

*Kompetenzorientierung konkret.
Eine evaluative Studie zur Bedeutung von
Religionslehrkräften für die Implementation
von Bildungsstandards im Fach Katholische
Religionslehre*

Dissertation

von

Lara Patricia Sabel

2021

Kompetenzorientierung konkret.
Eine evaluative Studie zur Bedeutung von
Religionslehrkräften für die Implementation
von Bildungsstandards im Fach Katholische Religionslehre

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors in den Erziehungswissenschaften
an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

vorgelegt von
Lara Patricia Sabel
Köln

1. Gutachter: Prof. Dr. Clauß Peter Sajak
 2. Gutachterin: Prof. Dr. Judith Könemann
- Tag der mündlichen Prüfung: 16.06.2021
Tag der Promotion: 16.06.2021

Meinen Kindern Vincent, Romy und Leni gewidmet.

Dieses Werk untersteht der creative common Lizenz vom Typ: CC-BY-SA.

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz der Autorin befinden.

Vorwort

Als ich 2012 als junge Studienrätin mit meiner Dissertation begann, hatte ich nicht damit gerechnet, in den nächsten sieben Jahren drei entzückende Kinder zu bekommen und einen dementsprechend langen Zeitraum für meine Promotion zu benötigen – 9 Jahre später bin ich eines Besseren belehrt worden. Aber wie heißt es doch: Was lange währt, wird endlich gut...

Und so danke ich meinem Ehemann Oliver, der mir stets den Rücken freigehalten und mir die nötigen Freiräume geschaffen hat. Danken möchte ich außerdem meinen Eltern Rolf und Doris, die mich stets unterstützt und an mich geglaubt haben, sowie meiner Schwiegermutter Rosi – danke, dass Ihr immer wieder für die Kinderbetreuung zur Verfügung standet. Großer Dank gebührt auch meinem Bruder Michael, der das Lektorat übernommen hat und mir viele hilfreiche Tipps gegeben hat.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Clauß Peter Sajak, dem ich so vieles zu verdanken habe, der mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand, der mir eine lehrreiche und überaus gelungene Zeit an der Westfälischen Wilhelms-Universität ermöglichte, der immer an mich geglaubt hat! Danken möchte ich auch meiner Zweitprüferin Prof.in Dr. Judith Köne-mann, die insbesondere bei dem statistischen Teil der Arbeit jederzeit unterstützend einwirkte. Danke an meine (ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Religionspädagogik und Pastoraltheologie (vormals Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik) für gute Ratschläge und offene Ohren.

Mein Dank gilt auch meiner früheren Fachleiterin Hildegard Glees-zur Bensen, über die ich Clauß Peter kennenlernte, und Fachdezernent Stefan Sieprath, die mir beide für ein Interview zur Verfügung standen. Danke auch an Christoph Westemeyer, Abteilungsleiter für Schulische Religionspädagogik der Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbistums Köln, sowie den Schulreferentinnen und Schulreferenten, die mich bei der Verbreitung des Fragebogens unterstützt haben.

Und nun hoffe ich, dass sich all die Mühen und das Entsagen der vergangenen Jahre gelohnt haben und die Ergebnisse meiner Forschung auf fruchtbaren Boden fallen.

Inhaltsverzeichnis

0.	DARSTELLUNGSVERZEICHNIS.....	XII
0.1	Abbildungen	XII
0.2	Tabellen.....	XII
0.3	Diagramme.....	XV
1.	Einleitung	1

TEIL I

2.	Bildungsstandards.....	4
2.1	Der “PISA-Schock” und seine Konsequenzen.....	4
2.2	Von der Input- zur Outputorientierung – ein Paradigmenwechsel?	7
2.3	Zur Konzeption von Bildungsstandards – die „Klieme-Expertise“	9
2.3.1	Begrifflichkeiten	9
2.3.2	Bildungsstandards	12
2.3.3	„Gütekriterien“ förderlicher Bildungsstandards	13
2.3.4	Funktion von Bildungsstandards.....	14
2.3.5	Entwicklungsgrundlagen und -probleme von Bildungsstandards.....	15
2.3.6	Kompetenzmodelle als Vermittler von Bildungszielen	20
2.4	Rezeption der Expertise – bildungspolitische und fachdidaktische Kritik	22
2.5	Zusammenfassung.....	25
3.	Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht	27
3.1	Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards.....	28
3.1.1	Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht.....	29
3.1.2	Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht	31
3.1.3	Hinweise zur Umsetzung der Richtlinien	35
3.1.4	Zum Verhältnis von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen	36

3.2	Kompetenzen religiöser Bildung.....	37
3.2.1	Religiöse Kompetenz nach Ulrich Hemel.....	39
3.2.2	Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung für den evangelischen Religionsunterricht.....	44
3.3	Planungshilfen für den kompetenzorientierten Religionsunterricht	46
3.3.1	Das Merkmalmodell nach Obst.....	47
3.3.2	Das Merkmalmodell nach Michalke-Leicht.....	57
3.3.3	Das Merkmalmodell nach Andreas Feindt.....	59
3.4	Kompetenzorientierung als Entwicklungsgrundlage für den Religionsunterricht	65
3.4.1	Englert: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im RU.....	66
3.4.2	Kuld: Kompetenzorientierung kritisch betrachtet.....	74
3.4.3	Dressler: Kompetenzorientierung als Chance für den Religionsunterricht.....	76
3.4.4	Ritters Kritik und Rothgangs Replik.....	78
3.5	Gütekriterien eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts	81
3.5.1	Kernpunkte der Kompetenzorientierung.....	81
3.5.2	Qualitätsdimensionen guten Religionsunterrichts.....	82
3.6	Zusammenfassung.....	86
4.	Kompetenzorientierte Lehrpläne konkret.....	88
4.1	Kompetenzorientierte Lehrpläne ausgewählter Bundesländer	88
4.1.1	Baden-Württemberg: Bildungsplan	88
4.1.2	Niedersachsen: Kerncurriculum.....	96
4.1.3	Rheinland-Pfalz: Rahmenlehrplan	99
4.1.4	Hessen: Kerncurriculum.....	103
4.1.5	Thüringen: Lehrplan.....	106
4.2	Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan.....	109
4.3	Vergleich der kompetenzorientierten Curricula der verschiedenen Bundesländer	117

TEIL II

5.	Theoretische Implementation von Bildungsstandards	122
5.1	Implementation und Schulentwicklung	123
5.2	Verständnis, Strategien, Akteure, Ebenen und Kontexte der Implementation von Bildungsstandards	126
5.2.1	Begriff und theoretisches Verständnis einer Implementation von Bildungsstandards	127
5.2.2	Leitideen und Strategien	129
5.2.3	Ebenen und Akteure	137
5.2.4	Kontext und Unterstützungssysteme.....	141
5.3	Werkzeuge und Verfahren der Implementation.....	146
5.3.1	Systemebene.....	147
5.3.2	Schulebene	156
5.3.3	Unterrichts- und Klassenebene	162
5.4	Implementationsstrategien der Klieme-Expertise	170
5.4.1	Aufgaben und Funktion der Unterstützungssysteme für den Implementationsprozess	171
5.4.2	Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards – infrastrukturelle Implementationsvoraussetzungen	174
5.5	Zusammenfassung.....	178

TEIL III

6.	Faktoren für eine gelingende Implementation	180
6.1	Zeitler, Heller, Asbrand: Implementation der Bildungsstandards	180
6.2	Euler und Sloane: Implementation als Problem der Modellversuchsforschung.....	181
6.3	Gräsel und Parchmann: Implementationsforschung	183
6.4	Hameyer: Innovationswissen	185
6.5	Goldenbaum: Implementation von Schulinnovationen.....	187

6.6	Holtappels: Innovation in Schulen und Schulentwicklungstheorien	190
6.7	Zusammenfassung.....	202
7.	Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb des Implementationsprozesses.....	204
7.1	Terhart: Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen.....	204
7.2	Zeitler, Heller, Asbrand: Empirische Befunde zur Implementation der Bildungsstandards/ Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption.....	207
7.3	Böttcher, Dicke: Implementation von Standards. Empirische Ergebnisse einer Umfrage bei Deutschlehrerinnen und -lehrern	216
7.4	Gräsel, Schellenbach-Zell, Trempler: Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen.....	221
7.5	Zusammenfassung.....	224

TEIL IV

8.	Einführung der Kompetenzorientierung in NRW.....	226
8.1	Länderübergreifende Umsetzungsstrategien der KMK.....	226
8.1.1	Allgemeine Implementationsbedingungen.....	226
8.1.2	„Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“	228
8.2	Unterstützungssysteme im Rahmen von Schulentwicklung und -forschung auf regionaler Ebene	233
8.2.1	Qualitätsanalyse in NRW	234
8.2.2	Referenzrahmen Schulqualität NRW	235
8.2.3	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule	236
8.2.4	KompRU	237
8.2.5	Ru-Bi-Qua und KERK	240
8.3	Unterstützungssysteme zur Implementation des Kernlehrplans für katholische Religionslehre in NRW	243
8.3.1	Implementationsveranstaltung der Bezirksregierung Köln.....	243
8.3.2	Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung.....	245
8.3.3	KompKath.....	247

8.3.4	Regionale Fortbildungen im Erzbistum Köln	249
-------	---	-----

TEIL V

9.	Evaluative Studie zur Implementation des KLP	253
9.1	Das Forschungsinstrument der quantitativen Datenerhebung – theoretischer Hintergrund.....	253
9.1.1	Phasen des Forschungsprozesses	253
9.1.2	Hypothesenformulierung und Operationalisierung.....	256
9.1.3	Das Forschungsinstrument	257
9.1.4	Die Befragung als Datenerhebungsverfahren	260
9.1.5	Datenaufbereitung und -auswertung	262
9.2	Die quantitative Erhebung – praktische Vorgehensweise.....	268
9.2.1	Hypothesenformulierung und Operationalisierung.....	268
9.2.2	Das Forschungsinstrument: Der Fragebogen	269
9.2.3	Beschreibung der Datenerhebung und Stichprobe.....	274
9.2.4	Die Auswertungsmethoden	276
10.	Empirische Befunde	277
10.1	Deskriptive, univariate Statistik: Häufigkeitsverteilungen.....	277
10.1.1	Baustein II: Kompetenzorientierung	277
10.1.2	Baustein III: Kernlehrplan.....	279
10.1.3	Baustein IV: Implementation und Umsetzungshilfen	283
10.1.4	Baustein V: Wünsche, Anregungen, Kritik.....	285
10.2	Induktive, bivariate Statistik: Korrelationen	289
10.2.1	Unterhypothese 1	289
10.2.2	Unterhypothese 2	296
10.2.3	Unterhypothese 3	301
10.2.4	Unterhypothese 4	305
10.2.5	Unterhypothese 5	311
10.3	Fazit	316
11.	Konsequenzen.....	318
11.1	Implementationsprozess – Theorie vs. Praxis	318

11.2	Optimierungsideen	322
11.2.1	Top-down-Charakter	322
11.2.2	Lehrerinnen und Lehrer.....	323
11.2.3	Unterstützungssysteme.....	324
11.2.4	Kompetenzorientierte Lehrpläne.....	326
11.2.5	Unterstützungsrahmen nach Feindt.....	327
12.	Ausblick	328
13.	Literaturverzeichnis	331
13.1	Kirchliche und staatliche Dokumente zum Bildungswesen und Religionsunterricht	331
13.2	Forschungsliteratur	335
14.	Anhang	XVI
14.1	Fragebogen	XVI
14.2	Experteninterviews	XX
14.2.1	Interview mit LRSD Stefan Sieprath	XX
14.2.2	Interview mit StD‘ Glees-zur Bonsen	XXV
14.3	Deskriptive, univariate Auswertung	XXX
14.4	Bivariate Auswertungen	XXXVII
14.4.1	Unterhypothese 1	XXXVII
14.4.2	Unterhypothese 2	XXXIX
14.4.3	Unterhypothese 3	XLII
14.4.4	Unterhypothese 4	XLIV
14.4.5	Unterhypothese 5	XLVII

0. DARSTELLUNGSVERZEICHNIS

0.1 Abbildungen

Abbildung 1: Merkmalmodell nach Obst.....	47
Abbildung 2: Modifiziertes Merkmalmodell nach Obst	56
Abbildung 3: Merkmalmodell nach Michalke-Leicht.....	57
Abbildung 4: Merkmalmodell nach Feindt	60
Abbildung 5: Modifiziertes Merkmalmodell nach Feindt.....	65
Abbildung 6: Einfaches Modell der Funktionsweise von Bildungssystemen.....	123
Abbildung 7: Implementationspfad nach Euler/Sloane	181
Abbildung 8: Drei-Phasen-Modell schulischer Innovationsprozesse nach Hameyer	186
Abbildung 9: Modell der Implementation von Innovationen und ihre schulorganisatorischen Einflussfaktoren nach Goldenbaum	189
Abbildung 10: Drei-Phasen-Modell des Innovationsprozesses nach Giaquinta	196
Abbildung 11: Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen in Anlehnung an eine Architektur der Schule als lernende Organisation nach Holtappels.....	199
Abbildung 12: Phasen des Forschungsprozesses nach Raithing	255

0.2 Tabellen

Tabelle 1: Aspekte und Handlungsfelder einer Implementation von Bildungsstandards	127
Tabelle 2: Die drei Säulen der Steuerung und Qualitätssicherung des Bildungssystems	134
Tabelle 3: Einflussfaktoren auf die Implementation schulischer Innovationen.....	187
Tabelle 4: Interpretation von Korrelationskoeffizienten nach Raithing.....	266
Tabelle 5: Signifikanzniveaus nach Raithing.....	267
Tabelle 6: Item 17 „Über den aktuellen KLP habe ich erfahren durch..."	284
Tabelle 7: Item 6 „Der RU an meiner Schule hat einen ... Stellenwert“.....	XXX
Tabelle 8: Item 7 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“	XXXI
Tabelle 9: Item 8 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme“	XXXI
Tabelle 10: Item 9 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“	XXXI

Tabelle 11: Item 10 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist mir bestens bekannt“	XXXII
Tabelle 12: Item 11 „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet	XXXII
Tabelle 13: Item 12 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist übersichtlich und gut zugänglich“	XXXII
Tabelle 14: Item 13 „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen“	XXXIII
Tabelle 15: Item 14 „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 enthält präzise Kompetenzbeschreibungen“	XXXIII
Tabelle 16: Item 15 „Der aktuelle KLP aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“	XXXIV
Tabelle 17: Item 18 „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“	XXXIV
Tabelle 18: Item 19 „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Kölns besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand	XXXIV
Tabelle 19: Item 20 „Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden“	XXXIV
Tabelle 20: Item 21 „Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Rus wie das von Obst, Michalke-Leicht und Feindt	XXXV
Tabelle 21: Item 22 „Ich nutze oder mehrere dieser Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung“	XXXV
Tabelle 22: Item 23 „Ich kenne das ‚Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung für den kath. RU‘“	XXXV
Tabelle 23: Item 24 „Die Implementation des KLP bedarf m.E. weiterer Fortbildungsmöglichkeiten“	XXXV
Tabelle 24: Item 25 „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz“	XXXVI
Tabelle 25: Item 26 „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“	XXXVI
Tabelle 26: Item 27 „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“	XXXVI
Tabelle 27: Rangkorrelationskoeffizient 7 * 11	XXXVII
Tabelle 28: Rangkorrelationskoeffizient 7 * 27	XXXVII
Tabelle 29: Rangkorrelationskoeffizient 8 * 26	XXXVIII
Tabelle 30: Rangkorrelationskoeffizient 9 * 27	XXXVIII

Tabelle 31: Rangkorrelationskoeffizient $9 * 8$	XXXVIII
Tabelle 32: Rangkorrelationskoeffizient $9 * 11$	XXXIX
Tabelle 33: Chi-Quadrat-Test $18 * 24$	XXXIX
Tabelle 34: Kontingenzkoeffizient $18 * 24$	XXXIX
Tabelle 35: Chi-Quadrat-Test $18 * 26$	XL
Tabelle 36: Kontingenzkoeffizient $18 * 26$	XL
Tabelle 37: Chi-Quadrat-Test $18 * 27$	XL
Tabelle 38: Kontingenzkoeffizient $18 * 27$	XL
Tabelle 39: Chi-Quadrat-Test $18 * 25$	XLI
Tabelle 40: Kontingenzkoeffizient $18 * 25$	XLI
Tabelle 41: Chi-Quadrat-Test $18 * 20$	XLI
Tabelle 42: Kontingenzkoeffizient $18 * 20$	XLII
Tabelle 43: Rangkorrelation $10 * 15$	XLII
Tabelle 44: Rangkorrelationskoeffizient $12 * 15$	XLII
Tabelle 45: Rangkorrelationskoeffizient $13 * 15$	XLIII
Tabelle 46: Rangkorrelationskoeffizient $14 * 15$	XLIII
Tabelle 47: Chi-Quadrat-Test $19 * 21$	XLIV
Tabelle 48: Kontingenzkoeffizient $19 * 21$	XLIV
Tabelle 49: Chi-Quadrat-Test $19 * 20$	XLIV
Tabelle 50: Kontingenzkoeffizient $19 * 20$	XLV
Tabelle 51: Chi-Quadrat-Test $19 * 27$	XLV
Tabelle 52: Kontingenzkoeffizient $19 * 27$	XLV
Tabelle 53: Chi-Quadrat-Test $21 * 22$	XLV
Tabelle 54: Kontingenzkoeffizient $21 * 22$	XLVI
Tabelle 55: Chi-Quadrat-Test $22 * 27$	XLVI
Tabelle 56: Kontingenzkoeffizient $22 * 27$	XLVI
Tabelle 57: Chi-Quadrat-Test $19 * 26$	XLVI
Tabelle 58: Kontingenzkoeffizient $19 * 26$	XLVII
Tabelle 59: Rangkorrelationskoeffizient $25 * 26$	XLVII
Tabelle 60: Rangkorrelationskoeffizient $25 * 27$	XLVII
Tabelle 61: Rangkorrelationskoeffizient $25 * 8$	XLVIII
Tabelle 62: Rangkorrelationskoeffizient $26 * 7$	XLVIII

0.3 Diagramme

Diagramm 1: Stadien und Niveaus der Aneignung und Einführung von Innovationen bei Lehrkräften (nach Loucks und Hall 1979; Hall 1979; Huberman und Miles 1984)	195
Diagramm 2: Dienstalter in Klassen	275
Diagramm 3: Item 7 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“	278
Diagramm 4: Item 8 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme	278
Diagramm 5: Item 9 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“	279
Diagramm 6: Item 10 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist mir bestens bekannt“	280
Diagramm 7: Item 11 "Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet"	280
Diagramm 8: Item 12 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist übersichtlich und gut zugänglich“	281
Diagramm 9: Item 13 „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen“	281
Diagramm 10: Item 14 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 enthält präzise Kompetenzbeschreibungen“	282
Diagramm 11: Item 15 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“	282
Diagramm 12: Item 24 "Die Implementation des KLP bedarf m.E. weiterer Fortbildungsmöglichkeiten"	286
Diagramm 13: Item 25 „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand“	286
Diagramm 14: Item 26 „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“	287
Diagramm 15: Item 27 „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“	287
Diagramm 16: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“ * „Der KLP von 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet“	290

Diagramm 17: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten" * „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen"	291
Diagramm 18: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme" * „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen"	292
Diagramm 19: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch" * „Die Implementation ist insgesamt gelungen"	293
Diagramm 20: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch" * „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten"	294
Diagramm 21: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch" * „Der KLP von 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet"	295
Diagramm 22: „Die Implementation des KLP bedarf m.E. weiterer Fortbildungsmöglichkeiten" * „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht"	296
Diagramm 23: „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“ * „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“	297
Diagramm 24: „Die Implementation ist insgesamt gelungen“ * „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“	298
Diagramm 25: „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz“ * „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“	299
Diagramm 26: „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“ * „Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden“	300
Diagramm 27: „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“ * „Der KLP von 2011 ist mir bestens bekannt“	301
Diagramm 28: „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“ * „Der KLP von 2011 ist übersichtlich und gut zugänglich“	302
Diagramm 29: „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“ * „Der KLP von 2011 enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen“	303

Diagramm 30: „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsplanung und -vorbereitung eine große Hilfe“ * „Der KLP von 2011 enthält präzise Kompetenzbeschreibungen“	304
Diagramm 31: „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“ * „Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Rus wie das von Obst, Michalke-Leicht und Feindt“	306
Diagramm 32: „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“ * „Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden“	306
Diagramm 33: „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“ * „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“	307
Diagramm 35: „Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Rus wie das von Obst, Michalke-Leicht und Feindt“ * „Ich nutze eines oder mehrere dieser Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung“	308
Diagramm 34: „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“ * „Ich nutze Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung“	308
Diagramm 36: „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“ * „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“	309
Diagramm 37: „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“ * „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft“	311
Diagramm 38: „Die Implementation ist insgesamt gelungen“ * „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft“	312
Diagramm 39: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme“ * „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft“	313
Diagramm 40: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“ * „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“	314

1. Einleitung

„Die Einführung und sukzessive Umsetzung von Bildungsstandards ist ein langfristiger Prozess, der vorbereitet, begleitet und unterstützt werden muss.“¹

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2002 beschlossene Abkehr von den bislang üblichen Richtlinien und Lehrplänen hin zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung betrifft auch das Fach Katholische Religionslehre – denn die Umkehr von der „Input-“ hin zu einer neuen „Outputorientierung“ hat weitreichende Folgen: Die Unterrichtsplanung orientiert sich nun nicht mehr primär an den curricularen Inhalten, sondern vielmehr an den von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen. Ziel dieses Perspektivwechsels ist eine Verbesserung der Qualität des Schulwesens, welche durch die Definition von Bildungszielen und deren Überprüfung gewährleistet werden soll.

„Die Entscheidung, Bildungsstandards zu entwickeln und im deutschen Schulsystem zur Wirkung zu bringen, setzt ein Konzept zur Implementation voraus.“² Genau hier setzt das Promotionsvorhaben an: Es soll untersucht werden, wie die Implementation umgesetzt wurde – aus Gründen der Durchführbarkeit wird dies exemplarisch im Bundesland NRW untersucht. Dabei wird der Schwerpunkt auf die größte Diözese, das Erzbistum Köln, gelegt. Unter anderem wurden Interviews mit den Verantwortlichen unterschiedlicher Ebenen geführt und eine quantitativ-empirische Studie erhoben, um die Meinung der katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer zur Implementation der Bildungsstandards im Erzbistum Köln zu evaluieren.

Zunächst soll in Teil I ein Überblick über Bildungsstandards und Kompetenzorientierung gegeben werden, wobei neben allgemeinen Erläuterungen der Schwerpunkt auch auf den Religionsunterricht gesetzt und kompetenzorientierte Lehrpläne ausgewählter Bundesländer vorgestellt und verglichen werden. Dieser erste Block ist recht umfangreich, doch bedarf es einer ausführlichen Vorstellung dieser theoretischen Konstrukte, um die Ergebnisse der evaluativen Studie im Anschluss besser nachvollziehen zu können.

Teil II beschäftigt sich mit der theoretischen Implementation der Bildungsstandards und folgt vor allem der Expertise von Oelkers und Reusser, aber auch den Implementationsstrategien der

¹ Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner/ Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/ Prenzel, Manfred/ Reiss, Kristina/ Riquarts, Kurt/ Rost, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Vollmer, Helmut, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise, S. 110.

² Ebd., S. 111.

Klieme-Expertise und anderer Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher.

Teil III geht der Frage nach, ob und wenn ja, warum die Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich für den Erfolg oder Misserfolg der Implementation einer Bildungsreform sind.

In Teil IV wird die Implementation der Bildungsstandards in NRW näher beleuchtet. Hierbei werden insbesondere die Einführung des Kernlehrplans (KLP) sowie Unterstützungssysteme auf kirchlicher und staatlicher Seite untersucht. Außerdem sollen in diesem Teil Einschätzungen von Expertinnen und

Experten sowohl aus der Schulverwaltung als auch der Lehrplankommission hinsichtlich der Implementation dargestellt werden.

In Teil V wird die quantitative Studie, in der 112 katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer zur Implementation des Kernlehrplans befragt wurden, sowie ihre Ergebnisse vorgestellt, um anschließend Konsequenzen zu ziehen.

Als Referendarin bzw. Studienrätin habe ich die Implementation der Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht persönlich aus Sicht der Lehrkräfte miterlebt. Als gelegentliche Referentin für das Erzbistum Köln konnte ich ebenfalls Erkenntnisse über den Implementationsprozess gewinnen – diesmal aus anderer Perspektive. Als abgeordnete Lehrkraft am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster kenne ich auch den wissenschaftlichen Blickwinkel. Diese doch recht vielfältigen Perspektiven ließen mich folgende Forschungshypothesen entwickeln:

- 1.) Die Notwendigkeit der Umstellung des Religionsunterrichts auf Kompetenzorientierung wird von ihren Hauptträgerinnen und -trägern – den Lehrkräften – nicht unterstützt.
- 2.) Der Charakter der Veranstaltungen zur Implementation des KLP NRW ist nicht hilfreich und zielführend.
- 3.) Der KLP enthält eine zu große Anzahl an kleinteiligen Kompetenzen und bietet dadurch keine große Hilfestellung für die Unterrichtsplanung.
- 4.) Unterstützungssysteme und -werkzeuge für den Implementationsprozess werden nicht registriert oder genutzt.
- 5.) Die Umsetzung führt zu einer hohen, zusätzlichen Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte, was ihrer Motivation nicht zuträglich ist.

Daraus ergibt sich folgende übergeordnete Hypothese: Die top-down-Implementation der Bildungsstandards, wie sie für das Fach Katholische Religionslehre erfolgte, ist nicht funktional und führt nicht zum seitens der Initiatorinnen und Initiatoren gewünschten Erfolg.

Diese Forschungshypothesen werden auf der Basis theoretischer Erkenntnisse empirisch überprüft. Als Forschungsinstrument wurde ein Fragebogen mit 28 Items entwickelt. Die so gewonnenen Variablen werden univariat mit Hilfe von Häufigkeitsverteilungen und bivariat mittels Korrelationen untersucht. Mit Hilfe der schließenden Statistik werden Signifikanzen getestet. Da sich die verschiedenen Variablen nahezu beliebig kreuzen lassen und somit eine Vielzahl an Korrelationen entstehen, ist es wichtig, den „roten Faden“ nicht aus den Augen zu lassen. Daher werden Korrelationen untersucht, die für die Hypothesenüberprüfung relevant sind. Auf weitere, sehr interessante Zusammenhänge, die beispielsweise den Stellenwert des Religionsunterrichts oder das Dienstalter betreffen, kann nur gelegentlich verwiesen werden.

2. Bildungsstandards

Internationale Vergleichsstudien sind im deutschen Bildungssystem mittlerweile ein nicht mehr wegzudenkender Indikator für einen bestehenden Reformbedarf. Allerdings besteht erst seit Oktober 1997 der „Konstanzer Beschluss“ der KMK – „eine der bedeutsamsten Entscheidungen der Kultusministerkonferenz überhaupt“³, so die damalige Präsidentin der KMK Annette Schavan –, der „die Durchführung regelmäßiger länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen an allgemeinbildenden Schulen“⁴ ermöglicht. Diese Vergleichsstudien sollen sich demzufolge zunächst auf die Sekundarstufe I und die Entfaltung wesentlicher Kompetenzen konzentrieren. Hierbei handelt es sich insbesondere um sogenannte Schlüsselqualifikationen, also soziale und personale Kompetenzen⁵, „wie zum Beispiel Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu problemlösendem Denken und zu selbstständigem Handeln [...]“.⁶

Durch die Ergebnisse empirischer Studien wie PISA⁷, TIMMS⁸ oder IGLU⁹ ist einer breiten Öffentlichkeit vor Augen geführt worden, dass die Qualität schulischer Bildung verbesserungswürdig ist.¹⁰ Seitdem wird über das deutsche Bildungssystem diskutiert, wie zuletzt in den 70er Jahren.

2.1 Der „PISA-Schock“ und seine Konsequenzen

Im Jahr 2000 wurde die bis dato umfassendste und weitreichendste Vergleichsstudie durchgeführt, bei der 180.000 15-jährige Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen aus 32 Staaten auf ihre Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche

³ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein.

⁴ Dies., Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss.

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Ebd.

⁷ PISA ist das „Programme for International Student Assessment“ von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), siehe auch www.oecd.org (Stand 27.12.2020).

⁸ TIMSS ist die dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie, siehe auch TIMSS (kmk.org) (Stand 27.12.2020).

⁹ IGLU ist die internationale Grundschul-Leseuntersuchung, siehe auch PIRLS/IGLU (kmk.org) (Stand 27.12.2020).

¹⁰ KMK, Bildungsstandards der KMK – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, S. 5.

Grundlagen geprüft wurden.¹¹ Darüber hinaus wurden erstmals auch fächerübergreifende, grundlegende Kompetenzen kontrolliert¹²:

„Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne.“¹³

Das für die PISA-Studie grundlegende Konzept richtet den Fokus auf die Anwendungsfähigkeit erworbener Kompetenzen in glaubwürdigen Alltagssituationen.¹⁴ Dabei verzichtet PISA auf „Fragen der curricularen Validität“¹⁵ und vertritt daher ein normatives, funktionalistisches Bildungskonzept.¹⁶

Die überraschenden Ergebnisse der PISA-Studie offenbarten, dass das deutsche Bildungssystem nicht – wie von einigen angenommen – zu den besten der Welt gehört:¹⁷ Im Bereich der Lesekompetenz erreichten deutsche Schülerinnen und Schüler durchschnittlich ein Ergebnis, das deutlich unter dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten liegt: Die Leistungsunterschiede sind auffallend hoch; kein anderer Staat hat eine so große Spannweite zwischen den leistungsstärksten und -schwächsten Ergebnissen. Besonders niedrig sind die Leistungen deutscher Jugendlicher bei reflektierenden und bewertenden Aufgabenformaten, die nicht nur reproduzierenden Charakter haben. Im Vergleich zum Durchschnitt der OECD-Staaten (14%) kann knapp ein Viertel der deutschen Schülerinnen und Schüler nur auf einer einfachen Stufe lesen.¹⁸ Auch bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen liegen die Ergebnisse der deutschen Jugendlichen unter dem OECD-Durchschnitt.¹⁹ Die Gründe für das eklatant schwache Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der PISA-Studie 2000 sind vielfältig: Im Bereich der Lesekompetenz beispielsweise liegt dies unter anderem an fehlenden Lesestrategien und mangelnder

¹¹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 14; Vgl. KMK, Schulisches Lernen; Vgl. Stanat, Petra/ Artelt, Cordula/ Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Schümer, Gundel, PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden, Ergebnisse, S. 1-4.

¹² Vgl. Stanat et. al., PISA 2000, S. 2.

¹³ Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, S. 12.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 16.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 19.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 19.

¹⁷ Vgl. Schott, Franz/ Ghanbari, Shahram Azizi, Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens, S. 16.

¹⁸ Vgl. KMK, Schulisches Lernen; vgl. Stanat et. al., PISA 2000, S. 7ff: 13% erreichten lediglich die Kompetenzstufe I, 10% noch nicht einmal diese.

¹⁹ Da mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse im Religionsunterricht nur von peripherem Interesse sind, wird dieser Bereich nicht weiter ausgeführt.

