

Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren?

Die post-PISA-Diskussion und ihre Relevanz für den Religionsunterricht

Vorbemerkung:

Bildungsstandards als Wundermittel der Bildungspolitik?

In teilweise geradezu euphorischer Weise werden Bildungsstandards gegenwärtig insbesondere von bildungspolitischer Seite als *das* Mittel zur Sicherung und Steigerung der Qualität von Schule und Unterricht propagiert, wie sie als Reaktion auf das »schlechte Abschneiden« deutscher SchülerInnen in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA notwendig erscheint. Das Verständnis von Bildungsstandards wurde stark von der »Klieme-Expertise«¹ mit bestimmt, ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenes Gutachten von Bildungsforschern unter Vorsitz des Direktors des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, Eckhard Klieme. Demnach greifen Bildungsstandards »allgemeine Bildungsziele auf« und »legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen«. Dies tun sie fach- bzw. lernbereichsbezogen, sodass der Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzmodellen eine Schlüsselfunktion zukommt. »Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt werden können und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.«² Darüber hinaus sollen sie nach Niveaustufen (Mindeststandards, Regelstandards, Exzellenzstandards) so differenziert werden, dass sie auch den Differenzierungen unter den SchülerInnen entsprechen können.

Folgende Hoffnungen verbinden sich mit der Einführung von Bildungsstandards für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht:

- Durch die mit ihrer Hilfe durchgeführten regelmäßigen Evaluationen sollen sie ein verlässliches Feedback für die Schulen und ihre Lehrkräfte über die Lernergebnisse ihrer SchülerInnen ermöglichen, sodass vermieden wird, was die Vergleichsstudien gezeigt haben: »dass die Bildungseinrichtungen sich über die Wirksamkeit

1 Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003. Zu beachten ist allerdings, dass Bildungsstandards bereits seit Ende der 1990er Jahre insbesondere im Rahmen der Kultusministerkonferenz als Mittel bildungspolitischer Steuerung diskutiert wurden.

2 Klieme, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 19.

ihrer Arbeit täuschen«³. Der spezifische Förderbedarf von Schulen soll besser erkannt werden können.

- Damit soll insgesamt die schärfere Wahrnehmung und Bearbeitung von Bildungsungerechtigkeiten zwischen Bundesländern, zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und zwischen Einheimischen und Migranten möglich werden.
- Indem Bildungsstandards die kompetenzorientierten Anforderungen am Ende einer Schulphase (häufig nach zwei Schuljahren) wiedergeben und im Bildungsverlauf aufeinander aufbauen, wird auf ein langfristiges, »kumulatives« und nachhaltiges Lernen abgezielt, das sich vom kurzfristigen »Büffeln« auf die nächste Klassenarbeit unterscheidet.
- Indem Bildungsstandards lediglich ein Lernergebnis (einen *output* oder *outcome*) einfordern, sollen sie der Lehrkraft und der Schule die Freiheit geben, den geeigneten *input* an Unterrichtsinhalten und Lernwegen selbst zu bestimmen und diese auf die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen abzustimmen.
- Indem Bildungsstandards – ggf. zusammen mit einem inhaltlichen Kerncurriculum – nur einen Kernbereich schulischer Bildung normativ vorgeben, wird die Autonomie der Schulen gestärkt, die diese zentralen Vorgaben durch schulspezifische Lehrpläne ergänzen und dabei auch programmatische Akzente setzen können.

Im Rahmen der Kultusministerkonferenz haben sich die Länder in den Jahren 2003 und 2004 auf *nationale* Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, den Hauptschulabschluss und die Primarstufe, bezogen auf die Kernfächer, geeinigt.⁴ Auch die meisten Länder arbeiten an einer Revision ihrer Lehrpläne im Sinne von Bildungsstandards bzw. Kompetenzorientierung, wobei hier Baden-Württemberg eine Vorreiterrolle übernommen und bereits 2004 einen auf Standards basierenden »Bildungsplan« eingeführt hat, der alle allgemeinbildenden Schularten und alle Fächer, auch den Religionsunterricht, umfasst.⁵ Auf nationaler Ebene soll das an der Humboldt-Universität Berlin eingerichtete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)⁶ eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung und Evaluierung von Standards übernehmen, auf Länderebene werden hierzu z.T. ebenfalls bereits eigene Institute eingerichtet. Dies alles ist Ausdruck eines begrüßenswerten politischen Willens, die Qualität von Bildung in Deutschlands Schulen zu verbessern. Kontrovers diskutiert wird allerdings, ob der Weg über Bildungsstandards der richtige bzw. beste Weg dazu ist und ob er für Nichtkernfächer wie den Religionsunterricht geeignet ist.

3 So Hartmut von Hentig in seiner »Einführung in den Bildungsplan 2004« des Landes Baden-Württemberg, S. 8 (die Einführung ist Bestandteil aller schulartbezogenen Einzelpläne des Bildungsplans in BW, die im Internet unter www.bildungsstandards-bw heruntergeladen werden können).

4 Vgl. www.kmk.org/schul/Bildungsstandards.

5 Sowohl die KMK-Standards als auch der Baden-Württembergische Bildungsplan sind noch weitgehend vor bzw. unabhängig von der Klieme-Expertise erarbeitet worden.

6 Vgl. www.iqb.hu-berlin.de.

1 Lässt sich Religion standardisieren?

Die in der religionspädagogischen Diskussion⁷ geäußerten Bedenken gegen Bildungsstandards für religiöse Bildung richten sich auf die Aspekte Religion und Bildung gleichermaßen, ja für viele scheinen sich in der religiösen Bildung charakteristische Momente eines emphatischen Bildungsbegriffs wie Subjektivität, Reflexivität, Unverfügbarkeit und Ganzheitlichkeit besonders zuzuspitzen: Im Religionsunterricht geht es offensichtlich in erster Linie um die Kultivierung von Fragehaltungen, Reflexionsrichtungen, Einstellungen und Urteilsfähigkeiten, die sich der Operationalisierbarkeit zu entziehen scheinen, z.B.: »Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer, Hoffnung auf Versöhnung über den Tod hinaus und nicht zuletzt Wertschätzung des christlichen Glaubens selbst«.⁸ Die behauptete Zuspitzung des ›Wesens‹ von Bildung in der religiösen Bildung hängt v.a. mit wahrgenommenen strukturellen und inhaltlichen Analogien zwischen (neuzeitlich verstandener) Bildung und (neuzeitlich verstandener christlicher) Religion zusammen, wie sie nach und neben Karl Ernst Nipkow⁹ z.B. Bernhard Dressler¹⁰ oder Joachim Kunstmann¹¹ herausgearbeitet haben: Unter bei-

