

Standardüberprüfung in Religion?

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht verlangt neue Formen der Leistungsbeurteilung

Die Entscheidung der Kultusministerkonferenz, länderübergreifende Bildungsstandards in den Hauptfächern und den Naturwissenschaften für den Abschluss von Grund-, Haupt- und Realschule einzuführen, hat auch Auswirkungen auf den Religionsunterricht. Um Standards schulischer Bildung verbindlich zu implementieren, soll die gesamte Schule mit allen Fächern kompetenzorientiertes Lehren und Lernen einüben. Dies bedeutet aber auch für alle Fächer eine neue Kultur der Leistungsbeurteilung, in der versucht werden muss, die fachbezogenen Kompetenzen von SchülerInnen zu erfassen und zu messen. Doch die Arbeit an standardorientierten Testverfahren für den Religionsunterricht steht noch am Anfang.

1. Bildungsstandards werden verpflichtend – nicht nur in den Kernfächern

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 4. Dezember 2003, Standards für die Abschlussprofile von Grund-, Haupt- und Realschule als abschlussbezogene Regelstandards einzuführen, hat einen folgenreichen Paradigmenwechsel in der deutschen Bildungspolitik eröffnet. Auch wenn die unterschiedlichen Maßnahmen der Implementation in den 16 Bundesländern es inzwischen äußerst fraglich erscheinen lassen, dass die von der KMK formulierte Zielsetzung, »die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystem zu sichern«,¹ überhaupt jemals eingeholt werden kann, hat doch die überraschend schnelle und reibungslose Einigung der 16 Kultusministerien eine grundsätzliche neue Situation geschaffen: Der Unterricht an deutschen Schulen soll in Zukunft nicht »in-put«-bezogen auf Lehr- und Bildungspläne ausgerichtet sein, sondern er soll sich vielmehr am »out-come« der überprüfbaren Kompetenzen von SchülerInnen orientieren. Unter Kompetenzen werden dabei die bei SchülerInnen verfügbaren oder erlernbaren »kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen« verstanden »sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen

Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«² Die Länder haben sich im Rahmen von Staatsverträgen auf die Einführung und Evaluation dieser Standards verpflichtet und haben mit dem Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungssystem Berlin (IQB) eine zentrale Agentur zur Entwicklung des neuen Instruments gegründet.

Obwohl die KMK Bildungsstandards zuerst nur für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), später dann auch für die Naturwissenschaften herausgegeben hat, erfasst der Paradigmenwechsel inzwischen auch alle anderen Fächer des schulischen Kanons. Das liegt zum einen daran, dass die Fachvertreter in Musik, Kunst und Sport, aber auch in Religion, Geschichte, Politik, Erdkunde und Latein rasch erkannt haben, dass die »Erhebung« der Hauptfächer und der Naturwissenschaften zu Standardfächern die Gefahr einer Priorisierung dieser Fächer in den Schulen birgt, gegen die unbedingt anzuarbeiten ist. Zum anderen haben viele Kultusministerien direkt Fachgruppen in allen Fächern – also unabhängig von den KMK-Vorgaben – mit der Operationalisierung von Standardkatalogen beauftragt, wohl wissend, dass man die Kollegen der Einzelschulen schon allein aus dienst- und arbeitsrechtlichen Gründen

schwerlich in Standard- und Nichtstandardfachschaften aufteilen kann. Am weitesten ist in diesem Prozess Baden-Württemberg fortgeschritten, wo das Kultusministerium in Stuttgart – unabhängig von der KMK – schon vor vier Jahren die komplette Umstellung der Lehrpläne auf Standardkataloge für alle Schultypen und Unterrichtsfächer angeordnet hatte. Diese Standardkataloge liegen seitdem als neue Form des traditionellen Bildungsplans Baden-Württemberg vor, einschließlich von Standards für den evangelischen, katholischen und jüdischen Religionsunterricht (für die Klassen 2, 4, 6, 8, und 10).³ Unabhängig von der schulpolitischen oder bildungstheoretischen Beurteilung dieses neuen Bildungsplans ist anzuerkennen, dass in einem solchem System der vollständigen Standardisierung sowohl die Stellung des Religionsunterrichts im Fächerkanon als auch der Anspruch von Unterrichtsqualität und quantifizierbarer Inhaltlichkeit im Religionsunterricht gestärkt und gesichert werden.