Lesemotivation – eine gezielte Förderung könnte Abhilfe schaffen.²⁰ Auch die soziale Herkunft spielt nach wie vor eine große Rolle für die Bildung in Deutschland: Lediglich ca. 10% der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien²¹ besuchen das Gymnasium, fast 40% hingegen die Hauptschule. Umgekehrt ist es bei Jugendlichen aus den höchsten sozialen Schichten²²: etwa 50% gehen aufs Gymnasium, nur knapp 10% auf die Hauptschule. Die soziale Herkunft ist auch für den Kompetenzerwerb ausschlaggebend: in der Gruppe der Arbeiterkinder erreichen nahezu 40% nur basale Lesekompetenzen, in den höchsten sozialen Schichten lediglich etwa 10%. Dieser Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildung ist in keinem anderen OECD-Land so verdichtet wie in Deutschland.²³

Die PISA-Studie zeigt, dass Länder mit großen Leistungserfolgen einerseits den Schulen einen beträchtlichen Freiraum gewähren, andererseits aber die Qualität und Ergebnisse ihrer Bildungssysteme evaluieren.²⁴ „Statt also Ressourcen bereitzustellen und Prozessnormen zu definieren, richteten diese Länder den Blick auf die Ergebnisse, die am Ende des Bildungsprozesses von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollten.“²⁵

Nach Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2001 schlussfolgerte die KMK „die klare Ausrichtung des Unterrichts weg von theoretischer, lebensferner Bildung hin zu einer handlungs- und anwendungsorientierten Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland.“²⁶ Daher setzt die KMK einen Schwerpunkt auf Lernziele in zentralen Kompetenzbereichen, die zwar nicht anspruchslos, aber gleichzeitig auch nicht utopisch formuliert sein und somit Mindeststandards bedienen sollen.²⁷ Zu diesem Zweck beschloss die KMK im Dezember 2003 die Einführung und Entwicklung von *Bildungsstandards* für die Fächer Mathematik, Deutsch sowie für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), ein Jahr später für die Fächer Chemie, Biologie und Physik.²⁸ Die Bildungsstandards, die „eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards“²⁹ darstellen, „greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf; beschreiben die

²⁰ Vgl. Stanat et. al., PISA 2000, S. 10f.

²¹ „Die Bezeichnung ‚Arbeiter‘ umfasst Facharbeiter, Arbeiter mit Leitungsfunktionen, Angestellte in manuellen Berufen, un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter.“ Stanat et. al., PISA 2000, S. 12.

²² „Die Bezeichnung ‚höchste Sozialschichtgruppen‘ wird hier auf Personen angewendet, die nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP) der oberen oder unteren Dienstklasse zuzuordnen sind. Hierzu gehören beispielsweise Angehörige von freien akademischen Berufen; Beamte im höheren, gehobenen oder mittleren Dienst; Angehörige von Semiprofessionen.“ Stanat et. al., PISA 2000, S. 12.

²³ Vgl. Stanat et. al., PISA 2000, S. 11ff; vgl. KMK, Schulisches Lernen.

²⁴ Vgl. Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, S. 16.

²⁵ Ebd., S. 16.

²⁶ KMK, Schulisches Lernen.

²⁷ Vgl. ebd.

²⁸ Vgl. dies., Bildungsstandards – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, S. 5f.

²⁹ Ebd., S. 9.

fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen, zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs, beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen, beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für deren pädagogische Arbeit, weisen ein mittleres Anforderungsniveau (Regelstandards) aus, werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.³⁰

Darüber hinaus wurde an der Humboldt-Universität zu Berlin 2004 das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet, welches „die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland wissenschaftlich begleiten und einen wesentlichen Beitrag bei der Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards leisten“³¹ soll.

2.2 Von der Input- zur Outputorientierung – ein Paradigmenwechsel?

Bisher wurde das deutsche Bildungswesen von der „Inputsteuerung“ dominiert: „Bildungsgänge werden vor allem durch *Lehrpläne* und darauf bezogene staatlich zugelassene Unterrichtswerke gesteuert, die jeweils Themenfelder und detaillierte Inhalte für die Jahrgangsstufen der unterschiedlichen Schulformen vorgeben.“³² In dieser Art von Lehrplänen wird festgeschrieben, „*was* (Stoff und Inhalte), *wann* (Klasse), *wie* (Methode) und *wo* (Schulart) zu lehren ist.“³³ Eine systematisch vergleichende Evaluation von Lernergebnissen war dabei nicht vorgesehen – lediglich ein kollegialer Austausch konnte stattfinden.³⁴ Dabei ist ein systematischer Vergleich existenziell für die Qualitätssicherung schulischer Bildung – wie PISA etc. gezeigt haben. Nach den verheerenden PISA-Ergebnissen wurde deshalb eine Outputsteuerung angestrebt, um länderübergreifend Lernergebnisse systematisch vergleichen zu können:

³⁰ KMK, Bildungsstandards, S. 6.

³¹ Ebd., S. 6.

³² Drieschner, Elmar, Bildungsstandards praktisch, S. 25.

³³ Klieme et. al., Expertise, S. 91.

³⁴ Vgl. Drieschner, Bildungsstandards, S. 26.

„Im Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen (Konstanzer Beschluss). Ziel ist es, gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten. Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzu kommen. Außerdem zeigen die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten, dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen. Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt.“³⁵

Die bisherige Inputsteuerung – basierend auf staatlichen Vorgaben wie Lehrplänen und Richtlinien³⁶ – allein reicht also nicht mehr aus, vielmehr bedarf es einer zusätzlichen ergebnisorientierten Outputsteuerung.³⁷ Das Konzept der Standards entstammt wirtschaftlichen Management- und Organisationsentwicklungssystemen, „die die effiziente Steuerung von Organisationen durch die systematische Kontrolle ihrer Leistungsergebnisse (Output) anhand vorab definierter Gütekriterien (Standards) anstreben.“³⁸ Das Feld wird sozusagen von hinten aufgerollt: Aus Sicht der Ergebnisse werden Input und Prozesse genauer analysiert.³⁹

Was heißt nun Outputorientierung für die Schule? Bei diesem Perspektivwechsel wird der Fokus auf die Leistung der Schule, insbesondere auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler gesetzt. Im Mittelpunkt steht der Aufbau von Kompetenzen, Wissensstrukturen, Überzeugungen, Wertehaltungen und Einstellungen der Lernenden, mit dem Ziel, dass diese Persönlichkeitsmerkmale ihnen lebenslang zur Verfügung stehen und weiterentwickelt werden.⁴⁰ „Schulische Bildungsziele werden auf diese Weise nicht inhaltsbezogen als Lehrziele, sondern formal als erwünschte Lernergebnisse formuliert [...]“⁴¹

Aber kann hier wirklich von einem Paradigmenwechsel im originären Sinn des Wortes gesprochen werden, wie die KMK selbst es tut?⁴² Der Wissenschaftsphilosoph Thomas Kuhn, der diesen Begriff prägte, stellte die Theorie auf, dass es drei Phasen in der Wissenschaft gäbe: die Normalwissenschaft, die Krise und die Revolution, aus der dann wieder die Normalwissenschaft hervorgeht. Während einer Krise wird das aktuell geltende Paradigma in Frage gestellt und kann während der wissenschaftlichen Revolution durch ein neues ersetzt

³⁵ KMK, Bildungsstandards, S. 5.

³⁶ Vgl. Elsenbast/Fischer/Schreiner, Zur Entwicklung von Bildungsstandards, S. 4; vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 11.

³⁷ Vgl. Zwergel, Herbert, Bildungsstandards – eine Orientierung, S. 206.

³⁸ Drieschner, Bildungsstandards, S. 26.

³⁹ Vgl. ebd., S. 26f.

⁴⁰ Vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 12.

⁴¹ Drieschner, Elmar, Bildungsstandards, S. 10.

⁴² Vgl. KMK, Bildungsstandards, S. 6.

werden – es wird dann von einem Paradigmenwechsel gesprochen. Kuhn nennt als Beispiele hierfür die Relativitätstheorie oder die Kopernikanische Wende.⁴³ Die genannten Beispiele legen die Messlatte für die Bedeutung dieses Wortes sehr hoch. Ob die Outputorientierung und damit die Kompetenzorientierung wirklich einen Paradigmenwechsel im deutschen Bildungssystem darstellen, wird wohl erst die Zukunft entscheiden. Deshalb mag es vorläufig passender sein, von einem Perspektivwechsel zu sprechen.

Wie internationale Studien gezeigt haben, wird das Konzept der Outputorientierung in skandinavischen und angelsächsischen Ländern bereits seit einiger Zeit erfolgreich angewendet. Sie verlangt landesübergreifende Evaluationen von bindenden Schulzielen – den nationalen Bildungsstandards.⁴⁴

2.3 Zur Konzeption von Bildungsstandards – die „Klieme-Expertise“

„Eine stärker ergebnisorientierte Lern- und Unterrichtskultur muss Ziel aller Maßnahmen sein“⁴⁵, urteilte Schavan nach dem „PISA-Schock“, weswegen die KMK eine Arbeitsgruppe unter der Leitung Eckhard Kliemes beauftragte, ein Konzept für Bildungsstandards zu entwickeln. Die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ gliedert sich in vier Teile: Der Hauptteil erläutert die Konzeption und Funktion von Bildungsstandards, anschließend werden die Grundlagen für die Entwicklung der Bildungsstandards ausführlicher dargestellt, um dann die Konsequenzen dieses Perspektivwechsels für das Bildungssystem aufzuzeigen. Zum Schluss gibt die Expertise einen Überblick über die Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Deutschland.⁴⁶ Dieses grundlegende Dokument soll im Folgenden eingehend untersucht werden.

2.3.1 Begrifflichkeiten

Für ein besseres Verständnis soll vorab ein kurzer Überblick über die wichtigsten Begriffe, auf denen die Klieme-Expertise basiert, gegeben werden: Bildungsziele, Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle.⁴⁷

⁴³ Vgl. Bird, Alexander, Thomas Kuhn (Stand: 27.12.2020).

⁴⁴ Vgl. Drieschner, Bildungsstandards, S. 27- 32.

⁴⁵ KMK, Schulisches Lernen.

⁴⁶ Vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 16ff.

⁴⁷ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 19-24; S. 135.

Bildungsziele

„Bildungsziele sind relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll. In den Bildungszielen drückt sich aus, welche Chancen zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben wir Kindern und Jugendlichen geben wollen.“⁴⁸

Damit Bildungsziele anschlussfähig sind für die unterschiedlichen Ansprüche von Beruf, Alltag und Gesellschaft sowie ein lebenslanges Lernen, müssen sie nachhaltig und transferabel gestaltet sein. Bildungsziele beschreiben Aussichten auf die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler und beauftragen gleichzeitig die Gesellschaft und ihre Bildungseinrichtungen, adäquate Entwicklungsmöglichkeiten zu gestalten. Daher sind sie handlungsweisend für das Bildungssystem, die Prägungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen, des Unterrichts, der fachinternen Curricula und der Unterrichtsgestaltung. Bildungsziele drücken aus, welche Forderungen die Gesellschaft an Schule stellt. Darüber hinaus markieren Bildungsziele auch die fachlichen Inhalte der Schulfächer. Da Bildungsziele allgemeine gesellschaftliche Erwartungen widerspiegeln, bedürfen sie eines Mediums zur genaueren Definition und Spezifizierung.

Bildungsstandards

„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.“⁴⁹

Bildungsstandards richten sich nach den allgemein gehaltenen Bildungszielen, knüpfen an diese an und setzen diese in greifbare Anforderungen um. Dies geschieht durch das Formulieren von Kompetenzen. Bildungsstandards sind somit ein Instrument zur Erhaltung und Erhöhung der schulischen Qualität, da sie Orientierung bieten für Schulen und Lehrkräfte.

Kompetenzen und Kompetenzmodelle

„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.“⁵⁰

Der der Expertise zugrundeliegende Kompetenzbegriff richtet sich nach der Definition

⁴⁸ Klieme et. al., Expertise, S. 20.

⁴⁹ Ebd., S. 19.

⁵⁰ Ebd., S. 21.

Weinerts. Demnach 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 und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵¹

Die Weinertsche Definition zeigt zwei charakteristische Schwerpunkte des Kompetenzbegriffs auf: Kompetenzen verweisen auf erforderliche Fähigkeiten, die man für die Bewältigung vielschichtiger Anforderungen benötigt. Um diese zu bewältigen, bedarf es in erster Linie kognitiver Fähigkeiten, jedoch oftmals auch volitionaler und motivationaler Fertigkeiten, schließlich müssen Lernende auch dazu bereit sein und die Anforderungen bewältigen wollen.⁵² Der Kompetenzbegriff beinhaltet ferner den systematischen, kumulativen Aufbau „intelligenten Wissens“ innerhalb eines Fachbereichs.

„Mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer ‚Domäne‘, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind.“⁵³

Damit die Kompetenzanforderungen systematisiert werden können, bedarf es der Kompetenzmodelle, „wissenschaftliche Konstrukte“, die „den Standards eine Orientierungskraft für den Unterricht [bieten], indem sie unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar, illustriert an konkreten Anforderungen, demonstrieren, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben.“⁵⁴ Diese Kompetenzmodelle kennzeichnen Struktur, Ziele, Aufgaben und Ergebnisse fachlicher Lernprozesse. „Sie bilden die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern an und bieten somit eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen.“⁵⁵ Kompetenzmodelle werden in Aufgaben und Tests realisiert und ermöglichen dergestalt eine kriteriumsorientierte Beschreibung des Leistungsstands der Schülerinnen und Schüler. „Erst diese Kompetenzmodelle geben den Standards eine Orientierungskraft für den Unterricht, indem sie unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar, illustriert an konkreten Anforderungen, demonstrieren, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben.“⁵⁶ Dadurch werden Leistungsveränderungen einfacher wahrnehmbar.

⁵¹ Weinert, Franz, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, S. 27f.

⁵² Vgl. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 24.

⁵³ Klieme et. al., Expertise, S. 21f.

⁵⁴ Ebd., S. 23, S.135.

⁵⁵ Ebd., S. 135.

⁵⁶ Ebd., S. 135.

2.3.2 Bildungsstandards

Gemäß der Expertise beziehen sich Bildungsstandards auf allgemeine und zentrale Bildungsziele, indem sie Kompetenzen beschreiben, die die Schülerinnen und Schüler benötigen, um eben diese Bildungsziele zu erreichen.⁵⁷ Damit die Kompetenzen in Aufgabenstellungen erfasst und in Tests evaluiert werden können, müssen sie exakt formuliert sein. Welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler nach bestimmten Jahrgangsstufen erwerben sollen, wird durch die Bildungsstandards determiniert.

Bildungsstandards wurden entwickelt unter Berücksichtigung 1.) pädagogischer und gesellschaftlicher, 2.) wissenschaftlicher, vor allem psychologischer und fachdidaktischer Anforderungen, sowie 3.) der konzeptuellen Testentwicklung.

(1) Die pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen spiegeln sich in den *Bildungszielen* wider. Diese geben den Schulen generelle Auskunft darüber, was den Schülerinnen und Schülern an Inhalten und Fähigkeiten, aber auch an Interessen und Werten weitergegeben werden soll. Hier finden kulturelle und traditionelle Einflüsse ebenso Anklang wie die Vorbereitung auf berufliche und lebensförderliche Geschicke. Da Bildungsziele maßgeblich für die (Weiter-) Entwicklung von Fachcurricula, Schulen und Unterrichtsgestaltung sind, können sie als Bildungsauftrag der Schulen bezeichnet werden.

(2) Zwecks pädagogischer Umsetzung der äußerst allgemein gehaltenen Bildungsziele bedarf es nun der *Kompetenzen*, die ihrerseits die Bildungsstandards präzisieren. Die Expertise liefert auch eine erste Annäherung an den Kompetenzbegriff: „Mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren.“⁵⁸ Stattdessen sollen grundlegende fachspezifische Anforderungen erkenntlich gemacht werden. Die verschiedenen Kompetenzen werden in Modellen systematisiert. Diese spezifizieren die Kompetenzen, indem sie verschiedene Niveaustufen der jeweiligen Kompetenzen eines Fachbereiches erfassen. Die Niveauspezifikationen ihrerseits ermöglichen das Konstruieren von Aufgaben.

(3) *Aufgaben* und *Testverfahren* gestatten es, Bildungsstandards zu überprüfen, indem das Erreichen von Kompetenzen kontrolliert wird. Wesentlich für das Formulieren von Aufgaben sind die einzelnen Niveaustufen von Kompetenzen, zusammengefasst in den Kompetenzmodellen. Das empirische Erfassen von Kompetenzen ist Voraussetzung dafür, dass

⁵⁷ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Klieme et. al., Expertise, S. 19-24.

⁵⁸ Ebd., S. 21.

Bildungsstandards ihren Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Bildungswesens und der Schulen beitragen können.

Kompetenzanforderungen müssen sich auf Bildungsziele beziehen: „Erst die Orientierung an diesen Zielen legitimiert die Bestimmung von erwünschten Niveaustufen und die daraus resultierenden Testverfahren.“⁵⁹

2.3.3 „Gütekriterien“ förderlicher Bildungsstandards

Brauchbare Bildungsstandards müssen laut der Klieme-Expertise verschiedene Gütekriterien erfüllen, um eine transparente Ziel- und Kompetenzanforderung zu ermöglichen:⁶⁰

1. *Fachlichkeit*: Bildungsstandards beziehen sich auf den jeweiligen Fach- und Lernbereich, sind also domänenspezifisch formuliert. Ziel ist es, den charakteristischen Kernbereich eines Faches zu umfassen. Dazu gehören „die grundlegenden Begriffsvorstellungen [...], die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren, und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen.“⁶¹ Damit werden Bildungsstandards, die übergreifende Schlüsselqualifikationen beschreiben, verworfen. Fächerübergreifende Bildungsziele sind jedoch für die Bildungsstandards einzelner Fächer zulässig.
2. *Fokussierung*: Bildungsstandards setzen den Fokus auf das Wesentliche innerhalb des jeweiligen Faches. Damit wird eine Verbindlichkeit angestrebt, die der Lehrperson gleichzeitig gewisse Freiräume für eine Akzentuierung bzw. Gestaltung lässt.
3. *Kumulativität*: Ein Charakteristikum der Bildungsstandards ist es, dass Kompetenzen durch „kumulatives Lernen“ erworben werden, dass sie also aufeinander aufbauen, vernetzt und somit nicht lediglich reziprok sind. Damit soll das bisherige „learning to the test“ – was den Kompetenzgedanken ad absurdum führen würde – vermieden werden.
4. *Verbindlichkeit für alle*: Die Klieme-Expertise empfiehlt ausdrücklich eine Verbindlichkeit für alle Lernenden, garantiert durch Mindeststandards. Kompetenzen sollen ein Minimalniveau beschreiben, um zu verhindern, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler

⁵⁹ Klieme et. al., Expertise., S. 23.

⁶⁰ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 24-30.

⁶¹ Ebd., S. 26.

die Anforderungen nicht erreichen können – ein für die Qualitätssicherung bedeutsamer Faktor, der somit Berücksichtigung findet.⁶² Aus eben diesen Gründen wird ausdrücklich vor dem Gebrauch von Regelstandards oder sogar Maximalstandards gewarnt: Im Unterschied zu Mindeststandards sind sie negativ konnotiert und vermitteln der/dem Lernenden, die/der sie nicht erreicht, ein Gefühl des Versagens. Hinsichtlich der Leistungsmessung gilt nach wie vor eine defizitäre Ausrichtung, die durch die positiv formulierten Mindestniveaus der Bildungsstandards kompensiert werden soll.⁶³

5. *Differenzierung*: Will man nun aber die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler nicht übergehen, müssen Kompetenzen ausdifferenziert, also auch höhere Anforderungen als lediglich das Mindestniveau beschrieben werden. Allerdings kann dies nicht das Bestreben der auf nationaler Ebene formulierten Bildungsstandards sein – vielmehr ist es Aufgabe der Bundesländer beziehungsweise der einzelnen Schulen, differenzierte Kompetenzen curricular auszuarbeiten.
6. *Verständlichkeit*: Bildungsstandards können nur dann eine bessere Alternative zu den herkömmlichen Lehrplänen und staatlichen Richtlinien sein, wenn sie klar und deutlich formuliert sind und eine wirkliche Orientierung offerieren.
7. *Realisierbarkeit*: Ein weiteres wichtiges Gütekriterium für eine erfolgreiche Konzeption von Bildungsstandards ist ihre Erreichbarkeit. Sie müssen demnach Ziele formulieren, die für die Lernenden verwirklichtbar und für die Lehrenden umsetzbar sind. Haben Bildungsstandards unrealistisch hohe Anforderungen, könnte dies zur Demotivation der Lernenden führen.

2.3.4 Funktion von Bildungsstandards

Bildungsstandards definieren „den pädagogischen Auftrag der Schule“⁶⁴, daher erfüllen sie gleich zwei Funktionen: Da sie Lernergebnisse diagnostizieren, haben sie zum einen eine Orientierungsfunktion für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Eltern. Zum anderen bieten Bildungsstandards eine Rückmeldefunktion für Lehrerinnen und Lehrer.

⁶² Gemäß den PISA-Ergebnissen kristallisiert sich im deutschen Bildungssystem eine eklatante Schwäche gerade bei den unteren Leistungsschichten heraus, die anhand der für alle erreichbaren Mindestanforderungen behoben werden soll, siehe Kap. 2.1.

⁶³ Entgegen der ausdrücklichen Empfehlung Kliemes, Mindeststandards einzuführen, beschloss die KMK stattdessen Regelstandards, siehe Kap. 2.4.1.

⁶⁴ Klieme et. al., Expertise, S. 47; vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 47-51.

(1) Orientierungsfunktion:

Der bereits beschriebene Perspektivwechsel, welcher Outputorientierung, Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen beinhaltet, impliziert auch eine stärkere Fokussierung auf die Schülerinnen und Schüler nebst ihren Eltern: sie sollen aktiv teilhaben am Lernprozess. Gerade durch verbindlich festgelegte Anforderungen ist es für alle Beteiligten einfacher, in gemeinsamen Gesprächen mit den Lehrkräften den aktuellen Stand der Kompetenzanbahnung, den individuellen Lernweg sowie etwaige Möglichkeiten der Förderung zu diagnostizieren. Bildungsstandards schaffen Transparenz, da Anforderungen und Ziele der Schule fassbar werden und so eine höhere Eigenverantwortlichkeit aller Beteiligten bewirken können.

(2) Rückmeldefunktion:

Bildungsstandards beinhalten auch für die Lehrkraft Veränderungen – in mehrfacher Hinsicht: Zum einen gehen Standards und ihre konkretisierten Kompetenzen mit einem neuen Bildungskonzept einher: Waren Lehrpläne noch sehr detailliert, so beschreiben Kompetenzen die wesentlichen Ziele eines Faches, was der Lehrkraft Freiheiten lässt, aber auch persönliche Verantwortung hinsichtlich der didaktischen Konkretisierung erfordert. Die Anbahnung von Kompetenzen geschieht sukzessive, Bildungsstandards sind daher auf ein längerfristiges, kumulatives Lernen ausgerichtet. Dadurch steht die kognitive Entfaltung der/des Einzelnen im Vordergrund, weswegen die „Heterogenität von Lernprozessen und Lernergebnissen“⁶⁵ stärker von der Lehrkraft berücksichtigt werden muss als früher. Damit

„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.“⁶⁶

2.3.5 Entwicklungsgrundlagen und -probleme von Bildungsstandards

Konstruktions- und Legitimationsprobleme⁶⁷

Dass das Konzept der Bildungsstandards auch kritische Stellungnahmen hervorrufen würde, dürfte nicht weiter überraschen. Daher hebt die Expertise drei Beanstandungspunkte hervor, die Konstruktions- und Legitimationsprobleme beleuchten: den Vorwurf des Reduktionismus, der Vereinheitlichung und Nivellierung sowie den des Legitimationsdefizits.

⁶⁵ Klieme, Expertise, S. 50.

⁶⁶ Ebd., S. 51.

⁶⁷ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 56ff.

(1) Vorwurf des Reduktionismus: Einige Kritiker beanstanden, die Bildungsstandards würden durch ihre Fokussierung auf die „Basisfähigkeiten“⁶⁸ der Allgemeinbildung nicht gerecht werden und befürchten, der wissenschaftspropädeutische Anspruch könne nicht aufrechterhalten werden. Auch wird bezweifelt, dass Bildungsprozesse durch eine Operationalisierung messbar würden.

(2) Vereinheitlichung und Nivellierung: Der Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung richtet sich gegen die Standardisierung der an sich individuellen Lernprozesse. Der durch die Bildungsstandards angestrebte Erwerb von Kompetenzen und „korsettähnlich“ angelegten Kompetenzmodelle machten demnach ein subjektives Lerntempo unmöglich. Ebenso bedenklich seien die Minimalanforderungen – sie verhinderten einerseits höhere Ambitionen, ignorierten andererseits persönlich bedingte Fehlleistungen.

(3) Legitimationsdefizit: Ein weiterer Vorwurf lautet, dass die moralischen, öffentlichen und politischen Dimensionen zugunsten von Expertenkommissionen vernachlässigt werden. Dabei würde gerade durch diese Dimensionen Aufgabe und Auftrag der Schulen formuliert.

Laut Expertise ist diesen Bedenken zwar Bedeutung beizumessen, eine Einführung der Bildungsstandards sei aber dennoch sinnig, da dieses Konzept das momentan beste sei und bei der Beseitigung der Probleme helfen könne.

*Bildungsziele im Spannungsfeld der modernen Gesellschaft*⁶⁹

Bildungsziele entstehen aus kulturellen und historischen Begebenheiten und sind somit länderspezifisch gewachsen:

„Bildungsziele sind also, sichtbar an solchen Traditionen, in ihrer konkreten Gestalt immer Ergebnis gesellschaftlicher Entscheidungen und sozialer Machtlagen: Historisch kontrovers diskutiert und politisch entschieden, in Verfassungen und Schulgesetzen kodifiziert, theoretisch diskutiert und durch pädagogische Arbeit auf den Alltag schulischer Arbeit transformiert, existieren Bildungsziele deshalb heute auch in großer Vielfalt.“⁷⁰

Daher ist es kaum verwunderlich, dass Bildungsdebatten immer wieder folgende kategoriale Probleme aufweisen:

(1) Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen für Bildungsprozesse: Seit der Aufklärung gilt die Maxime, dass sich anthropologische Vorbedingungen nicht ausreichend antizipieren lassen und gesellschaftliche Einschränkungen nicht auf den Bildungsprozess des Einzelnen übertragen werden dürfen – der

⁶⁸ Klieme et. al., Expertise, S. 57.

⁶⁹ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 58-62.

⁷⁰ Ebd., S. 58.

Gleichheitsanspruch könnte sonst nicht aufrechterhalten werden. Aus anthropologischer Sicht muss allerdings von der Unentscheidbarkeit der Bedingungen ausgegangen werden, da erst durch den Bildungsprozess Voraussetzungen und Möglichkeiten zur weiteren Entwicklung der selbstständigen Lebensführung entstehen. Vor-ab-Diagnosen sind von vornherein zum Scheitern verurteilt; eine Eignung setzt sich aus diversen Faktoren, wie Natur, Lernen, Förderung etc., zusammen.

In dieses Spannungsfeld tritt nun der gesellschaftliche Faktor der Gleichheit hinzu, will man die Gütekriterien pädagogischer Arbeit befolgen: Der Bildungsprozess soll einerseits die jungen Menschen dazu befähigen, an unserer Gesellschaft teilzuhaben und gleichzeitig ein Mindestmaß an kultureller Allgemeinbildung erzeugen. Andererseits muss die Partizipation an unserer Gesellschaft losgelöst von der sozialen Herkunft erreichbar sein. Der Lernprozess muss daher so gestaltet werden, dass weder Geschlecht noch Religion oder Herkunft den Zugang zur Gesellschaft verbauen.

Es ist bisher noch nicht gelungen, beide Prämissen – die gesellschaftliche und die anthropologische, die auf den Maximen der Gleichheit und der Individualität basieren – gleichermaßen in den Bildungsprozess zu integrieren. Es ist daher Aufgabe der Politik, die Frage der Hegemonie zu klären „und es bedarf einer Pädagogik, die sich an der Idee der Kompetenzentwicklung und des Kompetenzaufbaus orientiert, um praktisch trotz des Zielkonflikts handlungsfähig zu sein.“⁷¹

(2) Offenheit der Zukunft für Individuen und Gesellschaft: Nicht nur gibt es einen Zwiespalt bezüglich der anthropologischen und gesellschaftlichen Vorbedingungen, sondern auch bezüglich der Offenheit der Zukunft: Bildungsziele sollen demnach den Wandel der Zeit einbeziehen, also sowohl aktuelle als auch antizipierte Herausforderungen der Zukunft beachten. Sie sollen dabei aber nicht nur auf den gesellschaftlichen, sondern auch auf den wissenschaftlichen und den technologischen Wandel reagieren. Demnach ist es Aufgabe der pädagogischen Arbeit, eine Zukunft zu ebnen, die bis dato ungewiss ist. Dieser Anspruch, Bildungsprozesse so auszurichten, dass sie sowohl gegenwartstauglich als auch für eine – wie auch immer geartete - Zukunft geeignet sein sollen, ist jedoch ein sehr anspruchsvolles Unterfangen.

(3) Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen: Erschwert wird dieses Unterfangen durch die Ungewissheit zukünftiger Ansprüche. Zwar lassen sich allgemeine Vermutungen anstellen, welche Qualifikationen in modernen Gesellschaften vonnöten sind. Allerdings

⁷¹ Klieme et. al., Expertise, S. 60.

reichen die in der Schule erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten allein mittlerweile nicht mehr aus. Gerade in der heutigen Zeit ist Flexibilität erforderlich, der die Bildungsstandards Rechnung tragen müssen.

(4) Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen: Ein weiteres Problem stellt die Pluralität unserer Gesellschaft dar. Auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Gruppierungen herrschen verschiedene Zukunftserwartungen, die kontrovers diskutiert werden. Bildungsziele müssen dem Standhalten und einen Konsens bieten.

(5) Utopieüberschuss und Realisierungsprobleme: Die Schule reagiert auf die o. g. Herausforderungen statt mit Sachlichkeit oft mit Übereifrigkeit und nicht umsetzbaren Ambitionen. Diese Gratwanderung „zwischen utopischen Entwürfen und realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule“⁷² stellt die pädagogische Arbeit vor eine große Herausforderung.

*Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als Antwort auf die Probleme der Bildungsziele*⁷³

Die oben aufgeführten Probleme der Bildungsziele veranschaulichen die Notwendigkeit von Lösungsmöglichkeiten. Die Expertise nennt zwei:

(1) Identifikation anhand des Konsenses über Basisfähigkeiten: Trotz divergierender Ansichten bzgl. der Bildungsziele gibt es einen Grundkonsens, was die Themen und Vorgaben der öffentlichen Bildungsarbeit sowie die Funktion von Allgemeinbildung und die Qualitätsanforderungen betrifft. Dieser Konsens betrifft zum einen die gesellschaftliche Aufgabe des Bildungssystems, die Heranwachsenden auf eine mündige Teilhabe an unserer Gesellschaft vorzubereiten, zum anderen die subjektbezogene Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, ihr eigenes Leben als „Lernprozess“ zu gestalten, um so für Unwägbarkeiten gerüstet zu sein. Dieser Konsens ist wichtig, zeigt er doch, „dass Bildungsziele die Beziehungen von Individuen und Gesellschaft normieren. Sie bestimmen Anspruch und Form der Vergesellschaftung und die Rolle der Moderne.“⁷⁴ In unserer modernen, demokratischen, aufgeklärten Gesellschaft ist es Teil der Allgemeinbildung, die im Grundgesetz verankerten Gebote der Würde des Menschen und der freien Entfaltung der Persönlichkeit in der Schullaufbahn anzubahnen, um so aus den Lernenden mündige, selbstbestimmte Bürgerinnen und Bürger zu formen. Über diese Ziele von Bildung besteht Einigkeit, die Gestaltung der Lernprozesse auf diese Ziele hin wird jedoch kontrovers betrachtet. So gibt es Unstimmigkeiten, welche Tugenden vermittelt werden müssen, um die

⁷² Klieme et. al., Expertise, S. 62.

⁷³ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 62-68.

⁷⁴ Ebd., S. 63.

Freiheit des Einzelnen wahren zu können. Präziser formuliert wird darüber diskutiert, ob Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit und Ordnung Gegenstand der Bildungsziele sein sollen. Einen Ausweg bietet die Möglichkeit, die Werteerziehung an sich als Thema schulischer Bildung zu nehmen, um den Schülerinnen und Schülern somit zu einer selbstständigen, abwägenden Meinungsfindung zu verhelfen.

Um mit Welt und Menschen umgehen zu können, bedarf es gewisser Basisfähigkeiten, über die ebenfalls Konsens herrscht: Rechnen, Schreiben, Lesen, Rücksichtnahme auf die eigene Umwelt; dies vermittelt die Schule durch systematisches Lernen. Uneinigkeit herrscht allerdings bzgl. der Frage, ob diese Basisfähigkeiten inhaltlich standardisiert sein sollten.