7 Die religionspädagogische Diskussion spiegelt sich v.a. in den Themenheften einschlägiger Zeitschriften wider: Theo-Web (www.theo-web.de) 2 (2003), H. 2, sowie 3 (2004), H. 1 u. 2; KatBl 128 (2003), H. 5; ZPT 56 (2004), H. 3; RpB 53/2004; entwurf o.Jg. (2004), H. 2; außerdem in dem Sammelband von *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer* (Hg.), *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*, Münster 2004, in den auch das anregende Arbeitspapier des Comenius-Instituts »Zur Entwicklung von Bildungsstandards« integriert wurde. In dem Bändchen *Michael Wermke* (Hg.), *Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen*, Jena 2005, ist der Beitrag des Herausgebers interessant. Darüber hinaus liegen von beiden großen Kirchen auf nationaler Ebene erarbeitete bzw. in Auftrag gegebene Stellungnahmen zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht vor: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)* (= Die deutschen Bischöfe, Text 78), Bonn 2004; *Expertengruppe am Comenius-Institut* (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung*. Münster 2006 (in Vorbereitung; dieser Text lag mir in einer Entwurfsfassung vom April 2006 vor).

8 So *Andreas Verhülsdonk*, *Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht*, in: *Jürgen Rekus*, *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*, Münster 2005, 191–203, hier: 196. Der gleiche Wortlaut findet sich in der DBK-Stellungnahme (Anm. 8), 9.

9 Vgl. v.a. *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1992, sowie: *Bildungsstandards – Schule – Religion*, in: *ders.*, *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, Bd. 1, 110–134.

10 Vgl. *Bernhard Dressler*, *Bildung – Religion – Kompetenz*, in: ZPT 56 (2004), H. 3, 258–263.

11 Vgl. *Joachim Kunstmann*, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh 2002.

den Perspektiven – jener der Bildung und jener der Religion – wird der ›Mehrwert‹ des Menschen gegenüber seinen Kompetenzen oder Leistungen betont; sowohl Bildung als auch Religion erscheinen grundlegend und zuerst als etwas Zweckfreies, während ihre ›Nützlichkeit‹ eher als ›Nebenwirkung‹ einzuschätzen wäre; unter beiden Perspektiven geht es vor allem anderen um ein Selbstverhältnis und Selbstverständnis, bevor es auch um Handlungsfähigkeit im Sinn von Kompetenzen geht; sowohl Bildung als auch Religion gründen auf einem ästhetischen Weltverhältnis, d.h. auf der Wahrnehmung und Deutung von Wirklichkeit. Von beiden Seiten her ergeben sich demzufolge dicke Fragezeichen, ob Bildungsstandards für religiöse Bildung möglich oder sinnvoll sind.

Dabei ist in der religionspädagogischen Diskussion bislang vielleicht zu wenig bedacht worden, dass Standardisierungen wie allen Religionen auch dem Christentum alles andere als fremd sind: Angefangen von den ersten Bekenntnisformeln über die Kanonisierung der Heiligen Schrift bis hin zur Ausprägung von festen Ritualen, von Bekenntnisschriften, »Kern«-Liedern und Katechismen haben Standardisierungen von jeher dazu beigetragen, einen Definitionsrahmen christlicher Identität zu bestimmen und deren Weitertradierung zu befördern. Und dies, obwohl es dabei – auch bereits vor der Wende zum neuzeitlichen Subjektivismus – schon immer nicht in erster Linie um Wissen oder Können, sondern um die eigene Entscheidung, das eigene ganzheitliche Betroffen- und Ergriffensein, um das eigene Lebensvertrauen, kurz: um den persönlichen Glauben ging. Vielleicht kann dies ein Hinweis sein, sich nicht vorschnell mit dem Urteil der Nichtstandardisierbarkeit und Nichtoperationalisierbarkeit von Einstellungen und Haltungen zufrieden zu geben, sondern nach Gestaltungsmöglichkeiten und Kontextualisierungen von ›Standards‹ sowie nach Umgangsweisen mit ihnen zu fragen, welche ihnen einen ›Bildungsmehrwert‹ verleihen bzw. diesen zur Entfaltung bringen können.

An Luthers Kleinem Katechismus kann man beispielsweise studieren, wie eine pädagogisch und didaktisch initiierte Elementarisierung auch eigenständig theologisch verantwortet werden kann und wie inhaltliche ›Standards‹ in einen Lebenszusammenhang eingebettet werden können: Luthers Katechismustheologie ist nicht ohne weiteres mit seiner sonstigen, an der Rechtfertigung ausgerichteten Theologie gleichzusetzen, sondern orientiert sich auch an den Adressaten des (Kleinen) Katechismus, den »rohen Heiden«.¹² Aus der Kirchen- und Dogmengeschichte sowie insbesondere aus der Geschichte des Katechismus lässt sich jedoch auch einiges über die ›Risiken und Nebenwirkungen‹ einer Standardisierung von religiösem Lernen

12 Vgl. hierzu *Manfred L. Pirner*, Die didaktische Konzeption hinter Luthers Katechismen, in: *Norbert Dennerlein* u.a. (Hg.), Die Gegenwartsbedeutung der Katechismen Martin Luthers, Gütersloh 2005, 123–149, hier v.a.: 126; anders argumentiert *Bernd Schröder*, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität, in: *Rothgangel/Fischer*, Standards für religiöse Bildung? (Anm. 8), 13–33, hier: 18.

erfahren. Über Jahrhunderte hinweg bemühte sich die Katechetik – mit unterschiedlichem Erfolg –, die Ausartung der Katechismus-Unterweisung zu einem gedankenlosen Auswendiglernen und »Maulbrauchen« zu verhindern und hat dabei den immer größer werdenden Abstand zur Lebenswelt und Sprache der reformatorischen Zeit häufig ignoriert.¹³

2 Lässt sich Bildung standardisieren?

Die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geäußerten Bedenken gegen Bildungsstandards¹⁴ sind ebenfalls tief greifend: Die Orientierung an Bildungsstandards bedeute eine paradigmatische Abkehr vom mitteleuropäischen Bildungsgedanken hin zu einem eher pragmatisch ausgerichteten, im angloamerikanischen Kontext vorherrschenden Verständnis von »education« mit dem Ziel einer auf praktische Kompetenzen abzielenden »literacy« in verschiedenen Bereichen, wie es den internationalen Vergleichsstudien zu Grunde gelegt wurde.¹⁵ Solche Vorwürfe finden in der Tat Anhalt an den bildungstheoretischen Überlegungen der Klieme-Expertise selbst, etwa in dem, was diese zu den Begründungsproblemen von Bildungszielen in modernen Gesellschaften sagt.¹⁶

Als die zentralen dieser Begründungsprobleme werden angeführt:

1. »Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen«
2. »Offenheit der Zukunft für Individuum und Gesellschaft«
3. »Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen«
4. »Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen«
5. »Utopieüberschuss und Realisierungsprobleme«

Hinter dem zuletzt genannten Punkt verbirgt sich letztlich die Kritik an einem emphatisch verstandenen Bildungsbegriff, der in der Sicht der Autoren zu überzogenen,

13 Vgl. dazu *Martin Rothgangel*, *Luthers kleiner Katechismus – Probleme der Unterweisung*, in: *Dennerlein*, *Die Gegenwartsbedeutung der Katechismen Martin Luthers*, 36–56.