Es sind wohl maßgeblich solche strategischen Überlegungen gewesen, welche die für die Erziehung und Schule verantwortliche Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) veranlasste, im Herbst 2003 eine Arbeitsgruppe zu beauftragen, in Anlehnung an die von der KMK vorgelegten Bildungsstandards Richtlinien für Regelstandards im Fach katholische Religion für den Mittleren Bildungsabschluss in Klasse 10 zu erarbeiten. Inzwischen hat eine weitere Arbeitsgruppe auch Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule entwickelt, die ebenfalls von den deutschen Bischöfen diskutiert, beschlossen und in Kraft gesetzt worden sind.⁴ Diese kirchlichen Richtlinien greifen die oben skizzierten bundesweiten »schulpolitischen Entwicklungen auf und bedenken ihre Konsequenzen für den katholischen Religionsunterricht in der Schule.«⁵ Sie »bilden eine normative Orientierung für die zukünftige Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht.« Im Weiteren wenden sich

die kirchlichen Richtlinien »vor allem an die, die Bildungsstandards und Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht auf der Ebene der KMK und der Bundesländer entwickeln, an die Schulabteilungen in den bischöflichen Ordinariaten und schließlich an die ReligionslehrerInnen, die mit der Erstellung von Schulcurricula für den katholischen Religionsunterricht befasst sind.«⁶ Damit sind Verantwortliche auf den verschiedenen Ebenen der Schul- und Unterrichtsorganisation genannt, die für eine zielführende Umsetzung der Richtlinien tätig werden müssen. Inzwischen haben aber die Kultusbehörden in den Bundesländern in unterschiedlicher Weise Initiative ergriffen, die kirchlichen Richtlinien für die Entwicklung von an Kompetenzen orientierten Bildungsstandards aufzunehmen und umzusetzen.⁷

Auf evangelischer Seite ist der Prozess hin zu Standards religiöser Bildung wesentlich langsamer, weil pluraler und diskursiver verlaufen. Nach einem längeren Konsultationsprozess hat schließlich vor nun zwei Jahren eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts Münster, der Evangelischen Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung« zusammengestellt, die »zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterricht[s] durch Bildungsstandards«⁸ dienen sollen. Das Papier beschreibt 12 grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, zeigt aber auch zu jede dieser Kompetenzen ein Aufgabenbeispiel. Zwar ist der Diskussionsprozess um Charakter und Verbindlichkeit dieses Standardkatalogs noch im vollen Gange,⁹ doch ist wahrscheinlich, dass dieses Dokument – erstellt von einer vielköpfigen religionspädagogischen Expertenkommission – die Arbeit der evangelischen Kommissionen und Arbeitsgruppen in den verschiedenen Bundesländern prägen wird. In die Arbeit dieser Comenius-Gruppe sind auch Erkenntnisse des DFG-Forschungsprojekts »Bildungsstandards und Qualitätssicherung im RU« an der Humboldt-Universität Berlin eingeflossen, mit dem unter der Leitung von Dietrich Benner, Rolf Schieder und anderen ein Instrument für die Evalua-

tion von Bildungsstandards in Evangelischer Religion im Rahmen der gymnasialen Oberstufe entwickelt und getestet worden ist.¹⁰

2. Eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur entsteht – vor allem in Mathematik

Ein Unterricht, der an den Kompetenzen von SchülerInnen, also an ihren kognitiven Problemlösefertigkeiten und den damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften orientiert ist, bekommt eine neue didaktische Ausrichtung und Akzentsetzung. Diese Neuorientierung ist zwar abhängig vom jeweiligen fachdidaktischen Kompetenzmodell des konkreten Unterrichtsfaches, sie weist aber fächerübergreifend gemeinsame Strukturelemente auf. Im Bereich der Unterrichtsziele hat sich zum einen »eine Beschränkung auf die kognitiven Dimension von Kompetenzen durchgesetzt«, sodass Bildungsstandards »zu einer kognitiven Orientierung des Unterrichts«¹¹ beitragen werden. Zum anderen bekommen Unterrichtsziele einen linearen Charakter, da sie sich als Standards nun auf progressiv aufgebaute Niveaustufen beziehen müssen. »In diesem Sinne können Standards als Beitrag zu einer Didaktik kumulativen Lernens aufgefasst werden.«¹² Was die Unterrichtsgestaltung angeht, so hat eine erste unterrichtspraktische Publikation des von Bund und Ländern finanzierten Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungssystem Berlin (IQB) im Bereich der Mathematik eine Perspektive eröffnet, wie ein kompetenzorientierter Unterricht mit entsprechender Evaluation aussehen könnte.¹³ Die Analyse dieser Handreichung macht deutlich, dass eine Fokussierung auf diagnostische Instrumente, die Eröffnung unterschiedlicher Lern- und Lösungswege und die Etablierung einer positiv-affirmativen Fehlerkultur Referenzpunkte einer neuen Unterrichtsgestaltung sein werden. – Inwieweit sich eine solche offene Unterrichtsanlage und die gewünschte positive Fehlerkultur allerdings in einem Schulsystem entfalten können, das immer mehr von schulbezogenen, länderspezifischen und sogar länder-

übergreifenden Parallel- oder Vergleichsarbeiten »eingeschnürt« wird, ist eine ganz andere, aber wichtige Frage.

Die Publikation von Werner Blum und den anderen Autoren des IQB liefert u. a. eine Liste von Aufgabentypen, die sicherlich auch über den Mathematikunterricht hinaus zur Überprüfung von Standards vorstellbar sind:¹⁴

- Ergänzungs- und Einsetzaufgaben, wie z. B. das Ergänzen von Rechenzeichen in Gleichungen;
- Ankreuz- und Multiple-Choice-Aufgaben, wie z. B. das Indizieren von Alternativen in Formelaufösungen;
- Aus Fehlern lernen – Falsches begründet richtig stellen, wie z. B. die Korrektur von falschen Schülerlösungen;
- Darstellungen verstehen und Ergebnisse darstellen, wie z. B. die Analyse und Interpretation von Balken- oder Kreisdiagrammen;
- Selbst-Aufgaben stellen lassen, z. B. als Aufgabenvorschlag zu einer Grafik aus der Zeitung;
- Foto-Fragen, wie z. B. die mathematische Bearbeitung von Gebäude- oder Möbelfotos.

Unabhängig von ihrem Typ müssen alle Aufgaben, so sie denn in einem sinnvollen didaktischen Arrangement zur Kompetenzüberprüfung eingesetzt werden sollen, klassifiziert werden, d. h. sie müssen einem Zweijahreszeitraum, einer Leitidee, den hier messbaren Kompetenzen und einem Schwierigkeitsgrad/Anforderungsbereich zugeordnet werden.¹⁵ Hilfreich für die Praxis sind zudem ein Erwartungshorizont und ein didaktischer Kommentar für die Lehrkräfte. Unabhängig vom Typ können alle Kompetenzaufgaben verschiedene Rollen einnehmen, nämlich als »Testaufgaben« zur Leistungsüberprüfung oder aber als »Lernaufgaben« zur Kompetenzförderung im Unterricht. Im ersten Fall müssen die Aufgaben ohne externe Unterstützung verstehbar und individuell bearbeitbar sein, im zweiten Fall sollten vor allem Anregungsgehalt und Lernpotenzial im Fokus sein.¹⁶