Zwar ist das Messen von Leistung hinsichtlich der Basisfähigkeiten möglich, aber will man das Erreichen anderer Bildungsziele diagnostizieren, so stellt sich beispielsweise bei dem Ziel der „Mündigkeit“ das Problem einer angemessenen Operationalisierung. Überdies ist es nicht möglich, aus allgemeinen Bildungszielen messbare Lernziele abzuleiten.

„Die politische Debatte kann deshalb Konsens nur über die Bedeutsamkeit der Dimensionen schulischer Arbeit erzeugen, weil niemand ernsthaft bestreiten kann, dass Mündigkeit in einer Demokratie ebenso unverzichtbare Erwartung an das Handeln ihrer Akteure ist wie die Verfügung über Basisfähigkeiten. Der Rest bleibt kontrovers und die interessante Frage ist, wie man dennoch in der Diskussion über die Qualität von Bildungsprozessen weiter kommt.“⁷⁵

(2) Kompetenzentwicklung und -modelle als Orientierungsweg für die pädagogische

Arbeit: Der Begriff „Bildung“ generiert die Handlungsfähigkeit einer Person trotz eventuell widriger Umstände.

„Die Erwartung an den Bildungsprozess war es, für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht, Gleichheit und Individualisierung also zugleich eröffnen soll.“⁷⁶

An dieser Stelle treten die Kompetenzen auf den Plan. Kompetenzen sind nicht naturgegebene, sondern im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Ebenen erworbene Fähigkeiten. Einmal erlernt, lassen sich diese Fähigkeiten ausbauen. Daher ist es ein wesentliches Charakteristikum der Kompetenzen, dass sie nicht situationsgebunden, sondern vielmehr offen sind – sowohl hinsichtlich des jeweiligen Prozesses als auch der Zukunftsgestaltung. Es ist daher kaum verwunderlich, dass Kompetenzmodelle als Lösung für die bereits beschriebenen Probleme entworfen wurden: Sie sind nicht gegenwartsgerichtet, sondern zukunfts- und prozessoffen; sie sind reflexiv, was die Prozessüberprüfung betrifft. Die Kompetenzmodelle entsprechen dem

⁷⁵ Klieme et. al., Expertise, S. 64f.

⁷⁶ Ebd., S. 65.

Bildungsbegriff damit insofern, als der Kompetenzbegriff eo ipso die Fähigkeit zum Neu- und Umlernen mit einschließt. Auf diese Weise entspricht er der klassischen Allgemeinbildung, da die kritische Bewachung des eigenen Lernprozesses und der Umwelt auch hier ein Indikator ist.

Die basale Kompetenz für das ganze Leben ist das „Lernen des Lernens“⁷⁷, die es noch zu präzisieren gilt: Die grundlegenden Fähigkeiten – rechnen, lesen, schreiben – reichen nicht aus, um an gesellschaftlicher Verständigung teilzunehmen; die heutige Zeit ist geprägt von medialen Prozessen, die es zu beherrschen gilt. Ebenso muss aufgrund der Multikulturalität und Multipluralität die Egozentriertheit abgelegt und ein weltoffenes Verhalten angeeignet werden.

In der klassischen Bildungstheorie existieren vier Modi der Welterfahrung: linguistisch, historisch, ästhetisch-expressiv und mathematisch. Auf diesen Modi basieren die Dimensionen der Schulen, der sprachlichen, historisch-gesellschaftlichen, der ästhetischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung. Damit unterscheiden sich die Dimensionen der klassischen Bildung in keiner Weise von heutigen kompetenzorientierten Dimensionen. Bildungsstandards werden somit nicht als allgemeine Bildungsziele beschrieben, sondern als domänenspezifische Leistungserwartungen.

2.3.6 Kompetenzmodelle als Vermittler von Bildungszielen

Bildungsstandards benennen Kompetenzen, die die Lernenden erwerben müssen, um Bildungsziele zu erreichen. Kompetenzmodelle hingegen kennzeichnen die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler für die jeweiligen Altersstufen und Fächer.⁷⁸ Ferner zeigen sie „Wege zum Wissen und Können“⁷⁹ an, weshalb Kompetenzmodelle den Ausgangspunkt für die Operationalisierung von Bildungszielen bilden. Es ist Aufgabe der Kompetenzmodelle, zwischen „abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen zu vermitteln.“⁸⁰

Kompetenzmodelle leisten aber auch Hilfestellung bei der Konzeption von Tests und ermöglichen ferner Orientierungspunkte für eine an Lernprozessen und -ergebnissen ausgerichtete Unterrichtsgestaltung.

⁷⁷ Klieme et. al., Expertise, S. 66.

⁷⁸ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 71-80.

⁷⁹ Ebd., S. 71.

⁸⁰ Ebd., S. 71.

Kompetenzen sind eine Disposition, die es ermöglicht, konkrete Anforderungssituationen zu bewältigen. Dabei werden sie von verschiedenen Facetten bestimmt, nämlich: Wissen, Können, Verstehen, Fähigkeit, Motivation, Erfahrung und Handeln.

Daher ergeben sich folgende Hinweise für die Konzeption von Kompetenzmodellen:

- Kompetenzen müssen leistungsorientiert sein, um sie greifbar und evaluierbar zu machen;
- Kompetenzen vereinigen Können und Wissen und ermöglichen das Bewältigen von Aufgaben oder Situationen, was das Formulieren konkreter Anforderungssituationen für die Operationalisierung von Kompetenzen erforderlich macht;
- Der Erwerb von Kompetenzen erfolgt kumulativ, die Lernsituation muss dementsprechend weit ausgerichtet sein: Es müssen genügend Anforderungs- und Transfersituationen, Aufgabenformate und Lernkontexte zur Verfügung stehen. Diese Ausdehnung betrifft auch die Leistungserfassung, will man den o. g. Facetten des Kompetenzbegriffs genügen: Eine reine Wissensabfrage kann dem nicht gerecht werden.

Im Hinblick auf Bildungsstandards haben Kompetenzmodelle zwei Aufgaben: Als „Komponentenmodell“ stellen sie das Anforderungsgebilde an die Schülerinnen und Schüler dar; als „Stufenmodell“ beschreiben sie die möglichen Niveau- und Graduierungsstufen von Kompetenzen.

(1) Komponentenmodell: Unter Rückbezug auf die oben beschriebenen sieben Facetten (Wissen, Können, Verstehen, Fähigkeit, Motivation, Erfahrung und Handeln) bedeutet der Begriff „Kompetenz“: (1) Das Nutzen von Fähigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler, (2) den Rückgriff auf verfügbares Wissen bzw. die Fertigkeit zur Wissensbeschaffung, (3) das Verstehen wesentlicher Zusammenhänge des jeweiligen Fachbereiches, (4) das Füllen angebrachter Handlungsentscheidungen, (5) den Rückgriff auf vorhandene Fertigkeiten bei Handlungsdurchführungen, (6) das Sammeln von Erfahrungen und (7) entsprechender Handlungsmotivation.

Der Kompetenzbegriff ist fächergebunden, also domänenspezifisch und nicht – wie mancherorts diskutiert – allgemeiner Natur. Die psychologisch-pädagogische Forschung ergab, dass fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen, wie Sozial- oder Methodenkompetenz nicht ausreichen. Im Gegenteil: Die domänenspezifischen Kompetenzen sollten die Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen sein.

(2) Stufenmodell: Die Kompetenzstufen hingegen ermöglichen eine kriteriengeleitete Auswertung von Evaluationsverfahren und das Konsolidieren von Mindeststandards. „Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber auf niedrigeren

Stufen.“⁸¹ Die bereits beschriebenen diversen Facetten werden in der Regel in den unterschiedlichen Kompetenzstufen untergebracht. Wichtig dabei ist, dass es einen Anwendungskontext gibt – die Inhalte allein genügen nicht.

Das Zusammenspiel von Wissen und Können ist für den Kompetenzerwerb von wichtiger Bedeutung. Diese Begriffe gilt es jedoch näher zu erläutern, denn im Schulalltag wird oftmals der Begriff „Fakten“ als Synonym von „Wissen“ benutzt. Dabei wird verkannt, dass das Lernen von Fakten zu einem „*trägen Wissen*“ führt: Das Gelernte wird lediglich kontextuell abgespeichert, auf andere Lernanforderungen kann es nicht übertragen werden. Um dies zu vermeiden, darf der Wissensbegriff nicht auf Kenntnisse reduziert werden. Um „*intelligentes Wissen*“ zu ermöglichen, muss zuerst ein „*deklaratives Wissen*“, also verbalisierbares Faktenwissen über Sachverhalte erworben werden, welches dann prozeduralisiert, also automatisiert werden muss. Wichtig ist ferner die Fähigkeit, Wissen zu vernetzen und eine Metaebene, also Kenntnisse über das Wissen, zu erreichen. Hierbei lassen sich, ebenso wie bei der Prozeduralisierung, diverse Niveaustufen herleiten.

Beim Wissenserwerb ist auch der Aufbau von domänenspezifischen Schemata wichtig: Die Lernenden systematisieren ihr Wissen so, dass es auch auf andere Anforderungssituationen angewendet werden kann.

„Es wird an dieser Stelle deutlich, dass Vorstellungen über Struktur, Stufung und Entwicklung von Kompetenzen, wenn sie in psychologischen und fachdidaktischen Theorien verankert sind, nicht nur die systematische Entwicklung von Aufgaben und Testverfahren stützen, sondern auch Hinweise für die Gestaltung der schulischen Lernumwelt liefern.“⁸²

2.4 Rezeption der Expertise – bildungspolitische und fachdidaktische Kritik

Es herrscht Konsens darüber, dass die von Klieme et. al. für die KMK entworfenen Bildungsstandards durch Kompetenzmodelle konkretisiert werden sollen. Allerdings zeichnen sich die Kompetenzmodelle der KMK nicht durch den in der Expertise formulierten Anspruch aus.⁸³ Es „formierte sich eine breite öffentliche, wissenschaftliche und professionspolitische Kritik an der Konzeption der eingeführten Bildungsstandards.“⁸⁴ Die Gründe hierfür liegen in der Befürchtung, dass die Einführung und Konzeption der Standards zu hektisch erfolgte und

⁸¹ Klieme et. al., Expertise, S. 76.

⁸² Ebd., S. 80.

⁸³ Vgl. Drieschner, Bildungsstandards, S. 57.

⁸⁴ Ebd. S. 58.

nicht hinreichend durchdacht sei. Kritiker betonen, dass die Umstellung des Bildungssystems von der Input- auf die Outputsteuerung komplex und zeitintensiv sei und eine entsprechende Koordination von wissenschaftlicher Expertise, bildungspolitischer Steuerung sowie praktischer Erfahrung vonnöten sei. Der Erfolg einer Sache – hier der Bildungsreform – hänge schließlich von der Qualität ihrer Konzeption ab.⁸⁵

Die Kritik der Experten lässt sich in drei Kategorien gliedern:

(1) Konzeptualisierung der Bildungsstandards als Regelstandards:

Die Expertise von Klieme et. al. weist ausdrücklich auf die Notwendigkeit hin, Bildungsstandards als Mindeststandards zu formulieren.⁸⁶ Die Kompetenzen würden demnach die Mindestanforderungen ausweisen und somit „der verbindlichen Sicherung der Grundbildung“⁸⁷ dienen. Darüber hinaus müssten auf diesem basalen Niveau aufbauende Kompetenzstufen konzipiert werden – ein durchaus arbeitsintensiver Schritt. Warum diese sinnvolle und wünschenswerte Orientierung an Mindeststandards nicht beachtet wurde, lässt sich spekulativ nur mit Zeitdruck erklären: Nach dem „PISA-Schock“ setzte sich die KMK selbst unter Druck, um möglichst „schnell auf die durch PISA in das öffentliche Bewusstsein gerückten Leistungsdefizite deutscher Schülerinnen und Schüler mit der Einführung eines neuen bildungspolitischen Steuerungsinstruments reagieren zu können“⁸⁸. Die Konzeption und Implementation von Regelstandards erscheinen da einfacher und schneller umsetzbar. Laut KMK war die Entscheidung, Bildungsstandards als Regelstandards zu definieren, eine pragmatische, da notwendige Mindeststandards erst nach einem längeren Erfahrungsprozess formuliert werden könnten.⁸⁹

„Mindeststandards setzen voraus, dass die Schwierigkeitsgrade von Aufgabenbeispielen getestet wurden, dass Niveaustufen präzisiert und insgesamt die Standards und Aufgabenbeispiele validiert wurden. Bildungsstandards in einem ersten Schritt sofort als Mindeststandards zu definieren, birgt die Gefahr, einerseits Schülerinnen und Schüler massiv zu unterfordern, aber andererseits auch größere Teile der Schülerschaft durch überzogene Bildungsstandards zu überfordern.“⁹⁰

Fragen muss man sich allerdings, ob das primäre „Ziel der Bildungsreform, die Gesamtleistung aller, insbesondere der benachteiligten Kinder und Jugendlichen, anzuheben“⁹¹, so auch wirklich erreichbar ist oder ob die Regelstandards nicht vielmehr ein weiteres selektierendes Instrument statt eines förderdiagnostischen Mittels sind, da die Regelstandards nicht der

⁸⁵ Vgl. Drieschner, Bildungsstandards, S. 57f.

⁸⁶ Vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 27f.

⁸⁷ Drieschner, Bildungsstandards, S. 58.

⁸⁸ Ebd., S. 59.

⁸⁹ Vgl. KMK, Bildungsstandards, S. 14.

⁹⁰ Ebd., S. 14.

⁹¹ Drieschner, Bildungsstandards, S. 59.

Weiterentwicklung der „didaktische[n] Kultur des Förderns und Forderns“⁹² dienen.

(2) Unpräzise Formulierungen und inhaltliche Überfrachtung:

Ein weiterer Kritikpunkt sind die oft unpräzisen Formulierungen der Leistungsbeschreibungen und der damit verbundene Interpretationsspielraum. Hier zeichnet sich ein Graben zwischen psychometrischen und didaktischen Ansprüchen ab. Das Problem ist das Überführen unklarer Kompetenzbeschreibungen in Aufgabenformate, die einerseits eine Orientierungsfunktion und andererseits ein qualitativ gleichwertiges Lernangebot sowie einheitliche und überprüfbare Leistungserwartungen bieten sollen.⁹³

Allerdings kann ein Handlungsspielraum für Lehrkräfte auch ein positiver Aspekt sein, zumal es unter anderem Zielsetzung von Bildungsstandards und Kompetenzen ist, weg von der bisherigen Lehrplanverengung und hin zu einem Kerncurriculum zu kommen.

(3) Fehlende Abstufung durch unterschiedliche Niveaus der Kompetenzbeherrschung:

Beanstandung findet sich auch hinsichtlich der Anforderungsbereiche (AFB I „wiedergeben“, AFB II „Zusammenhänge herstellen“, AFB III „reflektieren und beurteilen“): Das Anspruchsniveau sei ungenau gehalten und könne je nach Aufgabe divergieren. Auch sei eine Trennung der Anforderungsbereiche in der Praxis nicht möglich. Weiterhin käme es sehr auf den jeweiligen Lerninhalt an: Das Wiedergeben eines anspruchsvollen Textes beispielsweise könne schwieriger sein als das Reflektieren und Beurteilen eines einfachen Inhalts.⁹⁴

Weitaus sinnvoller sei eine

„theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Skalierung von Kompetenzen in Niveaustufen. Kompetenzstufenmodelle sind keine lerntheoretischen Konstrukte, sondern pragmatische Hilfsmittel für Test- und Unterrichtszwecke, die zur Bestimmung und Einordnung von Unterschieden der im Unterricht erreichten Lernstände dienen und Möglichkeiten zur Differenzierung des Lernangebotes im Sinne individueller Förderung und Forderung eröffnen solle.“⁹⁵

Ob Bildungsstandards neue Perspektiven eröffnen und so eine Qualitätssicherung wirklich garantieren können, ist für die Kritiker fragwürdig.

Generell gilt es zu bedenken, dass das Konzept der nationalen Bildungsstandards eine Antwort auf den „PISA-Schock“ ist und ein Versuch, die erfolgreichen skandinavischen und angelsächsischen Bildungssysteme zu imitieren. Bildungsstandards können das deutsche Bildungswesen verbessern; um die angelsächsische und skandinavische Hegemonialstellung aber angreifen zu können, bedarf es mehr: eine Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer (z. B.

⁹² Drieschner, Bildungsstandards, S. 60.

⁹³ Vgl. ebd., S. 60f.

⁹⁴ Vgl. ebd., S. 61.

⁹⁵ Ebd., S. 62.

durch die rigorose Ausgliederung administrativer Aufgaben, wie der Gestaltung der Stunden- und Vertretungspläne etc.), eine Dezimierung der Klassengrößen, eine bessere finanzielle Unterstützung der Schulen, auch eine größere Gestaltungsfreiheit gehört dazu – und ob die Ausarbeitung und Umsetzung von G8 dabei geholfen hat, das ist m. E. fragwürdig. Auch der Föderalismus ist für dieses Ziel eher hinderlich.

Lässt man aber ab von diesem hehren, wenn auch unrealistischen Wunsch, dann ergibt sich ein klarerer, unpräntiöser Blick auf Bildungsstandards. Und dann kann man sich auf die Vorteile konzentrieren:

„Standards operationalisieren nicht nur das unterrichtspraktisch zu Erstrebende in Form erwünschter Lernoutputs, sie bezwecken auch die Vereinheitlichung wünschenswerten Lernoutputs. Mit bundesweit geltenden Bildungsstandards soll der Pfad bildungspolitischer Kleinstaaterei verlassen werden.“⁹⁶

Die Diskussion um das Für und Wider von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung hat Gabriele Obst in fünf Aspekte eingeteilt:

„zu klärendes Verhältnis von Bildung und Standards, drohende Reduzierung der Lernprozesse auf Kompetenzen und Standards, Aufleben der Lernzielorientierung im Gewand der Bildungsstandards, fehlende praktische Durchführbarkeit, Problem der Evaluierbarkeit.“⁹⁷

Diese Aspekte gilt es im Blick zu behalten. Dann können Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ein sinnvolles Instrument sein, um schulische Bildungsprozesse zu optimieren.

2.5 Zusammenfassung

- Bildungsstandards setzen sich aus den Komponenten Bildungsziele, Kompetenzen und Aufgaben bzw. Testverfahren zusammen und sind ergebnisorientiert, beziehen sich also auf den Output. Dabei werden sie in domänenspezifischen Kompetenzen konkretisiert und richten sich nach allgemeinen Bildungszielen. Bildungsstandards können mittels Testskalen und Aufgaben operationalisiert werden⁹⁸ und können so den Lehrkräften „als professioneller Referenzrahmen und den Schulen als Orientierungshorizont ihrer pädagogischen Schulentwicklung dienen.“⁹⁹

⁹⁶ Heid, Helmut, Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beitragen?, S. 32.

⁹⁷ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 40.

⁹⁸ Vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 23, 33.

⁹⁹ Ebd., S. 90.

- Bildungsstandards zielen auf „die Normierung, die Vereinheitlichung, die Überprüfbarkeit und die Vergleichbarkeit [...] dessen, was Lernende nach dem Durchlaufen bestimmter Bildungsgänge wissen können und sollen.“¹⁰⁰
- Als fachspezifische Leistungsstandards beschreiben Bildungsstandards leistungsthematisches Handeln, welches die Schülerinnen und Schüler bis zu einem konkreten Zeitpunkt innerhalb ihres Bildungsweges anwenden können sollen.¹⁰¹
- Kompetenzen sind bestimmte kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten, um konkrete domänenspezifische Probleme zu bewältigen, sowie soziale, volitionale und motivationale Bereitschaften, dieses auch zu tun. Dies entspricht einem kritischen Bildungsbegriff, nach dem Bildung als „wechselseitiger Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt, der unter dem Primat des Subjekts steht“, ¹⁰² verstanden wird.
- „Bildungsstandards, so viel ist deutlich geworden, stellen lediglich ein durchaus begrenztes Instrument im Bildungssystem Schule dar, dessen Steuerungswert nicht überschätzt werden sollte.“¹⁰³

¹⁰⁰ Heid, Standardisierung als Qualitätsverbesserung?, S. 33.

¹⁰¹ Vgl. Zeitler, Sigrid/ Köller, Olaf/ Tesch, Bernd, Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, S. 23.

¹⁰² Rothgangel, Martin, Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte, S. 93.

¹⁰³ Michalke-Leicht, Wolfgang, Bildungsstandards und Evaluation: Ein Blick nach Baden-Württemberg, S. 256.

3. Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Der Religionsunterricht hat – obwohl er ordentliches Schulfach ist – einen Sonderstatus. So ist seine Existenz, im Vergleich zu anderen Fächern, im Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz (GG) verankert: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen [...] ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. [...]“¹⁰⁴ Auch der entsprechende Passus im Schulgesetz des Landes NRW¹⁰⁵ bestätigt dies in Art. 31 und betont ausdrücklich in Abs. 2: „Das Ministerium erlässt die Unterrichtsvorgaben für den Religionsunterricht im Einvernehmen mit der Kirche [...]“.¹⁰⁶

Beide Gesetzesauszüge betonen die exorbitante Stellung des Religionsunterrichtes. Aufgrund des Status als *res mixta* tragen Staat und Kirche gemeinsam die Verantwortung für einen gelingenden Religionsunterricht.¹⁰⁷ Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) im September 2004 die „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I“ veröffentlichte. Damit reagierte die Kirche auf das von der KMK angestoßene „neue schulpädagogische Instrumentarium“¹⁰⁸ – und das, obwohl weder die KMK noch PISA oder andere internationale Studien das Fach Religion explizit berücksichtigt hatten.¹⁰⁹

Dadurch drängt sich die Frage auf: Muss sich das Fach Katholische Religionslehre überhaupt den staatlichen Vorgaben der nationalen Bildungsstandards unterwerfen? – Zumal die Ausarbeitung der Standards zunächst lediglich auf die so genannten Hauptfächer beschränkt wurde.

Eine weitere Frage wäre konsequenterweise: Kann sich der Religionsunterricht überhaupt an die Bildungsstandards anpassen; inwiefern ist Religionslehre überhaupt standardisierbar?¹¹⁰

¹⁰⁴ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

¹⁰⁵ Da sich diese Dissertation mit der Implementation in NRW beschäftigt, wird auf dessen Schulgesetz Bezug genommen.

¹⁰⁶ Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, Art. 31, Abs. 2.

¹⁰⁷ Vgl. auch Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK), Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichtes, S. 67ff.

¹⁰⁸ DBK, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I, S. 5.

¹⁰⁹ Vgl. Zwergel, Bildungsstandards, S. 206.

¹¹⁰ Vgl. Englert, Rudolf, Bildungsstandards für Religion: Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, S. 12.

3.1 Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards

Im Frühjahr 2003 beauftragte die Kommission für Erziehung und Schule, ihres Zeichens Fachkommission der DBK, eine Arbeitsgruppe, in Anlehnung an den Beschluss der KMK einen Entwurf zu Kirchlichen Richtlinien anzufertigen. Die Motivation dafür lag in der Abwägung, dass „die Einführung von Bildungsstandards sich sowohl auf die Stellung des Religionsunterrichts im Fächerkanon der Schule als auch auf seine didaktisch-methodische Konzeption auswirken werde.“¹¹¹ Die Entscheidung der KMK, lediglich für die so genannten „harten“ Fächer – Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften – nationale Bildungsstandards einzuführen, machte diesen von der DBK vollzogenen Schritt umso dringlicher, galt es doch, ein Ausgrenzen des Faches Katholische Religionslehre als „weiches“ Fach im schulischen Fächerkanon zu verhindern und eine nationale Orientierung für die Kernlehrpläne vorzubereiten.¹¹²

Die nationalen Bildungsstandards der KMK beruhen auf einem funktionalistischen Bildungsverständnis.¹¹³ Aus diesem Grunde sollte die Arbeitsgruppe ein Kompetenzmodell für den Religionsunterricht entwerfen, inhaltsbezogene Standards festsetzen¹¹⁴ und darüber hinaus „auch die Bedeutung und die Grenzen von Bildungsstandards im kirchlichen Konzept religiöser Bildung erläutern“.¹¹⁵ Eine weitere Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit einer Weiterentwicklung der Konzeption des schulischen Religionsunterrichts angesichts der veränderten religiösen Sozialisierung der Kinder sowie veränderten schulpolitischen Aspekten.¹¹⁶

Die Richtlinien basieren auf dem Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 sowie dessen Aktualisierung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes“ von 1996. Sie bilden „eine normative kirchliche Vorgabe für die Entwicklung von Bildungsstandards und Kernlehrplänen in den Ländern.“¹¹⁷

Bereits 2004, ein Jahr, nachdem die KMK Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie der ersten Fremdsprache eingeführt hatte, legte die DBK ihre kirchlichen

¹¹¹ Verhülsdonk, Andreas, Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht, S. 217.

¹¹² Vgl. ebd., S. 217.

¹¹³ Damit orientiert sich die KMK an der OECD: „PISA folgt relativ konsequent einem funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis, für das die Anwendung – oder vorsichtiger: die Anschlussfähigkeit – erworbener Kompetenzen in authentischen Lebenssituationen den eigentlichen Prüfstein darstellt.“ Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, S. 17.

¹¹⁴ Vgl. Verhülsdonk, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards, S. 217.

¹¹⁵ Ebd., S. 217.

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 217.

¹¹⁷ Ders., Bildungsstandards im Religionsunterricht? Die neuen Kirchlichen Richtlinien zum RU, S. 19.

Richtlinien zu den Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht vor. Die Richtlinien entfalten zunächst die Bedeutung der Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht (Kap. 1), zeigen dabei Bedeutung und Grenzen auf (Kap. 2), um danach zuerst ein spezifisches Kompetenzmodell vorzustellen (Kap. 3) und dann die Kompetenzen auf die Unterrichtsthemen hin zu konkretisieren (Kap. 4). Abschließend werden Hinweise zur Umsetzung der Richtlinien erteilt (Kap. 5). Damit bilden die kirchlichen Richtlinien eine „normative Orientierung für die zukünftige Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht.“¹¹⁸ Die Richtlinien versuchen, „die Inhaltsdimension des christlichen Glaubens als auch seine Erfahrungsdimension zu kommunizieren, mit der konkreten Glaubenspraxis als Ausdrucksgestalt des christlichen Glaubens vertraut zu machen und Schüler/innen zu befähigen, dazu eine Position zu finden und kommunizieren zu können.“¹¹⁹ Nachfolgend soll dieses für den Religionsunterricht überaus wichtige Dokument näher beleuchtet werden.

3.1.1 Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht

Will der katholische Religionsunterricht seine im Grundgesetz verankerte Daseinsberechtigung behaupten, so müssen an ihn dieselben Ansprüche gestellt werden können, die auch den anderen Fächern als Maßstab dienen: Die Bildungsziele des katholischen Religionsunterrichts müssen sich genauso konkretisieren lassen, wie die anderer Fächer; es muss ebenfalls gefragt werden, ob die in den Lehrplänen ausgewiesenen Ziele überhaupt erreichbar sind und erreicht werden.¹²⁰ Jedoch muss auch wohlüberlegt sein, welche Ziele als Bildungsstandards ausgewiesen werden sollen und inwiefern sie durch Testverfahren evaluierbar sind; dies ist allerdings nur vor dem Hintergrund „eines umfassenden Verständnisses religiöser Bildung“¹²¹ möglich.

Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts ist es,

¹¹⁸ DBK, Richtlinien, S. 5.

¹¹⁹ Schambeck, Mirjam, „Weil es um den Menschen geht, wenn wir über Bildung reden...“ – Religionspädagogische Einmischungen zur Debatte um Bildungsstandards, S. 183.

¹²⁰ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts DBK, Richtlinien, S. 7-14.

¹²¹ Ebd., S. 8.

„Schülerinnen und Schüler zu einem selbstständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und des christlichen Glaubens zu befähigen. Sie sollen Religion als einen zentralen Bereich menschlicher Wirklichkeit und menschlicher Lebensvollzüge wahrnehmen und verstehen lernen und wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens sowie die Orientierungsleistung der christlichen Religion für die menschliche Lebensgestaltung kennen lernen.“¹²²

Dabei geht es nicht nur um eine reine Wissensvermittlung; Religion und Glaube sollen auch ermöglicht werden.¹²³

Der katholische Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach dem Wert und Sinn des Lebens, nach Gott, nach den Normen für das Handeln des Menschen und nach der Deutung der Welt und ermöglicht eine Antwort aus dem Glauben der Kirche heraus; befähigt zu einer persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Religionen und Konfessionen, mit Ideologien und Weltanschauungen und fördert Toleranz und Verständnis gegenüber der Entscheidung anderer; motiviert zu einem religiös gestalteten Leben und zu verantwortlichem Handeln in Gesellschaft und Kirche; befähigt zur Kommunikation und solidarischen Partizipation, die über den eigenen Kulturkreis hinausgehen.

Als Ziele des katholischen Religionsunterrichts werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen deklariert. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen den curricularen inhaltlichen Anforderungen, also dem Grundwissen über den christlichen Glauben und anderen Religionen; den fachrelevanten, aber nicht ausschließlich fachbezogenen Kompetenzen, die mittels dieser Inhalte erworben werden; den im Religionsunterricht zu fördernden Einstellungen und Haltungen. Zu diesen Haltungen gehören nicht nur fachübergreifende Haltungen, wie beispielsweise Gerechtigkeit oder Respekt, sondern auch spezifisch christliche, wie: „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, Wertschätzung des christlichen Glaubens.“¹²⁴

Jedoch gilt es zu bedenken, dass Haltungen nur begrenzt lehrbar sind. Die Bedeutsamkeit von Haltungen, die im Religionsunterricht – wenn auch nicht ausschließlich dort – erworben werden sollen, beschränkt sich nicht allein auf eine affektive, sondern auch auf eine kognitive Ebene. Denn eine Verbindung zu Sachinhalten ist nötig, sollen die Haltungen auch umgesetzt werden können. Dies gilt in gesteigertem Maße für Bildungsstandards und Kompetenzen, da sie sich „primär auf die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse“¹²⁵ beziehen. Somit konkretisieren sie zwar einen bedeutsamen Teil der Ziele des Religionsunterrichtes und sind daher ein passendes, da

¹²² DBK, Richtlinien, S. 9.

¹²³ Vgl. auch dies., RU in der Schule.

¹²⁴ Dies., Richtlinien, S. 11.

¹²⁵ Ebd., S. 13.

konkreteres Hilfsmittel zur Verbesserung des Religionsunterrichtes. Allerdings weist die DBK daraufhin, den Erwerb von Kompetenzen lediglich als ein Beurteilungskriterium anzusehen – zumal er nichts über die Beschaffenheit von Lernprozessen und Lernklima aussagt, was jedoch auch wichtige Kriterien für den Religionsunterricht sind.

Wichtig ist ferner eine Fokussierung auf eine hohe Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler: „Die Orientierung des Unterrichts an Bildungsstandards wird den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler langfristig nur dann erhöhen, wenn sie zum selbstständigen Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen angeleitet werden.“¹²⁶

Schließlich endet die bischöfliche Ausführung zu der Bedeutung der Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht mit einer positiven Stellungnahme zur Bildungsreform: „Wenn Bildungsstandards im Kontext religiöser Bildung verstanden werden, sind sie auch im Religionsunterricht ein sinnvolles und nützliches Instrumentarium zur Verbesserung der Unterrichtsqualität.“¹²⁷

3.1.2 Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht

Die im katholischen Religionsunterricht anzubahnenden Kompetenzen dienen „dem Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit.“¹²⁸

Folgende allgemeine, übergeordnete Kompetenzen werden in den kirchlichen Richtlinien genannt: „religiöse Phänomene wahrnehmen; religiöse Sprache verstehen und verwenden; religiöse Zeugnisse verstehen; religiöses Wissen darstellen; in religiösen Fragen begründet urteilen; sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen; aus religiöser Motivation handeln.“¹²⁹

Die allgemeinen Kompetenzen werden im Religionsunterricht „von den Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen erworben. Dementsprechend müssen sie inhaltlich konkretisiert werden.“¹³⁰ Dabei gilt es zu beachten, dass sich Bildungsstandards „auf die Kerninhalte eines Faches [beziehen]. Sie legen damit das Grundwissen in einem Fach verbindlich fest. Das Auswahlkriterium der

¹²⁶ DBK, Richtlinien, S. 13f.