14 Vgl. neben den Stellungnahmen von GEW und Grundschulverband v.a. den »Frankfurter Einspruch« namhafter ErziehungswissenschaftlerInnen gegen die »gegenwärtigen Transformationen im Bildungswesen«, dokumentiert zusammen mit Diskussionsbeiträgen in: *Ursula Frost* (Hg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Sonderheft Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2006; aus den zahlreichen Themenheften erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften zu Bildungsstandards sei lediglich hingewiesen auf: *Journal für Schulentwicklung* 4/2004 und *Journal für LehrerInnenbildung* 1/2006.

15 Vgl. z.B. *Dietrich Benner*, *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme*, in: *ZfP* 48 (2002), 68–88. Vgl. zum Verständnis von Grundbildung als literacy auch: *Manfred L. Pirner*, *Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe*, in: *Rothgangel / Fischer*, *Standards für religiöse Bildung?* (Anm. 8), 34–53.

16 Vgl. *Klieme*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 58ff.

überkomplexen und diffusen Erwartungen und Ansprüchen an Schule führt, welche von dieser niemals erfüllt werden können. Zwischen »utopischen Entwürfen und realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule« existiere »ein nicht übersehbares, ja ein schreiendes Missverhältnis« (62).

Angeichts dieser Begründungsprobleme von Bildungszielen versteht die Expertise Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als »pragmatische Antwort«, die einerseits an einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich kultureller Basisfähigkeiten anschließen will und andererseits Kompetenzentwicklung als kompatibel mit dem klassischen bildungstheoretischen Gedanken der Förderung von vielfältigen menschlich-kulturellen Fähigkeiten betrachtet. Ist damit aber, so mag man fragen, nicht die Kapitulation vor den gesellschaftlichen Schwierigkeiten zugunsten eines funktionalen, instrumentellen und weitgehend formalen Verständnisses von Bildung vollzogen? Die Antwort auf diese Frage ist in der öffentlichen Debatte ganz besonders umstritten. Kritische Stimmen wie etwa der Siegener Grundschulpädagoge Hans Brügelmann und der v.a. von ihm mit repräsentierte Grundschulverband betonen, dass es sich bei den Standards nicht um *Bildungsstandards*, sondern allenfalls um begrenzte *Leistungsstandards* handeln könne. »So sollten sie auch benannt werden, auf diesen Anspruch sollte ihre Nutzung auch begrenzt werden.«¹⁷ Manche halten das Wort »Bildungsstandard« gar für eine »sprachliche Missgeburt nach PISA«, für einen »Ausdruck schulpolitischer Hochstapelei«, denn Bildung sei mehr als das »Abhaken von Kompetenzen« »unter messbaren, operationalisierbaren, utilitaristischen Gesichtspunkten«¹⁸.

Die Befürworter von Bildungsstandards zeigen sich in dieser Frage merkwürdig unentschieden und spannungsvoll. Auf der einen Seite betont die Klieme-Expertise die begrenzte Reichweite und Funktion der Bildungsstandards. Auf der anderen Seite wird, ebenfalls im Klieme-Gutachten, immer wieder der Anspruch erhoben, die Standards könnten und sollten so mit den allgemeinen Bildungszielen in Verbindung gebracht werden, dass sie wie in einem Brennglas das Wesentliche, den Kern von Bildung einfangen. So sollen sie – im Zusammenspiel mit fachbezogenen Kerncurricula – Zugänge zu den grundlegenden »Modi der Weltbegegnung« widerspiegeln (67f.).¹⁹ Und es wird mit ihnen die

17 So die Stellungnahme des Grundschulverbandes zum Entwurf der Kultusministerkonferenz für Bildungsstandards für die Primarstufe in Deutsch und Mathematik vom 23.4.2004, S. 2. Der Text findet sich unter www.grundschulverband.de, Stellungnahmen). Vgl. auch Hans Brügelmann, Schule verstehen und gestalten, Lengwil 2005, 275ff.

18 So Heike Schmoll, Bildungsstandards als Lebensretter der Schule?, in: Gymnasium 2004 – Das pädagogische Konzept, unter: www.km.kultus-bw.de, zit. nach Aloysius Regenbrecht, Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule?, in: *Rekus*, Bildungsstandards, 53–76, hier: 61.

19 Die Expertise bezieht sich hier auf das Modell einer Grundstruktur von Allgemeinbildung von Baumert, das von folgenden Modi der Weltbegegnung ausgeht:

Hoffnung verbunden, sie ließen sich so gestalten, »dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ›Philosophie‹ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern«, so, dass sie »selbst zum Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden« (15) können.

Gegenüber solchen ›visionären‹ Ausblicken, die nun den für den Bildungsbegriff konstatierten »Utopieüberschuss« auf die Bildungsstandards zu übertragen scheinen, bleiben m.E. mit den Standard-Kritikern manche systematisch begründeten und daher nicht zu beseitigenden *Inkompatibilitäten zwischen Bildungsstandards und »Bildungskriterien«* festzuhalten. Zu ihnen gehört vor allem die Standard-bezogene Prämisse, alle SchülerInnen einer bestimmten Klassen- und Altersstufe hätten einen bestimmten Standard zu erreichen, die den empirisch nachgewiesenen Unterschieden in der kognitiven, aber auch der moralischen und religiösen Entwicklung der Heranwachsenden ebenso widerspricht wie den grundsätzlich zu beachtenden Grenzen der Bildsamkeit individueller Menschen, die auch durch noch so viel Evaluierung und Förderung nicht überschritten werden können. Diese Prämisse droht auch die wichtigen Einsichten zu konterkarieren, die in den vergangenen Jahren zu den – ebenfalls individuell sehr unterschiedlichen – Aneignungsprozessen von SchülerInnen gewonnen worden sind, wie sie u.a. im Kontext einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik diskutiert wurden.²⁰ Außerdem bleibt die Gefahr einer Verengung von Bildung durch die Konzentration auf stark pragmatisch dimensionierte »Kernkompetenzen« virulent, weil dann eben jene Bildungsbereiche und Unterrichtsfächer, die anscheinend nicht direkt zu den vordergründig als wichtig erscheinenden Kernkompetenzen beitragen, implizit oder explizit als sekundär abqualifiziert werden.²¹ Damit zusammen hängt die Spannung, dass unter Umständen diejenigen Lernprozesse und Unterrichtsverfahren, die am effektivsten zum Erreichen von Bildungsstandards (bzw. zur erfolgreichen Bewältigung der Testaufgaben) führen, nicht dieselben sind, die am besten das Erreichen von (weiteren) zentralen Bildungszielen wie z.B. soziales Ler-

kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft und Probleme konstitutiver Rationalität (zu diesem Bereich gehören für Baumert Religion und Philosophie). Vgl. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, hier: 113.

