren alle Fächer, wie sie Sach-, Sozial-, Personal-, Methodenkompetenz vermitteln wollen.

<sup>16</sup> Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/ Basel 2001.

<sup>17</sup> Vgl. Klieme, E.: Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: Die Deutsche Schule 95(2003)1, S.10-16.



**Merkmal 2: Fokussierung**

Bildungsstandards sind auf zentrale Aspekte fokussiert, auf das, was für alle verbindlich ist. Sie lassen auch Freiraum zur Ausgestaltung und Ergänzung, ohne breit und unübersichtlich zu werden.

**Fokussierung****Merkmal 3: Kumulativität**

Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu bestimmten Zeitpunkten im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Lerngegenstände und -prozesse sollen aufeinander aufbauen, systematisch verknüpft und immer wieder aktiv gehalten werden.

**Kumulativität****Merkmal 4: Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards**

Bildungsstandards drücken aus, was von allen Lernenden schulformübergreifend erwartet wird.<sup>18</sup> Als Mindeststandards zielen sie darauf ab, gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückzulassen, was für das deutsche Bildungssystem von besonderer Relevanz ist.

**Verbindlichkeit****Merkmal 5: Differenzierung**

Wenn nationale Bildungsstandards als Mindeststandards formuliert werden, sollten darüber hinausgehende höhere Anforderungen für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler offen gehalten werden, die jedoch nicht in den Bildungsstandards selbst spezifiziert werden, sondern in unterschiedlichen Schulprofilen, konkreten Curricula, Zertifizierungen u.a. formuliert werden.

**Differenzierung****Merkmal 6: Verständlichkeit**

Bildungsstandards sollten knapp und präzise bezeichnen, was sie bedeuten, damit sie von Lernenden und Lehrenden auch angenommen werden.

**Verständlichkeit****Merkmal 7: Realisierbarkeit**

Bildungsstandards sollen von Lehrenden und Lernenden mit realistischem Aufwand erreichbar sein.<sup>19</sup>

**Realisierbarkeit**

## 1.4 Was bedeuten Bildungsstandards für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht?

Bildungsstandards „arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt“ (Klieme 2003,38). Diese orientierende Funktion können sie umso besser erfüllen, je mehr sie von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften angenommen werden.

Die Gutachtergruppe weist ausdrücklich darauf hin, dass Standards nicht das gesamte Curriculum abdecken, sondern nur zentrale Domänen des Lernens betref-

**Zentrale Domänen des Lernens**

<sup>18</sup> Die Kultusministerkonferenz hat sich diesem Votum der Gutachter nicht angeschlossen. Sie hat sich nicht auf Mindeststandards, sondern auf „Regelstandards“ verständigt, die von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erreicht werden soll. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sollen in drei Kompetenzstufen erfasst werden. (KMK Pressemitteilung vom 24.6.2003)  
„Regelstandards“ gehen davon aus, dass eine Normalverteilung der Kompetenzen erwartet wird, bei der es Gewinner und Verlierer gibt. Was leistungsschwächere Schüler leisten sollen, lässt sich mit Regelstandards nicht positiv ausdrücken. Der Defizit-Orientierung, die auch in der Alltagspraxis bei der Beurteilung von Schülerleistungen eine große Rolle spielt, ist mit Regelstandards nicht zu begegnen, sondern nur mit Mindeststandards.

<sup>19</sup> Der Hinweis im Klieme Gutachten (S. 22 f.) ist bemerkenswert: Meist würden Anforderungen in Bildungsstandards zu hoch angesetzt. Das führe zu Demotivation und gefährde die Akzeptanz der Standards. Es wird unumgänglich sein, die Höhe der Kompetanzanforderungen erst nach empirischen Befunden definitiv festzulegen.

fen. Sie sind darüber hinaus nicht mit Regeln für Benotungen oder Prüfungen zu verwechseln, und sie sollten auf keinen Fall „den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler“ verstärken (S. 39). Bildungsstandards sind keine neuen Lehrpläne und keine Instrumente zur Normierung von Schülerleistungen, sondern es geht um die Leistungen der Bildungssysteme insgesamt.

#### Funktion für Lehrpersonen

Für *Lehrpersonen* sind Bildungsstandards vor allem ein Referenz-System für professionelles Handeln, das nicht wie eine Vorschrift umgesetzt werden kann, sondern die Verantwortung für die Lernprozess-Gestaltung bei den Lehrenden belässt. Insgesamt fordern Bildungsstandards Lehrkräfte dazu auf, fachbezogene (und fächerübergreifende) Lehr- und Lernprozesse in Hinblick auf klare Zielstellungen neu zu durchdenken, das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen, eine realistische Vorstellung von der eigenen Wirksamkeit aufzubauen, und an der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und der der eigenen Schule (mit)zu arbeiten“ (Klieme 2003, 41).

#### Funktion für die einzelne Schule

Für die *einzelne Schule* als Ort der Qualitätsentwicklung bedeuten Bildungsstandards eine weitergehende Anforderung an Verständigungsprozesse über Zielsetzungen, Verantwortlichkeiten, Zusammenarbeit und Rechenschaftslegung sowie über den Umgang mit Rückmeldungen aus Evaluationen. Die einzelne Schule wird stärker als zuvor das Schulcurriculum zu konkretisieren haben und Maßnahmen zur Förderung der SchülerInnen entwickeln müssen. Diese neuen Verbindlichkeiten tragen auch einen größeren Gestaltungsspielraum in sich.

Die Hoffnung, dass mehr Gestaltungsfreiheit auch zu mehr Verantwortungsübernahme und dadurch zu Verbesserungen der Schulqualität führt, wird von bildungspolitischen Skeptikern nicht geteilt<sup>20</sup>. Es ist gleichfalls offen, ob die Schulaufsicht diese ver- und zutrauende Politik teilt oder stattdessen durch kleinschrittige Kontrolle konterkariert.

#### Schulübergreifende Funktion

*Schulübergreifend* und bundesweit haben Bildungsstandards die Funktion, in allen Bundesländern eine vergleichbare Bildungsqualität sicherzustellen und damit zur Gleichheit der Bildungschancen beizutragen. Regionale Unterschiede sollten Raum für differenzierte Kompetenzprofile und weiterreichende Anforderungen bieten, nicht aber zwischen sozialen Gruppen differenzieren.

Kompetenztheoretisch begründete Bildungsstandards bringen auch pragmatische Diskurse voran: sie werden nicht als allgemeine Bildungsziele formuliert, sondern als bereichsspezifische Leistungserwartungen, die zwar auf die allgemeinen Erwartungen rückbezogen, nicht aber aus diesen abgeleitet werden können.

### Zusammenfassend: Bildungsstandards betreffen zentrale Bereiche des Lernens

Bildungsstandards decken nicht das gesamte Curriculum ab, sie betreffen nur zentrale Kompetenzbereiche („Domänen“), die im Verlauf der schulischen Bildung aufzubauen sind. Für *Lehrpersonen* sind sie ein Bezugssystem für professionelles und zielbewusstes Handeln; für die *einzelne Schule* bedeuten sie eine zentrale Anforderung an Verständigungsprozesse über Zielsetzungen, Verantwortlichkeiten, Zusammenarbeit und Rechenschaftslegung. *Bundesweit* haben Bildungsstandards die Funktion, eine vergleichbare Bildungsqualität sicherzustellen. Sie können dann zur Gleichheit von Bildungschancen beitragen.

<sup>20</sup> Die Gestaltungsautonomie der einzelnen Schule wurde in mehreren Bundesländern auf dem Weg der Erstellung von Schulprogrammen herausgefordert. Schulen und Kollegien hatten mit dieser Aufgabe teilweise große Mühe. Vgl. Burkhard, C./ Kanders, M.: Was Lehrkräfte von Schulprogrammarbeit halten. In: Journal für Schulentwicklung 6(2002)3, S.20-28.

## 1.5 Zur Kritik: Bildung oder Kompetenz?

Erstaunlicherweise sind bislang kritische Stimmen in der Diskussion kaum zu hören<sup>21</sup>. Dabei kann mit Nachdruck gefragt werden: Welcher Bildungsbegriff soll gelten? Wird Bildung gänzlich auf mess- und prüfbare Kompetenzmodelle reduziert? Wird die funktionale Verwertbarkeit von Basisfertigkeiten stärker gewichtet als die Eröffnung von Bildungs-Möglichkeiten durch die Schule? Wird die schulische Bildung durch Vereinheitlichung vor allem nivelliert, nicht aber verbessert? Wie steht es mit der Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen bei den Subjekten, die sich ereignen, die jedoch nicht durch schulische Lehre „gemacht“ und „bewirkt“ werden können?

Wie kann es gelingen, einerseits mehr Klarheit über die in schulischen Lernprozessen zu erreichenden Kompetenzen zu gewinnen, gleichzeitig diese jedoch nicht auf formale Funktionen (wie Lesefertigkeit, mathematische Grundoperationen, naturwissenschaftliche Konzepte) zu begrenzen?

Hentig (2003) benennt als Maßstab für Bildung drei Aufgaben: die persönliche Bildung, die praktische Bildung, und die politische Bildung. Für die Bildung des Bürgers hätte Schule beispielsweise den jungen Menschen Hilfen zu geben: Zur „Entfaltung und Verfeinerung ihres Wahrnehmungs- und Gestaltungsvermögens, ... (zur) Beobachtung und Beachtung ihrer Mitmenschen, der zwischen ihnen waltenden bekömmlichen Regeln, ihres eigenen politischen Verhaltens, des Gemeinwohls; (zur) Ausbildung eines Bewusstseins ihrer Herkunft, der Bedingungen und Bedingtheit ihrer Lebensweise; beim Vordringen zu und beim verständigen Umgang mit ‚letzten Fragen‘“ (S. Vorwort 29).