¹²⁷ Ebd., S. 14.

¹²⁸ Ebd., S. 15.

¹²⁹ Ebd., S. 16. Für weitere Informationen, wie die allgemeinen Kompetenzen konkretisiert werden können, siehe ebd., S. 16ff.

¹³⁰ Ebd., S. 19. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 19-30.

Fachinhalte ist somit nicht das der Vollständigkeit, sondern der Zentralität.“¹³¹

Die DBK legt sechs Gegenstandsbereiche fest, welche das religiöse Grundwissen widerspiegeln und anhand derer die konkretisierten Kompetenzen angebahnt und vertieft werden sollen. Diese Gegenstandsbereiche sind keineswegs Themen; vielmehr bestehen Unterrichtsthemen aus Kompetenzen und Inhalten verschiedener Gegenstandsbereiche. Dabei sollen sie so strukturiert werden, dass ein systematisch vernetztes, kumulatives Lernen möglich wird.

Folgende Gegenstandsbereiche, die zentrale Inhalte des christlichen Glaubens und anderer Religionen enthalten, wurden determiniert: 1.) Mensch und Welt; 2.) Die Frage nach Gott; 3.) Bibel und Tradition; 4.) Jesus Christus; 5.) Kirche; 6.) Religionen und Weltanschauungen. Dieser Kanon kann seitens der landesspezifischen Kernlehrpläne bzw. der schulinternen Curricula ergänzt werden.

Auch wenn im Religionsunterricht ebenfalls „Verfügungs- und Anwendungswissen“ angestrebt werden, so liegt doch der Fokus auf dem „Orientierungswissen“¹³². Unter Orientierungswissen versteht die DBK zum einen Einsichten, die zu einer Orientierung im Leben verhelfen, wie beispielsweise Einsichten über das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu Gott und der Natur; zum anderen Einsichten, die zu einer Orientierung über das Leben verhelfen, die also Sinnfragen thematisieren. Diese Orientierungsfunktion religiösen Wissens kann an beispielhaften Alltagssituationen belegt werden, auch wenn religiöses Wissen nicht – wie Mathematik oder Fremdsprachen – auf Grund seiner „alltagstranzendierenden Gehalte“¹³³ an Anwendungskontexten angebunden werden kann.

Die im Anschluss aufgeführten Standards bezeichnen die Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 erreicht haben sollen. Ebenso wie die Standards der KMK sind sie als Regelstandards mit mittlerem Anspruchsniveau ausgewiesen – entgegen des ausdrücklichen Hinweises der Klieme-Expertise, Mindeststandards zu formulieren.¹³⁴ Damit legen die Standards verbindliche Ziele für den katholischen Religionsunterricht fest – vorausgesetzt, er wird kontinuierlich mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche von der Jahrgangsstufe 5 bis zur 10 erteilt.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden konkretisiert und umfassen die drei Anforderungsbereiche: Reproduktion (kennen/ wissen) – Reorganisation und Transfer (darstellen/ erläutern) – Problemlösung und Urteilsfindung (anwenden/ beurteilen/ Stellung

¹³¹ DBK, Richtlinien, S. 19.

¹³² Ebd., S. 20.

¹³³ Ebd., S. 20.

¹³⁴ Vgl. auch Klieme et. al., Expertise, S. 27.

nehmen).¹³⁵ Die Kernkompetenzen sind dabei auf Anwendungsbereich zwei bzw. drei bezogen, „da es im Religionsunterricht wesentlich darauf ankommt, Zusammenhänge zu erkennen, herzustellen und zu beurteilen [...]“.¹³⁶

- Gegenstandsbereich 1: **„Mensch und Welt“**: Dieser Gegenstandsbereich gliedert sich in fünf inhaltsbezogene Kompetenzen, die jeweils konkretisiert werden:
 1. „Die Schülerinnen und Schüler können die Frage nach der Herkunft und Zukunft des eigenen Lebens und der Welt erörtern.“
 2. „Die Schülerinnen und Schüler können die christliche Deutung von Mensch und Welt als Schöpfung erläutern und dazu Stellung nehmen.“
 3. „Die Schülerinnen und Schüler können ihre sittlichen Urteile begründen.“
 4. „Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen darstellen, dass Vergebung die christliche Antwort auf Erfahrungen von Schuld und Sünde ist.“
 5. „Die Schülerinnen und Schüler können die christliche Hoffnung auf die Vollendung der Schöpfung darstellen und dazu Stellung nehmen.“¹³⁷
- Gegenstandsbereich 2: **„Die Frage nach Gott“**: Auch dieser Gegenstandsbereich gliedert sich in fünf inhaltsbezogene Kompetenzen mit diversen Konkretisierungen:
 1. „Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen zeigen, in welchen menschlichen Erfahrungen sich die Frage nach Gott heute stellt.“
 2. „Die Schülerinnen und Schüler können zu alltäglichen Gottesvorstellungen Stellung nehmen.“
 3. „Die Schülerinnen und Schüler können Grundzüge des christlichen Gottesverständnisses darstellen.“
 4. „Die Schülerinnen und Schüler können zur Kritik am christlichen Gottesglauben Stellung nehmen.“
 5. „Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen aufzeigen, wie Menschen im Vertrauen auf Gott die Spannung von Gelingen und Scheitern im Leben aushalten.“¹³⁸
- Gegenstandsbereich 3: **„Bibel und Tradition“** In diesem Gegenstandsbereich gibt es vier inhaltsbezogene Kompetenzen, die konkretisiert wurden:
 1. „Die Schülerinnen und Schüler können den Aufbau und die Entstehungsgeschichte der Bibel sowie ihre Bedeutung für die Christen heute erläutern.“

¹³⁵ Vgl. auch KMK, EPA kath. Religionslehre, S. 11.

¹³⁶ DBK, Richtlinien, S. 21.

¹³⁷ Ebd., S. 21-24.

¹³⁸ Ebd., S. 24ff.

2. „Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung Abrahams als „Stammvater des Glaubens“ für Juden, Christen und Muslime erläutern.“
 3. „Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung des Exodus für Juden und Christen erläutern.“
 4. „Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung der biblischen Prophetie für Israel und für die Kirche darstellen.“¹³⁹
- Gegenstandsbereich 4: „**Jesus Christus**“: Auch dieser Gegenstandsbereich gliedert sich in vier inhaltsbezogene Kompetenzen mit jeweiligen Konkretisierungen:
 1. „Die Schülerinnen und Schüler können Jesus von Nazareth in seine Zeit und Umwelt einordnen.“
 2. „Die Schülerinnen und Schüler können Jesu Botschaft vom Reich Gottes in Grundzügen darstellen.“
 3. „Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu für das eigene Leben erläutern.“
 4. „Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen erläutern, was Nachfolge Christi heute bedeutet.“¹⁴⁰
 - Gegenstandsbereich 5: „**Kirche**“: Vier inhaltsbezogene Kompetenzen und ihre jeweiligen Konkretisierungen sind Teil dieses Gegenstandsbereiches:
 1. „Die Schülerinnen und Schüler können das Selbstverständnis der Kirche als Volk Gottes darstellen und ihr eigenes Verhältnis zur Kirche bestimmen.“
 2. „Die Schülerinnen und Schüler können an liturgischen Vollzügen der Kirche verstehend teilnehmen.“
 3. „Die Schülerinnen und Schüler können die Sendung der Kirche an Beispielen darstellen und dazu Stellung nehmen.“
 4. „Die Schülerinnen und Schüler können den ökumenischen Auftrag der Kirche an Beispielen darstellen.“¹⁴¹
 - Gegenstandsbereich 6: „**Religionen und Weltanschauungen**“: Zu diesem Gegenstandsbereich gehören vier inhaltsbezogene und konkretisierte Kompetenzen:
 1. „Die Schülerinnen und Schüler können das Judentum in Grundzügen darstellen.“
 2. „Die Schülerinnen und Schüler können den Islam in Grundzügen darstellen.“

¹³⁹ DBK, Richtlinien, S. 26ff.

¹⁴⁰ Ebd., S. 28ff.

¹⁴¹ Ebd., S. 31ff.

3. „Die Schülerinnen und Schüler können das Verhältnis der Kirche zum Judentum und zum Islam in Grundzügen erläutern.“
4. „Die Schülerinnen und Schüler können sektenhafte Frömmigkeit als Fehlentwicklung einer Religion beispielhaft darstellen.“¹⁴²

3.1.3 Hinweise zur Umsetzung der Richtlinien

„Die Kirchlichen Richtlinien machen normative Vorgaben für die zukünftige Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht.“¹⁴³ Diese Vorgaben sind als verbindlicher inhaltlicher Mindestkanon zu betrachten, der durch die länderspezifischen Kernlehrpläne bzw. die jeweiligen Schulcurricula erweiterbar ist.

Mit Hilfe von Aufgabenstellungen werden Bildungsstandards und deren Anforderungsniveau konkretisiert. Dabei sind die Aufgaben im katholischen Religionsunterricht so zu konzipieren, „dass vor allem die Einsicht in Zusammenhänge und die Fähigkeit zur persönlichen Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen überprüft wird.“¹⁴⁴ Somit sind Aufgaben ein wichtiges Evaluationsinstrument für das Erreichen der Kompetenzen.

Evaluationen geben darüber hinaus Auskunft über die Qualität des Unterrichts: „Sie zeigen an, in welchen Bereichen der Unterricht den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gefördert hat und in welchen Bereichen seine Qualität verbessert werden kann.“¹⁴⁵ Allerdings gilt es zu beachten, dass die Bildungsstandards nicht alle Bereiche des katholischen Religionsunterrichts abdecken und daher das Erreichen selbiger nicht das einzige Qualitätsmerkmal sein kann: „Neben der erfolgreichen Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten sind die Förderung von christlichen Einstellungen und Haltungen sowie eine Unterrichtsgestaltung, die zum Glauben ermutigt, wichtige Kriterien für die Qualität des Religionsunterrichts.“¹⁴⁶

Für das Erreichen der Bildungsstandards ist ein Unterricht vonnöten, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, systematisch vernetzt und kumulativ zu lernen. Hierzu gehören ebenfalls Unterrichtsphasen, in denen das Gelernte wiederholt und vertieft wird.

¹⁴² DBK, Richtlinien, S. 33ff.

¹⁴³ Ebd., S. 36. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 36ff.

¹⁴⁴ Ebd., S. 36.

¹⁴⁵ Ebd., S. 36f.

¹⁴⁶ Ebd., S. 37.

3.1.4 Zum Verhältnis von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen

Anders als die KMK akzentuieren die kirchlichen Richtlinien die Aufgabe, wertbezogene Haltungen und Einstellungen zu fördern, die ebenso wie Kenntnisse und Fähigkeiten zu den Zielen des katholischen Religionsunterrichts gehören.¹⁴⁷ So unterscheidet die DBK inhaltliche Anforderungen, fachrelevante Kompetenzen sowie die im Religionsunterricht zu fördernden Haltungen und Einstellungen. Dabei geht es insbesondere um folgende christliche Haltungen: Lebensfreude, Wachheit für letzte Fragen, Wertschätzung des christlichen Glaubens, Sensibilität für das Leiden anderer, Hoffnung auf Versöhnung über den Tod hinaus.

Dabei wird dezidiert darauf hingewiesen, dass Haltungen und Einstellungen nur bedingt lehrbar sind, dass sie nicht ausschließlich im Unterricht, sondern auch in der Familie oder in der Freizeit entwickelt werden und dass es leidlich möglich ist, den Beitrag einer Unterrichtsreihe oder gar des Religionsunterrichtes per se an der Errungenschaft diverser Haltungen und Einstellungen auszumachen.¹⁴⁸ Daher ist es nur eine logische Schlussfolgerung, dass die Anbahnung von Haltungen und Einstellungen „nicht in gleicher Weise wie der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten operationalisiert und evaluiert“¹⁴⁹ werden kann. Dennoch betont die DBK, dass die Förderung christlicher Haltungen und Einstellungen Bestandteil der zentralen Ziele und damit eo ipso der Qualitätsmerkmale des katholischen Religionsunterrichts sind.¹⁵⁰

„Die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen hat nicht nur eine praktische und eine affektive, sondern auch eine kognitive Dimension. Sie sind immer mit Fähigkeiten und mit der Kenntnis von Sachverhalten verbunden, wenn sie wirksam sein sollen. Einsichten erfordern Einsicht.“¹⁵¹

Als Beispiel nennt Verhülsdonk die christliche Haltung „Sensibilität für das Leiden anderer“: Dies erlerne man nicht zwangsweise im Religionsunterricht, jedoch könne man durchaus im Religionsunterricht lernen, „warum man für das Leiden anderer empfänglich sein soll und welche Konsequenzen eine solche Haltung für das eigene Leben und für das Zusammenleben in Staat und Gesellschaft hat.“¹⁵²

Die KMK-Bildungsstandards zielen in erster Linie auf kognitive Lernprozesse und sind somit ein wichtiger Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts, decken diese aber nicht vollständig ab. Daher ist das Erreichen der Bildungsstandards auch nur eines von vielen Kriterien für die Beurteilung des Unterrichts.¹⁵³

¹⁴⁷ Vgl. Verhülsdonk, Kirchliche Richtlinien, S. 39; Vgl. DBK, Richtlinien, S. 11.

¹⁴⁸ Vgl. DBK, Richtlinien, S. 11f.

¹⁴⁹ Ebd., S. 12.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 12.

¹⁵¹ Ebd., S. 12.

¹⁵² Ebd., S. 40.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 13.

Wenn aber die Qualität schulischen Religionsunterrichts sowohl anhand des Erreichens der Bildungsstandards als auch anhand der Förderung der Haltungen und Einstellungen bemessen wird, muss diese Einsicht „dann auch Konsequenzen für die Evaluation haben.“¹⁵⁴

3.2 Kompetenzen religiöser Bildung

Weinert prägte die gängige Definition, nach der Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können [sind].“¹⁵⁵

Lenhard spezifiziert den Kompetenzbegriff anhand von fünf Merkmalen:¹⁵⁶

1. Der Kompetenzbegriff zielt insbesondere auf kognitive Leistungen: „Gemeint ist ein systematisch aufgebautes Wissen, dessen Elemente miteinander vernetzt und in unterschiedlichen Kontexten verfügbar sind, das also auch die Prozeduren einschließt, wie mit Wissen umgegangen werden muss.“¹⁵⁷
2. Der Kompetenzbegriff bezieht sich auf eine konkret zu lösende bzw. zu bewältigende Ausgangssituation. Hintergrund ist die Annahme, dass jeder Mensch immer wieder vor situativen Problemen und Anforderungen steht, die er nur mit Hilfe von Können und Wissen lösen kann. „Kompetenzen sind also nicht einfach als ‚Problemlösefähigkeit‘ zu beschreiben, sondern als flexibles Antworten auf vielfältige Anforderungen, die das Leben – das persönliche, das soziale, das berufliche, das gesellschaftlich-politische – stellt.“¹⁵⁸
3. Der Kompetenzbegriff umfasst auch die emotionale Einstellung – Weinert gebraucht hierfür das Wort „volitional“: Zur kognitiven Leistung gehört demnach auch der eigene Wille bzw. das Bereitsein, die Anforderungen zu bewältigen.
4. Kompetenzen werden durch nachhaltige Lernprozesse langfristig angebahnt – Lenhard spricht daher von „überdauernde[n] Dispositionen“¹⁵⁹. Hierbei wurde sich neurowissenschaftlicher Erkenntnisse bedient, dass ein nachhaltiges, flexibles und

¹⁵⁴ Verhülsdonk, Kirchliche Richtlinien, S. 40.

¹⁵⁵ Weinert, Vergleichende Leistungsmessung, S. 27.

¹⁵⁶ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Lenhard, Hartmut, Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen?, S. 92ff.

¹⁵⁷ Ebd., S. 92.

¹⁵⁸ Ebd., S. 92.

¹⁵⁹ Ebd., S. 92.

langfristiges Wissen nur dann erreicht werden kann, wenn durch kumulatives, aufeinander aufbauendes und vernetztes Lernen neuronale Verbindungen verknüpft werden.

5. Kompetenzen sind – dies wird auch in der Klieme-Expertise ausdrücklich betont – domänen-, also fachspezifisch. Der Wissenserwerb ist demnach immer an bestimmte Inhalte gebunden.

Somit kommt Lenhard zu dem Versuch,

„den Kompetenzbegriff auf den Religionsunterricht zu übertragen: Kompetenzen im Evangelischen Religionsunterricht¹⁶⁰ beschreiben die fachspezifischen und fachübergreifenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schülern helfen, sich in der modernen, religiös pluralen Welt zu orientieren, eigene religiöse Überzeugungen zu gewinnen, darüber auskunfts- und dialogfähig zu sein sowie ethisch verantwortlich urteilen und handeln zu können.“¹⁶¹

Ausgehend von diesem Kompetenzbegriff skizziert Lenhard vier Aspekte, die religiöse Kompetenzen seiner Meinung nach leisten müssen, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen,

- sich in der heutigen pluralen Welt orientieren zu können. Dazu sei ein Wissen vonnöten, das ein Zurechtfinden im Leben erleichtert;
- eigene religiöse Ansichten zu entwickeln. Wichtig hierfür sei neben dem Fachwissen die Fähigkeit, sich auf andere religiöse Perspektiven einzulassen;
- „auskunfts- und dialogfähig“ zu sein. Schülerinnen und Schüler müssten lernen, ihren eigenen Glauben aussagekräftig darzustellen;
- ethisch handeln und urteilen zu können.

Diese vier Aspekte beschreiben die den Kompetenzen übergeordneten Bildungsziele.

Der Erwerb religiöser Kompetenzen ist deshalb so wichtig, weil Schülerinnen und Schüler – die Subjekte des Religionsunterrichts – Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln müssen, um ihr Leben und ihre Entscheidungen gestalten und reflektieren zu können. „Kompetenzen sind deshalb daran zu messen, ob sie diesen Leitzielen religiöser Bildung dienlich sind.“¹⁶²

Was aber sind wichtige Kompetenzen religiöser Bildung?

¹⁶⁰ Diese Definition religiöser Kompetenz ist trotz Ausrichtung auf den Evangelischen Religionsunterricht in ihrer Formulierung ausreichend konfessionslos, so dass sie ohne weiteres auch für den Katholischen Religionsunterricht gelten kann.

¹⁶¹ Lenhard, Kompetenzorientierung, S. 93.

¹⁶² Ebd., S. 94.

3.2.1 Religiöse Kompetenz nach Ulrich Hemel

Hemel formulierte bereits 1988 religiöse Kompetenz als Ziel religiöser Erziehung. Dabei definiert er religiöse Kompetenz als „erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“¹⁶³

Hemel sieht in dem Kompetenzbegriff den Vorteil, „dass er ein sowohl theologisch wie humanwissenschaftlich differenziertes Verständnis religiöser Lehr- und Lernprozesse erlaubt.“¹⁶⁴ Dies sei gerade für die Religionspädagogik bedeutsam, beschäftigt sie sich doch mit pädagogischen und entwicklungspsychologischen Angelegenheiten, ist gleichzeitig aber auch eine praktisch-theologische Disziplin. Ferner berücksichtigt der Begriff der religiösen Kompetenz sowohl das „Postulat der Entfaltung des ganzen Menschen“ als auch die „theologische[n] Indirektheit der Glaubensweitergabe“.¹⁶⁵ Oberste Priorität hat es nämlich, die Voraussetzung für eine eigenverantwortliche Entscheidung für den Glauben zu schaffen.

Dabei erweist sich religiöse Erziehung, die eine religiöse Kompetenzanbahnung anstrebt, von „humanwissenschaftlicher und pädagogischer Bedeutung, weil und insoweit sie zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und zur Entfaltung voller Menschlichkeit beiträgt.“¹⁶⁶

Theologisch relevant ist religiöse Erziehung bzw. religiöse Kompetenz insofern, als

„sie durch ihren spezifischen Auftrag an der Sendung der Kirche teilhat und daher an der menschenwürdigen und glaubwürdigen Anbahnung jener religiösen Identifikationsprozesse mitwirkt, die zum Licht des Glaubens, zum Leben aus dem Glauben und schließlich zur Fülle des Lebens selbst führen sollen.“¹⁶⁷

Um religiöse Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung greifbarer zu machen, unterteilt Hemel den Kompetenzbegriff in verschiedene Dimensionen, die nachfolgend näher beschrieben werden.

Dimension religiöser Sensibilität

Für die religiöse Sensibilität ist die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung – immerhin sind sie die Subjekte ihres eigenen Lernens. Ziel dieser Teildimension der religiösen Kompetenz ist zunächst die „Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse

¹⁶³ Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung, S. 674. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 674-688.

¹⁶⁴ Ebd., S. 672.

¹⁶⁵ Ebd., S. 673.

¹⁶⁶ Ebd., S. 690.

¹⁶⁷ Ebd. S. 690.

Wirklichkeit“¹⁶⁸. Dazu gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler religiöser Wirklichkeitserfahrung und -deutung gegenüber empfänglich sind – denn eine religiöse Aufgeschlossenheit ist Voraussetzung für den Aufbau einer individuellen Gottesbeziehung.

Religiöse Sensibilität ist ebenso wenig statisch wie die persönliche Gottesbeziehung, die sich im Laufe des Lebens verändert. Dementsprechend muss die Lehrkraft nicht nur die gegenwärtige religiöse Sensibilität der Schülerinnen und Schüler fördern und vertiefen, sondern sie auch auf zukünftige Krisen hinsichtlich der religiösen Wirklichkeit vorbereiten. „Die Vermittlung religiöser Kompetenz in der Dimension der religiösen Sensibilität zielt daher auf die Eröffnung oder Vertiefung eines qualifizierten Zugangs zu religiöser Wirklichkeit.“¹⁶⁹ Die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse hängt bei dieser Dimension von den jeweiligen Lernsubjekten und ihren Biografien ab.

Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens

Zur religiösen Kompetenz hinsichtlich des Ausdrucksverhaltens gehört die „Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen“ bzw. die „Förderung religiöser Handlungsfähigkeit.“¹⁷⁰ Bei dieser Teildimension sollen nicht nur kognitive, sondern auch affektive, soziale und volitionale Kompetenzen angebahnt werden.

Unter religiösem Ausdrucksverhalten versteht Hemel zum einen die zu erlernenden Kompetenzen christlichen Verhaltens, beispielsweise während eines Gebetes oder Gottesdienstes, zum anderen nicht genuin christliche Handlungen, wie Barmherzigkeit. Auch wenn religiöses Ausdrucksverhalten in der Regel mit Religiosität einhergeht, kann der „Erwerb von Kompetenzen im Bereich der religiösen Handlungsfähigkeit [...] dabei auf Übung, Gewohnheit, Partizipation oder bewusster Entscheidung beruhen“¹⁷¹; dennoch darf dieses nicht erzwungen werden. Gleichwohl, so Hemel, sollen Lernprozesse in der Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens durchaus angebahnt werden, solange kein offensichtlicher Widerspruch auf der Seite der Lernenden bestehe: „Als Lernvoraussetzung“ reiche „die innere Bereitschaft zum Mitvollzug der entsprechenden religiösen Handlungen.“¹⁷²

Religiöses Ausdrucksverhalten kann in verschiedensten Formen auftreten. Es sollten daher nicht nur pragmatische Kompetenzen wie das Verhalten beim Empfang von Sakramenten,

¹⁶⁸ Hemel, Ziele, S. 676.

¹⁶⁹ Ebd., S. 676.

¹⁷⁰ Ebd., S. 677.

¹⁷¹ Ebd., S. 678.

¹⁷² Ebd., S. 678.

„sondern auch die diakonische und spirituelle Seite christlichen Handelns“¹⁷³ angebahnt werden. Darüber hinaus soll der Religionsunterricht auch Platz bieten, die eigenen religiösen Interessen zu finden. Damit meint Hemel die unterschiedlichen Rollen, die man in der Gemeinde einnehmen kann, sei es beispielsweise als Ministrant oder Lektor: „Zum Erwerb religiöser Kompetenz im Bereich des religiösen Ausdrucksverhaltens gehört daher auch die individuelle und realistische Einschätzung individueller ‚Charismen‘.“¹⁷⁴

Damit hat die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens zwei Anliegen: Den „Erwerb religiöser Handlungsmöglichkeiten“ und die „Entdeckung qualifizierter religiöser Rollen“¹⁷⁵. Religiöse Erziehung verhilft somit zur „Persönlichkeitsentfaltung und Entwicklung individueller Charismata“ und steuert darüber hinaus auch zur „Gemeinde- und Gemeinschaftsbildung“¹⁷⁶ bei.

Dimension religiöser Inhaltlichkeit

Mit dieser Teildimension religiöser Kompetenz meint Hemel Aufbau, Klärung und Entfaltung religiöser Vorstellungen „in Verbindung mit der schrittweisen Durchdringung religiöser Inhalte und der Aneignung religiösen Wissens“.¹⁷⁷ Es geht also um religiöse Bildung, allerdings nicht beschränkt auf kognitive Lehr- und Lernprozesse, da religiöses Lernen sich immer auf alle Teildimensionen bezieht – eine Verschränkung ist daher unabkömmlich.

Der religiöse Inhalt begrenzt sich nicht auf „verbale Vermittlungsformen wie Belehrung, Unterricht und Gespräch“¹⁷⁸; vielmehr gehören auch das Erlernen von Gebeten, das Singen religiöser Lieder, das Erschließen christlicher Symbole oder religiöser Bilder dazu.

„Der Sinn religiösen Lernens in der Dimension der religiösen Inhaltlichkeit besteht nicht einfach in der Akkumulation religiösen Wissens, sondern eher in der Aneignung von Orientierungsgrößen zur persönlichen Weltdeutung. Religiöses Lernen bliebe dort defizitär, wo es nicht auf einer solchen, lebendigen und persönlichen Aneignung religiöser Inhalte beruhen, sondern auf die Reproduktion unverarbeiteten Wissens bezogen würde.“¹⁷⁹

Verknüpft mit der Entwicklung einer individuellen Orientierung und Weltdeutung ist eine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, die demnach durch die religiöse Inhaltlichkeit gefördert wird. Dabei müssen religiöse Lehr- und Lernprozesse auch auf „Wandlungen und Umbrüche im Verständnis von religiösen Inhalten“¹⁸⁰ vorbereiten – denn religiöse

¹⁷³ Hemel, Ziele, S. 678.

¹⁷⁴ Ebd., S. 680.

¹⁷⁵ Ebd., S. 680.

¹⁷⁶ Ebd., S. 680.

¹⁷⁷ Ebd., S. 680.

¹⁷⁸ Ebd., S. 681.

¹⁷⁹ Ebd., S. 681.

¹⁸⁰ Ebd., S. 681.

Weltdeutungen verändern sich im Laufe des Lebens. Damit kann religiöse Inhaltlichkeit auf religiöse Orientierungskrisen vorbereiten, da sie „Einsicht in die dynamische Struktur religiöser Orientierungen“¹⁸¹ gibt. Damit einher geht die Notwendigkeit, religiöse Vorstellungen immer wieder zu erneuern.

„Die Erziehung zu religiöser Kompetenz in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit umfaßt [sic!] folglich auch die Befähigung zum verantwortlichen Umgang mit den gegebenenfalls zu bewältigenden religiösen oder weltanschaulichen Wechselfällen auf dem eigenen Lebensweg.“¹⁸²

Festzuhalten bleibt, dass diese Teilkompetenz einen religiösen Bildungsprozess anstrebt, „der im Idealfall eine lebenslange Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten und Vorstellungen im Rahmen persönlicher Weltorientierung in Gang setzen und aufrechterhalten soll.“¹⁸³

Dimension religiöser Kommunikation

Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Kommunikation umfasst „eine Reihe von untereinander verschränkten, aber nicht miteinander identischen Teilkompetenzen [...]“¹⁸⁴ Dazu gehört das Erwerben einer religiösen Sprachkompetenz, da religiöse Sprache ontologische und semantische Eigentümlichkeiten aufweist.

Ein weiterer Aspekt der religiösen Kommunikationskompetenz ist außerdem die Bildung einer religiösen Interaktionskompetenz. Damit meint Hemel verbale und nonverbale Kommunikation, die unter den Christen stattfindet und die die Schülerinnen und Schüler erlernen müssen, um beispielsweise beim Friedensgruß angemessen und interagierend teilnehmen zu können.

Wichtig ist ferner die religiöse Dialogkompetenz, die bei einem interreligiösen sprachlichen Austausch vonnöten ist. Dabei wird allerdings ein Minimum an Verständnis und Kenntnis der jeweiligen Religion vorausgesetzt.

Auch die religiöse Symbolfähigkeit ist eine Komponente der religiösen Kommunikationskompetenz. Hemel definiert religiöse Symbolkompetenz als Fähigkeit, „den Sinngehalt religiöser Ausdrucksformen in seiner Vielschichtigkeit zu verstehen, d.h. ihn ohne Reduktion auf eine einzige (und somit notwendig defizitäre) Sinnebene zu kodieren.“¹⁸⁵ Das Verständnis liturgischer Zeichenhandlungen, christlicher Realsymbole oder biblischer Perikopen hängt ganz entscheidend von der religiösen Symbolkompetenz ab.

¹⁸¹ Hemel, Ziele, S. 682.

¹⁸² Ebd., S. 682.

¹⁸³ Ebd., S. 682.

¹⁸⁴ Ebd., S. 685.

¹⁸⁵ Ebd., S. 683f.

Darüber hinaus ist religiöse Mitteilungsfähigkeit ein Teil religiöser Kommunikationskompetenz. Diese grenzt sich von der Interaktions- und Dialogfähigkeit durch das Einbringen der eigenen Person ab. Bei religiösen Kommunikationsprozessen werden demnach persönliche religiöse Erfahrungen eingebracht und ein „religiöser Selbstbezug hergestellt und mitgeteilt [...]“.¹⁸⁶ Diese zeichnen sich durch Ich-Botschaften aus, wie zum Beispiel „Ich glaube, dass Jesus Wunder wirken konnte“. Hemel spricht hierbei von einer „selbstreferentielle[n] Qualität“¹⁸⁷. Diese religiöse Mitteilungsfähigkeit erfordert allerdings eine „Selbstvergewisserung im intersubjektiven Vergleich, so dass eine qualifizierte Selbstbeschreibung in religiös-weltanschaulicher Hinsicht möglich wird.“¹⁸⁸ Sie beinhaltet dabei auch das Erkennen und Verbalisieren, dass je nach Lebenssituation unterschiedliche religiöse Positionen eingeschlagen werden können.

All diese Eigenschaften nennt Hemel die horizontale Mitteilungsfähigkeit. Die vertikale Mitteilungskompetenz hingegen bezeichnet das kommunikative Beziehungsgeschehen zwischen Mensch und Gott, beispielsweise durch das Gebet. Für diese transzendente Kommunikation bedarf es allerdings bereits einer Glaubensbereitschaft.

Diese verschiedenen Aspekte religiöser Kommunikationskompetenz helfen gleichzeitig der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung.

Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung

Die letzte von Hemels Dimensionen, die der religiös motivierten Lebensgestaltung, ist eine Folge der religiösen „Selbst- und Weltdeutung“¹⁸⁹. Da sie alle bereits genannten Dimensionen der religiösen Kompetenz gewissermaßen vereint, steht ihr eine besondere Position innerhalb der Religionspädagogik zu – zumal hier religiöse Identifikationsprozesse nicht angestrebt, sondern bereits vorausgesetzt werden. Für das unterrichtliche Geschehen ist es aber empfehlenswert, hauptsächlich eine religiöse Entscheidungskompetenz anzubahnen, da religiöse Identifikationsprozesse nicht immer vorhanden sind. Unter religiöser Entscheidungskompetenz versteht Hemel das Fällen einer „persönlich verantwortete[n] Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Form von religiöser Selbst- oder Weltdeutung“.¹⁹⁰ Wichtig hierfür ist die basale Erkenntnis, dass weltanschauliche und religiöse Handlungen Auswirkungen auf die weitere Lebensgestaltung haben, beispielsweise im Bereich Familie und

¹⁸⁶ Hemel, Ziele, S. 684.