20 Vgl. aus religionspädagogischer Sicht: Hans Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards, in: Gerhard Büttner (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006 (in Vorbereitung).

21 Auf die unaufgebbare Mehrdimensionalität von Bildung verweist v.a. auch die EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen, Gütersloh 2003, 67 u.ö.

nen, moralische Entwicklung, demokratisches Bewusstsein u.ä. fördern, sodass sich hier Zielkonflikte ergeben.

In diesem Sinn hat Karl Ernst Nipkow darauf hingewiesen, dass bildungs- und lerntheoretisch gesehen, »kumulatives Lernen« nur *eine* Form von bildendem Lernen darstellt und keineswegs sicher ist, ob es den »Kern von Bildung« wirklich trifft.²² Er wirft der Klieme-Studie vor, sie bleibe »entgegen der eigenen Berufung auf die ›philosophische‹ Reflexivität als Kern von Bildung im weiteren Verlauf hinter dieser Bestimmung zurück« (128). Das Erlernen von (Selbst-)Reflexivität sei kategorial anderer Natur als kumulatives Lernen zum Aufbau von Wissen oder von Problemlösungskompetenzen. Gleiches gelte für biographisches Lernen (»Bildung im Lebenslauf«) und »kognitiv-strukturelles Lernen«, das sich über die Transformation von Tiefenstrukturen des z.B. moralischen oder religiösen Urteilens oder des komplementären Denkens vollzieht (130). Nipkow differenziert und konkretisiert somit auf lerntheoretischer Basis den kritischen Einwand einer Verkürzung des Bildungsbegriffs durch die Bildungsstandard-Fokussierung mit Aspekten, die gerade auch das religiöse Lernen besonders betreffen.

3 Konsequenzen und Perspektiven für die Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards

Welche Konsequenzen lassen sich aus der knapp skizzierten Diskussion für die Entwicklung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht ziehen? Mir erscheinen drei Aspekte wichtig, die ich im Folgenden erläutern und z.T. mit Beispielen ansatzweise konkretisieren möchte.

3.1 Zur Notwendigkeit einer »Entzauberung«, Relativierung und Kontextualisierung von Bildungsstandards

Es erscheint ratsam, die eben bereits angedeutete Überfrachtung der Bildungsstandards mit überzogenen Erwartungen, gerade auch für den Bereich des Religionsunterrichts, zu vermeiden. Nicht von ungefähr wird die Einführung von Bildungsstandards von manchen kritischen Stimmen geradezu als eine politische Alibiveranstaltung angesehen,²³ als ein Ablenkmanöver, das verhindert, dass man sich auf die wirklichen, wesentlichen Ursachen der schulischen Bildungsdefizite konzentriert.²⁴ Zumindest wäre wohl eine nüchterne und kritisch bleibende Einschätzung der Bildungsstandards hilfreich als *ein* Instrument unter anderen und im Kontext eines umfassenderen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesses. Insofern legt sich m.E. generell eine Art *Doppelstrategie* nahe,

22 Vgl. Nipkow, Bildungsstandards – Schule – Unterricht (Anm. 10), hier: 128f. Die folgenden Seitenangaben im Text beziehen sich auf diesen Beitrag.

23 Vgl. hierzu z.B. Georg E. Becker, Bildungsstandards erreichen. Ausweg oder Alibi? Weinheim/Basel 2004.

24 Vgl. dazu Ulrich Herrmann, Fördern »Bildungsstandards« die allgemeine Schulbildung?, in: Rekus, Bildungsstandards, 24–52, hier: 26.

nämlich zum einen die Bildungsstandards in ihren *Potenzen* wahrzunehmen und möglichst qualifiziert zu entwickeln sowie verantwortungsbewusst einzusetzen, aber angesichts ihrer *Grenzen und Risiken* zum anderen auch weitere, alternative Instrumente und Verfahren der curricularen Steuerung und Qualitätsentwicklung zu nutzen, zu stärken und (weiter) zu entwickeln.

In Baden-Württemberg haben sich die Kirchen beispielsweise erfolgreich dafür eingesetzt, dass für den neuen, 2004 in Kraft gesetzten Bildungsplan Bildungsstandards nicht als isolierte formale Kompetenzformulierungen gefasst wurden, sondern mit Fachinhalten verbunden und durch inhaltliche Themenangaben ergänzt wurden. Darüber hinaus sind für den Religionsunterricht sowohl zentrale, »übergreifende Kompetenzen« auf der Basis eines Kompetenzmodells ausgewiesen als auch theologisch-inhaltlich orientierte »Dimensionen«, die sich wie rote Fäden durch die konkreten Kompetenz- und Themenaspekte hindurch ziehen. Durch diese Zusammenstellung unterschiedlicher Vorgaben ist gleichzeitig eine Profilierung und Relativierung der Standards gelungen sowie deren Anbindung an nicht operationalisierte Bildungsziele. Für die Religionslehrkräfte ergibt sich bei der konkreten Unterrichtsplanung dadurch ein Freiheitsspielraum, in dem Bildungsstandards, übergreifende Kompetenzen, thematische Dimensionen und Themen einander zugeordnet werden und dann erst zu Unterrichtseinheiten konkretisiert werden können. Allerdings stellt die Wahrnehmung dieses Freiheitsspielraums auch besondere Ansprüche an die religionsdidaktischen Kompetenzen der Lehrenden; ob diese Ansprüche sich wirklich einlösen lassen, erscheint angesichts der bisherigen Erfahrungen eher fraglich.²⁵

3.2 Bildungsstandards und religiöse Bildung – Verhältnisbestimmung zwischen Unterscheidung und Identifikation

Aus der oben dargestellten ambivalenten Diskussionslage um das Verhältnis zwischen Bildungsstandards und (dem Ganzen von) Bildung lassen sich zwei mögliche Folgerungen ziehen: 1. Standards (und die zugehörigen Testaufgaben) sollten auf jene Kompetenzen und Lerninhalte begrenzt werden, die problemlos operationalisierbar und möglichst verlässlich abgeprüft werden können, also v.a. Wissen und praktisches