Die Denkschrift der EKD „Maße des Menschlichen“<sup>22</sup> betont eine Reihe von Aspekten, die einer Verengung des Bildungsverständnisses entgegenwirken können. Es ist auch wichtig, beispielsweise die kritische angelsächsische Diskussion, insbesondere jedoch Forschungsergebnisse zur Kenntnis zu nehmen.<sup>23</sup>

### Zusammenfassend: Bildung und politische Umsteuerung

Der idealistische Diskurs über Bildung wird mit der politischen Umsteuerung nicht etwa aufgehoben, sondern an den rechten Ort gerückt. Der personale Bezug von Bildungsprozessen muss in der persönlichen Relation von LehrerIn und SchülerIn bestehen bleiben. Die letztlich bestehende Unverfügbarkeit des sich bildenden Subjekts ist im personalen pädagogischen Verhältnis bewahrt. Diese Unverfügbarkeit kann jedoch nicht bedeuten, Willkür und Beliebigkeit im gesamten System schulischen Lernens zu legitimieren. Man kann sicherlich auf sehr unterschiedliche Weise Lernen fördern und schulische Leistungen anregen, aber keineswegs auf beliebige Art.

**Bildungsverständnis**

**Lernprozesse  
und  
Kompetenzen**

**Maße des  
Menschlichen**

**Bildung und  
Unverfügbarkeit**

<sup>21</sup> Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuauflage Weinheim u.a. 2003; Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim u.a. 2003. Die Gewerkschaft Erziehung und Bildung GEW hat eine umfangreiche kritische Stellungnahme zur Bildungsplanreform des Kultusministeriums Baden-Württemberg erarbeitet (Oktober 2003), in der auf die dort – vor der KMK-Vereinbarung – entwickelten Bildungsstandards eingegangen wird. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände hat am 8.9.2003 ausführlich zu den Entwürfen für Bildungsstandards der KMK Stellung genommen, ohne auf bildungstheoretische Grundlagen einzugehen ([www.iwkoeln.de/Aktuelles/IW-Statements](http://www.iwkoeln.de/Aktuelles/IW-Statements)).

<sup>22</sup> Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2003.

<sup>23</sup> Hinweise u.a. bei J.Oelkers: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. Vortrag in der Ev. Akademie Bad Boll am 15.12.2003.

## 1.6 Zum Kompetenzmodell

### Aspekte

Auch der Kompetenzbegriff ist nicht eindeutig. F.E. Weinert (1999)<sup>24</sup> plädiert deshalb für ein pädagogisch-psychologisches Kompetenz-Verständnis, wie es in der Expertenforschung verwendet wird: Zur Kompetenz gehören Aspekte von Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation als bei den Individuen verfügbare Dispositionen der Problemlösefähigkeit.

Kompetenzen als Verbindung von Wissen und Können können nur leistungsbezogen erfasst werden. Sie müssen sich daher auf konkrete Anforderungssituationen bzw. umfassende Aufgaben beziehen.

Kompetenzen kommen in einem Leistungsspektrum zum Ausdruck, das durch breite Lernkontexte, differenzierte Aufgabenstellungen und Transfersituationen bereitzustellen ist. Wissensabfragen allein greifen entschieden zu kurz.

Von Kompetenzen kann dann gesprochen werden,

### Fähigkeiten

– „wenn gegebene *Fähigkeiten* der Schülerinnen und Schüler genutzt werden,

### Wissen

– wenn auf vorhandenes *Wissen* zurückgegriffen werden kann, bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,

### Zusammenhänge

– wenn zentrale *Zusammenhänge* der Domäne verstanden werden,

### Handlungs- entscheidungen

– wenn angemessene *Handlungsentscheidungen* getroffen werden,

### Fertigkeiten

– wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare *Fertigkeiten* zurückgegriffen wird,

### Erfahrungen

– wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von *Erfahrungen* verbunden ist und

### Motivation

– wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend *Motivation* zu angemessenem Handeln gegeben ist“ (Klieme 2003, 61).

Dieses Modell ist geeignet, Kompetenzen als integrierte Dispositionen zu begreifen, anstelle einer fragmentierten oder additiven Struktur von sachlichen, sozialen, methodischen und personbezogenen Komponenten.<sup>25</sup> Konkrete Ausformulierungen von Kompetenzen sind daher zunächst in den Fachgebieten bzw. Domänen zu erarbeiten.

### Stufenmodelle

Neben der Bereichs-Spezifität ist auch die Berücksichtigung von Kompetenz-Stufen ein wichtiger Aspekt. Die Systematik von Kompetenz-Stufen ist je nach Domäne unterschiedlich.

Beispiele für Stufenmodelle liegen bei PISA und TIMSS vor: Jeweils fünf-stufige Kompetenzen des mathematischen Denkens, des Verständnisses natürlicher Phänomene und der Lesefähigkeit.

<sup>24</sup> Weinert, F.E.: Concepts of competence. Contribution within the OECD project definition and selection of competences: Theoretical and conceptual foundations. Neuchatel: DeSeCo 1999 (zit. in Klieme-Gutachten 2003).

<sup>25</sup> Beim Erlernen einer Fremdsprache beispielsweise kommt es darauf an, in dieser Sprache kommunizieren zu können, sich auszudrücken und verständlich zu machen, andere zu verstehen und an deren (Sprach-)kultur teilnehmen zu können. Sprachkompetenz in diesem Sinn lässt sich nicht in sachliche (z.B. Regeln der Syntax und Grammatik), soziale (z.B. Grußformeln), methodische (z.B. Zeitung lesen) und persönliche Kompetenzen (z.B. einen eigenen Sprachstil praktizieren) aufspalten. Ähnlich verhält es sich mit so komplexen Dispositionen wie Vertrauen und Hoffnung: Beides ist eine fundamentale anthropologische Voraussetzung für das Zusammenleben der Verschiedenen in der gesellschaftlichen Pluralität. Man lernt Vertrauen zu fassen weder allein durch frühkindliche Geborgenheitsgefühle noch durch lehrgangsartige Vermittlungsprozesse; das „Gefühl“ des Zutrauens und Vertrauens hat immer auch mit Sachwissen über das Leben der Anderen, mit Kompetenzen der Verarbeitung von Erfahrungen zu Erkenntnissen und mit der Fähigkeit zur Anwendung des Wissens auf neue Situationen zu tun.

## 1.7 Grundlagen des Testens von Bildungsstandards

Bildungsstandards erhöhen die Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit der Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Lernbereich erworben haben. Die Konkretisierung durch Aufgabenstellungen und Testverfahren gehört auch zum Arbeitsalltag von LehrerInnen bei der Unterrichtsvorbereitung und bei der Leistungsbewertung.

Dagegen ist die standardisierte Testentwicklung im Rahmen von externer Evaluation und Bildungsmonitoring Sache von Spezialisten, empirischen Bildungsforschern und pädagogisch-psychologischen Methodikern.

Das Klieme-Gutachten unterscheidet vier Einsatzbereiche standardisierter Tests:

- *Überprüfung von Kompetenzmodellen*, um zu klären, ob die Modelle auch die Aspekte von Kompetenzen der Lernenden angemessen widerspiegeln.<sup>26</sup>
- *Systemmonitoring*, um Zusammenhänge zwischen Kompetenzniveaus mit anderen schulischen und außerschulischen Bedingungen aufzuklären auf der Ebene des Bildungssystems, nicht auf der Ebene der Einzelschule.
- *Schulevaluation*, um zu prüfen, inwiefern eine Schule ihre pädagogischen Ziele erreicht; dabei greifen interne und externe Evaluation ineinander.<sup>27</sup>
- *Individual-Diagnostik*, um Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler zu erfassen und den Förderbedarf zu klären.

Die Testentwicklung für schulübergreifende Zwecke sollte einer wissenschaftlich qualifizierten Agentur übertragen werden. Die in Deutschland fehlende Tradition in der Entwicklung von Testinstrumenten erfordert – so die Gutachter – ein breites Einbeziehen von gesellschaftlichen und beruflichen Gruppen.

## 1.8 Folgen für die Lehrplanentwicklung und für Unterstützungssysteme

Die Gutachter betonen, dass die Entwicklung von Bildungsstandards flankierend begleitet werden müsse durch Anleitung, Unterstützung und Beratung der Schulen, durch Impulse in der Lehreraus- und -fortbildung, in der Lehrplanarbeit und in der Bildungsadministration. Es sei besonders wichtig, das neue Prinzip der Umsteuerung behutsam zu implementieren, um von vornherein Akzeptanz für die beabsichtigten Veränderungen zu schaffen. „Nach unserer Meinung ist deshalb eine Strategie der Steuerung notwendig und angemessen, in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt werden, und zwar so, dass die Autonomie der Einzelschule gefördert wird.“ (S. 77)<sup>28</sup> Die Umgestaltung der Lehrpläne in Richtung auf Kerncurricula<sup>29</sup>,

<sup>26</sup> Im Forschungsprojekt Vergleichsarbeiten (VERA), an dem sechs Bundesländer beteiligt sind, werden zurzeit Kompetenzprofile für Schulleistungen nach Klasse 4 in Deutsch und Mathematik entwickelt und testtheoretisch normiert. Die Ergebnisse sind für Erfassung und Training diagnostischer Kompetenzen, für pädagogische Interventionen und für fachdidaktische Impulse nutzbar. A. Helmke: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003.

<sup>27</sup> Interessant ist hier das im Kanton Zürich entwickelte und zurzeit erprobte Internet-Instrument „Klassenscockpit“, bei dem Lehrkräfte den Lernerfolg ihrer 6. Klasse im Vergleich zum Lernerfolg anderer Klassen selbständig und anonym evaluieren können. Klassenscockpit stellt fortlaufend Leistungstests für verschiedene Unterrichtsinhalte in den Fächern Mathematik und Deutsch zur Verfügung ([www.klassenscockpit.ch](http://www.klassenscockpit.ch)).

<sup>28</sup> Zu diesem Ergebnis gelangt auch die „Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie“, die einen vertiefenden Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA Teilnehmerstaaten durch die vergleichende Analyse von Experten-Gutachten der Länder erstellte. Die Studie wurde vom DIPF koordiniert und am 4.7.2003 vorgestellt.

<sup>29</sup> Vgl. Böttcher, W./ Kalb, P.E. (Hrsg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Weinheim/Basel 2002. Tenorth, H. E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen im Auftrag der KMK. Weinheim/ Basel 2001. Elschenbroich, D.: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001 (München: Goldmann 2002).

**Empirische  
Überprüfung**

**Überprüfung von  
Kompetenzmodellen**

**Systemmonitoring**

**Schulevaluation**

**Individual-Diagnostik**

**Flankierende  
Begleitung  
und Unterstützung**

**Kontext  
Schulentwicklung**

## Unterstützungssysteme

wie sie teilweise schon begonnen habe, müsse künftig parallel zur Entwicklung von Bildungsstandards erfolgen.