3. Testaufgaben für den Religionsunterricht – und was alles dazugehört

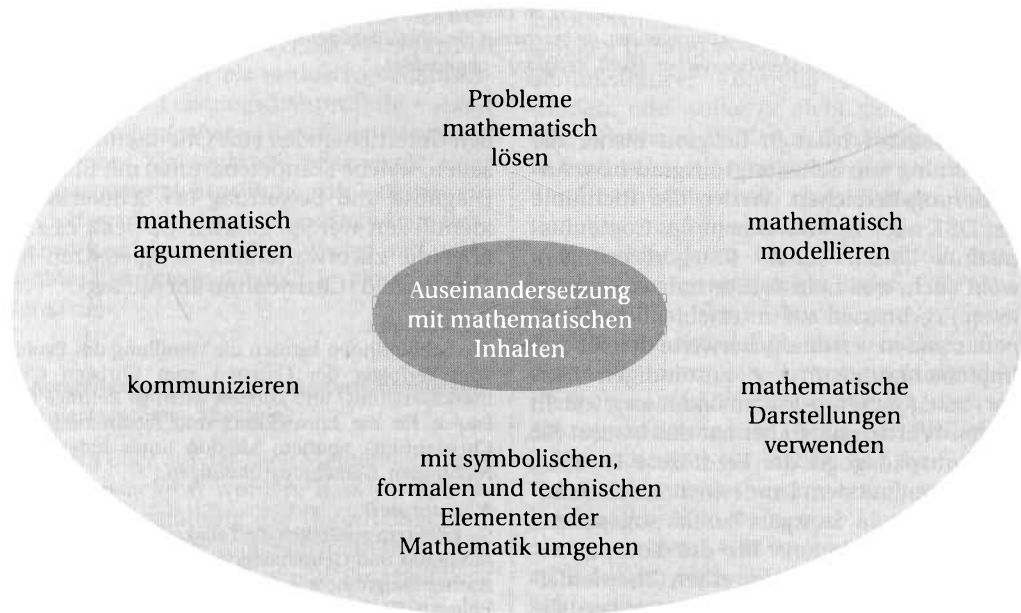
Vergleicht man diesen Typenkatalog mit Aufgabenstellungen zur Kompetenzüberprüfung im Religionsunterricht, wie sie aufgrund des fortgeschrittenen politischen Prozesses in Baden-Württemberg oder im Rahmen des Berliner DFG-Projekts und durch die Expertengruppe des Comenius-Instituts entwickelt worden sind, stellt man durchaus Kongruenzen fest. So findet man auch in diesen Entwürfen:

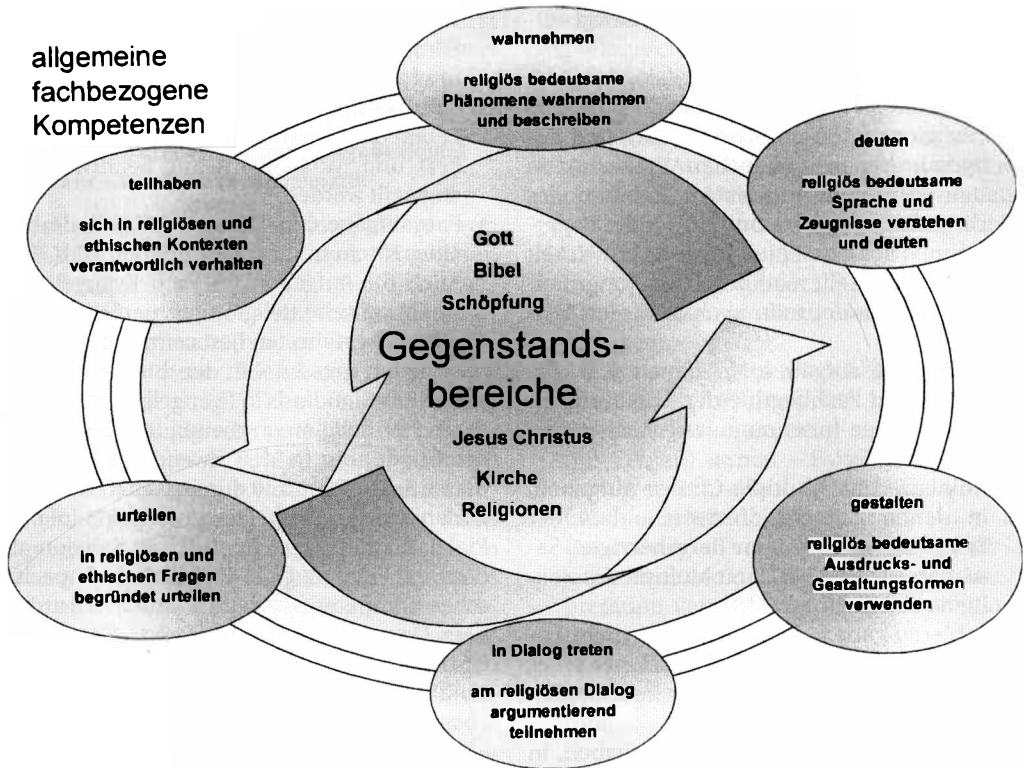
- Ergänzungsaufgaben, in denen z. B. die arabischen Fachbegriffe der Abbildung eines Moschee-Innenraums zugeordnet werden sollen;¹⁷
- Ankreuz- und Multiple-Choice-Aufgaben, in denen z. B. das Textverständnis der Beispielerzählung vom Barmherzigen Samariter (Lk 10, 25–37) mit Multiple-Choice-Items überprüft wird;¹⁸
- Fehleraufgaben, in denen z. B. nicht-koschere Gerichte von der Speisekarte eines jüdischen Restaurants gestrichen werden sollen;¹⁹
- Verstehens- und Darstellungsaufgaben, in denen z. B. Detailfotos eines gotischen