25 Der Baden-Württembergische Bildungsplan findet sich unter www.bildungsstandards-bw.de. Zu Hintergründen und Beurteilungen der Religionsbildungspläne vgl. Gerhard Ziener / Christoph T. Scheilke, Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg, in: ZPT 56 (2004), H. 3, 226–236; Friedrich Schweitzer, Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?, in: ebd., 236–241; Andreas Reinert, »Prüfet alles und das Gute behaltet!« Bildungsstandards für den Evangelischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: entwurf o.Jg. (2004), H. 2, 7–11; Wolfgang Michalke-Leicht, Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht im Kontext der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg, in: Rekus, Bildungsstandards, 204–212; Manfred L. Pirner, Sichern Standards die Qualität von Nebenfächern? Die Bildungsstandards und der Religionsunterricht, in: Grundschule o.Jg. (2004), H. 10, 28–30. – Zur Akzeptanz und Umsetzung der BW-Bildungspläne durch die Lehrkräfte läuft derzeit an der PH Ludwigsburg eine empirische Untersuchung von Albrecht Wacker, deren Veröffentlichung für 2007 erwartet werden darf.

Können; weitere Bildungsziele müssen unüberprüft bleiben. 2. Standards (und die zugehörigen Testaufgaben) sollten möglichst weitgehend zentrale Bildungsaspekte wie Subjektivität, Prozesshaftigkeit, Reflexivität usw. zu integrieren versuchen, um eine Engführung religiöser Bildung auf Wissen und Können zu vermeiden.

Die Stellungnahmen der Katholischen Bischöfe zu Bildungsstandards im Religionsunterricht und der evangelischen Expertengruppe am Comenius-Institut (CI) zu Kompetenzen setzen hier leicht unterschiedliche Akzente. Die in den katholischen »Richtlinien« der DBK²⁶ nieder gelegten Standards lassen sich am besten durch den Satz aus der Einführung charakterisieren: »Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die *Fähigkeiten* und die ihnen zugrunde liegenden *Wissensbestände* bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind.« (13, meine Hervorhebung) Dahinter steht die stark an Hartmut von Hentigs Einführung in den baden-württembergischen Bildungsplan angelehnte Auffassung, dass »Einstellungen und Haltungen ... nur begrenzt lehrbar« und nicht in gleicher Weise wie Kenntnisse und Fähigkeiten operationalisierbar und evaluierbar sind (10).²⁷ Zwar werden Einstellungen und Haltungen auch mit Fähigkeiten und Wissen in Verbindung gebracht, aber die Bildungsstandards beziehen sich für die Autoren der Stellungnahme »doch primär auf die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse. Sie benennen somit nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts.« (10f.). Auch die Möglichkeit, das im Religionsunterricht vermittelte Wissen an »Anwendungskontexte« zu binden, wird eher skeptisch beurteilt (16f.). Dementsprechend geht es in den konkreten Standardformulierungen überwiegend um »kennen«, »darstellen«, »zeigen« und »erläutern«, wobei nur ein Teil der Standards als konkrete Handlungsanforderungen formuliert sind. Deutlich wird zudem der kirchliche Bezug religiöser Bildung sowie die Konfessionalität des Religionsunterrichts im Sinne einer – dialogoffenen – »Teilnehmerperspektive« (12) betont.

In der Expertise des CI²⁸ wird versucht, »grundlegende Kompetenzen« (12) für den RU gleichsam in einen breiteren bildungstheoretischen Rahmen zu stellen sowie sie auf Lebenspraxis zu beziehen. Ausgehend von dem »gesellschaftlich vorfindliche[n] und identifizierbare[n] Phänomen Religion bzw. Religionen« sowie von »religiöse[r] Praxis in unterschiedlichen Erscheinungsformen« gehe es im Religionsunterricht um die Reflexion dieser Praxis und »um den urteilsfähigen Zugang zu dieser Praxis: zu Religion als zu einer ›Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren‹« (10).²⁹ Statt von einer Teilnehmerperspektive im Religionsunterricht gehen die Autoren von einem für »gebildete Religion« notwendigen »Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspek-

26 *Sekretariat der DBK*, Kirchliche Richtlinien (Anm. 8). Vgl. auch: *Thomas Schlag*, Was kann religiöse Kompetenz darstellen? Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht – eine evangelische Perspektive, in: *ZPT* 57 (2005), H. 3, 235–240.

27 Von Hentig schreibt, Einstellungen »sind nicht abprüfbar, nicht irgendwann als ›erreicht‹ abzubuchen wie die ›Kompetenz‹ Autofahren oder die ›Kompetenz‹ freie Rede. Sie sind darum jedoch einer systematischen Pflege, Übung, Bewusstmachung keineswegs entzogen.« (Bildungsplan 2004, 9).

28 *Expertengruppe am Comenius-Institut* (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung* (Anm. 8).

29 Zitiert wird hier *Herrmann Lübke*, *Religion nach der Aufklärung*, Graz/Wien/Köln 1986, 149.

tive« aus (10). Anders auch als im katholischen Papier werden die zunächst ähnlich formulierten Dimensionen religiöser Kompetenz (»wahrnehmen und beschreiben religiös bedeutsamer Phänomene«; »verstehen und deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse«; »gestalten und handeln in religiösen und ethischen Fragen«; »kommunizieren und beurteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog«; »teilhaben und entscheiden: begründete [Nicht-]Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis«) nicht auf theologisch strukturierte Inhalte bezogen, sondern auf soziologisch orientierte »Gegenstandsbereiche[n] von Religion, wie sie Schülerinnen und Schülern begegnen als Anfrage, Herausforderung und konkrete exemplarische Lebenssituation«, nämlich »subjektive Religion«, »die Religion des Religionsunterrichts/Christentum evangelischer Prägung«, »andere Religionen und Weltanschauungen« sowie »Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen« (12). Daraus werden insgesamt zwölf konkrete grundlegende Kompetenzen abgeleitet, die dann auch durch Beispielaufgaben für entsprechende Tests ergänzt werden. In den Beispielaufgaben wird versucht, den Handlungsbezug zu konkreten Lebenssituationen herzustellen. Deutlich wird insgesamt das Bemühen, die subjektiven, reflexiven, prozessualen und kulturbezogenen Dimensionen von Bildung angemessen zu berücksichtigen.³⁰