Ob Bildungsstandards die in sie gesetzten Wirkungen entfalten können, ist nicht nur eine Frage der Qualität von Kompetenzmodellen und Testverfahren, sondern auch eine der Akzeptanz und professionellen Nutzung. Wie wichtig es ist, Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte angemessen bei der Nutzung von Bildungsstandards zu unterstützen, hat sich in vielen anderen Ländern gezeigt. Schulen müssen entsprechend auf Information, Anleitung, Fortbildung und Beratung zurückgreifen können und insbesondere damit rechnen können, dass sie Hilfe bekommen, wenn sie Lernergebnisse evaluieren und Handlungsbedarf erkennen.

Solche Unterstützung kann von Einrichtungen der Lehrerbildung, Landesinstituten, Fortbildungsinstituten und der Schulaufsicht kommen. „Die Interpretation des gesamten Vorhabens und aller angebotenen Unterstützungsleistungen hängt davon ab, ob die Schulen und Lehrkräfte die angestrebte Veränderung der Steuerung von einer Input- zu einer Outputorientierung nachvollziehen können. Die Schulen sollten Kompetenzmodelle, Tests und die darauf bezogenen Informationen, Handreichungen und Fortbildungen als Wegbeschreibungen, als Orientierungshilfen, als Werkzeuge und Handlungsgerüste verstehen können und nicht als neuerliche Vorgaben oder verordnete Aufträge, die abzuarbeiten sind.“ (S.91)

Gegenwärtig können die genannten Unterstützungssysteme noch nicht flächendeckend den Schulen Unterstützung in der notwendigen Qualität anbieten.

## 2. Kirchliche Bildungsverantwortung

### 2.1 Kirchliche Verantwortung – auch für Bildungsstandards

Nach protestantischem Verständnis ist eine umfassende Bildung jedes Menschen konstitutiv für selbstbestimmtes und verantwortetes Menschsein. Bildung ist „Ausdruck für den Vorgang der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person“ (EKD Denkschrift 2003, 12).

„Die evangelische Kirche versteht Bildung als *Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens.*“ (ebd., 66)

Die Beteiligung an einem öffentlichen, gesellschaftlichen Bildungsdiskurs ist deshalb für Kirchen als öffentlicher Einrichtung als „Testfall des allgemeinen Bildungsverständnisses der Kirche“ (Nipkow 2003, 209)<sup>30</sup> unabdingbar. Zugleich sind Kirchen insbesondere als Träger privater Schulen ein gewichtiger Partner und zugleich Kritiker staatlichen Bildungshandelns.

Bildungsverantwortung, die sich auf ein evangelisches Bildungsverständnis gründet, sollte stets in kritischer Funktion auf der Grundlage theologischer Erkennbarkeit und gesellschaftlich wirksamer Beiträge wahrgenommen werden.

Bei der Entwicklung von Bildungsstandards ist insbesondere das Spannungsverhältnis beim Erwerb von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits, dem Erwerb von Überzeugungen, Gesinnungen, habituellen Dispositionen andererseits besonders kritisch zu begleiten.

## Sinnstiftende Lebensdeutungen

## Verantwortung und Kritik

<sup>30</sup> Nipkow, K. E.: Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. In: Biehl, P./Nipkow, K. E.: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster: LIT 2003.

## 2.2 Ein gemeinsamer Referenzrahmen für den Religionsunterricht

Die Dynamik, die von staatlichem Bildungshandeln ausgeht und zunächst die Lehrplanentwicklung in den Bundesländern betrifft, in deren Gefolge fachspezifische Standards, Kompetenzmodelle und beispielhafte Testaufgaben zu entwickeln sind, hat auch die Kirchen als Ansprech- und Kooperationspartner des Staates für die Inhalte des Religionsunterrichts erreicht.

Die grundsätzliche Frage, ob sich der RU überhaupt beteiligen soll an der Formulierung von und Orientierung an Bildungsstandards, wird nicht mehr explizit gestellt, sondern ist von der Faktizität notwendigen praktischen Handelns überrollt worden.

Dabei wäre es eine Gelegenheit, auch der religionspolitischen Vergewisserung, ob die u.a. in der Diskussion über die Abitur-Relevanz des RU 1971 genannten Argumente<sup>31</sup> noch Gültigkeit haben.

Zu fragen und zu vergewissern ist zum Beispiel:

- Wenn der RU ein „ordentliches Lehrfach“ der Schule ist, muss er auch – entsprechend den Kriterien für Unterrichtsfächer – deutlich machen, welche Ziele er verfolgt, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im RU erwerben und wie man erkennen kann, dass sie die intendierten Kompetenzen tatsächlich erworben haben?
- Können „religiöse Kompetenzen“ im Konsens der evangelischen Landeskirchen zusammen mit den katholischen Bistümern formuliert werden, oder gibt es schon auf der Ebene der grundlegenden Orientierung unüberbrückbare Differenzen?
- Lassen sich die Ziele und Aufgaben des RU, wie sie bisher in Richtlinien und Lehrplänen (Input) formuliert wurden, ohne substantiellen Verlust in einem Kerncurriculum und entsprechenden Kompetenzmodellen (Output) ausdrücken?
- Welche Kompetenzmodelle für religiöses Lernen liegen bereits vor? Welche sind durch fachdidaktische Experten weiter zu entwickeln?
- Wie stellen sich die Kirchen den Prozess der Entwicklung von Standards für religiöse Bildungsprozesse vor und wie wollen sie diesen Verständigungsprozess organisieren?
- Ist die Vielfalt unterschiedlicher Kirchen und Bekenntnisse nicht der entscheidende historische Grund, warum eine Verständigung auf Standards nicht gelingen wird?
- Wenn Standards (nach einem Klärungs- und Entwicklungsprozess) bildungspolitisch gesetzt werden, deren inhaltliche Konkretisierung und Realisierung den einzelnen Schulen überlassen wird: Was ändert sich dann bezüglich der Umsetzung von GG Art 7.3, dass der RU „in Übereinstimmung mit den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“ erteilt wird? Auf welcher Ebene ist die „Übereinstimmung“ nach evangelischem Verständnis zu erzielen?

### Zusammenfassend

Die Grundsatzfrage, ob bereichsspezifische Bildungsstandards für religiöses Lernen mit entsprechenden Kompetenzmodellen und Beispielaufgaben entwickelt werden sollen, bedarf ebenso einer Klärung wie die Frage, wie solche Standards konkret aussehen könnten.

**Bildungsstandards  
auch für den  
Religionsunterricht?**

**Kompetenz  
für Religion**

<sup>31</sup> Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der EKD vom 7./8.7.1971. In: Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Die Denkschriften der EKD 4.1. Gütersloh 1987, S.56-61.

Wo der geeignete Ort ist, solche Fragen systematisch und im Konsens zu klären, ist gegenwärtig offen.

## 2.3 Was ist „religiöse Kompetenz“?

Religiöse Kompetenz zu definieren, scheint das Schwierigste zu sein.<sup>32</sup> Was Schülerinnen und Schüler nach vier oder acht oder zwölf Jahren Religionsunterricht tatsächlich können sollten, ist bisher so im nationalen Kontext noch nicht gefragt worden. Bemühungen zur weiteren Klärungen kommen auch in europaweiten Diskursen deutlich zum Ausdruck.<sup>33</sup>

### Dimensionen religiöser Kompetenz

Ulrich Hemel hat den Begriff als erster verwendet in einer umfangreichen Studie zu Zielen des Religionsunterrichts (1988).<sup>34</sup> „Religiöse Kompetenz“ bezeichnet er als „Globalziel religiöser Erziehung“ und als „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (S. 674). Ob die von ihm genannten Aspekte der Konkretisierung dieser globalen Zielsetzung für künftige Entwicklungsarbeiten zu Standards für den Religionsunterricht hilfreich sind, wäre zu prüfen. Hemel nennt die folgenden (S.677-690):

Religiöse Kompetenz

- in der Dimension religiöser Sensibilität,
- in der Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens,
- in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit,
- in der Dimension religiöser Kommunikation,
- in der Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung.

Darin sind unschwer die von C.Y. Glock (1969)<sup>35</sup> genannten fünf funktionalen Dimensionen von Religion wieder zu erkennen. Glock nennt die Dimension des religiösen Erlebnisses, der rituellen Praxis, des intellektuellen Wissens, der ideologischen bzw. Glaubensstruktur und des verantwortlichen (consequential) Handelns. Sicher sind auch diese Dimensionen von religiösen Kompetenzen noch vage, und es wäre zu prüfen, ob der schulische Religionsunterricht sich beispielsweise besser auf die religiöse Inhaltlichkeit und Sensibilität beschränken sollte, wie Tzscheetzsch (1999)<sup>36</sup> vorschlägt.

Ebenso wäre auszuloten, inwiefern die Dimensionen religiöser Kompetenz mit pädagogisch-psychologischen Kompetenz-Modellen, die auf die besondere Art und Qualität der jeweiligen Lernprozesse gerichtet sind, in Übereinstimmung zu bringen sind. Hier besteht noch ein umfassender Klärungsbedarf.

<sup>32</sup> Der Begriff kommt im Neuen Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe (2002) oder im Lexikon der Religionspädagogik (2001) oder im Religionspädagogischen Kompendium (1999) als Stichwort nicht vor.

<sup>33</sup> In einer europäischen Arbeitsgruppe wurde dabei folgendes Verständnis entwickelt: „Religiöse Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, mit seiner eigenen Religiosität und ihren vielfältigen Dimensionen umgehen zu können, die in der Lebensgeschichte verankert sind und gleichzeitig die Religiosität anderer zu würdigen. Sie beinhaltet aktive Toleranz, die Fähigkeit, in ethisch orientierter Weise zu handeln und den Dialog über Religion führen zu können. Sie beinhaltet auch die Fähigkeit mit religiösem Pluralismus und religiöser Differenz konstruktiv umgehen zu können.“ (Heimbrock, G. /Scheilke, Chr. Th. /Schreiner, P.: Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster u.a.: LIT, 2001, p.9.).

<sup>34</sup> Hemel, U.: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt u.a. Lang 1988.