Westportals oder ein moderner Christmas-Song von Bryan Adams analysiert und interpretiert werden;²⁰

- Selbst-Aufgaben, in denen z. B. Fragen zum Leben der Christen im frühen Rom formuliert und Mitschülern zur Beantwortung zugeteilt werden;²¹
- Fotoaufgaben, in denen z. B. das Zoombild eines Kirchenraums beschrieben wird.²²

Auch für Aufgaben im Fach Evangelische oder Katholische Religion gilt natürlich, dass sie einem bestimmten Lernzeitraum zugeordnet werden müssen – in den Bundesländern, die bereits Standards in Evangelischer und Katholischer Religion erarbeiten lassen, hat sich die Gliederung in den Zweijahresrhythmen Klasse 2, 4, 6, 8, und 10 durchgesetzt (so z. B. in Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz). Allerdings zeichnet sich in Religion ab, dass mit Blick auf die Entwürfe fachspezifischer Kompetenzmodelle – Baden-Württemberg, Deutsche Bischofskonferenz, Comenius-Institut – an die Stelle der Dimension »Leitidee« aufgrund der Inhaltlichkeit des Faches die Dimension der »Gegenstandsbereiche« (DBK/Comenius-Institut) bzw. der »Themenfelder« (Baden-Württemberg) getreten ist:





Das Kompetenzmodell der KMK-Standards für Mathematik/Sek. I (S. 79) und das Kompetenzmodell der DBK-Richtlinie für Katholische Religion/Sek. I, umgesetzt im Entwurf einer Arbeitsgruppe für die Sek. I in Hessen. Im Außenkreis sind die allgemeinen Kompetenzen, im Innenkreis die inhaltsbezogenen – im Detail dann nach Leitideen (Mathematik) und Gegenstandsbereichen (Kath. Religion) – angeordnet.

Problematisch ist in Religion bisher die Zuordnung von Schwierigkeitsgrad bzw. Anforderungsbereichen. Weder die Richtlinie der DBK noch das Dokument des Comenius-Instituts liefern solche Kategorisierungen, wohl auch, weil man die Passung von erwarteten Ergebnissen auf unterschiedliche Kompetenzstufen verständlicherweise den für den Implementationsprozess zuständigen Länder- bzw. Kircheninstituten überlassen will. In Baden-Württemberg aber hat das Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg zusammen mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart bereits sogenannte »Niveauekonkretionen« für die Kompetenzüberprüfung in den einzelnen Themenfeldern des Bildungsplanes herausgegeben, die

den Unterrichtenden eine Orientierung geben sollen, welche Kompetenzstufen mit Blick auf Diagnose und Bewertung bei SchülerInnen identifiziert werden können. So heißt es z. B. über die zu erwartenden Kompetenzen im Themenfeld »Christentum am Anfang«:

Niveaustufe A

Die SchülerInnen kennen die Wandlung des Paulus vom Verfolger der Christen zum Christen (Damaszuserlebnis) und können wichtige Beiträge des Paulus für die Entwicklung und Ausbreitung des Christentums nennen: Mission unter Juden und Nichtjuden, Gemeindegründungen.

Niveaustufe B

Sie erläutern zusätzlich die Tätigkeiten des Paulus als Missionar und Gemeindegründer anhand exemplarischer Ereignisse aus seinem Leben, z. B. Paulus in Ephesus, Korinth oder Athen.