¹⁸⁷ Ebd., S. 684.

¹⁸⁸ Ebd., S. 684.

¹⁸⁹ Ebd., S. 686.

¹⁹⁰ Ebd., S. 687.

Beruf. Wesentlich ist ferner die Einsicht, dass weltanschauliches und religiöses Handeln unvermeidbar ist, da auch herausgezögerte Entscheidungen gewissermaßen eine Entscheidung implizieren.

Weil die Entwicklung religiöser Entscheidungskompetenz Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer sowie die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt hinsichtlich weltanschaulicher und religiöser Optionen zu vertreten fordert, „bietet religiöse Erziehung Maßstäbe zur Bewältigung des weltanschaulichen und religiösen Wertpluralismus in der modernen Gesellschaft, ohne gleichzeitig einem opportunistischen Wertrelativismus Vorschub zu leisten.“¹⁹¹

3.2.2 Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung für den evangelischen Religionsunterricht

Das Comenius-Institut (CI) unter der Federführung von Dietlind Fischer und Volker Elsenbast unternahm 2006 den Versuch, Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht zu entwickeln. Grundlegend für ihre Arbeit an einem religiösen Kompetenzmodell waren die fünf Dimensionen religiöser Kompetenz nach Hemel¹⁹². Diese Dimensionen wurden im Modell des CI in zweifacher Weise berücksichtigt.

Zum einen wurden sie in den verschiedenen „*Dimensionen der Erschließung von Religion*“¹⁹³, also Handlungsformen bzw. fachspezifische Methoden, umgesetzt:

- **Perzeption:** religiöse Phänomene *wahrnehmen* und *beschreiben*;
- **Kognition:** religiöse Sprache und Glaubenszeugnisse *verstehen* und *deuten*;
- **Performanz:** in religiösen Fragen *gestalten* und *handeln*;
- **Interaktion:** *kommunizieren* und *beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog;
- **Partizipation:** begründetes (Nicht-) *Teilhaben* an religiöser Praxis.

Die Dimensionen Hemels wurden andererseits auch in die „objektivierbare[n] ‚Gegenstandsbereiche‘ oder Erscheinungsformen religiöser Wirklichkeit“¹⁹⁴ integriert:

- „*subjektive Religion der Schülerinnen und Schüler*“: Ausdruck eines persönlichen Selbstverständnisses durch eigene Wertvorstellungen und Überzeugungen;

¹⁹¹ Hemel, Ziele, S. 688.

¹⁹² Siehe auch Kap. 3.2.1.

¹⁹³ Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, S. 17.

¹⁹⁴ Ebd., S. 17.

- „*Bezugsreligion des Religionsunterrichts*“: dezidiert konfessionelle Prägung des Religionsunterrichts, Betonung der Trias Lehrerin/ Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Lehre;
- „*andere Religionen und Weltanschauungen*“: die in der heutigen pluralen Gesellschaft vorkommenden Religionen gehören auch zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler;
- *Religion als „gesellschaftliches und kulturelles Phänomen“*: religiös geprägte Musik, Kunst und Literatur bzw. Religion als Kompass für politisches oder ethisch-moralisches Handeln.¹⁹⁵

Verbindet man nun die Ebene der Gegenstandsbereiche mit der methodischen Ebene, so entsteht ein Rahmen, in dem die Kompetenzen anzusiedeln sind. Insgesamt wurden zwölf Teilkompetenzen religiöser Bildung formuliert:

1. „Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten“;
2. „Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen“;
3. „Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen und mithilfe religiöser Argumente bearbeiten“;
4. „Grundformen religiöser Sprache (z.B. Mythos, Gleichnis, Symbol, Bekenntnis, Gebet, Gebärden, Dogma, Weisung) kennen, unterscheiden und deuten“;
5. „Über das Christentum evangelischer Prägung (theologische Leitmotive sowie Schlüssel-szenen der Geschichte) Auskunft geben“;
6. „Grundformen religiöser Praxis (z.B. Feste, Feiern, Rituale, Diakonie) beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren“;
7. „Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden“;
8. „Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren“;
9. „Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen“;
10. „Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen (z.B. von Toleranz, des Sozialstaates, der Unterscheidung von Werktag/ Sonntag) erkennen und darstellen“;

¹⁹⁵ Fischer/ Elsenbast, Kompetenzen, S. 18.

11. „Religiöse Grundideen (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen“;

12. „Religiöse Motive und Elemente in der Kultur (z.B. Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme, Sport) identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären“.¹⁹⁶

Die Teilkompetenzen 1-3 beziehen sich auf den Gegenstandsbereich „subjektive Religion“, 4-7 auf „Bezugsreligion des Religionsunterrichts“, die Kompetenzen 8 und 9 sind bei „andere Religionen und/ oder Weltanschauungen“ angesiedelt und die verbleibenden drei Teilkompetenzen gehören zum Gegenstandsbereich „Religion als gesellschaftliches Phänomen“.

Gerhard Ziener merkt zu dem Kompetenzmodell des CI kritisch an:

„Die wichtigste Funktion eines Kompetenzmodells besteht letztlich darin, dass es operationalisierbar ist. Das heißt zum einen, dass es in der Lage ist, konkrete unterrichtliche Impulse und Inszenierungen (Lernwege) freizusetzen, die sich auf das Kompetenzmodell zurückführen lassen; zum anderen muss eine empirische Kontrolle, sprich: Evaluation möglich werden. Um diese Doppelfunktion zu erfüllen, müssen zu den einzelnen Kompetenzen Kompetenzstufen hinzutreten, die die Doppelfrage beantworten: was muss man können, wenn man über diese Kompetenz verfügt – und wie gut muss man das können?“¹⁹⁷

3.3 Planungshilfen für den kompetenzorientierten Religionsunterricht

„Die Orientierung am Kompetenzbegriff erfordert eine systematische Sicht darauf, was Schüler am Ende des Unterrichts können – wie sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bearbeitung von Aufgaben einsetzen.“¹⁹⁸ Um die Bildungsstandards auf der unterrichtlichen Ebene realisieren zu können, gibt es Planungshilfen, also didaktische Grundgerüste zur Umsetzung der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht.

Im Folgenden werden die Merkmalmodelle, deren konfessionelle Prägungen eine untergeordnete Rolle spielt, von Obst, Michalke-Leicht und Feindt erläutert.

¹⁹⁶ Fischer/ Elsenbast, Kompetenzen, S. 19f.

¹⁹⁷ Gerhard Ziener, Stellungnahme zum Kompetenzmodell und zu den Beispielaufgaben, S. 65.

¹⁹⁸ Feindt, Andreas, Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das?, S. 85.

3.3.1 Das Merkmalmodell nach Obst

„Wenn Kompetenz- und Standardorientierung nicht bloße Lehrplan-Überbauhetorik bleiben oder sich im Abtesten von Kenntnissen und Fähigkeiten erschöpfen soll, muss die Gretchenfrage nach dem Unterricht befriedigend beantwortet werden: Wie sieht ein Unterricht aus, der kompetenzförderlich ist und ausgewiesenen Standards genügt?“¹⁹⁹

Zur Beantwortung dieser Frage hat Gabriele Obst ein Merkmalmodell entwickelt, das sechs Planungsschritte vorsieht: 1.) Identifikation von Anforderungssituationen; 2.) Die Bedeutung für die Lebens- und Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler analysieren; 3.) Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler erheben; 4.) Erforderliche Kompetenzen bestimmen; 5.) Kompetenzförderliche Lehr- und Lernprozesse planen; 6.) Ergebnisse überprüfen.

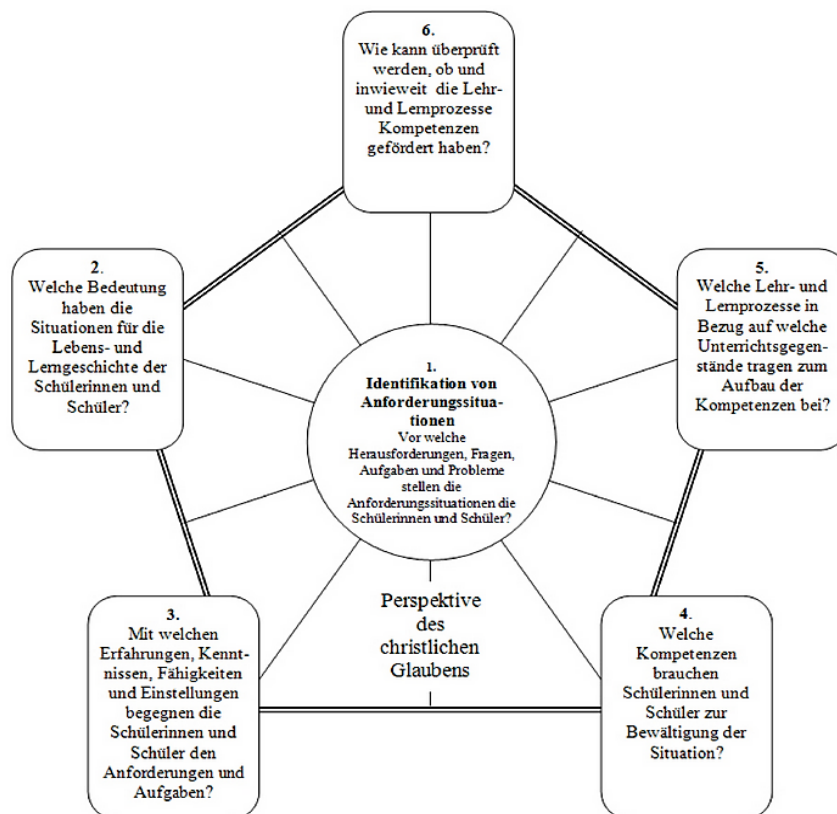


Abbildung 1: Merkmalmodell nach Obst

Quelle: Obst, *Kompetenzorientiertes Lernen*, S. 139.

1. Identifikation von Anforderungssituationen

„Die Identifizierung von Anforderungssituationen und ihre didaktische Transformation zu

¹⁹⁹ Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren*, S. 132. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 138-217. Das Werk aus dem Jahre 2010 war diskursprägend, daher wird diese Ausgabe zitiert. Im weiteren Verlauf wird auch auf Ergänzungen aus der überarbeiteten Fassung von 2015 rekurriert; diese Ergänzungen werden kenntlich gemacht.

Lernanlässen und -situationen ist die Schlüsselstelle für die Unterrichtsplanung. Hier entscheidet sich, ob es gelingt, kompetenzorientierte Lernprozesse in Gang zu setzen.“²⁰⁰

Bereits in der Klieme-Expertise ist die Rede von Anforderungssituationen: „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“²⁰¹ Doch was genau sind Anforderungssituationen?

Laut Obst ist der Begriff der Anforderungssituation ein Planungsanker:

„[Die Anforderungssituation] unterstellt die allgemeine Erfahrung, dass sich jeder Mensch Zeit seines Lebens unterschiedlichen Aufgaben ausgesetzt sieht, für deren Bewältigung er sich gezielt und systematisch – also nicht nur auf dem Wege impliziten, beiläufigen Lernens – bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben muss.“²⁰²

Doch wie bzw. woran erkennt man Anforderungssituationen? Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht hat immer die Subjekte des Lernens – die Schülerinnen und Schüler – im Blick und muss sich an ihrer Lebenswelt orientieren. Im Laufe ihrer Entwicklung treffen diese auf verschiedene Herausforderungen durch elementare Erfahrungen und Widerfahrnisse, grundlegende existenzielle Fragen, fundamentale Geltungsansprüche religiös pluraler Orientierungsangebote, bedeutende religiöse Spuren und Traditionen im gesellschaftlich-kulturellen Umfeld und zentrale Strukturen des Christseins heute. Diese Herausforderungen bringen unterschiedliche Anforderungen mit sich, denen sich die Schülerinnen und Schüler stellen müssen und die sich je nach Alter verschieden komplex gestalten. „Im kompetenzorientierten RU werden solche Anforderungssituationen didaktisch antizipiert und in die Form von Lernsituationen transformiert.“²⁰³ Anforderungssituationen sind demnach Probleme, denen Schülerinnen und Schüler auch im Alltag begegnen können. Mitunter werden sie diese aber nicht zwingend als religiöse Phänomene identifizieren. Im Religionsunterricht aber werden diese Probleme didaktisiert und in Lernanlässe umgewandelt. Damit der Religionsunterricht nicht zu einem Bearbeiten aneinandergereihter Anforderungssituationen verkommt, ist es wichtig, das didaktische Prinzip der Elementarisierung zu beachten und lediglich Herausforderungen, „die zum einen stellvertretend für größere Problemzusammenhänge mit elementarer Bedeutung stehen und die sich zum anderen durch ihren spezifischen Beitrag zum Aufbau zentraler bereichsspezifischer Kompetenzen

²⁰⁰ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 148.

²⁰¹ Klieme et. al., Expertise, S. 72.

²⁰² Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 138.

²⁰³ Ebd., S. 150.

auszeichnen“²⁰⁴, aufzugreifen.

2. Die Bedeutung für die Lebens- und Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler analysieren

Der zweite didaktische Schritt in Obsts Merkmalmodell untersucht den Stellenwert der Anforderungssituation für die Schülerinnen und Schüler: „Nur dann, wenn die Schüler die Lebensrelevanz eines Themas wahrnehmen und einschätzen können, wenn ihnen also der Gegenstand des RU etwas ‚bedeutet‘, werden sie sich auf Lernprozesse einlassen.“²⁰⁵

Bereits in ihrer Erklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005 weist die DBK daraufhin, das im Religionsunterricht zu vermittelnde Wissen und die Fähigkeiten und Fertigkeiten an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler auszurichten, und begründet dies theologisch und pädagogisch:

„Die Tradierung der Glaubensinhalte gelingt dann, wenn ihre Lebensbedeutung für die nachfolgende Generation aufgezeigt werden kann. Die Beschäftigung mit dem Glauben kann so – auch im Religionsunterricht – zu einem tieferen Verständnis des Glaubens beitragen. In pädagogischer Hinsicht ist darauf hinzuweisen, dass ein bildender Unterricht seine Inhalte auf ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hin befragt.“²⁰⁶

Hinzu kommt, dass man nicht davon ausgehen kann, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht sofort erkennen, inwiefern die von ihnen zu erarbeitenden Aufgaben ihren eigenen Lebensraum bereichern – zumal der christliche Glaube mittlerweile bei vielen Kindern und Jugendlichen im Alltag eine eher untergeordnete Rolle spielt. Es ist aber durchaus vermittelbar,

„dass das zu erwerbende Wissen hilft, elementare Fragen mit religiösen Dimensionen zu bearbeiten, mögliche Aufgaben und Herausforderungen des religiös pluralen Alltags zu bewältigen und die eigene Religiosität und das eigene Handeln in religiös geprägten Zusammenhängen zu reflektieren.“²⁰⁷

Die Analyse der Bedeutung der Anforderungssituation für die Lebensgeschichte der Schülerinnen und Schüler ist ein wichtiger didaktischer Schritt. Wichtig ist aber auch, die Bedeutsamkeit für die Lerngeschichte im Blick zu haben: Der kompetenzorientierte Ansatz sieht Lernen nicht als deklaratives Wissen, sondern vielmehr als „Einsicht in Zusammenhänge und Begründungen“²⁰⁸. Die Lehrkraft muss daher bei der Unterrichtsplanung bedenken, inwiefern die Anforderungssituationen mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in Einklang zu bringen sind, sie dazu motiviert werden, sich mit diesen auseinanderzusetzen und

²⁰⁴ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 154.

²⁰⁵ Ebd., S. 140.

²⁰⁶ DBK, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, S. 21.

²⁰⁷ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 155.

²⁰⁸ Ebd., S. 156.

wie das Ganze für die Subjekte des Unterrichts transparent gestaltet werden kann.

3. Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler erheben

In einem dritten Schritt wird die Lernausgangslage diagnostiziert. Nach Obst werden vier Ebenen bei den Schülerinnen und Schülern diagnostiziert: bereits vorhandene Kompetenzen, fachliche (Vor-)Kenntnisse, lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrungen, sowie wertorientierte und emotional bestimmte Einstellungen. Um eine differenzierte Diagnose zu erhalten, schlägt Obst verschiedene Instrumentarien vor, die sie in „schriftlich“ (Klassenarbeiten, Schulhefte, Mappen, Hausaufgaben, Unterrichtsprodukte, Tests, Portfolios, Lerntagebücher), „mündlich“ (Lernverhalten – Sozialverhalten, Beiträge zum Unterricht, Referate, Hausaufgaben, Gespräch mit Schüler) und „extern“ (Kollegengespräch, Elterngespräch, Notenlisten, Schulbiografie eines Schülers, Lernsoftware mit Fehlerauswertung) gliedert.

4. Erforderliche Kompetenzen bestimmen

Die Anbahnung von Kompetenzen ist ein langfristig angelegter Prozess, da der Kompetenzerwerb kumulativ und langfristig ist. „Es wäre daher verfehlt, wollte man als Zielebene jeweils übergeordnete Kompetenzen angeben, ohne auf der Mikroebene der Planung die jeweiligen Lernprozesse, Operationen, Aktions- und Teilziele zu konkretisieren.“²⁰⁹

Außerdem sind die in den Kernlehrplänen aufgeführten Kompetenzen oftmals so abstrakt formuliert, dass sie nicht eo ipso für die Unterrichtsplanung verwendet werden können. Vielmehr müssen sie ‚decodiert‘ und operationalisiert werden. Helfen können dabei die in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) für das Fach Katholische Religionslehre aufgelisteten Operatoren, die zeigen, „welche Tätigkeiten beim Lösen von Prüfungsaufgaben erwartet werden“.²¹⁰

Um das Originäre der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung – die Outputorientierung – zu erfassen, ist es wichtig, den Unterricht nicht von den Anforderungen der Kernlehrpläne her zu planen. Vielmehr sind die Anforderungssituationen der Ausgangspunkt, anhand derer sich die Lehrkraft fragen muss, welche Kompetenzen anzubahnen sind.

²⁰⁹ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 142.

²¹⁰ KMK, EPA kath. Religionslehre, S. 12.

„Es kommt also darauf an, sich theologisches Wissen sozusagen in actu, also im Zuge der Auseinandersetzung mit Anforderungssituationen, anzueignen, seine Reichweite und sein Deutungspotential zu erproben und dabei Kompetenzen zu erwerben, die auch in anderen Situationen nutzbar sind. Nur dann geraten die erworbenen Kenntnisse nicht in den Dunstkreis des ‚trägen Wissens‘, das ebenso schnell vergessen wird, wie es angeeignet wurde, oder das ein Schattendasein als brachliegender Datenmüll des Unterrichts fristet.“²¹¹

5. Kompetenzförderliche Lehr- und Lernprozesse planen

Dieser Schritt der didaktischen Analyse befasst sich mit der Konzeption der Lehr- und Lernprozesse. Beachtenswert für die Unterrichtsplanung ist die Verbindung von Wissen und Können, wie sie in der Klieme-Expertise dargestellt ist:

„Der Aufbau von höheren Kompetenzstufen, die mit Handlungskompetenz und Können verbunden sind, gelingt nur, wenn Wissen stets der Bewährungsprobe erfolgreicher Leistung unterzogen ist. Die Verknüpfung von Wissen und Können darf also nicht auf Situationen ‚jenseits der Schule‘ verschoben werden. Vielmehr ist bereits beim Wissenserwerb die Vielfalt möglicher Anwendungssituationen mit zu bedenken. Bedeutsam ist hier der Aufbau ‚domänenspezifischer Schemata‘. Dies sind in Anwendungssituationen erworbene Wissensstrukturen, die von den Lernenden (nicht von den Lehrenden!) auf Grund ihrer Lern-Erfahrungen solcherart verallgemeinert und systematisiert werden, dass sie künftig auch auf andere Situationen anwendbar sind. Aus der empirischen pädagogischen Forschung ist bekannt, dass der Erwerb solcher Schemata beispielsweise durch fallbasierte Lehr-Lern-Umgebungen unterstützt werden kann.“²¹²

Obst nennt einige Dinge, die bei der didaktischen Planung wichtig sind:

- **Transparenz schaffen:** Schülerinnen und Schüler sollten vorab informiert werden, was wie gelernt werden soll. Ein geeignetes didaktisches Mittel hierfür ist der Advance Organizer, „eine Lernhilfe, im Voraus‘ [...], die den Lernenden einen strukturierten Überblick gibt über den Zusammenhang der verschiedenen Aspekte des Themas, ohne jedoch notwendige Lernprozesse schon vorwegzunehmen.“²¹³ Der Advance Organizer eignet sich besonders für den kompetenzorientierten Unterricht, da mit seiner Hilfe den Schülerinnen und Schülern visualisiert wird, wie neue Lerninhalte mit vorhandenem Wissen verbunden werden. Darüber hinaus bündelt der Advance Organizer die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler, bietet ein großes Orientierungspotential, begünstigt das Interesse, steigert die Vernetzung und erhöht die Selbstwirksamkeit.
- **Religion zeigen:** Nur wenige Schülerinnen und Schüler sind mit „gelebter Religion“²¹⁴ vertraut. Diesem Problem begegnet das Konzept der Performanz. Gelebte Religion muss demnach „gezeigt“, also „dargestellt“ werden, wobei Zeigen immer mit Lernen einhergeht. Ein Vorteil des Zeigens als Unterrichtsform ist, dass die Lehrkraft nicht im Fokus steht und die

²¹¹ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 172.

²¹² Klieme et. al., Expertise, S. 79.

²¹³ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 175.

²¹⁴ Ebd., S. 179.

Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen, welche Relevanz sie dem Gezeigten für sich geben – eine Überwältigung kann demnach nicht stattfinden. Ferner entspricht das Zeigen „als Haltung grundsätzlich der Sache, um die es im RU geht: Der Glaubende weist von sich weg auf den, der Grund und Ziel seines Glaubens ist. Das Zeigen ist deshalb für den RU keineswegs bloß Methode, sondern Ausdruck seiner inneren Struktur.“²¹⁵

Das Zeigen von Religion unterstützt die Entfaltung der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, religiöse Phänomene wahrzunehmen. Die Lehrperson hat dabei die Aufgabe, Lernsituationen zu ermöglichen, die der Schülerschaft Begegnungen mit diversen Formen christlichen Lebens gestattet. Religion wird dabei nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den Schülerinnen und Schülern selbst gezeigt.

- **Selbstständiges Lernen ermöglichen:** Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich mittlerweile als Moderatorinnen und Moderatoren, die die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler begleitend unterstützen. Dafür ist es aber erforderlich, dass ihnen größere Verantwortung hinsichtlich ihres eigenen Lernens übertragen wird. Die Lehrkraft muss daher „Wege zum selbstständigen Lernen und Arbeiten eröffnen und gleichzeitig Lernhilfen bereitstellen [...]“.²¹⁶ Außerdem müssen Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie eigenständig Probleme lösen und Aufgaben bearbeiten können. Wichtig ist es auch, dass sie mit Hilfe der Metareflexion ihre Lernwege selbst evaluieren können. Selbstständiges Lernen ist für beide Seiten mit einigen Anstrengungen verbunden – für Schülerinnen und Schüler ist es komfortabler, die Unterrichtsinhalte zu rezipieren, für die Lehrkraft, den Unterrichtsstoff zu vermitteln:

„Für die Lehrkräfte stellt sich die Aufgabe, Unterricht sehr viel komplexer zu konzipieren, als dies bei schlichten instruktionalen Modellen üblich ist. Schülerinnen und Schüler werden durch ein auf selbstständiges Arbeiten zielendes Unterrichtskonzept herausgefordert, Zeit, Ausdauer und Engagement zu investieren – allerdings auch mit der Aussicht belohnt, selbst etwas geschafft zu haben.“²¹⁷

Bereits das deutsche PISA-Konsortium befürwortet nach der ersten PISA-Studie dieses Konzept, verwendet allerdings den Begriff „selbstreguliertes“ Lernen:

²¹⁵ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 181.

²¹⁶ Ebd., S. 183.

²¹⁷ Ebd., S. 183.

„Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie. Die Selbstregulation des Lernens beruht demnach auf einem flexibel einsetzbaren Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie zur Überwachung der am Lernen beteiligten Prozesse. Ergänzt werden diese Form der Informationsverarbeitung durch motivationale Prozesse wie beispielsweise Techniken der Selbstmotivierung und der realistischen Zielsetzung.“²¹⁸

Die Komplexität des selbstregulierten respektive selbstständigen Lernens darf nicht unterschätzt werden. Oftmals werden Schülerinnen und Schüler überbeansprucht, wenn ihnen zur Bearbeitung von Aufgaben das Vorwissen oder bestimmte Methoden fehlen.

- **Kompetenzorientierte Lernaufgaben formulieren:** Das Formulieren von Lernaufgaben ist eine komplexe Kunst, die einige Tücken birgt: oftmals tangieren sie lediglich den reproduzierenden Bereich; häufig stehen die Aufgaben nicht in Verbindung zueinander, was im Widerspruch zum Konzept des vernetzten Lernens steht; nur gelegentlich sind sie so angeordnet, dass sie den unterschiedlichen Niveaustufen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und somit individuelle Lernfortschritte begünstigen.

„Vor allem aber beziehen sich viele Lernaufgaben auf Operationen, die die Schülerinnen und Schüler vollziehen sollen, bei denen aber noch keineswegs gesichert ist, ob aus diesen Handlungen auch Kompetenzen erwachsen oder unterstützt werden. Sie dienen oft nur der Umwälzung und vielleicht noch der Einübung bereits angeeigneter Erkenntnisse, setzen aber nicht den Erwerb neuen Wissens und Könnens im Prozess der Aufgabenbearbeitung voraus.“²¹⁹

Kompetenzorientierte Lernaufgaben hingegen

- ermöglichen den Erwerb oder die Vertiefung fachspezifischer Kompetenzen,
- knüpfen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler tangierende Anforderungssituationen an,
- berücksichtigen verschiedene Leistungsniveaus,
- repräsentieren exemplarisch größere Problemzusammenhänge,
- schaffen einen sichtbaren Zusammenhang zwischen Aufgabe und Lösungsweg,
- erlauben den Schülerinnen und Schülern, das benötigte Wissen eigenhändig zu beschaffen und zu verwenden und
- bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer Ergebnisüberprüfung.

Obst nuanciert verschiedene Aufgabentypen. Demnach sollen entweder vielschichtige Gestaltungen getätigt, komplexe Entscheidungsfälle nach diversen Kriterien beurteilt, vielschichtige

²¹⁸ Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, S. 271.

²¹⁹ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 187.

Probleme bearbeitet oder komplexe Gestaltungsergebnisse, Problemlösungen oder Entscheidungen beurteilt werden.

- **Kompetenzförderliche Lehr- und Lernformen einsetzen:**

Ziel der modernen Didaktik ist es, statt des herkömmlichen passiven und rezeptiven Habitus der Schülerinnen und Schüler ein nachhaltiges Lernen zu begünstigen. Dies erhofft man sich unter anderem durch individuelle Förderung. Die Methodik versucht, darauf zu reagieren: Lehr- und Lernformen richten sich nach den Unterrichtsinhalten und

„strukturieren das Lehren und Lernen in einer dem Gegenstand und den Schülerinnen und Schülern angemessenen Weise; sie sind aber als fachspezifische Erschließungsverfahren auch selbst Gegenstand des Unterrichts, nicht als isoliert zu erwerbende Fähigkeiten, sondern in, mit und unter der unterrichtlichen Arbeit an Themen und Problemen des RUs.“²²⁰

Im kompetenzorientierten Religionsunterricht muss die Lehrkraft die Lehr- und Lernformen dahingehend überprüfen, ob sie den Wissenserwerb unterstützen und das Wissen vernetzen und strukturieren. Dabei gilt es, auch eine ausgewogene Abwechslung zu beachten.

- **Nachhaltiges Lernen fördern:**

Der Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess:

„Voraussetzung eines solchen Prozesses ist, dass ein Lernkontinuum im RU besteht, das auf den folgerichtigen Aufbau der Kompetenzen auf unterschiedlichen Stufen ausgerichtet ist und auf die Verbindlichkeit des Gelernten Wert legt. Lernprozesse im Unterricht sind daher nicht isoliert zu betrachten, sondern als spiralförmiger, sequenzieller Arbeitsprozess mit einer konstanten, einübenden und wiederholenden Vernetzung von Wissen und systematischen Verankerung von Fähigkeiten anzulegen. Dabei kommt es weniger auf Quantität an, als auf die Durchdringungstiefe, die Verfügbarkeit des Gelernten und dessen Transferfähigkeit. Lernen im RU braucht Zeit und Nachdenklichkeit.“²²¹

Die Klieme-Expertise sieht „kumulatives Lernen“ als ein wichtiges Merkmal von Bildungsstandards.²²² Richtig verstanden betont diese Begrifflichkeit „die Kohärenz, die Komplexität und die Interdependenz des Lernprozesses.“²²³

Nachhaltiges, kumulatives Lernen zeichnet sich durch Wiederholen und (Ein-)Üben aus. In der Unterrichtspraxis wird dies allerdings aus Zeitgründen und mangelnder Attraktivität etc. oft

²²⁰ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 198.

²²¹ Ebd., S. 203.

²²² Vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 26f.

²²³ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 204.

vernachlässigt und meist lediglich als Einstieg verwendet. Daher gilt es, im kompetenzorientierten Religionsunterricht vermehrt Zeit für „intelligente Übungen, die Wissen langfristig verfügbar machen und Können dauerhaft ausbilden“²²⁴ zu schaffen.

Für den nachhaltigen Kompetenzaufbau ist eine Metareflexion über den Lernvorgang auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ebenfalls wichtig, damit sie ihren Lernprozess verstehen, ihre Fortschritte erkennen und reflektieren. Methodisch eignet sich hierfür besonders das Portfolio.

6. Ergebnisse überprüfen

Gerade im kompetenzorientierten Religionsunterricht ist die Überprüfung von Lernergebnissen eine substantielle Komponente der Unterrichtsplanung:

„Denn nur wenn gesichert ist, dass Schülerinnen und Schüler kontinuierlich nachhaltige Lernerträge erzielen, können die erforderlichen Kompetenzen sukzessive erworben werden. Bei der Überprüfung von Lernergebnissen spielen Standards eine besondere Rolle, die jeweils auf der Ebene von Jahrgangsstufen hinsichtlich ihres Niveaus zu konkretisieren sind. Dabei wird jeder Religionslehrer und jede Religionslehrerin testtheoretisch abgesicherte Instrumente, die eine Vergleichbarkeit von Leistungen ermöglichen, gern in Anspruch nehmen.“²²⁵

Überprüft werden kann nur, was im Unterricht erlernbar ist. Das schließt alles aus, was persönliche Glaubensvorstellungen oder ähnliches umfasst. Damit dies gelingt, muss es im Religionsunterricht auch bewertungsfreie Phasen geben.

Im Alltag steht die Lehrkraft vor einem Konflikt: Da der Kompetenzerwerb ein langfristiger ist, setzt eine Überprüfung über das Erreichen dieser erst am Ende eines Bildungsprozesses an – also beispielsweise am Ende der Jahrgangsstufe 6 und 9, folgt man dem KLP für die Sek I. Tatsächlich aber sehen sich Lehrerinnen und Lehrer gezwungen, auch im Verlaufe eines Schuljahres den Kompetenzzuwachs zu evaluieren. Zudem können sie nicht auf valide Testaufgaben, sei es für abschließende oder Binnenüberprüfungen, zurückgreifen, sondern müssen selbst solche entwickeln – eine Herausforderung, fehlt doch die Erfahrung hinsichtlich Kompetenzüberprüfungen. Daher ist die Frage, was es bei der Erstellung alltagstauglicher Überprüfungsformen zu beachten gilt, eine besonders interessante:

„Die Überprüfung von erreichten Kompetenzen schließt zwar immer auch den Nachweis spezifischer Kenntnisse ein, sie macht diese aber nicht isoliert zum Gegenstand der Erhebung. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler nachweisen, wie sie mit den erworbenen Kenntnissen umgehen, ob sie diese zur Bearbeitung von Problemen, Aufgaben und Fragen nutzen und ob sie in der Lage sind, Wissenselemente miteinander zu verknüpfen. Damit sind Testformen ungeeignet, die sich auf das reine Abfragen von isolierten Fakten beschränken.“²²⁶

²²⁴ Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 204.