<sup>35</sup> Glock, Ch. Y.: Über die Dimensionen der Religiosität. In: Matthes, J. (Hrsg.): Kirche und Gesellschaft. Hamburg 1969, S. 150-168.

<sup>36</sup> Tzscheetzsch, W.: Der Religionsunterricht in der „neuen“ Schule. Überlegungen zu „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“. In: Kirche und Schule 25 (1999) 110, S. 11-21.



Kriterien, nach denen auch die „religiöse Kompetenz“ zu modellieren wäre, die durch schulischen Unterricht vermittelt wird, können auch dem pädagogisch-psychologischen Rahmen „guten“ Unterrichts entnommen werden. „Guter“ Unterricht sollte nach F.E. Weinert (1998)<sup>37</sup> den Aufbau von vier Kompetenzbereichen unterstützen: den Erwerb intelligenten Wissens, den Erwerb situierter Strategien der Wissensnutzung, den Erwerb metakognitiver Kompetenzen sowie den Erwerb von Handlungs- und Wertorientierungen. Für jeden dieser Kompetenzbereiche sind unterschiedliche Lehrstrategien erforderlich, wobei bisher empirisch am wenigsten geklärt ist, durch welche Formen des Unterrichts der Erwerb von Wertorientierungen optimal unterstützt wird.

Die entscheidenden Fragen zur Ermittlung der „religiösen Kompetenz“, die Schülerinnen und Schüler im RU erwerben, sind demnach:

- Welches religiös relevante *Wissen* (biblisches Grundwissen, christliche Tradition und Wirkungsgeschichte) haben sich Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten schulischen Religionsunterrichts angeeignet?
- Über welche fachspezifischen *Fertigkeiten, Könnensleistungen, Methoden, Ausdrucksgestalten* etc. verfügen sie, um ihr Wissen situationsangemessen nutzen zu können?
- Wie und zu welchen Gelegenheiten bringen sie ihr religiöses Wissen ins Spiel? Wie und wo gelingt ihnen die Deutung von Lebenssituationen mit religiösen Interpretamenten?
- Ist erkennbar, dass Schülerinnen und Schüler religiös interessiert und neugierig geworden sind, dass sie sich *motiviert* für Problemlösungen begeistern lassen, dass sie ihre religiöse Urteilsfähigkeit in Diskurse einbringen *wollen*?
- In welchen Formen können die *Handlungs- und Wertorientierungen* der Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht beeinflusst werden, und wo und wie wird erkennbar, dass Handlungsbegründungen auf dieser Grundlage gewonnen werden?

Von besonderer Bedeutung ist auch die Klärung von Kriterien, nach denen fach- bzw. bereichsspezifische Kompetenzmodelle künftig zu überprüfen sind und wo der Ort solcher Klärungsprozesse sein wird. Wird es erforderlich werden, parallel zu staatlichen Test-Einrichtungen (entsprechend dem englischen OFSTED Office for Standards in Education) eine zentrale kirchliche Institution zur Überprüfung von Standards für den Religionsunterricht einzurichten?

### **Zusammenfassend:**

Die Beteiligung der evangelischen Kirchen an einem öffentlichen, gesellschaftlichen Bildungsdiskurs – insbesondere an der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards – sollte auf der Grundlage des umfassenden Bildungsverständnisses erfolgen.

Ein gemeinsamer Referenzrahmen für den Religionsunterricht kann die Entwicklung bereichsspezifischer Standards erheblich fördern. Dabei ist insbesondere die Frage nach „religiöser Kompetenz“ bei Schülerinnen und Schülern zu klären, aber auch die Entwicklung von Kriterien zur Überprüfung ihrer Brauchbarkeit und Wirksamkeit.

**Wissen**

**Fertigkeiten  
Könnensleistungen  
Methoden  
Ausdrucksgestalten**

**Motivation  
und Interessen**

**Handlungs- und  
Wertorientierungen**

<sup>37</sup> Weinert, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Donauwörth 1998, S. 101-125.

### 3. Konkretisierungen für den Religionsunterricht

#### 3.1 Bildungsstandards Evangelische Religionslehre

##### Beispiel Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg ist der bildungspolitische Reformprozess beschleunigt vorangetrieben worden. Zum Sommer 2003 lagen nach einem intensiven und teilweise schwierigen Entwicklungsprozess „Bildungsstandards“ für Evangelische und Katholische Religionslehre vor: für Grundschulen Klasse 2,4, für Realschulen Klasse 6,8,10, für Gymnasien Klasse 6,8,10,12, für Hauptschule/Werkrealschule sowie zur Gestaltungskompetenz an Förderschulen.<sup>38</sup> Die Bildungsstandards stehen den Schulen zur Vorbereitung zur Verfügung und werden im Schuljahr 2005/06 verbindlich eingeführt in den jeweiligen ersten und zweiten Jahrgangsstufen der Schulform.<sup>39</sup>

„Eine Besonderheit der evangelischen Bildungsstandards liegt in der Zuordnung der ‚Kompetenzen und Inhalte‘ zu den sog. ‚Themenfeldern‘. Diese Zuordnung lässt sich so verstehen: In den Themenfeldern werden die in den Kompetenzformulierungen enthaltenen Inhalte deutlicher ausformuliert. Für die Unterrichtsplanung ergeben sich so zwei Wege: einmal im Ausgang von den Kompetenzen, zum anderen im Ausgang von den Themenfeldern.

Eine zweite Besonderheit liegt in der Gliederung der ‚Kompetenzen und Inhalte‘ nach sog. ‚Dimensionen‘. Diese Dimensionen wollen nicht als Gegenstandsbereiche, sondern als thematische Aspekte gelesen werden, die der Religionsunterricht immer wieder berührt“ (RPI aktuell Sept.2003).

Für alle allgemeinbildenden Schulformen werden gleiche „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ formuliert: Es gibt *Aufgaben und Ziele* des Religionsunterrichts im Feld von

- Wahrnehmen und Begleiten
- Wissen, Verstehen und Kommunizieren
- Gestalten und verantwortlich Handeln.

Als „übergreifende Kompetenzen“, die der Religionsunterricht fördert und die untereinander in Beziehung stehen, werden genannt und erläutert:

Religiöse Kompetenz, Sachkompetenz, hermeneutische, ethische, personale, kommunikative, soziale, methodische und ästhetische Kompetenz.<sup>40</sup> Es wird nicht deutlich, was mit diesen Bezeichnungen übergrieffen wird bzw. ob der Kompetenzbegriff in einer Weise ausgeweitet wird, dass er nicht mehr spezifisch für eine „Domäne“, d.h. für den fachspezifisch strukturierten Lernbereich gelten soll.

<sup>38</sup> Sie finden sich im Internet unter: <http://www.bildungsstandards-bw.de/> und werden auch gedruckt erscheinen.

<sup>39</sup> Das bedeutet für die einzelne Schule einen neuen Umgang mit der Art der Unterrichtsplanung sowie der Zusammenarbeit zwischen Lernbereichen und Fächern. Gleichzeitig wird in Baden-Württemberg den Schulen eine „Kontingenz-Studentenafel“ übergeben, d.h. sie können die Lernzeiten für Fächer variabel im Schuljahr gestalten und sind nicht an Wochenstunden-Zeiten gebunden. Darüber hinaus wird die Zeit bis zum Abitur in Gymnasien für den 5. Jahrgang auf 8 Jahre reduziert, die Bildungsaufgabe also konzentriert. Dass Lehrkräfte an Gymnasien zugleich eine Unterrichtsstunde mehr arbeiten müssen, erhöht nicht die Akzeptanz dieser Veränderungen.

<sup>40</sup> Die Verständigung auf ein integriertes Kompetenz-Modell scheint u. E. noch nicht gelungen. Die Addition von Kompetenz-Aspekten aus anderen „Domänen“, die der „religiösen Kompetenz“ hinzuaddiert werden, scheint ein Zugeständnis an den bisherigen Sprachgebrauch bei Lehrkräften zu sein, der fachdidaktisch jedoch noch nicht überzeugend ist.

Als inhaltliche Gegenstandsbereiche, die die Verfasser als „Dimensionen“ bzw. „theologische Perspektiven“ bezeichnen, die nicht als eigene Themen des Unterrichts gemeint sind, sondern die „die verbindlichen Inhalte durchdringen“, werden – übereinstimmend mit den katholischen Bildungsstandards – sieben Themen genannt:

1. Mensch
2. Welt und Verantwortung
3. Bibel
4. Gott
5. Jesus Christus
6. Kirche und Kirchen
7. Religionen und Weltanschauungen.

Diesen „Dimensionen“ (man könnte sie auch als Themen des Kerncurriculums bezeichnen) werden dann jahrgangsstufenweise die zu erreichenden Kompetenzen zugeordnet.

### Beispiel Hessen

In Hessen wurden Entwürfe für ein „Abschlussprofil der Jahrgangsstufe 10“ für das Unterrichtsfach Evangelische Religion erarbeitet, jeweils für Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Dort werden „fünf Lernschwerpunkte“ genannt, in denen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden:

1. Individuelle Erfahrungen
2. Biblisch-christliche Tradition
3. Christliches Leben in Geschichte und Gegenwart
4. Ethik
5. Religionen und Weltanschauungen.

Es handelt sich u. E. auch hier um ein Kerncurriculum, dem die zu erreichenden Kompetenzen zugeordnet werden. Die Frage, wie das, was es in diesen Lernschwerpunkten zu lernen gibt, auch in Form von Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern gezeigt werden kann, bedarf noch der exemplarischen Konkretisierung in Aufgabenstellungen.