Niveaustufe C

Sie kennen weiterhin die Konflikte, die zum Apostelkonzil geführt haben, und können aufzeigen, wie u. a. durch die Tätigkeit des Paulus das Christentum aus dem Judentum herauswächst.²³

Dass solche Niveauekonkretisierungen doch recht vage bleiben und sich letztendlich auf einen rein quantitativen Lernzuwachs beschränken, zeigt, wie wenig dieses Instrument bisher den wissenschaftlichen Ausdifferenzierungen der empirischen Lern- und Unterrichtsforschung entspricht. Wenn man nun bedenkt, dass Baden-Württemberg sowohl mit Blick auf seine personellen und institutionellen Ressourcen als auch im kultuspolitischen Umstellungsprozess allen anderen Bundesländern um Jahre voraus ist, ahnt man, welche Anstrengungen vor Bundesländern und Religionsgemeinschaften liegen, falls sie das Paradigma der Standards im Religionsunterricht wirklich ernsthaft weiter verfolgen wollen.

Was für Mathematik und alle anderen KMK-Fächer gilt, ist auch in Evangelischer und Katholischer Religion zu bedenken. Alle Aufgaben und die mit ihnen verbundenen Elemente können immer sowohl als prozessdiagnostisches Instrument eingesetzt werden – dann sind sie »Lernaufgaben« in einer Unterrichtsphase oder am Ende einer Lernsequenz – oder aber als evaluatives Statusinstrument zur Leistungsüberprüfung – dann sind sie »Testaufgaben« eines notenrelevanten Tests, einer Klassenarbeit oder sogar einer Jahrgangsabschlussprüfung. Ob letzteres ein für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht wünschenswertes und praktikables Instrument darstellt, ist eine ganz andere Frage.

4. Kompetenzen im Religionsunterricht müssen evaluiert werden – aber wie?

Es ist mit Blick auf das Fach Mathematik oben bereits ausgeführt worden, dass die konsequente Umgestaltung der Unterrichtskultur mit dem Ziel des kompetenzorientierten Lernens und Lehrens mit großer Wahrscheinlichkeit »zu einer kognitiven Orientierung des

Unterrichts«²⁴ und zu einem Primat des kumulativen Lernens führen wird, der durch entsprechend linear-progressiv eingezogene Standardüberprüfungen gesichert werden soll. Das ist für den Religionsunterricht, der anders als Mathematik auch wesentliche Bildungs- und Erziehungsziele im Bereich des ethischen und sozialen Lernens sowie – zumindest in katholischer Perspektive²⁵ – im Bereich des Glaubenlernens anstrebt, eine ernsthafte Problemstellung. Zwar sagen z. B. die deutschen Bischöfe deutlich, dass zum Religionsunterricht essentiell neben »inhaltliche(n) Anforderungen« und »fachrelevanten Kompetenzen« auch die Förderung von »Haltungen und Einstellungen«²⁶ gehört, doch könnte eine konsequente Orientierung am Paradigma der Bildungsstandards genau zu jener »Verkopfung« und kognitiven Engführung führen, die alle anderen »weichen« Bildungsziele verdrängt. Ganz praktisch stellt sich dann nämlich die Frage, wie ein Unterricht, der auf die spätestens alle zwei Jahre durchgeführten zentralen Leistungsüberprüfungen in Religion vorbereiten will, überhaupt noch Raum und Zeit für Lernerlebnisse jenseits der dichten, aus den Gegenstandsbereichen entstehenden Kerncurricula finden kann.²⁷ Und: Sollte der Religionsunterricht wirklich Teil eines Systems von zunehmender administrativer Kontrolle und Evaluation werden, oder sollte er nicht vielmehr auch einen Freiraum im Kanon der Fächer bieten, in dem SchülerInnen gerade den Mehrwert des Übernützlichen in einer Zeit der Funktionalisierung kennen lernen?