An den beiden unterschiedlich akzentuierenden kirchlichen Stellungnahmen zeigt sich m.E., dass beide Argumentationsgänge und deren praktische Konsequenzen ihre Vor- und Nachteile haben. Die deutlichere Begrenzung der Standards auf kognitiv dimensionierte Fähigkeiten und objektivierbare Wissensbestände im katholischen Papier kann möglicherweise eher das leisten, was Dietrich Benner als Chance der Bildungsstandards für den Religionsunterricht herausgestellt hat: ihn »vor überzogenen eigenen wie fremden Erwartungen zu schützen«.³¹ Der Gefahr der Verengung religionsunterrichtlicher Bildung will man hier dadurch entgehen, dass man einerseits die begrenzte Funktion der Standards und andererseits die Bedeutung der nicht-standardisierbaren Bildungsziele im Bereich der Einstellungen und Haltungen betont. Die stärkere »Aufladung« der Kompetenzformulierungen und Beispielaufgaben mit »ganzheitlichen« Dimensionen von Bildung im evangelischen Papier führt zwar begrüßenswerterweise zu mehr Schülernähe, Lebensrelevanz und Lernprozessbezug, aber auch zu Aufgabenstellungen, die vereinzelt bedenklich nahe an den Rand des Bekenntniszwangs geraten, sehr hohe Ansprüche stellen oder wegen ihrer subjektiven Offenheit nur schwer bewertbar sein dürften.

3.3 Bildungsstandards zwischen Fixierung und Entwicklungsoffenheit

Die Klieme-Expertise hat die Entwicklung von Bildungsstandards, wie oben angedeutet, v.a. auch als chancenreichen Rahmen für eine intensi-

30 Da sich die Expertise bei Drucklegung des vorliegenden Beitrags noch in der letzten Überarbeitungsphase befand, war es leider nicht möglich, an dieser Stelle Beispiele für die entwickelten Aufgabenstellungen abzudrucken.

31 Dietrich Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB53/2004, 5–19, hier: 7.

vierte Verständigung innerhalb der Fachdidaktiken über ihre jeweiligen zentralen Lernziele und -inhalte propagiert und dabei auch die Notwendigkeit des Ineinandergreifens von Theoriediskussion, Praxiserfahrung und wissenschaftlich-empirischer Überprüfung betont. Für die Religionspädagogik haben in diesem Sinn insbesondere Rudolf Englert und Karl Ernst Nipkow dafür plädiert, die Standard-Diskussion zur fachlichen Weiterentwicklung zu nutzen, und zugleich einige wichtige Perspektiven für die Forschung und die weitere Theoriediskussion aufgezeigt.³²

In der Tat scheint es kaum ein anderes Unterrichtsfach zu geben, in dem nicht nur die Heterogenität der Schülervoraussetzungen so ausgeprägt ist wie der Religionsunterricht, sondern auch die Heterogenität der konzeptionellen Vorstellungen der Lehrkräfte und die Heterogenität der wissenschaftlichen Konzepte und Theorien, sodass sich die grundlegende Frage, wie viel didaktische Differenzierung notwendig und wie viel Standardisierung möglich und sinnvoll ist, in Bezug auf den Religionsunterricht noch einmal besonders zuspitzt. Und es scheint auch kaum ein anderes Unterrichtsfach zu geben, in dem – trotz der jahrzehntelangen Diskussionen – nach wie vor so viele Grundlagen-Fragen so unklar sind, wie z.B. jene, was eigentlich gelernt werden soll und kann, was wirklich gelernt wird oder was einen »religiösen Lernprozess« eigentlich ausmacht.³³ Hier gibt es erheblichen Forschungsbedarf.

Unter diesem Blickwinkel erscheint der *Prozess* der Entwicklung von Bildungsstandards mindestens so wichtig wie das Ergebnis. Was Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht leisten, hängt entscheidend auch von der Qualität ihrer Verwendung in der schulischen Praxis ab. Vor der Qualitätsentwicklung der Schule *durch* Bildungsstandards steht also die Aufgabe der Qualitätsentwicklung *der* Bildungsstandards selbst.³⁴ Und für die braucht man Zeit. Deshalb scheint mir eine gewisse Skepsis gegenüber allzu schnell »aus dem Boden gestampften« Standards durchaus angebracht.

Vor diesem Hintergrund lässt sich – bei allem Verdienst als pilothaftes Projekt innerhalb der Bundesrepublik – der baden-württembergische Bildungsplan von 2004 kritisch anfragen. Unter hohem Zeitdruck und ohne die eigentlich notwendigen theoretischen Vorklärungen und empirischen Überprüfungsprozesse wurden hier Bildungsstandards als offizielle Vorgaben fixiert, ohne dass erkennbar wäre, ob bzw.

32 Vgl. Rudolf Englert, Bildungsstandards für »Religion«. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: RpB 53/2004, 21–32; Nipkow, Bildungsstandards – Schule – Unterricht (Anm. 10), hier v.a.: 123ff.

33 Vgl. das Themenheft »Was ist ein religiöser Lernprozess?« der ZPT 49 (1997), H. 2.

34 Vgl. hierzu auch die Stellungnahme der GEW vom 4.7.2003 zu den KMK-Bildungsstandards, zu finden unter www.gew.de.

wie diese nun qualitativ weiterentwickelt und ggf. revidiert werden können oder sollen. Symptomatisch ist die Tatsache, dass die dem Bildungsplan voranstehende Einführung von Hartmut von Hentig erst nach Fertigstellung der fächerbezogenen Kompetenzen und Kerncurricula verfasst wurde – und teilweise geradezu als korrekatives Gegengewicht zur Standardisierungs- und Operationalisierungseuphorie gelesen werden kann. Unklar ist außerdem, wie eine Abstimmung einiger Teile des Bildungsplans mit den in manchen Fächern erst noch zu entwickelnden nationalen Bildungsstandards erfolgen soll.