²²⁵ Ebd., S. 144.

²²⁶ Ebd., S. 215.

Statt Faktenwissen soll daher überprüft werden, ob Anforderungssituationen bewältigt werden können. Solche anspruchsvollen Überprüfungsaufgaben werden am besten gemeinsam in der Fachkonferenz konzipiert. Es bietet sich an, Erwartungshorizonte für unterschiedliche Niveaustufen anzufertigen. Die thematischen Konkretisierungen der Kompetenzen werden mittels Operatoren formuliert.

Lernerfolgsüberprüfungen beschränken sich allerdings keineswegs nur auf Testverfahren. Vielmehr eignen sich für die Kontrolle des Kompetenzzuwachses auch die bewährten Instrumente, wie mündliche und schriftliche Beiträge, Portfolios, Präsentationen, Unterrichtsprodukte etc. Die daraus resultierenden Erkenntnisse dienen vor allem der weiteren individuellen Förderung der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Seit 2015 gibt es eine Überarbeitung des Obstschen Merkmalmodells, mit nunmehr sieben Planungsschritten: 1.) Anforderungssituationen identifizieren; 2.) Die Bedeutung der Anforderungssituation für die Lebens- und Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler analysieren; 3.) Die Bedeutung der Anforderungssituation im Kontext theologischer Reflexion ermitteln; 4.) Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler erheben; 5.) Erforderliche Kompetenzen bestimmen; 6.) Kompetenzförderliche Lehr- und Lernprozesse planen; 7.) Ergebnisse überprüfen.

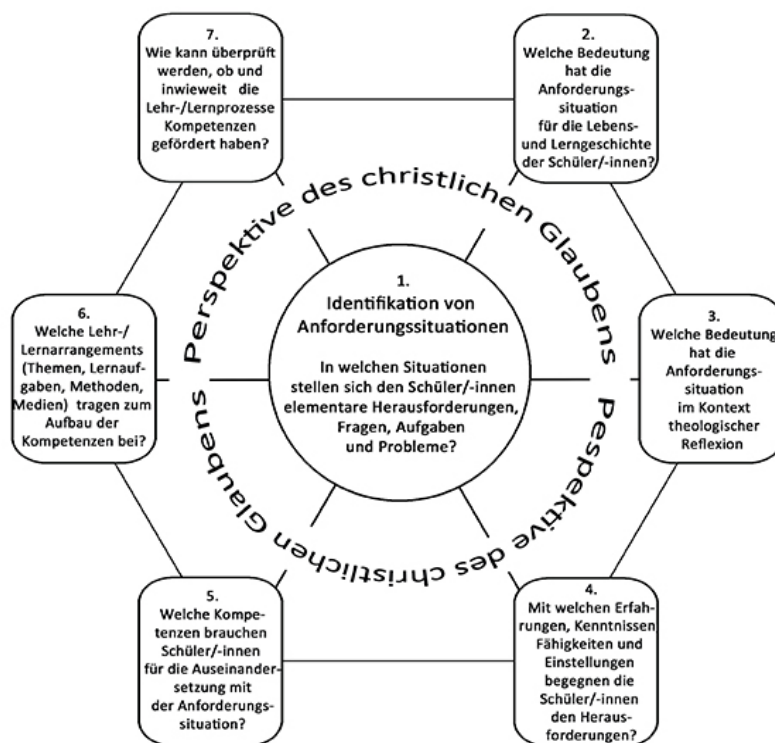


Abbildung 2: Modifiziertes Merkmalmodell nach Obst
Quelle: Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, 4. Auflage 2015, S. 168.

Der erweiterte Planungsschritt bezieht sich auf die Bedeutung der Anforderungssituation im theologischen Kontext: „Ohne dass im Vorhinein eine fundierte fachliche, aber bereits auf die didaktische Zielstellung fokussierte Analyse durch die Lehrkraft geleistet wird, ist ein kompetenzorientierter RU nicht planbar.“²²⁷ In einer solchen didaktischen Analyse wird die Anforderungssituation auf religiöse Vorstellungen, konstitutive Momente und etwaige didaktische Reduktionen hin untersucht.

3.3.2 Das Merkmalmodell nach Michalke-Leicht

Wolfgang Michalke-Leicht gliedert sein Planungsschema einer kompetenzorientierten Lernsequenz in zehn Unterpunkte:²²⁸



Abbildung 3: Merkmalmodell nach Michalke-Leicht

Quelle: Michalke-Leicht, *Kompetenzorientiert unterrichten*, S. 79.

²²⁷ Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen* 2015, S. 171.

²²⁸ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Michalke-Leicht, Wolfgang, *Kompetenzorientiert unterrichten: Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*, S. 79-83.

1. **Thema:** Kompetenzen werden nicht im „luftleeren Raum“ erworben, sondern sind immer an Themen geknüpft. Daher bietet die Themenfindung einen adäquaten Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung. Wichtig sind eine klare Eingrenzung und exakte Beschreibung. Auch sollte gekennzeichnet werden, „in welchem Lernzeitraum (LZR) das Thema bzw. die Lernsequenz platziert ist.“²²⁹
2. **Lernanlässe:** Als nächstes gilt es, konkrete Anforderungssituationen respektive Lernanlässe zu finden. Darunter versteht man „alltagsrelevante Problemstellungen“, die den Schülerinnen und Schülern vermitteln können, welche Kompetenzen während des Lernprozesses erworben werden, um diese Probleme zu lösen. Die Schülerinnen und Schüler können so erkennen, „was sie warum lernen“.²³⁰
3. **Lernvorhaben:** Der dritte Schritt verbindet die Lernsequenz mit den offiziellen Curricula, wird doch nun angegeben, welche Kompetenzen bzw. Standards angebahnt oder vertieft werden sollen. Dabei sollten nicht zu viele Kompetenzerwartungen anvisiert werden – zwei bis vier reichen aus. Die Kompetenzen sind richtungsweisend für die weitere didaktische Planung. Somit „geben sie einerseits die Perspektive an und andererseits verschaffen sie der Lernsequenz eine normative Orientierung. Zugleich sind sie jedoch von curricularen Zielen zu unterscheiden.“²³¹
4. **Lernarrangement:** Das Lernarrangement knüpft an die im zweiten Schritt festgelegten Lernanlässe an und zeigt die Intention der gesamten Lernsequenz auf. Auch wenn die Daseinsberechtigung von Instruktion nicht bestritten wird, liegt das Augenmerk auf dem selbstorganisierten Lernen der Schülerinnen und Schüler.
5. **Lerngegenstände:** Lerngegenstände sind die Inhalte, anhand derer Kompetenzen angebahnt und vertieft werden. Hier ist eine Absprache innerhalb der Fachkonferenz sinnvoll.
6. **Lernwege:** Im Sinne einer individuellen Förderung gilt es, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Lernwege anzubieten. Diese können offen oder enger gestaltet sein. „Das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Konstrukt) sowie das Lehren der Lehrerinnen und Lehrer (Instruktion) stehen immer in einer wechselseitigen Beziehung.“²³² Dies gilt es bei der Vorbereitung der Lernwege zu beachten.

²²⁹ Michalke-Leicht, Kompetenzorientiert unterrichten, S. 80.

²³⁰ Ebd., S. 80.

²³¹ Ebd., S. 81.

²³² Ebd., S. 82.

7. **Lernaufgaben:** Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie „Schülerinnen und Schüler in eine Lernsituation hineinstellen, indem sie von ihnen eine Lernhandlung erwarten.“²³³ Die Formulierung erfolgt stets anhand von Operatoren – sei es als konziser Arbeitsauftrag oder als offener Impuls. Lernaufgaben sollten offen sowie eng gestaltet sein, damit sie sich dem jeweiligen Lernweg der Schülerinnen und Schüler anpassen.
8. **Lernoptionen:** Sie „erweitern das gegebene Lernarrangement einer Lernsequenz mit seinen aufeinander abgestimmten Lernwegen um solche Alternativen, die zur Weiterführung, Vertiefung oder Ergänzung im Anschluss an die beschriebene Sequenz geeignet sind.“²³⁴ Lernalternativen in der Hinterhand zu haben, ist immer sinnvoll, da die Lernsituation nur begrenzt planbar ist und Unwägbarkeiten immer auftreten können.
9. **Lernerfolg:** Um den Lernerfolg überprüfen zu können, bedarf es neben den gängigen Evaluationsverfahren solche Methoden, „die es erlauben, die im Sinne der Anforderungssituation erworbenen Kompetenzen angemessen anwenden zu können.“²³⁵ Im Fokus der Lernerfolgsüberprüfung steht jedoch nicht ein etwaiger Mangel, sondern das Können der Schülerinnen und Schüler.
10. **Lernquellen:** Lernquellen sind Medien und Methoden, die für die Lernsequenz grundlegend sind.

3.3.3 Das Merkmalmodell nach Andreas Feindt

Andreas Feindt differenziert „sechs Merkmale als kompetenzspezifische Konkretisierung guten Unterrichts“²³⁶. Das Zentrum bildet der Unterricht, der umrahmt wird von den „für Kompetenzen konstitutiven Dimensionen *Wissen, Können, Wollen*“²³⁷. Den Außenkreis formen die curricularen Zielvorgaben, wie sie in Bildungsstandards, Kerncurricula und Kompetenzmodellen zu finden sind. Hier findet die Lehrkraft Antwort auf die Frage, welche spezifischen Kompetenzen im Unterricht erreicht werden sollen. Der Mittelkreis enthält die sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts:²³⁸

²³³ Michalke-Leicht, Kompetenzorientiert unterrichten, S. 82.

²³⁴ Ebd., S. 83.

²³⁵ Ebd., S. 83.

²³⁶ Feindt, Andreas et. al., Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, S. 12.

²³⁷ Ebd., S. 12.

²³⁸ Vgl. ebd., S. 12.

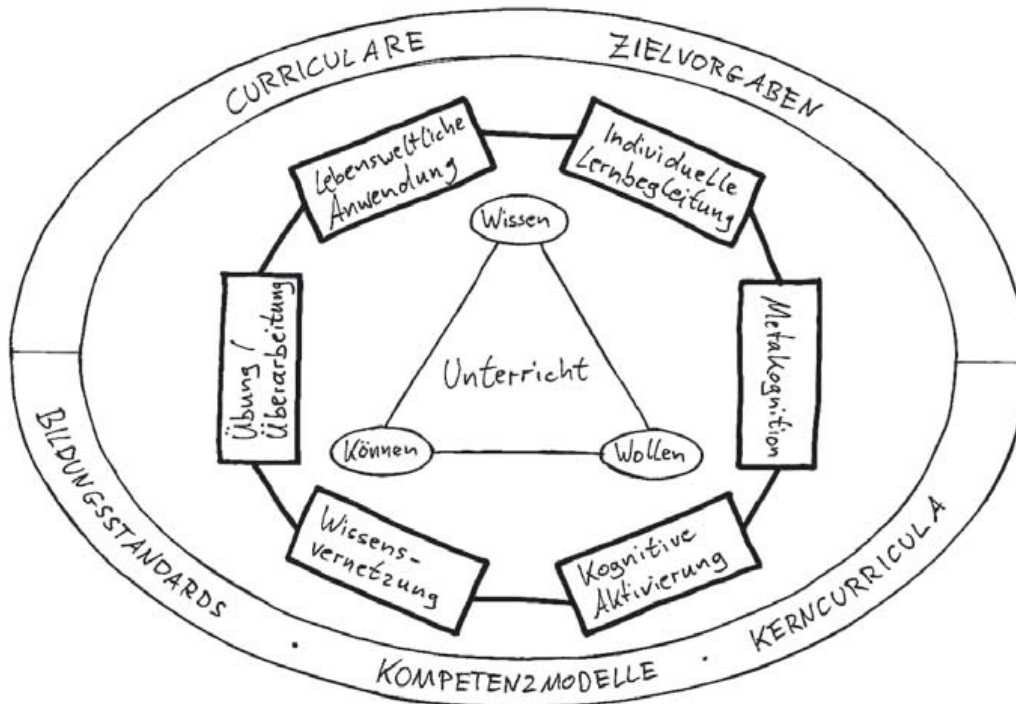


Abbildung 4: Merkmalmodell nach Feindt

Quelle: Feindt et. al., *Kompetenzorientierung im RU*, S. 12

1. Lebensweltliche Anwendung:

Im kompetenzorientierten Unterricht ist nicht mehr entscheidend, welche Inhalte erarbeitet wurden, sondern welche Kompetenzen erworben wurden – Outcome statt Input. Dafür bedarf es

„immer wieder Anforderungssituationen, die zugleich Anwendungssituationen sind, in denen die Schülerinnen und Schüler Kompetenz zeigen müssen. Kompetenz zeigt sich als Performanz, wenn Wissen, Können und Wollen aktiviert werden, um Anforderungssituationen selbstständig und kreativ zu bearbeiten.“²³⁹

Anwendungssituationen sollen die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler tangieren und sie dazu auffordern, ihr Wissen und Können anzuwenden.²⁴⁰ Anwendungssituationen sind aber nicht lediglich für die Überprüfung der Kompetenzen relevant, sondern eignen sich auch gut für die Erhebung der Lernausgangslage als Voraussetzung zur individuellen Lernbegleitung: Anwendungsbezogene Aufgaben geben – im Gegensatz zu einer reinen Wissensabfrage – eine eindeutigere Auskunft über bereits vorhandene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Sie können auch in Übungsphasen eingesetzt werden, wenn diese auf anwendungsorientierten

²³⁹ Feindt et. al., *Kompetenzorientierung im RU*, S. 15.

²⁴⁰ Vgl. ebd. S. 15f; vgl. auch Kap. 3.3.1 bzw. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren*, S. 136ff.

Lernaufgaben beruhen.²⁴¹

2. Individuelle Lernbegleitung:

Die Begleitung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem persönlichen Lernweg ist ein wichtiges Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichts – bereits in der Klieme-Expertise wird zwischen verschiedenen Kompetenzstufen differenziert, welche die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar machen.²⁴² Voraussetzung hierfür ist eine Diagnose der individuellen Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler. Mittels empirisch gesicherter Modelle, die qualitativ unterschiedliche Stufen des Kompetenzaufbaus darstellen, kann die Lehrkraft den jeweiligen Status Quo der Schülerinnen und Schüler identifizieren²⁴³ und so „gezielter *Lernangebote identifizieren*, die zum Erwerb der nächsten Kompetenzstufe passen.“²⁴⁴

„Dabei geht es um das Vorwissen der Schüler/-innen, ihre subjektiven Theorien und Fragen zu einem bestimmten Unterrichtsinhalt, und v. a. um ihre Lernwege und Bearbeitungsstrategien, mit denen sich Schüler/-innen an die Bearbeitung komplexer Herausforderungen machen. Auf der Basis einer *Hermeneutik der Schülerleistungen* können für (und auch mit) den Schüler/-innen individuell passende Lernangebote identifiziert werden.“²⁴⁵

Durch die diagnostischen Informationen zur individuellen Ausgangslage kann die Lehrkraft nicht nur erfahren, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bereits angebahnt haben, sondern auch, was die Ursachen für ein mögliches Nicht-Anbahnen sind.²⁴⁶ Der Lehrkraft obliegt es, während des Unterrichtsgeschehens den Lernzuwachs zu beaufsichtigen. Individuelle Lernbegleitung erfordert daher ein ständiges Beobachten.²⁴⁷

3. Metakognition:

Da der individuelle Kompetenzerwerb im Fokus des kompetenzorientierten Unterrichts steht, muss es neben Instruktionsphasen auch Phasen des selbstregulierten Lernens geben, in denen die Schülerinnen und Schüler Lernangebote individuell bearbeiten können.²⁴⁸ Damit sie selber für ihr Lernen Verantwortung übernehmen können, müssen Schülerinnen und Schüler ihre „eigenen Stärken und Schwächen im Lernprozess“²⁴⁹ kennen: Sie sollten wissen, wie sie Aufgaben am besten bearbeiten und wie sie ihren Lernprozess verbessern können. Dafür

²⁴¹ Vgl. Feindt, Kompetenzorientierung – wie geht das?, S. 88.

²⁴² Vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 25.

²⁴³ Vgl. Feindt, Kompetenzorientierung, S. 86.

²⁴⁴ Ders. et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 13.

²⁴⁵ Ebd., S. 13.

²⁴⁶ Vgl. ders., Kompetenzorientierung, S. 86.

²⁴⁷ Vgl. ders. et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 13.

²⁴⁸ Vgl. ebd. S. 13; vgl. ders., Kompetenzorientierung, S. 86.

²⁴⁹ Ders. et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 13.

müssen Lernprozesse, mit all ihren Strategien, Herausforderungen und Hindernissen gemeinsam mit der Lehrkraft erörtert werden, denn selbstreguliertes Lernen erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, welche Strategien zur Aufgabebearbeitung notwendig sind und welche Lernschritte Voraussetzung dafür sind, um sich Schritt für Schritt zu verbessern.²⁵⁰ Für die Metakognition geeignete Instrumente sind Portfolios oder Kompetenzraster, die hilfreich für die Reflexion von Lernfortschritten, der Identifizierung neuer Entwicklungsaufgaben und der Prozessdokumentation sind. Die Metakognition kann Schülerinnen und Schülern nicht nur dabei helfen, das selbstregulierte Lernen effektiver zu gestalten; sie dient darüber hinaus auch zur Motivation, da den Schülerinnen und Schülern ihr Erfolg vor Augen geführt wird.²⁵¹ Dies ist ein nicht zu unterschätzender Faktor, zumal der Kompetenzerwerb auch auf der volitionalen Ebene stattfindet.

4. Kognitive Aktivierung:

Essenziell für den Lernerfolg ist „ein Unterricht, der die Schüler/-innen dazu herausfordert, bereits vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ einzusetzen [...]“²⁵² – dies gilt insbesondere für den kompetenzorientierten Unterricht, da Kompetenzen durch die Bewältigung von Anforderungssituationen erworben werden. Daher müssen im kompetenzorientierten Unterricht Lernsituationen des Entdeckens, Erfindens und Erkundens geschaffen werden²⁵³, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, zur Verfügung stehende Fähigkeiten und bereits vorhandenes Wissen neu zu verknüpfen. Sie müssen eigene Problemlösestrategien entfalten und diese erproben. Fehlendes Wissen muss als solches deklariert und angeeignet werden.²⁵⁴ Die Lehrkraft muss dafür Sorge tragen, dass die Schülerinnen und Schüler dabei weder über- noch unterfordert werden:

„Einerseits müssen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen, dass sie mit den für sie verfügbaren Mitteln die Herausforderung konstruktiv bearbeiten können und andererseits müssen die Aufgaben so ausgerichtet sein, dass sie herausgefordert werden, nachzudenken, abzuwägen, zu argumentieren, zu kommunizieren, zu erfinden und zu experimentieren.“²⁵⁵

Besonders der Projektunterricht bietet sich hierfür an, da er sich durch eine hohe Aktivität der Schülerinnen und Schüler, selbstreguliertes Lernen und kognitive Aktivierung auszeichnet.²⁵⁶

²⁵⁰ Vgl. Feindt et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 13; vgl. ders., Kompetenzorientierung, S. 86.

²⁵¹ Vgl. ders., Kompetenzorientierung, S. 86.

²⁵² Ders. et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 15.

²⁵³ Vgl. ders., Kompetenzorientierung, S. 87.

²⁵⁴ Ders. et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 15.

²⁵⁵ Ders., Kompetenzorientierung, S. 88.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 88.

5. Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten:

Voraussetzung für einen nachhaltigen Kompetenzaufbau ist die Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten. Dies geschieht auf horizontaler und vertikaler Ebene: Von einer horizontalen Vernetzung spricht man bei einem anwendungsbezogenen Transfer erworbenen Könnens und Wissens auf andere Bereiche. So wird vermieden, dass Fertigkeiten und Wissensbestände, die in bestimmten Kontexten erworben wurden, situationsisoliert bleiben. Ein derartiger Transfer mit anderen Lerngegenständen oder -situationen kann domänenspezifisch oder fachübergreifend erfolgen.²⁵⁷ Unter vertikaler Vernetzung hingegen wird der Überblick über den systematischen Aufbau und der Vernetzung von einzelnen Wissensfeldern verstanden.

„Unter dem Stichwort ‚kumulatives Lernen‘ geht es darum, dass die Lernenden erkennen, wie neues Wissen an bestehendes Wissen anschließt und wie über die fortschreitende Differenzierung von Wissensfeldern neue Erkenntnisse und Lösungsmöglichkeiten generiert werden können.“²⁵⁸

Für die Schülerinnen und Schüler ist es lernpsychologisch bedeutsam, zu erkennen, wie neues Wissen an bereits vorhandenem anknüpft und darauf aufbaut. Visualisiert werden kann dies beispielsweise durch Advance Organizer oder Lernlandkarten. Die Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten gelingt leichter, wenn sich die Unterrichtsplanung an bestimmte Kompetenzen orientiert, die sich dann auf unterschiedliche inhaltliche Wissensfelder beziehen, anstatt den Unterricht vorrangig auf Inhalte auszurichten.²⁵⁹

6. Übung/ Überarbeitung:

Üben und Trainieren bilden eine wichtige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb, zumal man erst dann von Kompetenzen sprechen kann, wenn Schülerinnen und Schüler ihr Wissen sowie ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten auch in neuen Anforderungssituationen anwenden können.²⁶⁰ Dazu gehört auch das Überarbeiten von Arbeitsergebnissen:

„Wenn ein kumulativer Kompetenzaufbau darin besteht, dass die Schüler/-innen, von ihren bestehenden Kompetenzen ausgehend, sich in kleinen Schritten neue Niveaus dieser Kompetenzen aneignen, dann ist es sinnvoll, die vorliegenden Produkte der Schüler/-innen daraufhin zu untersuchen, an welchen Stellen eine Verbesserung des aktuellen Standes vorgenommen werden kann.“²⁶¹

Diese Handhabung gewährt außerdem einen produktiven Umgang mit Fehlern.

²⁵⁷ Vgl. Feindt et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 14; vgl. ders., Kompetenzorientierung, S. 86.

²⁵⁸ Ders., Kompetenzorientierung, S. 87.

²⁵⁹ Vgl. ders. et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 14.

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 14; vgl. ders., Kompetenzorientierung, S. 87.

²⁶¹ Ders. et. al., Kompetenzorientierung im RU, S. 14.

In persönlich gewonnenen Praxiserfahrungen überzeugte das Merkmalmodell Feindts. Allerdings zeigte sich, dass die – bei Obst vorhandenen – Merkmale „Diagnose“ und „Evaluation“ in einem kompetenzorientierten Unterricht überaus wichtig sind.

Im Rahmen des KompKath²⁶² wurde das Modell Feindts modifiziert und um eben jene Punkte erweitert:

- **Ermittlung der Lernausgangslage:** Dieses Merkmal umfasst eine Diagnose bereits vorhandener Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen zum Unterrichtsthema. Dies ist notwendig, um den Unterricht adressatengerecht zu planen und Lernarrangements gezielt zu gestalten.
- **Evaluation:** Um zu überprüfen, ob die ausgewählten Kompetenzen seitens der Lernenden auch angebahnt wurden, bedarf es einer Lernerfolgskontrolle, einer Evaluation. Dabei sollten nicht nur die Lernergebnisse, sondern auch der Lernprozess evaluiert werden. Auch eine Selbstevaluation durch die Schülerinnen und Schüler ist von Vorteil, da eine Lernerfolgskontrolle im Sinne eines Feedbacks Verbesserungspotential für den eigenen Unterricht aufzeigen kann.

Abgesehen von der Erweiterung durch die Merkmale „Ermittlung der Lernausgangslage“ und „Evaluation“ wurde das Merkmalmodell Feindts durch KompKath dahingehend verändert, dass das Merkmal „individuelle Lernbegleitung“ durch den Aspekt der Binnendifferenzierung erweitert wurde, da Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass im Schulalltag seltener einzelne Lernende individuelle Aufgaben erhalten, sondern vielmehr verschiedene Gruppen differenziert werden.

Außerdem wurde das Merkmal „Übung/ Überarbeitung“ geteilt. Übung meint dabei nicht bloß Wiederholung im Sinne von reproduktivem Üben, sondern auch intelligentes Üben, also Anwendung des Erlernten auf neue Kontexte und variierende Übungsmethoden. Überarbeitung hingegen zielt auf eine eigenständige und vertiefende Konfrontation mit dem eigenen Lernprodukt.²⁶³

Das modifizierte Merkmalmodell Feindts, wie es bei KompKath angewendet wurde, sieht daher etwas anders aus:

²⁶² Siehe Kap. 8.3.3.

²⁶³ Vgl. Alkemeier, Irmgard /Hoffmann, Marcus, Vom Trösten und getröstet werden – Die Schöpfungserzählung, eine Trost und Hoffnungsgeschichte. Gedanken zu einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 9, S. 190ff.

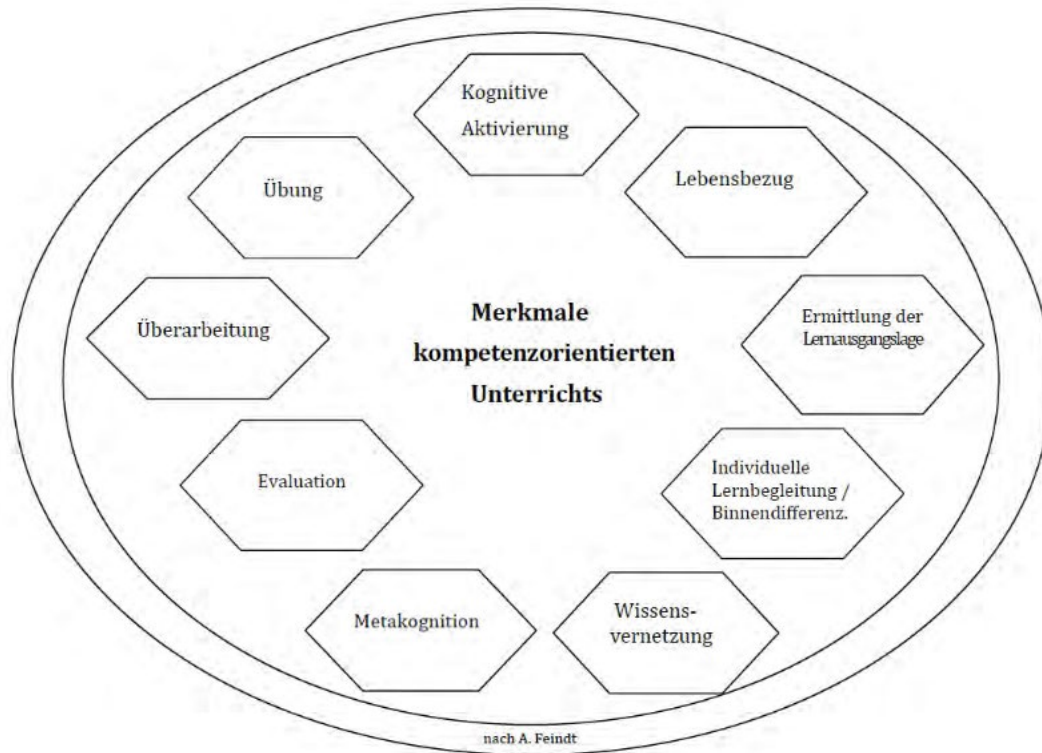


Abbildung 5: Modifiziertes Merkmalmodell nach Feindt
Quelle: Alkemeier/ Hoffmann, *Vom Trösten*, S. 192.

3.4 Kompetenzorientierung als Entwicklungsgrundlage für den Religionsunterricht

„Kaum eine Debatte in der Religionspädagogik ist in den vergangenen Jahren mit solcher Intensität, Leidenschaft und leider auch Polemik geführt worden, wie die Diskussion um die Konsequenzen der Kompetenzorientierung für den Religionsunterricht. Dabei scheint es vor allem im katholischen Lager große Ängste und Befürchtungen zu geben, die mit der Orientierung unterrichtlicher Prozesse an Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern verbunden sind.“²⁶⁴

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung polarisieren auch im Bereich des Religionsunterrichtes. Man könnte ein ganzes Werk verfassen, wollte man die aktuelle Diskussion zusammenfassen. Daher soll hier nur exemplarisch auf die Ansichten der Befürworter und Gegner der Kompetenzorientierung eingegangen werden. Im Folgenden werden dabei insbesondere Beiträge der religionspädagogischen Fachtagung im Frühjahr 2012 in Bad Honnef dargestellt.

²⁶⁴ Sajak, Clauß Peter, Zur Einführung: Religionsunterricht kompetenzorientiert gestalten, S. 9.

3.4.1 Englert: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im RU

An dieser Stelle sollen die Erkenntnisse Englerts, der in der Kommission zur Formulierung der Kirchlichen Richtlinien für die Bildungsstandards arbeitete und somit ausgewiesener Experte für Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht ist, aus zwei Artikeln vorgestellt werden.

*Bildungsstandards für Religion (2007)*²⁶⁵

Der häufig rezipierte und 2007 aktualisierte Artikel „Bildungsstandards Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte“ ermutigt, sich der Diskussion um Bildungsstandards nicht zu verweigern, sondern sie zur fachlichen Weiterentwicklung zu nutzen und nennt vier Baustellen für die Arbeit der Religionspädagogik und -didaktik:

1. Konzeptions-Problem:

Englert befürchtet, dass die vielen verschiedenen religionsdidaktischen Konzepte keine verbindliche Basis für die Konzeption religiöser Kompetenzen bilden können und fragt sich, ob es möglich sei, „die bisher vorliegenden Ansätze um ein Konzept zu erweitern, das einen stärkeren Bezug zwischen der Programmatik des Religionsunterrichts und den dort zu entwickelnden Kompetenzen herstellt.“²⁶⁶ Einen Lösungsansatz sieht Englert in den theoretischen Grundüberlegungen zu den vier Modi der Welterfahrungen²⁶⁷, die nicht wechselseitig substituierbar sind. Ein eigener Wirklichkeitszugang generiert sich durch vier Merkmale: den Gebrauch eigenständiger Fundamentalkategorien, die Einführung bestimmter Erklärungs- und Deutungsmuster, die Ausbildung von interpretativen oder kausalen Zusammenhänge sowie die Integration der unterschiedlichen Kategorien, Zusammenhänge und Deutungsmuster in ein halb konsistentes System.

Nachträglich sieht Englert eine Tendenz dahingehend, dass „auch der Religionsunterricht einen sachkundlichen Wissenszuwachs anstreben muss (*learning about religion*), aber auch, dass das Wissen um Religion und Religionen kein Selbstzweck ist, sondern der Entwicklung eigenständigen religiösen Urteils- und Orientierungsvermögens dienen muss (*learning from religion*).“²⁶⁸

2. Kompetenzen-Problem:

Damit deutlich wird, inwiefern bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse, Haltungen etc. dazu beitragen, sich im Leben zurecht zu finden, müssen die den Bildungsstandards zugrunde liegenden

²⁶⁵ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen bzgl. des Artikels Englert, Rudolf, Bildungsstandards für Religion: Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, S. 14-28.

²⁶⁶ Ebd., S. 16.

²⁶⁷ Vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 67; siehe Kap. 2.3.5.

²⁶⁸ Englert, Bildungsstandards für Religion, S. 25.

Output-Erwartungen fachliche Kompetenzmodelle aufgreifen. Eine erste Orientierung kann das Modell religiöser Kompetenzen nach Hemel bieten, jedoch herrscht noch Klärungsbedarf, welche Kompetenzen insbesondere in der Schule angebahnt werden sollen.

Diesbezüglich müssen laut Englert insbesondere zwei offene Fragen erörtert werden:

- Geschieht die Ausbildung religiöser Kompetenzen im Kontext jüdisch-christlicher Traditionen oder eignet sich hierfür eine religiöse Unmittelbarkeit besser? – Englert hält auch einen Mittelweg für denkbar.
- Wie ist das Verhältnis zwischen der „Erschließung einer konsistenten religiösen Tradition“ auf der einen und der „Befähigung zu deren individuelle[n] Aneignung“²⁶⁹ auf der anderen Seite? Hierzu gibt es verschiedene Auffassungen: Während einige Religionspädagoginnen und -pädagogen vor allem die religiöse Autonomie der Schülerinnen und Schüler ausbilden und hierfür nur sporadisch die jüdisch-christliche Tradition heranziehen wollen, legen andere den Fokus auf die konkreten Glaubensinhalte.