### Beispiel Hamburg

Auf der Basis eines Vorschlags des PTI Hamburg werden in die derzeit im Genehmigungsprozess befindlichen neuen Rahmenpläne Religion für alle Schularten und -stufen die konkreten thematisch-inhaltlichen Anforderungen, die am Ende der Jahrgänge 2, 4, 6, 10 und im Abitur an die SchülerInnen gestellt und durch geeignete Maßnahmen überprüft werden, als – notwendiger aber nicht hinreichender – Beitrag zur Entwicklung einer eigenständigen „religiösen Kompetenz“ begriffen. Diese wird in folgender Weise definiert:

„Orientiert an seinen Zielen und didaktischen Grundsätzen wird im Religionsunterricht eine religiöse Selbst- und Weltdeutungskompetenz gefördert und entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt,

- Leben in seiner Komplexität mit religiösen Kategorien wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren;

**Inhalte des RU**

**Inhalte des RU**

**Kompetenz der Selbst- und Weltdeutung**

- Sprache** – Grundformen religiöser Sprache in ihrem Aussagegehalt zu erschließen sowie Ausprägungen von Religion in Literatur, Kunst, Musik und medialer Alltagskultur zu entschlüsseln;
- Traditionen** – Traditionen und Überzeugungen von Religionen und Weltanschauungen entsprechend ihrem Selbstverständnis wahrzunehmen und zu würdigen;
- Religionen** – mit Menschen anderer religiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugungen respektvoll und kritisch-akzeptierend umzugehen;
- Wahrheit** – die Frage nach Wahrheit auf konkrete Lebenssituationen zu beziehen sowie in Begegnung und Auseinandersetzung mit religiösen bzw. weltanschaulichen Traditionen dialogoffen zu eigenen Selbst- und Weltdeutungen zu gelangen;
- Handeln** – in kriterienbewusster Unterscheidung von lebensförderlichen oder -zerstörenden Erscheinungsformen von Religion bzw. Religiosität religiös bzw. weltanschaulich begründet Handlungsorientierungen zu entwickeln.“

Kernanliegen des Hamburger Ansatzes, „religiöse Kompetenz“ in den Rahmenplänen festzuschreiben, ist es, einerseits die Befähigung der SchülerInnen zu grundlegenden Sinndeutungen als eigenständige basale Kompetenz (neben den „PISA-Kompetenzen“) und damit als unaufgebbaren Beitrag des Religionsunterrichts zum Allgemeinbildungsauftrag der Schule zu sichern. Andererseits soll durch die Formulierung eines übergreifenden religiösen Kompetenzbegriffs die begrenzte Reichweite der in den Rahmenplänen genannten (Mindest-) Anforderungen verdeutlicht und der Reduktion des Religionsunterrichts auf die Vermittlung im engen Sinne kognitiver Kenntnisse entgegen gewirkt werden. Die „religiöse Kompetenz“ bekommt in den Hamburger Rahmenplänen eine Vermittlungsfunktion zwischen den allgemeinen Zielen und Grundsätzen des Fachs und den thematisch-inhaltlichen Anforderungen.

### **Kommentar**

Es zeichnet sich schon jetzt ab, dass es in der Formulierung von Bildungsstandards für evangelischen Religionsunterricht viele Gemeinsamkeiten gibt, aber auch erhebliche Unterschiede. Zu den Differenzen gehört z.B., ob die Standards als Regelstandards (wie in Baden-Württemberg) oder als Mindeststandards (wie voraussichtlich in Hamburg) formuliert werden, ob zum Kerncurriculum die selbstständige und zugleich kritische Auseinandersetzung mit religiösen Ausdrucks- und Erscheinungsformen dazugehört, in welcher Weise kumulatives Lernen arrangiert sowie Niveaustufen von Kompetenzen unterschieden werden können.

#### **Diskussionsbedarf**

Es gibt noch einen erheblichen Diskussionsbedarf, der sich verschärfen wird, wenn nun – wie in Baden-Württemberg – einzelne Schulen bzw. Fach-Kollegien daran gehen, die „Bildungsstandards“ in Schuljahrespläne und konkrete Unterrichtsvorhaben in einer Weise einzuarbeiten, dass die Schülerinnen und Schüler sich die erwarteten Kompetenzen aneignen können.

Zugleich wird es erforderlich sein, auch Instrumentarien der Evaluation zu entwickeln, mit denen erkennbar gemacht werden kann, ob die Schüler auch tatsächlich über die erwarteten Kompetenzen verfügen.

#### **Entwicklung anspruchsvoller Aufgaben**

Das werden für den Religionsunterricht vermutlich nicht einfache Testbatterien mit multiple-choice-Aufgaben sein, sondern vor allem anspruchsvolle Aufgaben, in denen die viel-dimensionalisierten Kompetenzen zum Ausdruck gebracht werden können.

Sollte sich über kurz oder lang herausstellen, dass Lehrkräfte mit diesen komplexen Aufgabenstellungen überfordert sind, zu wenig Unterstützung bekommen, sich

die notwendige Unterstützung nicht holen können, sich von ihrem „eigentlichen“ Auftrag, nämlich guten Unterricht zu halten, zu stark abgehalten fühlen, dann ist ein Scheitern der bildungspolitischen Steuerung durch Bildungsstandards vorhersehbar. Ob es überhaupt die Aufgabe von allen Schulen und Lehrkräften sein soll, die „Bildungsstandards“ beflissen anzuwenden und umzusetzen, mag dem Reformdruck geschuldet sein. Sinnvoller wäre sicher eine Erprobungsphase, in der vor allem die Brauchbarkeit, Gültigkeit und Validität der „Bildungsstandards“ geprüft wird.<sup>41</sup>

Auch auf die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung kommen neue und andere Aufgaben zu, wenn der Umgang mit Bildungsstandards, Kompetenzen, Niveaustufen etc. zum professionellen Repertoire eines jeden Lehrers gehört.

### 3.2 Aufgabenstellungen zum Kompetenzerwerb im Religionsunterricht

Die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Konkretisierung fachlicher Bildungsstandards in Form von Aufgabenstellungen geschah bisher (z.B. bei der Erstellung von Abitur-Aufgaben, Prüfaufgaben für Bildungsgänge am Ende der Sekundarstufe I)<sup>42</sup> mit Hilfe von *Beispielaufgaben*.<sup>43</sup>

Solche Beispielaufgaben können entweder als bildungspolitische Setzungen verstanden werden (solche Aufgaben sind zu stellen), oder als Anregung für einen kriterienorientierten Prozess der Erstellung von Aufgaben (wenn dieser Maßstab gelten sollte, dann könnten Aufgaben in dieser Art – oder auch andere – gestellt werden), der für weiterführende Optionen offen ist.

Zu unterscheiden sind deshalb *Lernaufgaben*, die die Gesamtstruktur des Unterrichts und die Prozesse des Kompetenzerwerbs bestimmen, und *Prüfaufgaben*, an denen die erworbenen Kompetenzen „gezeigt“ werden können. Lernaufgaben sind als professionelle Konstruktionen bzw. Inszenierungen weiter gefasst als Prüfaufgaben. Die pädagogische Kunst besteht darin, relevante, angemessene, ermutigende, das Interesse weckende und entwickelnde, die aktive Auseinandersetzung und Reflexion befördernde Aufgabenstellungen zu finden, die Bildungsprozesse bei den lernenden Personen auslösen.

Eine Sammlung von Aufgabenbeispielen unterschiedlicher Art, ggfs. auch in Form von Aufgabentypen, kann eine mehrfache Funktion erfüllen<sup>44</sup>:

- Bildungsstandards in der Domäne „Evangelische Religion“ klären,
- den Diskurs über Fragen des Lehrens und Lernens von Religion fördern,
- als Modell für die Entwicklung von Aufgaben auf der Ebene der einzelnen Schule dienen,
- eine abgestimmte Praxis der Leistungsbewertung fördern,
- Projekte und Vorhaben zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität anstoßen.

41 E. Klieme warnt deshalb eindringlich vor übereilten Lösungen, die die notwendige Akzeptanz von Bildungsstandards in Frage stellen.

42 Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Beschluss der KMK vom 12.5.1995. In: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I/ Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Hg. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn o. J..

43 Für Nordrhein-Westfalen gibt es anregende Broschüren für die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Hg. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch. Frechen: Ritterbach 1998.

44 In Anlehnung an MSWWF-NRW (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Frechen 1998, S. 17-19.

**Empirische Überprüfung  
und systematische  
Validierung**

**Beispielaufgaben**

**Lernaufgaben  
Prüfaufgaben**

**Entwicklung einer  
Aufgabentypologie**

Wegen diese Mehrfachfunktion ist die Erarbeitung von Beispielaufgaben, in denen sich Kompetenzen der fachlichen Domäne „Religion“ zeigen, eine besondere Chance der religionspädagogischen Entwicklung, die nicht nur als eine pragmatische Problemlösung, sondern als eine ertragreiche Investition in die Qualität des Religionsunterrichts zu sehen ist.<sup>45</sup>

### **Zusammenfassend:**

Die Konkretisierung fachlicher Bildungsstandards in Form von *Aufgabenstellungen*, zu deren Lösung im Prozess und im Ergebnis Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen entwickelt werden, beziehungsweise „gezeigt“ werden, wird einen Kern der weiteren Entwicklungsarbeit darstellen.

An der Art der Aufgabenstellung wird sich zeigen,

- welches Verständnis von Lernen dem Unterricht zugrunde gelegt wird,
- ob die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer Lernprozesse angesprochen werden,
- inwieweit fachspezifische Kompetenzen eine Rolle spielen, die für die zentralen Themen und Zielsetzungen des Unterrichts bedeutsam sind, oder ob stattdessen Marginalien geprüft und getestet werden, die sich „leicht“ testen lassen.

## **3.3 Erfahrungen mit Bildungsstandards für Religion in England**

### **Kontext: Nationale Bildungsstandards**

Das Erziehungsgesetz von 1988 (Education Reform Act) und die Einführung eines Nationalen Curriculums (NC) für zehn Fächer hat das englische Schulsystem tiefgreifend verändert. Beide Maßnahmen dokumentieren Veränderungen im Bildungssystem und der Bildungsverwaltung durch eine konservative Bildungspolitik der 1980er und 1990er Jahre.<sup>46</sup> Die generelle Absicht war, Marktkräfte und Wettbewerb unter den Schulen einzuführen, um die Bildungsstandards und die Qualität des Bildungsangebotes zu erhöhen.

Merkmale der Veränderung sind: umfassende und häufige Leistungsmessungen in den Schulen; eine beträchtliche Zentralisierung der Entscheidungsbefugnisse im Bildungsministerium und Schwächung der Rolle regionaler Bildungsbehörden (Local Education Authorities - LEAs). Hinzu kamen der Ausbau der Schulaufsicht und eine stärkere Verpflichtung der Schulen als Hauptverantwortliche für die Sicherung und Verbesserung der Bildungsstandards. Der ab 1988 eingeführte und verbindliche Lehrplan für den Pflichtschulbereich (Nationales Curriculum) schreibt neben den Bildungsinhalten vor allem Leistungsziele fest, deren Erreichen durch landesweite Leistungsmessungen (assessments) am Ende von vier „key stages“ überprüft wird.