Auch hier kann ein Blick auf die fortgeschrittene Entwicklung in Baden-Württemberg hilfreich sein: Obwohl gerade dieses Bundesland eine lange und bewährte Tradition in zentralen Lernstandskontrollen (Diagnose- und Vergleichsarbeiten/zentrale Abschlussprüfungen in Haupt- und Realschule/Zentralabitur) hat, haben sich die für den Religionsunterricht Verantwortlichen in den beiden (Erz-)Diözesen und Landeskirchen nach intensiver Diskussion vorerst dafür entschieden, im evangelischen und katholischen Religionsunterricht auf das Instrument der im

Zweijahresrhythmus verpflichtend durchzuführenden Vergleichsarbeiten zu verzichten und somit nicht dem Beispiel der Kernfächer und der Naturwissenschaften zu folgen.²⁸ Stattdessen hat die Arbeitsgruppe »Evaluation« zusammen in den Schulen eine ganze Palette von Instrumenten zusammengestellt, mit denen KollegInnen die Kompetenzen ihrer SchülerInnen evaluieren können, ohne zum einen in das Korsett von Teach-to-the-Test und Test gezwängt zu werden und ohne zum andern einer zu starken Konzentration auf die allein kognitive Dimension von Unterricht zuzuarbeiten. Diese Instrumente sind:²⁹

- Cahier – ein kleines Heft, das SchülerInnen zu einer Unterrichtssequenz oder -einheit anlegen (z. B. ein eigenes Begleitheft zu einer Ganzschriftlektüre);
- Portfolio – eine Mappe zur Sammlung von Lernprodukten bzw. zur Dokumentation des Lernfortschritts einer Schülerin/eines Schülers über einen bestimmten Lernzeitraum;
- Fragebogen – Befragung der SchülerInnen (z. B. auch zu Fragen des sozialen und ethischen Lernens);
- Wettbewerb – projektbezogene Aufgabenlösung in spielerischer Konkurrenz zu anderen Schülergruppen (z. B. durch Teilnahme an Zeitungs- oder Stiftungswettbewerben);
- Kreative Aufgaben – problembezogene Aufgabenstellung mit stark handlungsbezogener Ausrichtung (z. B. das Drehen eines Films über die Arbeit der Sozialstation in der Nachbarschaft der Schule).

Gerade die Beispiele lassen ahnen, dass solche Formen der Kompetenzüberprüfung und Leistungsmessung dem spezifischen Charakter des Religionsunterrichts nicht schaden, sondern vielmehr ein Agens der Unterrichts- wie Schulentwicklung sein können.

5. Kompetenzmessung im Religionsunterricht – Versuch eines Ausblicks

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht verlangt neue Formen der Leistungs-

messung: Damit sind aber weniger die in den Kernfächern eingeführten Diagnose- und Vergleichsarbeiten gemeint als vielmehr eine ganze Reihe von neuen Prüfungsformaten, in denen SchülerInnen eigenständig und kreativ mit ihren Kompetenzen konkrete Problemstellungen in den verschiedenen Gegenstandsbereichen lösen. Darin liegt eine der großen Chancen der Neuausrichtung des Religionsunterrichts auf die Arbeit mit Bildungsstandards. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die bisher vorliegenden Kompetenzmodelle und Standardkataloge für den evangelischen wie katholischen Religionsunterricht stark kognitiv ausgerichtet sind, eine große Zahl von inhaltsbezogenen Standards aufführen und zudem über die Gegenstandsbereiche bzw. Themenfelder ein umfangreiches Kerncurriculum formulieren. Das wiederum ist eine Gefahr des neuen Paradigmas: Will man diese Fülle an Kompetenzen und Inhalten wirklich komplett abarbeiten, wird man Schwierigkeiten bekommen, andere, nicht-kognitive Dimensionen des Religionsunterrichts bei der Planung und Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen. Dies ist eine von verschiedenen Problemanzeigen, auf welche die Verantwortlichen für den Religionsunterricht in den meisten Bundesländern bisher noch keine Antwort und schon gar keine Hilfestellung gegeben haben. Es gibt noch viel zu tun: Das lässt sich am Beispiel Baden-Württemberg erkennen.