Was die nationalen Stellungnahmen der beiden Kirchen betrifft, weisen sie in dieser Hinsicht einen weiteren Unterschied auf. Das katholische Papier stellt autoritativ und normativ gesetzte »Richtlinien« vor, mit denen die Bischöfe explizit ihrer »Regelungsverpflichtung für den katholischen Religionsunterricht« nachkommen (Vorwort). Zwar wird in der Schlusspassage herausgestellt, dass »Bildungsstandards ein neues pädagogisches Instrument [sind], dessen Validität selbst der Evaluation bedarf« und es deshalb darauf ankomme, »die Weiterentwicklung der Bildungsstandards an den Erfahrungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis zu orientieren« (31), doch das Verhältnis von normativer Verbindlichkeit und prozessoffener Weiterentwicklung bleibt ungeklärt. Die evangelische Stellungnahme versteht sich als von der EKD-Bildungsabteilung erbetene »Expertise«, die ihre Überlegungen zu Kompetenzformulierungen und Aufgabenbeispielen »zur Diskussion« stellen will (Vorwort, auch: 49). Ausdrücklich werden die Chancen gesehen, durch die Standard-Diskussion weit stärker als bisher zu klären, »was es in diesem Unterricht zu lernen gibt und welche Kompetenzen der Unterricht vermittelt« und somit zur »Qualitätssicherung des Religionsunterrichts sowie zur Förderung seiner Akzeptanz im Kanon der Unterrichtsfächer« beizutragen. Aber in begrüßenswerter Bescheidenheit wird festgestellt: »Ob und in welcher Hinsicht die vorgeschlagenen Kompetenzen tatsächlich zu »Bildungsstandards« transformiert werden können, bleibt allerdings ihrer mehrperspektivischen empirischen Überprüfung überlassen. Dazu wird wesentlich mehr Zeit und vor allem auch empirisch-wissenschaftliche Unterstützung gebraucht.« (Vorwort).

Dabei scheint mir bedenkenswert, dass das Ernstnehmen der empirischen Forschung und der unterrichtlichen Praxis im Prozess der Entwicklung von Bildungsstandards möglicherweise auch etwas damit zu tun hat, *aus welcher Perspektive* diese Entwicklung geschieht: Werden gleichsam »von oben« oder »von außen« gesellschaftlich und wissenschaftlich begründete Anforderungen an die SchülerInnen herangetragen, oder werden sie zumindest *auch* – wie vom Grundschulverband gefordert³⁵ – als »Bildungsansprüche der Kinder« (und Jugendlichen) formuliert und somit als Entwicklungsperspektiven beschrieben? Werden, religionspädagogisch gewendet, Bildungsstandards primär als Anforderungen von Kirche, Theologie und Gesellschaft verstanden oder zumindest *auch* aus der Perspektive eines »Rechtes des Kindes auf Religion«³⁶ im Sinn der Eröffnung von Entwicklungschancen formuliert?

35 *Grundschulverband*, Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit, in: Grundschulverband aktuell, Nr. 81, auch unter: www.grundschulverband.de.

36 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2. Aufl. 2005.

4 Lässt sich religiöse Bildung evaluieren?

Die oben anvisierte Doppelstrategie bezüglich der Bildungsstandards wird sinnvollerweise den Aspekt der Evaluation mit einbeziehen: Es geht m.E. auch hier darum, auf der einen Seite auf eine verantwortungsbewusste Evaluierung der Bildungsstandards zu achten und auf der anderen Seite die Bildungsstandard-Evaluation in einen umfassenderen Gesamtrahmen der Evaluierung von Schule und Unterricht zu stellen, in dem die Standard-bezogenen Testverfahren durch vielfältige weitere Evaluierungsinstrumente ergänzt und damit auch ggf. relativiert und korrigiert werden. Grundsätzlich wird allerdings darauf zu achten sein, dass über der Evaluierungseuphorie die Zeit und Kraft für das eigentliche Ziel, die qualitätsvolle Gestaltung von Unterricht, nicht über die Maßen eingeschränkt wird.

4.1 Zur Evaluierung von Bildungsstandards

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden v.a. *drei Grundsätze* betont, die bei der Evaluierung von Bildungsstandards beachtet werden sollten:

- *Zum ersten* wird dringend empfohlen, Sanktionen gegenüber Schulen, Lehrkräften oder SchülerInnen aufgrund von unterdurchschnittlichen Leistungen strikt zu vermeiden; statt dessen sind geeignete Unterstützungs- und Fördermaßnahmen anzubieten.³⁷
- *Zum zweiten* wird bereits in der Klieme-Expertise die möglichst durchgängige Trennung zwischen Schulaufsicht und Notengebung auf der einen und Evaluation auf der anderen Seite angemahnt. Dem schließen sich die DBK-Richtlinien im Hinblick auf den Religionsunterricht an.³⁸
- *Zum dritten* wird die sinnvolle Funktion der Bildungsstandards v.a. auf der Ebene der Schulevaluation und des Bildungsmonitorings (also der vergleichenden Evaluation ganzer Bildungssysteme) sowie der daraus erwachsenden Orientierung für die schulischen Bildungsanstrengungen gesehen, während sie nur mit Vorsicht und Zurückhaltung im Bereich der individuellen Diagnostik und Unterrichtsevaluation eingesetzt werden sollten.³⁹ Hier bleibe die Expertise der Lehrerin und des Lehrers das Entscheidende, weshalb man sie als Experten ernst nehmen und sie zur verstärkten Wahrnehmung ihrer Möglichkeiten im Bereich Diagnose, Förderung und Selbstevaluation anregen und befähigen sollte. Auch die Durchführung und Auswertung der Standard-Tests sowie die Interpreta-

37 Vgl. z.B. Hans Brügelmann, Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests; als Teil der Stellungnahme des Grundschulverbandes unter www.grundschulverband.de, 26ff.

38 Vgl. Sekretariat der DBK, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards, 31.

39 Auch dies betont bereits Klieme, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 99ff.

tion der Ergebnisse wären in diesem Sinne am besten in die Verantwortung der Lehrkräfte zu geben und sollten von ihnen v.a. als hilfreiche Instrumente zur Verbesserung des eigenen Unterrichts statt als Instrument der Kontrolle von »oben« oder »außen« erfahren werden. Von einer Veröffentlichung der Ergebnisse in der Weise eines Schul-, Klassen- oder Fächerrankings wird abgeraten.

Grundlegend ist außerdem die Einsicht, dass mit der Erhebung von Ergebnissen der Bildungsstandard-Evaluation die eigentliche Arbeit erst beginnt, nämlich die Bearbeitung der Fragen nach den *Ursachen* von Defiziten sowie nach *Möglichkeiten der Verbesserung* der Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsprozesse. Schon deshalb sind die Standard-Tests dringend auf Ergänzung angewiesen.

Zu begrüßen ist der Mut der von der EKD-Bildungsabteilung beauftragten Kommission, erstmals in größerem Umfang Beispielaufgaben für die Orientierung auf zu erreichende Kompetenzen zum Abschluss der Sekundarstufe I ausgearbeitet zu haben, die außerdem mit »Hinweisen für LehrerInnen« versehen sind, welche neben Erläuterungen und einem Erwartungshorizont auch mögliche Bezüge zu vorausgegangenen Unterrichtsthemen und -prozessen enthalten. Auch konkrete testtheoretische Fragestellungen und Probleme werden im Schlussteil (49f.) angesprochen.