Key Stage 1	Age 5-7
Key Stage 2	Age 7-11
Key Stage 3	Age 11-14
Key Stage 4	Age 14-16

<sup>45</sup> In der ALPIKA Sek I Gruppe wurden 2002 und 2003 erste Ansätze zur Entwicklung von Musteraufgaben entwickelt, jedoch noch nicht ausgearbeitet. Sie beziehen sich auf: Exodus, Wundererzählungen im Markus-Evangelium, Symbol Licht, Religion als ästhetische Form am Beispiel Kirchenraum.

<sup>46</sup> Auch die folgenden Labour-Regierungen haben die wesentlichen Merkmale der „neuen“ Bildungspolitik beibehalten. Vgl. auch K. Evans: Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule und der Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik 43(1997)4, S. 551-566.

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der Leistungsmessungen erfolgte zu Zeiten konservativer Regierungen in Tabellen („league tables“), die sich auf nackte Zahlen stützten und die Merkmale der Schülerschaft außer Acht ließ. 1997 wurde ein Benchmarking-System eingeführt, das auf Schlüsselmerkmalen der Schülerschaft basiert, um gerechtere Aussagen über die Leistungsfähigkeit von Schulen zu gewährleisten. Die Verwendung von Zielbeschreibungen durch detaillierte Kriterienkataloge ist seitdem auf allen Ebenen des Bildungswesens (Bildungspolitik, Schulaufsicht, Schülerleistung, Unterrichtsqualität) üblich geworden.

„The purpose of the national curriculum is to establish entitlement and standards, and to promote continuity, coherence and public understanding.“<sup>47</sup>

Der Schulaufsicht ist dabei ein besonderes Gewicht zugekommen. Die Qualitätssicherung und -verbesserung der Schulen soll durch regelmäßige (früher nur fallweise durchgeführte) Inspektionen aller Schulen erfolgen, nach denen Aktionspläne erstellt werden, wie die festgestellten Mängel zu beheben sind. Die halbstaatliche Einrichtung OFSTED (Office for Standards in Education) ist zuständig für die Entwicklung und Anwendung der Standards.

Die *Evaluierungen* durch die Inspektoren beziehen sich auf: die bildungspolitischen *Kontexte* und *Vorgaben* (unter Fragen nach den Ressourcen und gesetzlichen Rahmenbedingungen), die *Prozessebene* (Qualität des Unterrichts, Schul- und Fachbereichsprogramme) und die *Wirksamkeiten* (Leistungen der Schüler/innen, Schulklima und -ethos, Anwesenheitsstatistiken).<sup>48</sup>

Während die *externe* Evaluation z.B. durch Inspektor/innen vorgenommen wird, sorgen die Schulen selbst für eine *interne* Evaluation durch den/die Schulleiter/in, Fachbereichsleiter/innen, Lehrer/innen, Schüler/innen und/oder deren Eltern. Beide Formen der Evaluation werden in Beziehung zueinander gesetzt und miteinander abgeglichen.<sup>49</sup>

In diese differenzierte Inspektion und Evaluierung ist auch der RU einbezogen.

## Religionsunterricht

Mit dem Bildungsgesetz von 1944 wurde die lokale/regionale Verankerung des Religionsunterrichtes (RU) festgelegt. Zuständig für die Lehrpläne und ihre Konkretisierung sind die Local Education Authorities (LEAs, 150 an der Zahl), die wiederum einen entsprechenden Ausschuss einrichten (Standing Advisory Council on RE - SACRE, bestehend aus Vertretern der Local Education Authority, der Church of England, anderer Religionsgemeinschaften und Konfessionen und der Lehrergewerkschaft). Die LEAs veröffentlichen jährlich einen Bericht zur Situation des RU. Von Beginn an gibt es eine Diskussion darüber, wie die lokale und nationale Verantwortlichkeit für den RU ausbalanciert und konkretisiert wird.

Im Education Reform Act (ERA) 1988 wurde als Rahmen festgelegt, dass die Lehrpläne „reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the beliefs and practices of the other principal religions represented in Great Britain.“

Das so genannte Basis Curriculum Religion drückt aus, dass religiöse Erziehung als wichtiger Bestandteil des Bildungssystems und des Nationalen Curriculum gelten kann:

<sup>47</sup> QCA (2003) A non-statutory framework for religious education, 14.

<sup>48</sup> Die Perspektive auf Kontextqualitäten, Prozessqualitäten und Wirkungsqualitäten bestimmt auch die Struktur des ersten „Bildungsbericht für Deutschland“ (2003).

<sup>49</sup> Vgl. Edith Rüdell: England – Making Standards Work. In: Lernende Schule 6(2003)24, S.38-42.

**Kriterienkataloge**

**Schulaufsicht und Inspektion**

**Evaluation**

**Religion im Nationalen Curriculum**

“Religious education makes a distinctive contribution to the school curriculum by developing pupils’ knowledge and understanding of religion, religious beliefs, practices, language and traditions and their influence on individuals, communities, societies and cultures. It enables pupils to consider and respond to a range of important questions related to their own spiritual development, the development of values and attitudes and fundamental questions concerning the meaning and purpose of life.”<sup>50</sup>

Damit unterliegt der RU auch dem eingeführten Überprüfungssystem durch OFSTED.

Um die mit dem ERA angestrebte Qualitätsverbesserung auch im Bereich RU zu erreichen, wurden von den dafür zuständigen Behörden (School Curriculum and Assessment Authority - SCAA, später Qualifications and Curriculum Authority- QCA) verschiedene Richtlinien und Initiativen entwickelt, um die für den RU zuständigen Ebenen zu unterstützen:<sup>51</sup>

- Arbeitsgruppenberichte von Religionsgemeinschaften und daraus resultierende Modell-Lehrpläne 1994 (Model syllabuses 1 and 2)
- Beispielkatalog für Standards im RU (1998)
- Rechtlich unverbindliche Richtlinien für RU (2000)
- Exemplarische Arbeitspläne für RU (2000).

Zusätzlich haben die Standards für Abschlüsse z.B. im Rahmen der Abschlüsse von GCSC (General Certificate of Standards in Education) und AS (advanced subsidiary) bzw. A (advanced) zu einer verbesserten Qualität am Ende von „key stage 4“ beigetragen.

## Lehrplanziele

Mit den Modell-Lehrplänen haben sich zwei Lehrplanziele (attainment targets) als Orientierung für alle Lehrpläne etabliert:

- Learning *about* religions
- Learning *from* religion.

Im Rahmen dieser Hauptziele geht es darum, die Bereiche: Wissen, Fähigkeiten und Verständnis (knowledge, skills and understanding) zu überprüfen.

In einem Bericht einer Arbeitsgruppe der für den Religionsunterricht zuständigen Inspektoren und Berater/innen (AREIAC = Association of Religious Education Inspectors Advisers and Consultants) von 1998 werden Vorschläge unterbreitet, welche Standards auf den verschiedenen Stufen erreicht werden sollen.<sup>52</sup> Dazu werden zu den beiden allgemeinen Lernzielen jeweils drei Themenreiche identifiziert:

## Inhalte des RU

### **Attainment Target 1: Learning About Religion**

- A: Beliefs and Teaching
- B: Religious Practices and Lifestyles
- C: Ways of Expressing Meaning

### **Attainment Target 2: Learning From Religions**

- D: Human Identity, Personality and Experience
- E: Questions of Meaning and Purpose
- F: Values and Commitments

<sup>50</sup> National curriculum handbooks for primary and secondary teachers, S. 20, zitiert nach QCA siehe FN 1.

<sup>51</sup> Dokumente und Informationen zugänglich über: [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk).

<sup>52</sup> Zugänglich über: [http://www.areiac.org.uk/a\\_reports/](http://www.areiac.org.uk/a_reports/) und weitere Informationen über <http://www.ncaction.org.uk/subjects/re/targets.htm>.



Den Themenbereichen werden dann acht Stufen zugeordnet, die auf den jeweiligen key stages 1 bis 3 zu erreichen sind, sowie als 9. Stufe (exceptional performance) in KS 3/4 oder 5.<sup>53</sup> Damit liegt eine differenzierte Vorgabe vor, die es den Inspektoren wie auch den Religionslehrer/innen erlauben soll, eine klarere Vorstellung von Erwartungen, Fortschritten und Ergebnissen des Unterrichts zu entwickeln.

Die neuere Diskussion, ausgelöst von QCA (Qualifications and Curriculum Authority), dreht sich um die Frage, wie die Entwicklungen zur Verbesserung des NC auch für den RU produktiv genutzt werden können. Immer wieder wird darüber diskutiert, ob der RU nicht integrierter Bestandteil des NC werden soll. Dies war insbesondere ein Diskussionspunkt bei der Revision des NC im Jahr 2000. Die Revision hat den RU nicht einbezogen, aber QCA hat rechtlich nicht verbindliche Richtlinien (Non-statutory Guidance) veröffentlicht, in denen einige Aspekte der NC Überprüfung berücksichtigt wurden und zugleich eine „Acht-Stufen-Skala“ als möglichen Standardkatalog und Qualitätszielvorgabe veröffentlicht.<sup>54</sup>

2001/2002 wurde von QCA eine Expertengruppe mit einer Machbarkeitsstudie beauftragt, um die Möglichkeiten eines nationalen Rahmens für den RU (A non-statutory framework for religious education) weiter zu erkunden.<sup>55</sup> Mit dieser Initiative wird eine Basis zur weiteren Qualifizierung des RU angestrebt, sowohl für die lokale als auch nationale Ebene.

Die Schaffung eines nationalen Rahmens für RU soll es ermöglichen, an nationale Entwicklungen anknüpfen zu können, z.B. der Diskussion um das neue Fach *Citizenship Education*, der Forderung nach deutlicherer Orientierung an den Schüler/innen (*Inclusion*) und andere fachübergreifende Aspekte.