Anmerkungen

- 1 Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), hg. v. *Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD*, Berlin 2003, 3.
- 2 *Eckhard Klieme et al.*: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003, 15.
- 3 Vgl. den Bildungsplan 2004, abrufbar auf dem Bildungsserver des Landes Baden-Württemberg: www.bildung-staerkt-menschen.de.
- 4 Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), hg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (= Die deutschen Bischöfe 78), Bonn 2004; Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den

- katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 85), Bonn 2006.
- 5 Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards 2004 [Anm. 4], 5.
- 6 Ebd.
- 7 Vgl. *Clauß Peter Sajak* u. M. v. *Peter Brause* und *Dieter Skala*: Richtlinien – Rahmenpläne – Kompetenzen. Zum Stand der Standardimplementierung im Katholischen Religionsunterricht, in: *Ludwig Rendle* (Hg.), Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens, Donauwörth 2007, 63–71.
- 8 *Dietlind Fischer, Volker Elsenbast* (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- 9 Der Diskussionsprozess ist z. T. dokumentiert in *Dietlind Fischer, Volker Elsenbast* (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung«, Münster 2007.
- 10 *Dietrich Benner, Sabine Kraus, Roumiana Nokolova, Tanja Pilger, Henning Schluß, Rolf Schieder, Thomas Weiß, Joachim Willems*: Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-BI-QUA, in: *Dietrich Benner* (Hg.): Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven, Paderborn 2007, 141–156.
- 11 *Hermann Josef Abs*: Standards schulischer Bildung, in: *Jürgen Oelkers et al.* (Hg.): Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart, Weinheim 2008, im Druck. Im Autorenmanuskript, das Hermann Josef Abs für diesen Beitrag freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat, Seite 7.
- 12 Ebd., 8.
- 13 *Werner Blum, Christina Drüke-Noe, Ralph Hartung, Olaf Köller* (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen, Berlin 2006. Für die anderen Fächer liegen leider noch keine Handreichungen oder Unterrichtswerke des IQB vor – scheinbar ist die Entwicklung von Aufgaben zur Kompetenzorientierung nicht in allen Fächern so problemlos möglich wie in Mathematik.
- 14 *Wilfried Herget*: Typen von Aufgaben, in: *Blum et al.* 2006 [Anm. 13], 178–193.
- 15 *Ralph Hartung*: Zur Entstehung der Aufgaben, in: *Werner Blum et al.* (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret, 226–237.
- 16 Vgl. *Werner Blum*: Die Bildungsstandards Mathematik. Einführung, in: *Blum et al.* 2006 [Anm. 13], 14–32.
- 17 Vgl. *Fischer, Elsenbast* 2006 [Anm. 8], 56–60.
- 18 Vgl. *Rolf Schieder*, Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: *Clauß Peter Sajak* (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007, 67–86, hier 80–86.
- 19 Vgl. *Mittendrin*. Lernlandschaft Religion 1. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien, hg. v. *Iris Bosold, Wolfgang Michalke-Leicht*, München 2007, 169.
- 20 Vgl. *Fischer, Elsenbast* 2006 [Anm. 8], 40–43 und 49.
- 21 Vgl. *Mittendrin*. Lernlandschaft Religion 1, 102.
- 22 Vgl. Ebd., 124–125.
- 23 Abrufbar auf dem Landesbildungsserver unter: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/niveaunkretisierunggen/kR/@@niveau.2006-08-31.4990534250>.
- 24 *Abs* 2008 [Anm. 11], 7.
- 25 In der evangelischen Religionspädagogik hat sich dagegen in der Diskussion um das Kompetenzpapier des Comenius-Instituts eine intensive Debatte entzündet, inwieweit sich die klassisch-protestantische Trennung von »Gelernte Religion« und »Geschenkter Glaube« weiter durchhalten lässt. Vgl. die verschiedenen Beiträge in *Fischer, Elsenbast* 2007 [Anm. 9].
- 26 Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards 2004 [Anm. 4], 9.
- 27 Eine ähnliche Befürchtung äußert mit Blick auf die Übungs- und Aufgabenkultur in den Kernfächern *Dietrich Benner*: Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben, in: *Benner* 2007 [Anm. 10], 123–138.
- 28 Vgl. die Diskussion dazu bei *Wolfgang Michalke-Leicht*: Bildungsstandards und Evaluation. Ein Blick nach Baden-Württemberg, in: *Sajak* 2007 [Anm. 18], 237–259, besonders 249 f.
- 29 Ich beziehe mich auf einen Vortrag von *Wolfgang Michalke-Leicht*, den dieser auf einer Fachtagung zum Kompetenzorientierten Religionsunterricht des Pädagogischen Zentrums der Bistümer im Lande Hessen am 25. Januar 2008 in Wiesbaden-Naurod gehalten hat.