Englert selbst versteht „die jüdisch-christliche Tradition im schulischen Kontext vor allem als eine religiöse Seh-, Sprach- und Reflexionsschule im Dienste der Heranwachsenden.“²⁷⁰ Für die Entwicklung einer religiösen Autonomie sei es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler zumindest eine religiöse Tradition kennen. Englert empfiehlt daher ein Kompetenzmodell mit fünf Dimensionen, welches sowohl die „subjektive“ als auch die „objektive“ Religion berücksichtigt:

1. *Religiöses Orientierungswissen:* Die Schülerinnen und Schüler kennen die wichtigsten Texte, Grundbegriffe, die zentrale Botschaft sowie die historische Wirkung wenigstens einer essenziellen Tradition.
2. *Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit:* Die Schülerinnen und Schüler verwenden zentrale theologische Deutungsmuster zumindest einer religiösen Tradition, vergleichen diese in Ansätzen mit anderen religiösen Traditionen und nutzen sie für ihre persönliche Auseinandersetzung mit den wesentlichen Sinnfragen des Lebens.
3. *Spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen:* Die Schülerinnen und Schüler verstehen grundlegende religiöse Sprach- und Kommunikationsformen und können ihr persönliches Weltverhältnis in Ansätzen spirituell ausdrücken.
4. *Ethische Begründungsfähigkeit:* Die Schülerinnen und Schüler kennen religiöse Modelle ethischen Handelns, können ethische Konflikte religiös interpretieren und Grundfragen über das Verhältnis von Moral und Religion beurteilen.

²⁶⁹ Englert, Bildungsstandards für Religion, S. 19.

²⁷⁰ Ebd., S. 19.

5. *Lebensweltliche Applikationsfähigkeit*: Die Schülerinnen und Schüler kennen den Anspruch des christlichen Glaubens auf die Relevanz hinsichtlich des Leben des Menschen und erörtern und prüfen diesen Anspruch sowohl hinsichtlich verschiedener Lebens- und Problemfelder als auch in Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Ausprägungen menschlichen Lebensglaubens.

Zwei Jahre nach der Erstveröffentlichung seines Beitrages resümiert Englert, dass es mittlerweile einige religiöse Kompetenzmodelle gibt. Da der Kompetenzbegriff vor allem kognitive Fähigkeiten beinhaltet, Religionsunterricht aber auch nicht messbare Lernzuwächse im Blick hat²⁷¹, betont Englert die „Grenzen der Standardisierbarkeit“²⁷² und mahnt, darauf zu achten,

„dass Zielperspektiven im Bereich ästhetischen, affektiven und handlungsorientierten Lernens nicht unter der Hand mehr und mehr in den Hintergrund treten und dass Qualitätsmerkmale des Religionsunterrichts, wie z. B. die Herstellung biographischer Bezüge oder die Eröffnung individueller Aneignungsmöglichkeiten nicht verloren gehen.“²⁷³

3. **Konsekutivitäts-Problem:**

Ein förderliches Kompetenzmodell zeichnet sich auch dadurch aus, dass es verschiedene Niveau-Stufen unterscheidet. Dabei müssen die einzelnen Stufen sowohl die Entwicklungslogik der Schülerinnen und Schülern als auch die Sachlogik berücksichtigen. Dieses Konsekutivitäts-Problem zeigt Englert am Beispiel der Entwicklung kognitiver Strukturen auf, die für religiöse Lernprozessen wichtig sind, sowie der Frage, wann Schülerinnen und Schüler die kognitiven Voraussetzungen haben, mit biblischer Bildsprache sachgerecht umzugehen, abstrakte ikonische Zeichen oder metaphorische Sprache zu verstehen etc. Die Religionspädagogik ist sich darüber uneins, „welche Anregungen, Modelle und Perspektiven aus dem großen Bestand jüdisch-christlicher Tradition an welchem Punkt der religiösen Entwicklung“²⁷⁴ effektiv sein können.

Ebenso unklar ist die Frage, ob die Entwicklung religiöser Reflexionsfähigkeit mit der des religiösen Erfahrungswissens kongruent sein soll: „Inwieweit ist eine Hermeneutik des Religiösen angewiesen auf die persönliche Vertrautheit mit religiösen Erfahrungen?“²⁷⁵ Für all diese offenen Fragen ist es notwendig, realistische Zielvorstellungen zu haben.

Auch zwei Jahre später sieht Englert immer noch Handlungsbedarf, was das konsequente Lernen betrifft. Einigkeit besteht jedoch noch nicht einmal hinsichtlich der Begrifflichkeiten:

²⁷¹ Vgl. Englert, Bildungsstandards für Religion, S. 25f.

²⁷² Ebd., S. 26.

²⁷³ Ebd., S. 26.

²⁷⁴ Ebd., S. 21.

²⁷⁵ Ebd., S. 22.

„Da wird von ‚sequenziellem‘ und von ‚kumulativem Lernen‘ gesprochen, von ‚Folgerichtigkeit‘ und von ‚Nachhaltigkeit‘, von ‚spiralförmigem‘ und ‚vernetztem Lernen‘.“²⁷⁶ Unterrichtsforschungen könnten diesem Problem Abhilfe schaffen. Englert weist auch auf die Gefahr hin, nicht zu vergessen, dass Bildungsstandards kein Selbstzweck, sondern ein Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität sind und mahnt, bei aller valider Messbarkeit eine gewisse inhaltliche Tiefe zu bewahren.

4. Evaluations-Problem:

Damit Bildungsstandards evaluierbar sind, müssen Leistungsanforderungen präzise artikuliert werden. Obgleich die Evaluation von Unterricht und Schule im Vordergrund steht, wird die Outcome-Orientierung auch „die Leistungskultur einer Schule, das Leistungsverständnis eines Faches und die Benotung von Schülerleistungen“²⁷⁷ beeinflussen. Für Englert stellt sich daher die Frage, was mit wichtigen religiösen Kompetenzen geschieht, die nicht standardisierbar und somit evaluierbar sind.

Zwei Jahre danach ist das Evaluations-Problem weiterhin vorhanden. Zwar hat das CI versucht, Aufgaben zur Überprüfung der Kompetenzentwicklung zu formulieren. Dabei wurde jedoch deutlich, „dass es von einem Modell fachlicher Kompetenzen bis zu konkreten Testaufgaben ein erhebliches Stück Weg ist und dass es nicht leicht ist, diesen Weg ohne deutlichen Verlust an Substanz und Komplexität zu beschreiten.“²⁷⁸

*Neun kritische Punkte (2012)*²⁷⁹

In seinem Vortrag auf der religionspädagogischen Fachtagung 2012 betont Englert einige Aspekte der Religionsdidaktik, für die der Perspektivwechsel förderlich war:

„[E]ine vertiefte Reflexion über die Spezifik des ‚religiösen Weltzugangs‘ und das Profil des Religionsunterrichts; eine kritische Diskussion über den im Religionsunterricht faktisch erzielten und zukünftig intendierten Lernertrag; eine über den Tellerrand hinaus geführte Beschäftigung mit der Entwicklung in anderen Fachdidaktiken; ein verstärktes Interesse an lerntheoretischen und kognitionswissenschaftlichen Konzepten und Erkenntnissen; die Entstehung von Projekten der Unterrichtsforschung; und last but not least: ein intensiviertes Bemühen um die Verschränkung von religionsdidaktischer Theorie und Praxis.“²⁸⁰

Englert sieht aber auch noch offene Baustellen hinsichtlich des kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Diese hat er in neun Punkten formuliert:

²⁷⁶ Englert, Bildungsstandards für Religion, S. 26.

²⁷⁷ Ebd. S. 23.

²⁷⁸ Ebd., S. 28.

²⁷⁹ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen bzgl. des Artikels Englert, Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte, S. 61-71.

²⁸⁰ Ebd., S. 61f.

1. Das Projekt „Kompetenzorientierung“ und seine verschiedenen Ebenen:

Englert sieht auf fünf Ebenen Klärungsbedarf hinsichtlich der Frage, was kompetenzorientierter Religionsunterricht bedeutet:

- *Modelle religiöser Kompetenz* müssen dem Anspruch, „die Ziele religionsunterrichtlicher Bildung in ein Bündel ausdifferenzierter Fähigkeiten und Fertigkeiten zu übersetzen“²⁸¹ gerecht werden.
- *Bildungsstandards für das Fach Katholische oder Evangelische Religion* müssen einerseits operationalisierbar und messbar sein, andererseits „verbindende Angaben über den bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erbringenden religionsunterrichtlichen Lernertrag machen“.²⁸²
- *Kerncurricula* sollen die outputorientierten Bildungsstandards in bindende inhaltliche Vorgaben für den Religionsunterricht in den verschiedenen Jahrgangsstufen umwandeln.
- *Schulspezifische Lehrpläne* sollen die absichtlich eingearbeiteten Leerstellen in den Kerncurricula füllen und die Lernwege beschreiben.
- *Lehr- und Praxisbücher* sollen zeigen, wie ein kompetenzorientierter Religionsunterricht aussehen kann.

Auch die Beziehung der einzelnen Ebenen zueinander ist noch nicht klar: „„Hat man es hier mit einer hierarchischen Struktur didaktischer Reflexionsniveaus zu tun, so dass die verschiedenen Ebenen in einem von oben nach unten zu organisierenden Ableitungszusammenhang stehen?“²⁸³ Ferner sieht Englert Klärungsbedarf bzgl. einer etwaigen Neufassung des Fachprofils.

2. Religiöse Bildung und ihr Anwendungsbezug:

Der zweite offene Punkt ist die Bedeutung kompetenzorientierten Religionsunterricht für das Verständnis religiöser Bildung: „Die Frage ist, ob die in der Begegnung mit religiösen Traditionen ausgebildeten Kompetenzen sich so ohne Weiteres als Voraussetzungen für die Lösung von Problemen begreifen lassen“²⁸⁴, wie es der Kompetenzbegriff nach Weinert vorsieht. Englert hält es beispielsweise für fragwürdig, ob eine Bildbetrachtung den Schülerinnen und Schülern hilft, Probleme zu lösen oder ob die Sinnfindung einer biblischen Geschichte ihnen wirklich dazu verhilft, mit einer lebensweltlichen Anforderungssituation besser umzugehen. Pointiert stellt Englert die Frage: „Missverstehen wir nicht vielleicht die Bedeutung von Religion im menschlichen Leben, wenn wir uns religiöse

²⁸¹ Englert, Bildungsstandards für Religion., S. 62.

²⁸² Ders., Neun kritische Punkte, S. 62.

²⁸³ Ebd., S. 63.

²⁸⁴ Ebd., S. 64.

Kompetenzentwicklung so strikt als die Steigerung von Problemlösungspotential denken?“²⁸⁵

3. Religiöse Bildung und ihr möglicher Ertrag:

Eine weitere Baustelle betrifft laut Englert die Frage nach der Bedeutung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichtes für die Beurteilung, was Religionsunterricht leisten soll bzw. leistet. Wenn der Perspektivwechsel zur Folge hat, dass relativ nachweisbare Fähigkeiten und Fertigkeiten standardisiert und damit im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, was ist dann mit schwer Nachweisbarem? Zwar ist es unverkennbar, dass Bildungsstandards im Religionsunterricht nur einen Teilbereich religiöser Lernprozesse ausmachen, doch stellt sich für Englert die Frage

„Was ist mit den Dimensionen der religionsunterrichtlichen Aufgabe, die sich der für die Standards geforderte Messbarkeit von vorneherein entziehen? Auf welcher Ebene kommen die nicht-standardisierbaren Komponenten religiösen Lernens bei einem kompetenzorientierten Religionsunterricht ins Spiel? [...] Was also ist mit dem Bereich der nicht zu evaluierenden Einstellungen und Haltungen?“²⁸⁶

Die naheliegende Frage ist daher, ob Religionsunterricht durchgehend kompetenzorientiert sein soll und auch für die von den Bildungsstandards ausgesparten Bereiche der Entwicklung von Haltungen und Einstellungen gelte.

4. Kerncurricula und ihre Begründung:

Die vierte Problemstellung umfasst die Frage nach der Bedeutung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichtes für die Ermittlung zentraler Inhalte. Bedeutsam hierfür sind die Kerncurricula, welche die an den Outputs orientierten Bildungsstandards in verbindliche inhaltliche Vorgaben für den Religionsunterricht umwandeln sollen. Hier gibt es keine einheitlichen Linien – in Niedersachsen beispielsweise gibt es lediglich optionale Vorschläge statt verbindlicher Vorgaben. Weiterhin stellt Englert die Frage, wie man „zu einer begründeten Reduktion des inhaltlich grundsätzlich Möglichen auf das faktisch Verbindliche“²⁸⁷ gelangt, es fehle nämlich eine Reflexion darüber, warum manche Inhalte mehr zu einer fundierten religiösen Kompetenz führen als andere. Eine Auseinandersetzung mit den Kriterien für die Ausarbeitung der Kerncurricula für den Religionsunterricht sei daher notwendig.

5. Die neuen Steuerungsinstrumente und die konzeptionelle Diskussion:

Einen weiteren kritischen Punkt sieht Englert in den noch unklaren Auswirkungen, die ein kompetenzorientierter Religionsunterricht auf den konzeptionellen Diskurs in der

²⁸⁵ Englert, Neun kritische Punkte, S. 64.

²⁸⁶ Ebd. S. 65.

²⁸⁷ Ebd., S. 66.

Religionsdidaktik hat. Machen die neuen Steuerungsinstrumente der Kerncurricula und Kompetenzmodelle die Reflexion über religionsdidaktische Konzepte redundant? Ist kompetenzorientierter Unterricht vereinbar mit den vorhandenen religionsdidaktischen Konzepten? Als Beispiel führt Englert den Konstruktivismus an, dem zufolge Wissen nicht vermittelt, sondern eigenständig konstruiert wird:

„Muss man nicht sagen: Während sich konstruktivistisch orientierte Konzepte vom Ideal didaktischer Planbarkeit weitgehend verabschiedet haben, setzt eine kompetenzorientierte Didaktik eine solche Planbarkeit doch eigentlich in hohem Maße voraus?“²⁸⁸

Zwar würden Bildungsstandards individuelle Lernwege nicht verhindern und selbstreguliertes Lernen fördern, jedoch bliebe zu klären, ob dies kompatibel ist mit verbindlich festgelegten kognitiven Standards schulischen Lernens und deren Überprüfung: „Es ist zu klären, wie die Festschreibung verbindlicher Lernerträge zu Konzeptionen passt, mit denen keine klaren Vermittlungserwartungen mehr verbunden sind.“²⁸⁹

6. Die Verschärfung der Relevanzproblematik:

Eine weitere Problemstellung betrifft die Auswirkungen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts auf die lebensweltliche Relevanz religiöser Traditionen.

Gemäß einer aktuellen Studie der Essener Forschungsgruppe um Englert ist eine Schwachstelle des gegenwärtigen Religionsunterrichts, dass bei der didaktischen Planung die Bedeutung des Unterrichtsvorhabens für die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler oftmals außer Acht gelassen wird. Ob die Kompetenzorientierung diesem Problem Abhilfe schaffen kann, ist laut Englert allerdings fraglich. Kompetenzen müssen den Schülerinnen und Schülern bei lebensweltlich relevanten Anforderungssituationen weiterhelfen. „Das heißt die Benennung von Kompetenzen muss sich verbinden mit Auskünften über die Bedeutung religiöser Traditionen für den Umgang mit der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit.“²⁹⁰

7. Ergebnis- und Prozess-Standards:

Wichtig erscheint Englert auch die Frage, ob ein kompetenzorientierter Religionsunterricht die Qualität des Unterrichts verbessert. Hierfür muss geklärt werden, wie die Qualitäten schulischer Lernergebnisse und -vorgänge verknüpft werden können bzw. „wie sich die vor allem den Bereich kognitiver Fähigkeiten betreffenden Ergebnis-Standards mit den die unterrichtliche Arbeit selbst betreffenden Prozess-Standards zusammenführen lassen.“²⁹¹

²⁸⁸ Englert, Neun kritische Punkte, S. 67.

²⁸⁹ Ebd., S. 67.

²⁹⁰ Ebd., S. 68.

²⁹¹ Ebd., S. 69.

Englert geht noch einen Schritt weiter, wenn er wissen will, ob der kompetenzorientierte Religionsunterricht im besonderen Maße dazu geeignet ist, die unterrichtliche Qualität zu verbessern bzw. welche Aspekte des Qualitätsdiskurses in besonderer Verbindung zu den Kompetenzen stehen. Kompetenzorientierte Merkmale mit engem Bezug zur Qualitätsverbesserung sind seines Erachtens nach „Erforschung der Lernausgangslage“, „intensiviertes Üben“ und besonders „differenzierte Evaluationskultur“.²⁹² Aber auch Merkmale wie kognitive Aktivierung, Vernetzung und Metakognition – allesamt entstammen dem Merkmalmodell Feindts²⁹³ – seien wichtige Merkmale, die im gegenwärtigen Religionsunterricht eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Insgesamt gelte es noch zu klären,

„ob die Merkmale, die heute mehr oder weniger konsensuell als Voraussetzungen unterrichtlicher Qualität betrachtet werden, durch ihren Bezug auf das Projekt „Kompetenzorientierung“ einigermaßen schlüssig zu einer stimmigen Gesamtkonfiguration unterrichtlichen Handelns miteinander verbunden werden können.“²⁹⁴

8. Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern:

Durch den Perspektivwechsel gilt es auch das Verständnis der Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im kompetenzorientierten Religionsunterricht zu überdenken. Während Sajak und Feindt fordern, Lehrkräfte müssten sich zurückhalten und lediglich als Moderator der Bildungsprozesse fungieren²⁹⁵, steht Englert dem skeptisch gegenüber: „Meines Erachtens ist die ‚Verborgenheit des Lehrers‘ mittlerweile eine der größten Schwachstellen im gegenwärtigen Religionsunterricht.“²⁹⁶ Englert kritisiert, dass eine niedrige kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler daran liege, dass die Lehrperson sich zu sehr zurücknimmt und hinterfragt, ob eine zurücknehmende, lediglich moderierende Lehrkraft tatsächlich dazu in der Lage sei, schulische Aneignungsleistungen zu initiieren und zu begleiten. Englert plädiert dafür, „dass eine gute Instruktion, in der der Lehrer durchaus aktiv sein darf, eine wesentliche Voraussetzung für wirklich weiterführende Konstruktionsprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist.“²⁹⁷

9. Die konfessorische Qualität von Religionsunterricht:

Der neunte und letzte kritische Punkt betrifft laut Englert die Frage nach der Bedeutung des kompetenzorientierten Religionsunterrichts „für den existenziellen Anspruch

²⁹² Englert, Neun kritische Punkte, S. 69.

²⁹³ Siehe Kap. 3.3.3.

²⁹⁴ Englert, Neun kritische Punkte, S. 69.

²⁹⁵ Vgl. Sajak/ Feindt, Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. Ergebnisse aus den unterrichtspraktischen Forschungsprojekten KompRU und KompKath, S. 104.

²⁹⁶ Englert, Neun kritische Punkte, S. 70.

²⁹⁷ Ebd., S. 70.

religionsunterrichtlicher Arbeit.“²⁹⁸ Englert sieht eine gegenwärtige Tendenz zur „Versachkundlichung“ des Unterrichts:

„Auch im konfessionellen Religionsunterricht wird die Herkunftsreligion der Schülerinnen und Schüler mehr und mehr wie eine Fremdreigion behandelt, und nicht mehr wie eine für die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise relevante Bezugsreligion ausgelegt und aktualisiert.“²⁹⁹

Der Anspruch der „konnfessorischen Qualität“ des Religionsunterrichts kann so nicht mehr aufrechterhalten werden. Englert befürchtet, dass die Kompetenzorientierung diese Tendenz noch erhöht, zumal die Richtlinien zu Bildungsstandards der DBK besonders christentumskundlich formuliert sind. „Gerade da, wo inhaltsbezogene Kompetenzen so präzise formuliert werden müssen, dass sie gegebenenfalls evaluierbar sind, gewinnt die Dimension der Kundlichkeit fast zwangsläufig eine herausragende Bedeutung.“³⁰⁰

Englert resümiert, dass die Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung insgesamt einen Entwicklungsschub für die Religionsdidaktik zur Folge hat: Sie musste den angestrebten Ertrag ihrer Mühen sowie deren Messbarkeit eruieren und konnte einige Projekte zur Standardisierung auf den Weg bringen. Lehrerforschungsprojekte wie KompRu oder KompKath helfen, Theorie und Praxis verknüpfbarer zu machen und sind eine fruchtbare Implementierungs-Alternative.

3.4.2 Kuld: Kompetenzorientierung kritisch betrachtet

Kuld formuliert fünf mögliche Kritikpunkte hinsichtlich der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht:³⁰¹

1. Religionsunterricht ist mehr, als sich in Standards und Kompetenzen fassen lässt: Schon die DBK betont in den Kirchlichen Richtlinien, dass der Kompetenzerwerb lediglich eines von vielen möglichen Beurteilungskriterien für die Qualität des Religionsunterrichts ist.³⁰² „Daraus folgt, dass der Prozess der Standardisierung von einer gegenläufigen Bewegung der Entstandardisierung begleitet sein müsse.“³⁰³ Schambeck widmet dem Thema, dass Bildung

²⁹⁸ Englert, Neun kritische Punkte, S. 70.

²⁹⁹ Ebd., S. 70f.

³⁰⁰ Ebd., S. 71.

³⁰¹ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Kuld, Lothar, Kompetenzorientierung kritisch betrachtet – viel Lärm um nichts?, S. 10-33.

³⁰² Vgl. auch DBK, Kirchliche Richtlinien, S. 10f.

³⁰³ Kuld, Kompetenzorientierung kritisch, S. 28.

mehr als Kompetenzen und Bildung sei, einen ganzen Aufsatz.³⁰⁴ Sie macht sich darin für den performativen Religionsunterricht stark, der sich ihrer Meinung nach gut dafür eignet, religiöse Bildung von der Erfahrungsdimension her anzuleiten, anstatt mit Hilfe von operationalisierbaren und überprüfbaren Bildungszielen.

2. Kompetenzorientierung beschreibt die Ökonomisierung des Bildungssystems: Der zweite Kritikpunkt geht vor allem von Dressler aus, der betont, dass Religion – ebenso wie Bildung – dysfunktional sei und nicht fremden Zwecken unterliegen dürfe. Kompetenzorientierung kann daher nur dann die Qualität des Religionsunterrichts steigern, wenn Bildungsstandards nicht gleichbedeutend sind mit Leistungsstandards.
3. Kompetenzorientierung ist ein Faksimile der Curriculumtheorie der 1970er Jahre: Anfangs behaupteten einige Kritiker, Kompetenzen seien in Lernziele übertragene Qualifikationen, die Kompetenzorientierung sei daher eine Neuauflage der Curriculumtheorie. Allerdings verkannten sie, dass anhand der Qualifikationen Lernprozesse organisiert wurden, also vom Input her, während Kompetenzen outputorientiert sind.
4. Kompetenzorientierung vernachlässigt Inhalte und gefährdet somit den Religionsunterricht: Der Kompetenzorientierung wird häufig eine Inhaltsleere vorgeworfen. Dabei wird aber verkannt, dass Kompetenzen immer domänen-, also fachspezifisch formuliert sind. Ihre Bezugsgrößen sind jedoch nicht inhaltliche Kanons, sondern Modi des Weltverstehens und -deutens. Kuld betont, dass theologisches Wissen in der Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler nahezu unbedeutend ist.

„Sie brauchen etwas anderes, nämlich eine religious literacy, aus der heraus sie wissen, dass es eine religiöse Lesart der Welt gibt, und sagen können, wann ein Text, ein Bild oder eine Handlung religiös ist und wie man Religion handhaben kann.“³⁰⁵

Dies betreffe vor allem den Bereich der Deutungs- und Partizipationskompetenz.

5. Kompetenzorientierung gibt vor, dass alles beherrschbar ist und die Schule die hierzu nötigen Fähigkeiten bietet: Vereinzelt gibt es ferner die Kritik der Funktionalisierung von Unterrichtsinhalten, der Fokussierung auf den Aufbau von Fertigkeiten zur Anforderungsbewältigung und deren Überprüfung. Dabei wird außer Acht gelassen, dass Kompetenzorientierung erlernbare Fertigkeiten im Blick hat und Bildungsstandards helfen sollen, die Leistungsfähigkeit der Schulen und des deutschen Bildungssystems zu evaluieren.

³⁰⁴ Siehe Schambeck, Mirjam, Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards, S. 37-50; in: Religionspädagogische Beiträge 55, Eichstätt/Ingolstadt 2005.

³⁰⁵ Kuld, Kompetenzorientierung kritisch, S. 29.

Kuld sieht in der Kompetenzorientierung auch eine Chance für den Religionsunterricht: Weil keine Einigkeit über die Inhalte des Religionsunterrichts herrschte, wurden immer wieder neue Konzeptionen von Religionsunterricht generiert – die Leistungsfähigkeit des Religionsunterrichts stand jedoch nicht auf dem Prüfstein. Durch die Bildungsreform sei die Religionsdidaktik und -pädagogik nun aber angehalten, den Blick auf die Inhalte des Religionsunterrichts zu richten und zu prüfen, inwiefern diese zur religiösen Bildung der Lernenden beitragen. Die Debatte um Standards und Kompetenzen hat gezeigt, dass vieles, aber nicht alles im Religionsunterricht standardisierbar und messbar ist. Denn religiöse Kompetenz ist primär eine reflexive Kompetenz: „Sie ist von Glaubensüberzeugungen zu unterscheiden, auf die ein bildender Religionsunterricht immer nur reflexiv Bezug nimmt. Eben dieser reflexive Umgang mit Religion legitimiert Religion als Fach in der Schule.“³⁰⁶

3.4.3 Dressler: Kompetenzorientierung als Chance für den Religionsunterricht

Dressler sieht es als eine große Errungenschaft der Kompetenzorientierung,

„dass Religion deutlicher als eine kulturelle Praxis wahrgenommen wird, mit der sich Menschen in ihrem Leben orientieren und durch deren Vollzug sie sich zur Unverfügbarkeit ihres Lebenssinnes verhalten: Religion ist zu verstehen als die Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren.“³⁰⁷

Nach diesem Verständnis sind Vorstellungsgehalte und Vollzugselemente miteinander verbunden. Die kommunikativen Vollzüge sind gleichsam der Schlüssel zum Verständnis einer Religion. „Das heißt: Die Modalität religiöser Kommunikation ist für das Verstehen von Religion mindestens ebenso wichtig wie ihr semantischer Gehalt. Kein religiöser Gehalt erschließt sich ohne das Verstehen seiner kommunikativen Gestalt.“³⁰⁸ Die Umstellung von der Input- zur Outputorientierung ist positiv für den Religionsunterricht, da die bisherige Fokussierung auf die Inhalte eine Orientierung auf den Modus religiöser Kommunikation verhinderte. Da religiöse Kommunikation immer mehrdeutig ist, muss religiöse Kompetenz die Fähigkeit beinhalten, „kommunikativ an eben jene Unschärfen anzuschließen, die sich begrifflicher Konsistenz (wenn auch nicht theologischer Reflexion) entziehen.“³⁰⁹ Religiöse Kommunikation ist aber nur verständlich, „wenn die sekundär zu ihrer Reflexion ins Spiel gebrachten theologischen Begriffe selbst von der Unschärfe der Metaphern und Symbole affiziert bleiben, auf die sie sich

³⁰⁶ Kuld, Kompetenzorientierung kritisch, S 33.

³⁰⁷ Dressler, Bernhard, Kompetenzorientierung als Chance für den RU – eine erste Bilanz, S. 17; vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 17-25.

³⁰⁸ Ebd., S. 18.

³⁰⁹ Ebd., S. 19.

beziehen.“³¹⁰ Hierzu bedarf es kognitiver Einsicht, die nicht erlangt werden, wenn sich Religionsunterricht auf Wissensvermittlung beschränkt. Diesen Aspekt unterstützt die Kompetenzorientierung, bei der Wissen immer mit Können verknüpft ist.

Als ordentliches Unterrichtsfach hat auch der Religionsunterricht die Aufgabe, die Heranwachsenden zu mündigen und urteilsfähigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Gesellschaft zu befähigen. Die Kompetenz zur urteilsfähigen Teilhabe an der kulturellen Praxis der Gesellschaft wird durch Beobachten und Teilnehmen angebahnt. Daher muss im Religionsunterricht die Wahrnehmungs- und Erschließungsperspektive einen ebenso hohen Stellenwert wie die Sachperspektive haben. Unterricht muss deshalb nicht nur Bedeutungen vermitteln, sondern auch Kommunikationsformen inszenieren, deren Sinn sie verständlich machen. Auch hier bedarf es des Zusammenspiels von Teilnahme und Beobachtung: Die Kommunikationsformen müssen einerseits im Sinne einer Teilnahme experimentell gebraucht werden, andererseits muss dabei unverkennbar sein, dass es im Sinne einer Beobachtung nur ein Experiment ist.

Dressler stellt auch Überlegungen bzgl. eines Kerncurriculums für den kompetenzorientierten Religionsunterricht an. Dazu stellt er sich die Frage, wie

„Selbst- und Welterfahrungen im Horizont der Unterscheidung von Endlichem und Unendlichem, von Immanenz und Transzendenz gedeutet werden [können], und zwar so, dass die Religion dabei als jener Deutungsmodus transparent wird, in dem das Deuten selbst thematisch wird.“³¹¹

Folgende elementare Voraussetzungen sind seines Erachtens dafür notwendig:

- ein Fundus an biblischen Geschichten,
- das Wissen um die eigene Geschöpflichkeit, die Freiheit und Endlichkeit des Menschen sowie die Unendlichkeit,
- die Einsicht, dass Gott die Menschen liebt, unabhängig der persönlichen Leistungen und Charakteristika,
- die Erkenntnis, dass die Beziehung zwischen Gott und den Menschen durch Jesus Christus vermittelt wird,
- das Verständnis des performativen Sinnes privaten und gemeinschaftlichen Betens als Ausdruck der Gottesbeziehung.

³¹⁰ Dressler, Kompetenzorientierung als Chance, S. 19.

³¹¹ Ebd., S. 23.

„Es sollte deutlich geworden sein, dass es den Gedanken der Kompetenzorientierung überlastet, wenn daraus gefolgert wird, religionsdidaktische Erschließungsaufgaben müssten immer sogleich mit einem praktischen ‚Anwendungszusammenhang‘ verbunden werden, wie es gelegentlich gefordert wird.“³¹²

Die Hermeneutik der Bibeldidaktik macht es erforderlich, dass biblische Geschichten nicht nur anhand einer lebensweltlichen Anforderungssituation erschlossen werden. Religionsunterricht kann in diesem Verständnis nicht in erster Linie zu Problemlösungen beitragen. Dennoch kann Religionsunterricht Kompetenzen anbahnen, mittels derer Anforderungssituationen bewältigt werden können.

„Didaktisch werden Erwerb und Erprobung solcher Kompetenzen nach Möglichkeit im Blick auf als Handlungsprobleme formulierte exemplarische Lebenssituationen angestrebt. Die Lebenssituationen, in denen religiöse Kompetenz gefragt ist, werden aber im Unterschied zu den schulischen Lernaufgaben gar nicht überwiegend als lösbare ‚Probleme‘ wahrgenommen werden können. Religiöse Kompetenz schließt gerade das Wissen ein, dass das Leben nicht nur im Aktivismus von Problemlösungen bestehen kann und soll. Sie schließt die Anerkennung des Umstands ein, dass ein religiöser Glaube ganz auf passiven Erfahrungen gegründet ist, auf Erfahrungen des Anerkanntseins jenseits aller persönlichen Eigenschaften und Leistungen, jenseits auch aller Kompetenzen.“³¹³

Dressler kommt zu dem Schluss, dass ein religiös gebildeter Mensch hinsichtlich religiöser Kommunikation in der Lage sein solle, die „spezifische Semantik bzw. spezifische Extension und Intension religiöser Kommunikation“³¹⁴ zu beurteilen. Er solle ebenfalls im Stande sein, diese Kenntnisse auch teilnehmend umsetzen können. Daher fordert Dressler, religiöse Kompetenzmodelle müssten auf der Deutungs- und Partizipationskompetenz beruhen. Abschließend hält Dressler fest, dass „sich [Kompetenzorientierung] auf einem schmalen Grat zwischen neuen Lernchancen und der Gefahr bzw. der Illusion einer technizistischen Verkürzung des Lernverständnisses“³¹⁵ bewegt.