Auch wenn es in den nach 1989 erschienenen Lehrplänen eine erkennbare Annäherung an gemeinsame Standards gab, bestehen nach wie vor wesentliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Syllabi. „These include the educational philosophy on which they are based, standards (especially in relation to assessment); the structure, range, flexibility and amount of material to be taught in different key stages; pedagogical styles and user friendliness.“<sup>56</sup> Ein nationaler Rahmen könnte den Beitrag des RU für die Erreichung der im NC formulierten Standards besser kenntlich machen und die entsprechende Konkretisierung im Unterricht anregen. Als „Nutzer“ eines solchen Rahmens werden die folgenden angesprochen:

LEAs, Lehrerschaft, Religions- und Glaubensgemeinschaften, Regierung und für Bildung zuständige Einrichtungen, Office for Standards in Education, Lehrerausbildner, Verlage und Autor/innen, Schüler/innen, Medien.<sup>57</sup>

## Kritische Sicht<sup>58</sup>

Allgemein kann festgehalten werden, dass es in England ein hohes Maß an Autonomie der einzelnen Schule gibt. Die Entwicklungen in den letzten 15 Jahren haben die Autonomie durch eine erhöhte Rechenschaftspflicht und verstärkter Zentralisierung curricularer Vorgaben und erziehungspolitischer Initiativen in einen bildungspolitisch intendierten Rahmen gestellt. Die bewusst initiierte Konkurrenzsituation zwischen den Schulen verschärft den Handlungsdruck auf die einzelne Schule.

<sup>53</sup> Ausführlich im Anhang 1: Acht-Stufen-Skala für den Erfolg im Religionsunterricht.

<sup>54</sup> Siehe <http://www.ncaction.org.uk> für detaillierte Information.

<sup>55</sup> QCA (2003) A non-statutory framework for religious education.

<sup>56</sup> QCA, 10.

<sup>57</sup> Siehe Anhang 2: Mögliche Struktur eines non-statutory framework for religious education.

<sup>58</sup> Orientiert an: Pachler, N: Schulautonomie, Qualitätssicherung und öffentliche Kontrolle am Beispiel England. 2002. (<http://ki.ioe.ac.uk/lie/files/qualitaetssicherung.pdf>).

**Gestufte  
Lehrplanziele**

**Nationaler  
Referenzrahmen  
für RU**

**Eingeschränkte  
Schulautonomie**

Die Festlegung nationaler Standards für SchülerInnen und LehrerInnen wird von einigen Kritikern des Systems als massive Einengung verstanden: Der Unterricht sei zu sehr auf die Überprüfung der Leistungsziele ausgerichtet und weniger an anderen Bildungskriterien. Dennoch hätten die OFSTED Inspektionen die von der Schule erzielten erzieherischen Standards und die Qualität der von der Schule angebotenen Erziehung zu überprüfen. Schließlich schreibe das Nationale Curriculum vor, dass alle Fächer der übergreifenden Zielsetzung der geistigen, moralischen, sozialen und kulturellen Entwicklung der Schüler/innen Rechnung zu tragen habe.

„Der Test- und Inspektionsansatz zur Qualitätssicherung im Bildungswesen kommt immer häufiger ins Kreuzfeuer der Kritik... (Es wird darauf hingewiesen) dass der Test- und Inspektionsansatz eher dazu dient, traditionelle Übermittlungsmethoden zu ‚verbessern‘, d.h. zu verstärken, und dazu führt, dass Unterricht oft über bloße Testvorbereitung nicht hinausgeht. Das Experimentieren mit neuen Ansätzen wird nicht gefördert... Grundsätzlich zeichnet sich der Testansatz in England wie zu erwarten ist dadurch aus, dass die Dinge getestet – und konsequenterweise auch unterrichtet – werden, die sich relativ leicht und kostengünstig (!) durch standardisierte Tests messen lassen“ (Pachler 2002, 10). In der erhöhten Rechenschaftspflicht und verstärkten Zentralisierung curricularer Vorgaben wird ein Ausdruck „zunehmender Privatisierungstendenzen und marktwirtschaftlicher Orientierung des Bildungswesens“ (Pachler) gesehen.

Trotz dieser durchaus ernst zu nehmenden Kritik haben die skizzierten Entwicklungen an vielen Stellen zu einer deutlichen Qualitätsverbesserung im Religionsunterricht geführt. Das zeigen nicht nur die regelmäßigen „subject reports“ von OFSTED,<sup>59</sup> sondern auch Rückmeldungen von Lehrer/innen und anderen Institutionen.<sup>60</sup>

Insbesondere ist dieser Prozess nicht abgeschlossen, sondern scheint sich weiter zu entwickeln: „In England lässt sich zurzeit ein gewisser Paradigmenwechsel feststellen, bei dem Innovation, Kreativität und Professionalisierung eine wichtigere Rolle spielen als zuvor. Das beruht zum Teil auf der Einsicht, dass sich mit einer Strategie, die nur auf zentral festgelegte Tests und Zielen (targets) basiert, Standards nur bis zu einem gewissen Punkt verbessern lassen. Das neue Modewort heißt ‚Lernkultur‘.“ (Pachler 2002, 11)

„Die Zukunft der Qualitätssicherung liegt meinem Dafürhalten nach zumindest auf der Prozessebene besonders im Ausbau kollegialer Evaluation (peer review) basierend auf starken Netzwerken von Schulen, die viel Wert auf ein gutes Lernklima sowohl unter den SchülerInnen als auch unter den LehrerInnen legen“ (Pachler 2002, 15).

<sup>59</sup> Zugänglich über <http://www.ofsted.gov.uk>.

<sup>60</sup> Siehe die Länderberichte zu England in <http://www.eftre.org>.

**Testing for the test  
oder  
Qualitätsverbesserung?**

**Kollegiale  
Vernetzung**

## 4. Zusammenfassung und Empfehlungen

### (1) Systemwechsel über Bildungsstandards

An die Diskussion über Bildungsstandards sind hohe Erwartungen geknüpft. Jedoch wird erst die Implementierung von Bildungsstandards und ihre systematische Überprüfung zeigen können, ob damit mittelfristig eine Qualitätsverbesserung schulischer Bildung erreicht wird.

Eine Umsteuerung des Bildungssystems mit Maßnahmen, die nicht nur technische oder organisatorische Probleme lösen, sondern auch Einstellungen verändern und neue Kompetenzen der professionell Beteiligten erfordern, ist mit Risiken behaftet. Die Einführung von Bildungsstandards bedarf intensiver Diskussionen, Vereinbarungen und vor allem einer Unterstützung und Förderung der pädagogisch Handelnden in den Schulen.

### (2) Worauf es bei Bildungsstandards ankommt

Drei Komponenten, *Bildungsziele*, *Kompetenzmodelle* und *Aufgabenstellungen* bzw. Testverfahren, werden benötigt, um Bildungsstandards wirksam für die Qualitätsentwicklung des gesamten Schulsystems nutzen zu können.

Das Schulsystem und die Schulen sollen künftig an den ihnen gesetzten Zielen beurteilt und gemessen werden. Bildungsstandards sind dafür vereinbarte Orientierungsmarken, an denen Leistungen der Schulen überprüfbar gemacht werden können.

### (3) Merkmale von Bildungsstandards

Bildungsstandards müssen vor allem bereichsspezifisch, knapp formuliert, verständlich und realisierbar sein, damit sie für die Qualitätssicherung taugen und schulische Bildung besser und vergleichbar machen können. Sie standardisieren nicht die Prozesse von Bildung, sondern verpflichten zu Ergebnissen als benennbare und nachweisbare Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

### (4) Kompetenzmodell

Kompetenzen kommen in einem breiten Leistungsspektrum zum Ausdruck. Anregungsreiche Lernkontexte, differenzierte Aufgabenstellungen und Transfer-situationen sind der Horizont, in dem Kompetenzen zum Ausdruck gebracht werden können. Die Reproduktion von Faktenwissen in einem Lernbereich stellt eine unzulässige Verkürzung dar.

Bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen sind auch gestufte Niveaus von Kompetenzen in dem jeweiligen Bereich zu klären.

### (5) Kirchliche Bildungsverantwortung muss auch für Bildungsstandards gelten

Die Beteiligung an einem öffentlichen Bildungsdiskurs ist deshalb für Kirchen als „Testfall des allgemeinen Bildungsverständnisses der Kirche“ (Nipkow) unabdingbar. Zugleich sind Kirchen insbesondere als Träger privater Schulen ein gewichtiger Partner und zugleich Kritiker staatlichen Bildungshandelns. Es ist von besonderer Bedeutung, dass evangelische Kirchen ihre Verantwortung für Bildung *gemeinsam* wahrnehmen und ihre Bemühungen um einen bildungspolitischen Konsens verstärken.

### **(6) Ein Referenzrahmen für den Religionsunterricht**

Die Grundsatzfrage, ob und in welcher Weise Standards für religiöses Lernen mit entsprechenden Kompetenzmodellen und Beispielaufgaben entwickelt werden sollen, bedarf ebenso einer gemeinsamen Klärung wie die Frage, wie solche Standards konkret aussehen könnten. Bildungsstandards können eine wichtige Strategie der Klärung von Kernaufgaben des RU und der in diesem Unterricht zu erwerbenden Kompetenz von Schülerinnen und Schülern werden.

### **(7) Die Entwicklung „religiöser Kompetenz“**

Die Beteiligung der evangelischen Kirchen an der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards sollte auf Grundlage eines umfassenden Bildungsverständnisses erfolgen.

Insbesondere ist die Frage nach „religiöser Kompetenz“ als Ziel religiöser Erziehung vordringlich zu bearbeiten. Eine Konkretisierung fachlicher Bildungsstandards in Form von Aufgabenstellungen, zu deren Lösung im Prozess und im Ergebnis Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen entwickelt werden beziehungsweise „gezeigt“ werden, wird einen Kern der weiteren religionspädagogischen Entwicklungsarbeit darstellen.

Die Fachwissenschaft und Fachdidaktik für Religionsunterricht ist herausgefordert, gemeinsam mit Pädagogischer Psychologie, Lerntheorie und Erziehungswissenschaft Kompetenzmodelle für religiöses Lernen („religiöse Kompetenz“) zu entwickeln und in Aufgabenbeispielen zu differenzieren. Die Überprüfung von religiös relevanten Kompetenzmodellen als wissenschaftliche Konstrukten ist durch eine Experten-Einrichtung (im Auftrag aller Landeskirchen) vorzunehmen.