4.2 Ergänzende und integrierende Maßnahmen der Evaluation

Aus theologischen, pädagogischen und wissenschaftsmethodischen Gründen erscheint es mir angebracht, für die Evaluation von Bildung im allgemeinen wie von religiöser Bildung im besonderen die Forderung nach *Triangulation* zu unterstützen, d.h. die mehrperspektivische und multimethodische Erfassung von Lernprozessen und -ergebnissen.⁴⁰ Aus theologischer und pädagogischer Sicht gleichermaßen gilt es, im Interesse der Kinder und Jugendlichen einen möglichen – manchmal in der Bildungsstandard-Diskussion als Gefahr aufscheinenden – Machbarkeits- und Objektivierungswahn abzuwehren, der meint, durch ökonomie-bewährte Steuerungsmechanismen und als wissenschaftlich exakt proklamierte Testverfahren schulische Lernprozesse »in den Griff bekommen« zu können.⁴¹ Deutlich formulieren in diesem kritischen Sinn die DBK-Richtlinien: »Auch religiöse Bildung erfordert die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Unterricht ist deshalb nicht im Sinne einer Output orientierten Systemsteuerung, sondern als kommunikatives Handeln zu verstehen und zu gestalten« (11).

In der empirischen Forschung wiederum haben bekanntlich in den vergangenen Jahrzehnten Methoden der qualitativen Sozialforschung an

40 Vgl. Uwe Flick, *Triangulation. Eine Einführung*, Wiesbaden 2004.

41 Vgl. hierzu auch Martina Kraml, Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – »braucht« (religiöse) Bildung Evaluation?, in: RpB 5/2004, 38–43.

Bedeutung und Ansehen gewonnen. Gegenüber standardisierten quantitativen Verfahren zeichnen sich diese Methoden dadurch aus, dass sie von den konkret zu untersuchenden Individuen her konstruiert sind bzw. sich diesen und dem jeweiligen Forschungsgegenstand möglichst optimal anzupassen versuchen. Bezogen auf Schule und Unterricht eignen sich qualitative Methoden insofern v.a. zur Erfassung von Prozessen, komplexeren Dimensionen und Aspekten von Lernen und eben auch zur Erfassung von Bildungsprozessen und -ergebnissen, die im Bereich von Haltungen, Einstellungen, Motivationen und Verhaltensweisen liegen. Außerdem haben alle empirischen Methoden bestimmte Schwächen, die durch den Einsatz mehrerer unterschiedlicher Methoden relativiert werden können. Eine mehrdimensionale Evaluation von Schule und Unterricht kann auch die Gefahr des »teaching to the test« reduzieren. Insofern wird sich ein modernes, umfassendes Konzept von Schulevaluation und -entwicklung sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden bedienen und dabei Verfahren der Selbstevaluation und der Fremdevaluation verbinden. Dies sollte m.E. auch für den Religionsunterricht angestrebt werden. Er hat dabei den unschätzbaren Vorteil, von eigenständigen religionspädagogischen Instituten unterstützt werden zu können.

So haben beispielsweise die religionspädagogischen Institute von Baden und Württemberg in Anlehnung an den »Orientierungsrahmen« des Landesinstituts für Schulentwicklung⁴² eine »Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht«⁴³ erarbeitet, in der es neben Hinweisen zur Evaluation von Bildungsstandards auch Anregungen und Hilfestellungen zu Formen der kollegialen Beratung, der Videografie und der Erhebung von Schülerfeedback gibt.

Nimmt man die neu in den Blick kommenden Erfordernisse der Unterrichtsevaluation und die Rolle der Lehrkräfte in diesem Bereich ernst, so wird es unverzichtbar sein, in der Lehrerbildung und -fortbildung der Einführung in Grundlagen und Methoden empirischer Unterrichtsforschung einen höherer Stellenwert zu geben.⁴⁴ Insbesondere erscheinen mir Formen der Aktionsforschung in Kooperation zwischen Schule und Hochschule wegweisend zu sein, wie sie z.B. an der Universität Oldenburg entwickelt worden sind.⁴⁵

42 Vgl. »Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg«, zu finden unter: www.ls-bw.de.

43 Gerhard Ziener (Gesamted.), Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht, Stuttgart 2005. Zu beziehen z.B. über das Pädagogisch-Theologische Zentrum, Grüninger Str. 25, 70599 Stuttgart.

44 Vgl. für den Religionsunterricht v.a. Dietlind Fischer / Voker Elsenbast / Albrecht Schöll (Hg.), Religionsunterricht erforschen, Münster 2003.

45 Vgl. Herbert Altrichter, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, 3. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn 1998.

Ausblick:

Nationale und internationale Vergleichsstudien zur religiösen Bildung?

Die ins Grundsätzliche gehende Kritik an dem hinter den internationalen Vergleichsstudien sowie hinter dem Bildungsstandard-Konzept stehenden Bildungsverständnis ließe sich konstruktiv wenden: Sollte und könnte sich der Bildungsvergleich nicht über Basisfähigkeiten hinaus auch auf andere Dimensionen und Aspekte von Bildung beziehen, die mindestens genauso wichtig für eine Gesellschaft sind, z.B. auf soziales Lernen, interkulturelles Lernen, ethische Reflexionsfähigkeit oder eben religiös-weltanschauliche Orientierung? Auf den Ebenen der Bundesländer sowie der westlichen Nationalstaaten ist bekanntlich die Heterogenität gerade bezüglich religiöser Schulbildung größer als in jedem anderen Lernbereich. Nationale und internationale Forschungen, die die religiösen Kompetenzen von SchülerInnen unterschiedlicher Bundesländer und Länder vergleichen, könnten vielleicht das öffentliche Bewusstsein für die Notwendigkeit und die Bedeutung religiöser Bildung für moderne Gesellschaften national und transnational fördern, die Stärken und Schwächen unterschiedlicher Systeme von Religionsunterricht deutlicher erkennbar werden lassen und die Verständigung auf gewisse Mindeststandards vorantreiben – Prozesse, die sicher dazu beitragen könnten, dass sich das Zusammenwachsen Europas und der Welt nicht auf das Ökonomische beschränkt.⁴⁶

Dr. Manfred Pirner ist Professor für Ev. Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

46 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, International Standards for Religious Education – In Conversation with John M. Hull, in: *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education & Values* 14 (2002), H. 1, 49–56. – Als ein Anfang auf nationaler Ebene kann die aufschlussreiche Studie betrachtet werden: *Claudia Standfest / Olaf Köller / Annette Scheunpflug*, leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen, Münster u.a. 2005. In einer Reanalyse der PISA-E-Daten werden auch Aspekte des Schulklimas und des sozialen Lernens vergleichend erhoben, außerdem bei eigenen Fallstudien Aspekte religiöser Einstellungen und Zugänge mit abgefragt.