### **(8) Expertengruppe**

Eine Expertengruppe (aus FachdidaktikerInnen, Pädagogischen PsychologInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen, Praktischen TheologInnen) sollte einberufen werden mit dem Auftrag, innerhalb eines bestimmten Zeitraums Vorschläge für Standards des RU zu erarbeiten, fachspezifische Kompetenzmodelle zu entwickeln und an Beispielaufgaben zu konkretisieren. Darüber hinaus ist in einem zweiten Schritt ein Konzept zur empirischen Überprüfung und Verifikation der entwickelten Standards zu erarbeiten.

# Anhang 1

## AT 1 LEARNING ABOUT RELIGIONS

Level	A: Beliefs and Teachings	B: Religious practices and lifestyles	C: Ways of expressing religious meaning
1	Recall elements of stories which include some religious beliefs/ideas	Recognise selected features of religious life and practice	Recognise different forms of religious expression
2	Demonstrate factual knowledge of some basic religious beliefs / ideas	Demonstrate factual knowledge of some religious practices	Begin to identify messages and meanings behind examples of religious expression
3	Explain meanings contained in a religious story that might be given by believers	Describe how some of the key features of religions are used in festivals and practices	Make simple links between examples of religious expression and the beliefs, ideas and feelings which underlie them
4	Identify the principal beliefs, ideas and teachings of the religions studied	Describe the significance to believers of key features of religious life and practice	Show how religious beliefs, ideas and feelings can be expressed in a variety of forms explaining any symbolism
5	Compare and contrast some religious beliefs, ideas and teachings and identify those shared by different religions	Compare and contrast selected features of religious life and practice	Compare and contrast some of the ways in which believers express their principal beliefs, ideas and teachings
6	Explain how the principal beliefs, ideas and teachings of the religions studied may have an impact on the lives of believers and communities.	Give a coherent account of what it means to belong to a particular faith community demonstrating an understanding of variations such as different groupings, denominations and traditions within individual religions	Demonstrate critical awareness of how religious belief can be expressed in a variety of forms and of the beliefs and ideas which may underpin those expressions
7	Explain religious beliefs, ideas and teachings in relation to their contemporary relevance and practical application	Explain religious practices and life-styles in relation to their historical and cultural contexts	Explain the meanings of texts, language, figures of speech and symbolism in relation to the central beliefs of religions
8	Evaluate different interpretations of key religious beliefs, ideas and teachings	Evaluate different views of religious practices and lifestyles	Evaluate different interpretations of religious texts, language, figures of speech and symbolism
<b>Exceptional performance</b>	Demonstrate understanding of the nature of faith and belief Appreciate different interpretations of spirituality and give a balanced evaluation of the source, validity and significance of a number of key beliefs	Assess the importance of religious practices for believers and in particular offer a mature evaluation of some of the issues which may be raised by the presence of diverse lifestyles within a pluralist society	Assess the importance of language in religion showing appreciation of some of the modern philosophical questions about the status and function of religious language.

Quelle: Association of Religious Education Inspectors Advisers and Consultants (AREIAC): Standard Levels Expectations, 1998.

# Anhang 1

## AT 2 LEARNING FROM RELIGION

Level	D: Human identity, personality and experience	E: Questions of meaning and purpose	F: Values and commitments
1	Identify aspects of their own experience and feelings	Respond to things which they find interesting or puzzling in the light of their own experiences and thoughts	Identify what is of value and concern to themselves giving a reason
2	Identify aspects of others' experience and feelings including religious aspects	Identify some experiences which cause people to wonder and question including questions which are difficult to answer	Identify what is of value and concern to others including those with a faith commitment suggesting reasons for their importance
3	Understand that there are connections between their personal experiences and those of others, and say what influences their lives	Compare their own and other peoples ideas about questions which are difficult to answer	Make links between values / commitments, including religious ones and their own attitudes / behaviour
4	Ask a range of questions about peoples' identity/personality/experience including those from a religious tradition; suggest appropriate answers	Ask a range of questions about puzzling aspects of life and experience; suggest answers, including religious ones	Ask a range of questions about choices and decisions and suggest what moral and / or religious implications may be involved
5	Recognise and express feelings about their own identity in the light of their learning	Express their own ideas and beliefs in relation to a range of ultimate questions	Express their own values and commitments recognising their origins and review them in the light of other people's values and commitments
6	Identify and evaluate the powerful emotions associated with religious identity, personality and experience	Understand and begin to evaluate religious perspectives on a range of ultimate questions	Understand and begin to evaluate religious perspectives on a range of contemporary moral issues
7	Explain and compare religious, non-religious and their own views about human identity, personality and experience with supporting arguments and evidence	Explain their own views on a range of ultimate questions with supporting arguments and evidence in relation to religious and other views	Explain their own values and commitments with supporting arguments and evidence in relation to religious and other teaching on contemporary moral issues
8	Evaluate religious, non-religious and their own views on human identity, personality, experience	Evaluate religious, non-religious and their own views on a range of ultimate questions.	Evaluate their own and others' views of religious and other values and commitments
<b>Exceptional performance</b>	Place religious and non-religious interpretations of human identity and personality within a wider context and make reasoned judgements about their significance  Offer a balanced evaluation of psychological explanations of religion	Assess the significance of a variety of perceptions of the nature of reality and existence with due regard to the context in which these are presented  Give a balanced evaluation of the ways in which some of these interpretations lead to belief in God(s)	Give a mature assessment of the reasons for and significance of a range of ethical theories  Give a reasoned evaluation of the relationship between religion and morality

Quelle: Association of Religious Education Inspectors Advisers and Consultants (AREIAC): Standard Levels Expectations, 1998.

## Anhang 2

### Contents of a possible non-statutory framework for RE using an national curriculum subject model

#### Foreword

#### About this booklet

#### About RE in the curriculum

#### Non-statutory guidelines for RE

#### A common structure and design for all subjects

#### Attainment targets and level descriptions

#### Learning across the curriculum

Promoting pupils' spiritual, moral, social and cultural development

Promoting pupils' personal, social and health education an citizenship

Promoting key skills

Promoting other aspects of the curriculum

#### The importance of RE

##### Foundation stage

Knowledge, skills and understanding

Breadth of study

##### Key Stage 1

Knowledge, skills and understanding

Breadth of study

##### Key Stage 2

Knowledge, skills and understanding

Breadth of study

##### Key Stage 3

Knowledge, skills and understanding

Breadth of study

##### Key Stage 3

Knowledge, skills and understanding

Breadth of study

##### Post-16

Knowledge, skills and understanding

Breadth of study

#### General teaching requirements of the national curriculum

Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils

Use of language across the curriculum

Use of ICT across the curriculum

#### Attainment Targets for RE

Quelle: Qualification and Curriculum Authority (QCA): A non-statutory framework for religious education, 2003.

# Aktuelle Veröffentlichungen des Comenius-Instituts

Peter Biehl/ Karl Ernst Nipkow:

**Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive.** Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 7, Münster: LIT-Verlag, 2003. 280 S., br. ISBN 3-8258-6558-4. 19,90 Euro.

Woran ist Bildung in evangelischer Perspektive theologisch zu erkennen? Wie wird Bildung im öffentlichen Bildungsdiskurs und in der Bildungspraxis wirksam? Peter Biehl stellt die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik dar, fundiert Bildung ausführlich theologisch im Gespräch mit der Systematischen Theologie und entfaltet den Bildungsbegriff als religionspädagogische Grundkategorie mit Bezug zur Pädagogik. Karl Ernst Nipkow rückt das Thema in den gesellschaftlichen und politischen Raum und zeigt, wie Bildung und evangelische Bildungspolitik historisch-systematisch zusammenhängen. Er erläutert die kürzlich veröffentlichte Bildungsdenkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft.“

Dietlind Fischer:

**Evangelische Schulen beraten und begleiten.** Anregungen zur Schulentwicklung. Münster: Comenius-Institut 2003. 160 S., br. ISBN 3-924804-56-7. 10,- Euro.

Das Buch richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und Träger evangelischer Schulen. Es thematisiert Erfahrungen aus Projekten zur schulinternen Lehrerfortbildung und Schulentwicklungsberatung an Evangelischen Schulen, die seit zehn Jahren durch das Comenius-Institut geleitet wurden. Darüber hinaus wird über ein Fortbildungsprojekt für Schulleitungen Evangelischer Schulen in Trägerschaft des Evangelischen Schulbunds berichtet. Die Beiträge zeigen praktische Szenarien schulentwickelnder, moderatorengeleiteter Arbeit. Die eigene Schule aktiv und aus christlichem Engagement voranzubringen und sich gezielt geeignete Unterstützung zu holen, wenn sie gebraucht wird, dazu will dieser Band anregen und ermutigen.

Dietlind Fischer/ Volker Elsenbast/ Albrecht Schöll (Hrsg.):

**Religionsunterricht erforschen.** Münster: Waxmann Verlag, 2003. 261 S. ISBN 3-8309-1283-8. 19,90 Euro.

Fachdidaktische Unterrichtsforschung hat nicht zuletzt durch die internationalen Vergleichsstudien schulischer Leistungen einen neuen Schub bekommen. Die forschungsmethodischen Ausgangsbedingungen sind allerdings noch nicht besonders gut entwickelt. Das gilt in besonderer Weise auch für den schulischen Religionsunterricht. Wie man dem praktischen Religionsunterricht empirisch-analytisch auf die Spur kommen kann, vor allem mit Hilfe qualitativer Verfahren und Interpretation, dazu sind in diesem Band unterschiedliche Forschungsbeispiele zusammengestellt. Exemplarisch werden jeweils ein forschungsmethodisches Verfahren demonstriert, Begründung und Reichweite kritisch reflektiert. Dem Buch ist eine CD-ROM mit Transkripten von Unterrichtsaufzeichnungen beigelegt.

## Bezugsadresse

Comenius-Institut

Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft

Schreiberstr. 12, 48149 Münster;

Tel. 0251/98101-0; Fax 0251/98101-50

e-mail: [info@comenius.de](mailto:info@comenius.de); Internet: <http://www.comenius.de>