3.4.4 Ritters Kritik und Rothgangs Replik

Ritter formuliert mehrere kritische Aspekte von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, die Rothgang teilweise zu widerlegen versucht.

Zunächst wirft Ritter die Frage auf, warum Religionsdidaktikerinnen und -didaktiker überhaupt auf wertvolle Ressourcen zurückgreifen, um sich dem Trend der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung zu beugen, wo die KMK doch nur wenige Fächer zu Bildungsstandards verpflichtet hat, statt die von der Bildungspolitik ermöglichten Freiräume anderweitig zu

³¹² Dressler, Kompetenzorientierung als Chance, S. 24.

³¹³ Ebd., S. 24.

³¹⁴ Ebd., S. 25.

³¹⁵ Ebd., S. 25.

nutzen.³¹⁶

Rothgangel kontert mit dem Hinweis, dass alle Fächer sich der Kompetenzorientierung geöffnet haben und dadurch ein interdisziplinärer Dialog entstanden sei, „weil ein gemeinsamer Forschungsfokus für Pädagogische Psychologie, Pädagogik und die Fachdidaktiken besteht.“³¹⁷ Dieser Diskurs sei ausgesprochen ertragreich, da die jeweiligen Disziplinen voneinander profitieren können³¹⁸ und „im interdisziplinären Dialog die Chancen und Grenzen der jeweiligen methodischen Zugänge einerseits sowie des Verhältnisses von theoretischer Grundlagenreflexion und empirischer Überprüfung andererseits reflektiert werden.“³¹⁹

Ritter kritisiert ferner den Begriff ‚Bildungsstandards‘ und seine Aussage: Weder könne man „Bildungsprozesse mit Kompetenzschulung gleichsetzen“, noch könnten „formale Kompetenzen gleichsam inhaltsfrei gelernt werden“³²⁰. Ritter befürchtet, dass sich der „Kompetenzpragmatismus in Sachen Bildung generell, in Sachen religiöser Bildung speziell eher religionshemmend als religionsförderlich auswirkt.“³²¹ Außerdem gibt er zu bedenken, dass Kompetenzorientierung nur eines unter vielen Instrumenten zur Verbesserung der Bildungsqualität ist.³²²

Ritter befürchtet auch, die Lehrenden könnten nun insbesondere die Kompetenzen im Blick haben, nicht aber die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernens³²³: „Darf man angesichts von Einsichten des Konstruktivismus, der Prozessdidaktik und der Wendung zum Subjekt alles, noch bevor ‚Versuchsergebnisse‘ in größerer Zahl vorliegen, gleich wieder in fixen Kompetenzrasern festzurren, die normieren wollen?“³²⁴

Ein weiterer kritischer Aspekt ist laut Ritter die Standardisierung von Bildung und Bildungsprozessen. Dies widerspreche dem abendländisch-europäischen Bildungsverständnis, nach dem Bildung kontingent und ein lebenslanger Prozess der Subjektwerdung ist.³²⁵

Rothgangel erwidert, Bildungsstandards bezögen sich nicht auf die Bildungsprozesse, sondern auf die Bildungsprodukte als deren Ergebnisse. Außerdem seien Unverfügbarkeit von Bildung, Selbstbestimmung und Subjektwerdung zwar hehre, wenn auch etwas weltfremde Ziele –

³¹⁶ Vgl. Ritter, Alles Bildungsstandards – oder was?, S. 29.

³¹⁷ Rothgangel, Replik, S. 88.

³¹⁸ Vgl. ebd. S. 88.

³¹⁹ Ebd., S. 89.

³²⁰ Ritter, Bildungsstandards, S. 30.

³²¹ Ebd., S. 30f.

³²² Vgl. ebd., S. 32f.

³²³ Vgl. ebd., S. 33.

³²⁴ Ebd., S. 33.

³²⁵ Vgl. ebd., S. 31.

Schülerinnen und Schüler müssten beispielsweise am Ende der Grundschule sehr wohl schreiben und lesen können sowie das Einmaleins beherrschen.³²⁶

Weiterhin befürchtet Ritter, die vom CI erarbeiteten zwölf Kompetenzen könnten auch ohne Inhalte vermittelt werden.³²⁷ Zumal diese grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung bereits vor der Fertigstellung der Kerncurricula ausgearbeitet waren, obwohl das CI betonte, das Vorliegen bestimmter Inhalte sei Grundvoraussetzung für die Kompetenzorientierung.³²⁸

Rothgangel verweist auf die notwendige Trias „Kompetenzmodelle, Bildungsstandards, Kerncurricula“ und deren Konstruktion: Zunächst wird ein domänenspezifisches Kompetenzmodell erstellt. Auf die Erstellung von Kompetenzmodellen folgt die Formulierung von Bildungsstandards in Form von Kompetenzen. Rothgangel vergleicht die domänenspezifischen Bildungsstandards mit einer Hochsprunglatte, mit deren Hilfe gemessen werden kann, ob die erforderlichen Kompetenzen erworben wurden. Bildungsstandards verknüpfen somit die theoretischen Überlegungen mit den empirischen Evaluationen. Anschließend erfolgt die Ausarbeitung der Kerncurricula, sozusagen inhaltliche Trainingsprogramme.³²⁹ Kompetenzen werden demnach nicht im inhaltsleeren Raum erworben:

„Aus den oben genannten Ausführungen geht hervor, dass Kompetenzmodelle sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten von Subjekten in einer ganz bestimmten Domäne beziehen, die Inhalte einer Domäne, die in der Tat notwendig für die Ausbildung jener domänenspezifischen Kompetenzen sind, jedoch primär im Kerncurriculum enthalten sind. Die Logik dessen, dass Kompetenzmodelle vor Kerncurricula formuliert werden, entspricht letztlich der Logik eines kritischen Bildungsbegriffs, dass der wechselseitige Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt unter dem Primat des Subjekts steht.“³³⁰

Schließlich erinnert Ritter an die Euphorie, die die Curriculums-Reform in den 70er Jahren ausgelöst hatte, zehn Jahre später aber schon wieder vorüber war – obwohl die Idee, „dass man auch sagen können muss, was Schülerinnen und Schüler in der Schule zu lernen hätten bzw. haben“³³¹, seines Erachtens durchaus richtig ist. Daher warnt er, dass es der Debatte um Bildungsstandards ähnlich gehen könnte und appelliert an eine Verlangsamung des

³²⁶ Vgl. Rothgangel, Replik, S. 90.

³²⁷ Vgl. Ritter, Bildungsstandards, S. 31f.

³²⁸ „Das neue Verständnis von Kompetenz (Klieme 2003; Weinert 2001 a), das die gegenwärtige wissenschaftliche und schulpolitische Diskussion prägt, beachtet die Einsicht, dass Ziele und Intentionen der einzelnen Unterrichtsfächer und damit auch die durch Lehr- und Lernprozesse in diesen Fächern geförderten Kompetenzen von Schüler/innen nur in Bezug auf bestimmte Inhalte formuliert werden können.“ Fischer/ Elsenbast, Kompetenzen, S. 9.

³²⁹ Vgl. Rothgangel, Replik, S. 93.

³³⁰ Ebd., S. 94.

³³¹ Ritter, Bildungsstandards, S. 34.

wissenschaftlichen Diskurses.³³²

Rothgangel kontert, dass es zwar Gemeinsamkeiten zwischen der Curriculumstheorie und den Bildungsstandards gebe, die Unterschiede jedoch überwiegen. Ebenso sei gewiss, dass auch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung irgendwann überholt sein werden, dies würde den momentanen, durchaus fruchtbaren Diskurs jedoch nicht beeinflussen.³³³

3.5 Gütekriterien eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts

Der Frage, was einen kompetenzorientierten Religionsunterricht kennzeichnet, soll im Folgenden nachgegangen werden.

3.5.1 Kernpunkte der Kompetenzorientierung

Schröder betont sieben didaktische Kernpunkte der Kompetenzorientierung:

- **Ertragsorientierung:** Kompetenzorientierte Lernprozesse werden von ihrem Ziel her geplant. Diese Ziele müssen formuliert und Lernwege dorthin generiert werden. Somit orientiert sich die Kompetenzorientierung nicht nur an den Schülerinnen und Schülern als Subjekte des Lernens, sondern auch an ihren Lernergebnissen.
- **Formale Bildung:** Kompetenzorientierter Unterricht will einen kumulativen Aufbau wissensbasierter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anbahnen. Auch wenn der Kompetenzerwerb mittels Inhalte geschieht, liegt die Fokussierung nicht mehr auf den exemplarischen Lerninhalten, da Kompetenzen situationsunabhängig eingesetzt werden sollen. Kompetenzorientierung verschiebt somit den Schwerpunkt von materialer auf formale Bildung.
- **Ganzheitliches Lernen:** Der Kompetenzbegriff umfasst nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und volitionale Fertigkeiten, wodurch ein ganzheitliches Lernen betont wird.
- **Lebensweltbezug und Selbsttätigkeit der Lernenden:** Da mit dem Kompetenzerwerb die Problemlösefähigkeit der Schülerinnen und Schülern in variablen lebensweltlichen Situationen angestrebt wird, wird träges Wissen vermieden und die Lernenden zur Selbsttätigkeit angeregt.

³³² Vgl. Ritter, Bildungsstandards, S. 34f.

³³³ Vgl. Rothgangel, Replik, S. 89f.

- **Nachhaltigkeit und fachliche Profilierung:** Der sukzessive Kompetenzaufbau ist langfristig angelegt, Kompetenzen werden nicht in den einzelnen Unterrichtseinheiten erreicht. Daher wird in einem kompetenzorientierten Unterricht die Nachhaltigkeit durch Übungssituationen und spiralcurriculares Arbeiten gefördert. Auch der fachlichen Profilierung kommt dieses zugute.
- **Extrinsische Messbarkeit der Lernergebnisse:** Die Evaluation des Kompetenzerwerbs dient zum einen der Vergleichbarkeit und damit der Transparenz des Bildungssystems, zum anderen soll so gewährleistet werden, dass die Lernenden die Kompetenzen auch angebahnt haben.
- **Fachübergreifendes Lernen:** Kompetenzen sind zwar laut der Klieme-Expertise domänenspezifisch, die Kompetenzorientierung kann dennoch eine Chance für fachübergreifendes Lernen sein, zumal die Kompetenzen in lebensweltlichen divergierenden Situationen zum Tragen kommen sollen.³³⁴

3.5.2 Qualitätsdimensionen guten Religionsunterrichts

Eng verbunden mit der Bildungsreform und der damit einhergehenden Debatte über die Bildungsqualität ist die Frage nach Kriterien guten Religionsunterrichts,

„denn in der geschilderten Lage droht nicht nur der Religionsunterricht, sondern jedes Fach gleichsam fremd bestimmt zu werden, d.h. sich an formalen Maßgaben zu orientieren, die nicht fachlichen resp. fachdidaktischen Einsichten entsprechen.“³³⁵

Kriterien guten Religionsunterrichts nach Schröder und Rothgangel

Schröder nennt acht Qualitätsdimensionen mit je fünf Merkmalen, was guten Religionsunterricht ausmacht und orientiert sich dabei u.a. an der von Rothgangel vorgenommenen Unterscheidung von vier Qualitätsebenen.

Strukturqualität: Guter Religionsunterricht kann nur stattfinden, wenn förderliche Rahmenbedingungen vorhanden sind. Dazu gehört zunächst einmal, dass der Religionsunterricht – wie alle anderen ordentlichen Fächer auch – regelmäßig und langfristig gelehrt wird.³³⁶ Dementsprechend muss der Religionsunterricht in den Stundenplänen integriert sein und in hinreichendem Umfang erteilt werden. Voraussetzung hierfür ist die Wertschätzung seitens der Schulleitung. Eine vorbereitete Umgebung durch Fachräume und einer angemessenen Ausstattung ist

³³⁴ Vgl. Schröder, Bernd, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, S. 40f.

³³⁵ Ebd., S. 43.

³³⁶ Vgl. ebd., S. 50.

ein weiteres Kriterium.³³⁷ Weiterhin gehören zur Strukturqualität „curriculare Rahmenbedingungen“, also Lehrpläne und schulinterne Curricula sowie „rechtliche Rahmenbedingungen“. Auch sollten Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Möglichkeit zur Fortbildung haben.³³⁸

Personale Qualität: Eine weitere Prämisse für guten Religionsunterricht sind „gute“ beteiligte Personen – sowohl Lehrkraft als auch Schülerinnen und Schüler. „Gute“ Schülerinnen und Schüler sind leistungsbereit und aufgeschlossen. Eine „gute“ Lehrkraft zeichnet sich neben der formalen Qualifikation durch fachliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie einer inneren Beteiligung aus.

Prozessqualität: Guter Religionsunterricht zeichnet sich ferner durch allgemeingültige Gütekennzeichen guten Unterrichts aus. Diese sind neben einer effizienten Zeitnutzung und einer klaren, transparenten Struktur auch Methodenvielfalt. Ebenso wichtig ist eine Zielorientierung sowie Binnendifferenzierung.³³⁹ Im Fokus der Prozessqualität guten Religionsunterrichts steht demnach „das konkrete Unterrichtsgeschehen, das Verhalten der Religionslehrer/innen bzw. der Schüler/innen, der Methoden- und Medieneinsatz usw. [...]“.³⁴⁰

Fachliche Qualität: „Guter Religionsunterricht lässt sich theologisch verantworten und erschließt das Elementare seines Gegenstandes, d.h. er schlägt Brücken zwischen zentralen Themen des Faches und den Erfahrungen der Schüler/-innen [...]“³⁴¹ Kriterien der fachlichen Qualität sind demnach das Streben nach wechselseitiger Erschließung, der Wechsel zwischen Außen- und Innenperspektive, aber auch eine zeitgemäße Theologie, Verweise von einer gelehrten zur gelebten Religion und die Konzentration auf das Wesentliche.³⁴²

Beziehungsqualität: „Guter Religionsunterricht bindet die Aufmerksamkeit der Beteiligten, spiegelt die wechselseitige Wertschätzung von Lehrer/-inne/n und Schüler/-inne/n und lässt die Beteiligten zufrieden sein.“³⁴³ Wichtig für eine förderliche Lernatmosphäre sind die Freude am Lernen bzw. die Motivation aller Beteiligten, eine tolerante, Fehlern und Kritik gegenüber aufgeschlossene Grundstimmung, eine gegenseitige Unterstützung unter der Schülerschaft sowie die Förderung selbständigen Lernens.

³³⁷ Vgl. Schröder, Fachdidaktik, S. 50.

³³⁸ Vgl. Rothgangel, Qualitätskriterien, S. 106.

³³⁹ Vgl. Schröder, Fachdidaktik, S. 50.

³⁴⁰ Rothgangel, Qualitätskriterien, S. 106.

³⁴¹ Schröder, Fachdidaktik, S. 50.

³⁴² Vgl. ebd., S. 50.

³⁴³ Ebd., S. 51.

Ergebnisqualität: Im Vordergrund dieser Dimension steht das Erbringen überprüfbarer Lernergebnisse³⁴⁴, denn: „Guter Religionsunterricht führt gezielt zu ausweisbaren Lernfortschritten möglichst aller Schüler/-innen und trägt – perspektivisch – zu ihrer Subjektwerdung bei.“³⁴⁵ Wichtig hierfür sind das Vermeiden „trägen“ Wissens sowie ein kumulativ angelegtes Lernen. Dabei sollen alle Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess integriert sowie die individuelle Persönlichkeitsbildung gefördert werden.³⁴⁶ Die Ergebnisqualität richtet sich auch nach den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler, deren religiöse Lernprozesse empirisch erhoben werden müssen.³⁴⁷

Systemqualität: Schröder versteht unter Systemqualität zum einen die gezielte Förderung der fachübergreifenden Sozial- und Methodenkompetenz, zum anderen den Beitrag des Religionsunterrichts zum Schulprofil – beispielsweise durch fachübergreifende Projekte.

Konzeptqualität: Die letzte Qualitätsdimension umfasst eine beständige Weiterentwicklung des methodischen und inhaltlichen Fundus. Dazu kann eine kollegiale Evaluation gehören, eine sorgfältige Unterrichtsnachbereitung sollte indes unbedingt erfolgen.³⁴⁸ Ziel der Konzeptqualität – und zugleich Ziel religiöser Bildung – ist das Anbahnen der religiösen Kompetenz.³⁴⁹

„In der Liste der Kriterien für guten Religionsunterricht taucht ‚Kompetenzorientierung‘ nicht explizit auf. Dieser Umstand führt (einmal mehr) deutlich vor Augen, dass Kompetenzorientierung als solche kein Qualitätskriterium ist, sondern ein Instrument – und zwar eines unter mehreren möglichen – zur Verbesserung von Unterrichtsqualität, dessen Tauglichkeit und Leistungskraft noch nicht erwiesen ist.“³⁵⁰

Dennoch attestiert Schröder der Kompetenzorientierung besondere Wirkungsfähigkeit:

- als didaktisches Modell kann es helfen, andere Modelle zu korrigieren oder zu ergänzen;
- kompetenzorientierter Unterricht ist eine Stütze für das Erzielen der o.g. Kriterien guten Unterrichts – v.a. hinsichtlich des kumulativen Lernens und der Evaluation der Lernergebnisse, aber auch anderer Kriterien wie beispielsweise der Förderung allgemeiner Sozial- und Methodenkompetenz. Kompetenzorientierung kann so eine Möglichkeit zur Verbesserung der Unterrichtsqualität sein;
- Kompetenzorientierung begünstigt die Entwicklung von Evaluationsinstrumente zur Messung der Unterrichtsqualität.³⁵¹

³⁴⁴ Vgl. Schröder, Fachdidaktik, S. 51.

³⁴⁵ Ebd., S. 51.

³⁴⁶ Vgl. ebd., S. 51.

³⁴⁷ Vgl. Rothgangel, Qualitätskriterien, S. 106.

³⁴⁸ Vgl. Schröder, Fachdidaktik, S. 51.

³⁴⁹ Vgl. Rothgangel, Qualitätskriterien, S. 107.

³⁵⁰ Schröder, Fachdidaktik, S. 53.

³⁵¹ Vgl. ebd., S. 53f.

„In jedem Fall bleibt Kompetenzorientierung als Wegweisung zu gutem Religionsunterricht auf das Gefüge weiterer Qualitätskriterien sowie auf mindestens zwei komplementäre Reflexionsgänge verwiesen: auf die Frage nach elementaren Inhalten des Faches sowie auf die Prüfung unterrichtlichen Handelns und religionsdidaktischer Reflexion anhand von Bildung als regulativer Idee.“³⁵²

*Guter Religionsunterricht nach Bucher*³⁵³

Bucher formuliert fünf Thesen, was guten Religionsunterricht seiner Meinung nach ausmacht:

1. *Guter Religionsunterricht bereitet den Schülerinnen und Schülern Freude:* Es gilt, Langeweile auf Seiten der Lernenden zu vermeiden. Diese tritt auf, wenn der Unterricht monoton, die Schülerschaft unterfordert oder eine Lebensrelevanz nicht erkennbar ist. Auch ein positives Klima ist wichtig.
2. *Guter Religionsunterricht ermöglicht die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler:* Lernende sollten nicht lediglich passive Rezipienten sein, sondern aktiv, kreativ und selbständig am Unterrichtsgeschehen teilnehmen.
3. *Guter Religionsunterricht wird von den Schülerinnen und Schülern als lebensrelevant empfunden:* Bereits Seneca beklagte, dass das in der Schule exerzierte Wissen kaum lebensstauglich sei: „Non vitae, sed scholae discimus“. ³⁵⁴ Guten Religionsunterricht hingegen empfinden die Lernenden als bedeutungsvoll für ihr Leben. Dafür müssen nicht ständig Themen herangezogen werden, die den Alltag der Heranwachsenden vordergründig tangieren. Auch biblische Geschichten können und sollen lebensrelevant erschlossen werden.
4. *Guter Religionsunterricht bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache:* Religiöse Themen sind das Proprium des Religionsunterrichts und Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen Fächern. Die christlich-jüdische Tradition sollte daher einen großen Raum einnehmen. Fünf religiöse Kernthemen werden empfohlen: Die Existenz Gottes, die Person Jesu, die Frage nach der Existenz des Leids, die Frage nach dem Ursprung, Tod und Auferstehung sowie Zukunftsperspektiven.
5. *Guter Religionsunterricht peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell:* Die vorgegebenen Ziele beruhen auf den Überlegungen der Würzburger Synode sowie seinen Fortschreibungen. Als wichtiges Ziel sieht Bucher die religiöse Mündigkeit.

³⁵² Schröder, Fachdidaktik, S. 54.

³⁵³ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 27-32.

³⁵⁴ „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.“ Dieser Satz aus dem 106. Brief an Lucilius (epistulae morales ad Lucilius) wird jedoch fälschlicherweise meist umgekehrt gebraucht.

Obwohl Buchers empirische Studie vor den „PISA-Schock“ zu datieren ist und Bildungsstandards in seinen Thesen über guten Religionsunterricht daher keine Rolle spielen, ist es ein interessantes Faktum, dass seine Merkmale durchaus konform sind mit der Kompetenzorientierung: Auch hier spielt die Lebensrelevanz und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle.

3.6 Zusammenfassung

- „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.“³⁵⁵
- Kompetenzen sollen es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, konkrete Herausforderungen in besonderen, aber auch in Alltagssituationen zu meistern. Sie zielen daher auf Aspekte von Reflexions- und Handlungsfähigkeiten, damit Fragen beantwortet bzw. bewertet oder Aufgaben bzw. Probleme gelöst werden können. In einem kompetenzorientierten Religionsunterricht werden solche Handlungssituationen zu didaktischen Ausgangspunkten für schulisches Lernen.³⁵⁶
- Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, religiös relevante Themen wahrzunehmen, zu verstehen und zu beurteilen, damit diese in ihrer Relevanz für das eigene und das gesellschaftliche Leben dargestellt und bewertet werden können.³⁵⁷
- Laut Alkemeier und Hoffmann sollte die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht auf drei Säulen beruhen: dem KLP mit den dort aufgewiesenen übergeordneten und konkretisierten Kompetenzerwartungen; einem Merkmalmodell, das bei der Planung und Strukturierung eines kompetenzorientierten Unterrichts hilft sowie auf schüleraktivierende Methoden, wie beispielsweise kooperative Lernformen.³⁵⁸
- Kompetenzen nehmen die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Blick.

³⁵⁵ DBK, Richtlinien, S. 13.

³⁵⁶ Vgl. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, S. 150.

³⁵⁷ Vgl. Ervens, Thomas, KompKath, Netzwerk Religion und regionale Fortbildung – Implementationsstrategien für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, S. 140.

³⁵⁸ Vgl. Alkemeier/Hoffmann, Vom Trösten, S. 197f.

In religiöser Bildung geht es aber nicht nur um die aktive, sondern ebenfalls um die passive Dimension des Lebens und der Welt. Daher umfasst religiöse Bildung mehr als nur Handlungsfähigkeit.³⁵⁹

- Zwar werden Unterrichtsziele durch Bildungsstandards als Ergebnis schulischer Lernprozesse konkretisiert, die Art dieser Lernprozesse wird jedoch kaum thematisiert. Das Lernklima und die Art und Weise des schulischen Lernens nehmen jedoch im Religionsunterricht eine große Rolle ein. So sollen sich die Unterrichtsmethoden und die Ausgestaltung der Lernprozesse nach der Förderung christlicher Haltungen und Einstellungen, aber auch nach dem Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen richten, damit Wissen haltungs- und Haltungen erkenntnisbezogen vermittelt werden.³⁶⁰
- Durch die Bildungsstandards wurde die Religionsdidaktik genötigt, Rechenschaft darüber abzulegen, was der Religionsunterricht zu leisten hat und dies in konkrete, überprüfbare Erwartungen zu formulieren. Dadurch werden religionsunterrichtliche Lehr- und Lernprozesse eingehender analysiert und die für die religiöse Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler grundlegenden didaktische Strategien, Ressourcen und Voraussetzungen genauer erforscht. Die Religionsdidaktik kann daher von Bildungsstandards profitieren.³⁶¹ Dabei sollte aber nicht vergessen werden, dass „ein von den Dimensionen menschlicher Religiosität abgeleitetes Kompetenzen-Modell [...] per se noch keine religionsunterrichtlichen Bildungsstandards begründen“³⁶² kann.

³⁵⁹ Vgl. Dressler, *Religiös gebildet – kompetent religiös?*, S. 176f.

³⁶⁰ Vgl. DBK, *Kirchliche Richtlinien*, S. 13.

³⁶¹ Vgl. Englert, *Bildungsstandards für Religion*, S. 28.

³⁶² Ebd., S. 18.

4. Kompetenzorientierte Lehrpläne konkret

Bildungspolitik ist in Deutschland Aufgabe der einzelnen Bundesländer. Aufgrund der föderalistischen Struktur existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Umsetzungen der Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht. Offensichtlich wird dies bereits an den verschiedenen Bezeichnungen: Während der Lehrplan in NRW „Kernlehrplan“ heißt, findet man in Baden-Württemberg einen „Bildungsplan“, ein „Kerncurriculum“ in Niedersachsen und Hessen, einen „Rahmenlehrplan“ in Rheinland-Pfalz und einen „Lehrplan“ in Thüringen. Auch wenn sich diese Arbeit mit der Implementation der Kompetenzorientierung in NRW beschäftigt, soll doch ein kurzer Blick über den „Tellerrand“ hinaus in einige exemplarische Bundesländer gewagt werden. Anhand dieses Überblicks und eine anschließende Gegenüberstellung soll dargestellt werden, wie die verschiedenen Bundesländer die Empfehlungen der Klieme-Expertise umsetzen.

Bei den Kerncurricula sollte man allgemein beachten, dass diese „nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule“³⁶³ bezeichnen.

4.1 Kompetenzorientierte Lehrpläne ausgewählter Bundesländer

Wie oben erwähnt, sollen hier die Lehrpläne lediglich kurz vorgestellt werden. Dabei wird im Folgenden insbesondere das den kompetenzorientierten Lehrplänen genuine Konzept vorgestellt, die konkretisierten Kompetenzerwartungen hingegen werden nicht thematisiert. Auch werden nur die Lehrpläne für die Sekundarstufe (Sek) I betrachtet.

4.1.1 Baden-Württemberg: Bildungsplan

2004 veröffentlichte Baden-Württemberg als erstes Bundesland Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht – noch vor der Verabschiedung der Bildungsstandards seitens der KMK. Diese Bildungsstandards sind in drei Ebenen unterteilt: Auf der ersten Ebene befinden sich die verbindlichen staatlichen Vorgaben, die Bildungsstandards an sich, zu finden im Bildungsplan. Die zweite Ebene bilden die Niveauekonkretisierungen, die anhand verschiedener Beispiele die Bildungsstandards veranschaulichen. Die Niveaus sind verbindlich, die Beispiele

³⁶³ Klieme et. al., Expertise, S. 97.

jedoch nicht. Auf der dritten Ebene finden sich Umsetzungsbeispiele zur Implementierung – auch diese sind unverbindlich.³⁶⁴

Leitgedanke des katholischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg ist es, die religiöse Dimension des Menschseins zu erschließen.³⁶⁵ Dazu gehört:

- das Vertrautmachen der Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Religion und Konfession, der Begleitung der Heranwachsenden auf ihrer Suche nach einem eigenen Lebenssinn und der Unterstützung bei der Identitätsfindung;
- das Aufzeigen von Religion als beeinflussenden Teil unserer Geschichte und Gesellschaft;
- das Initiieren eines toleranten Umgangs mit anderen Religionen und Kulturen sowie der Befähigung zu einem ethisch verantwortungsvollen Handeln.

Der Bildungsplan sieht vier Kompetenzbereiche vor:

Fachkompetenz: Die Fachkompetenz befähigt Schülerinnen und Schüler dazu, „nach dem Ganzen der Wirklichkeit und dem Grund und Sinn der persönlichen Existenz zu fragen.“³⁶⁶ Hierzu erörtern sie verschiedene Deutungsmöglichkeiten von Wirklichkeit und setzen diese in Beziehung zur biblischen Gottesrede. Essenzielle christliche Erzählungen und Weisungen verstehen sie und kennen ihre existenzielle Tragweite. Die Schülerinnen und Schüler differenzieren heilsame und unmenschliche Auswirkungen der Religion und setzen sich kritisch mit ihnen auseinander. Religiöse Zeugnisse aus früheren Zeiten und Kulturen verstehen sie in ihrem Entstehungszusammenhang und ihrer Wirkungsgeschichte. Die Heranwachsenden sind ansatzweise zu einem interkonfessionellen und -religiösen Dialog fähig. Sie identifizieren religiöse Weltdeutungen, Ausdrucksformen und Haltungen und reflektieren deren Stellenwert für Individuum und Gruppe.

Personale Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler entfalten die Fähigkeit, ihre eigenen Stärken zu erfassen und ihre Schwächen anzunehmen. Sie können ihr individuelles Selbstverständnis beschreiben, „es in Bezug zu biblisch-theologischen und anderen Lebenskonzepten [zu] reflektieren und Konsequenzen für das eigene Leben und das Leben mit anderen [zu] bedenken.“³⁶⁷ Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einen eigenen Standpunkt und können

³⁶⁴ Vgl. Gnannt, Georg, Bildungsstandards in Katholischer Religionslehre im Rahmen des Bildungsplanes Baden-Württemberg 2004, S. 53.

³⁶⁵ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Bildungsplan allgemein bildendes Gymnasium in Baden-Württemberg – Katholische Religionslehre, S. 38-50.

³⁶⁶ Ebd., S. 39.

³⁶⁷ Ebd., S. 39.

diesen rechtfertigen. Darüber hinaus befähigt die personale Kompetenz sie dazu, ethische Fragen in historischen und gegenwärtigen Kontexten zu sehen. Auch können die Schülerinnen und Schüler Schlüsse aus der biblisch-christlichen Botschaft für ihr eigenes Leben und der Gesellschaft ziehen.

Soziale Kompetenz: Die soziale Kompetenz befähigt die Schülerinnen und Schüler dazu, die Perspektive anderer einzunehmen und Empathie zu entwickeln, ausgehend von ihrem persönlichen Standpunkt ihre Mitmenschen zu respektieren und mit ihnen zu interagieren. Sie können in der Gemeinschaft Verantwortung übernehmen und Konflikte gewaltfrei lösen. Sukzessive können sie fremden Menschen vorurteilslos begegnen und Voreingenommenheit erkennen.

Methodenkompetenz: Im katholischen Religionsunterricht werden fachspezifische und -übergreifende methodische Kompetenzen angebahnt. Zu den fachspezifischen gehört die „hermeneutische Kompetenz im Umgang mit Texten der Bibel und Zeugnissen der Tradition sowie historischen und philosophischen Fragestellungen.“³⁶⁸ Ferner können die Schülerinnen und Schüler religiöse Sprache, Symbole, Bilder und Fachbegriffe identifizieren und mit ihnen umgehen. Zu den fachübergreifenden Kompetenzen gehört der angemessene Umgang mit Quellen und deren Erschließung ebenso wie das eigenständige Auffinden, Bewerten und Präsentieren von Informationen.

„Die Bildungsstandards umfassen vorwiegend operationalisierbare Anteile der Kompetenzen. Sie beschreiben Kenntnisse, Fähigkeiten und – so weit möglich – Haltungen, die die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen erwerben, als Ergebnis.“³⁶⁹

Die baden-württembergischen Bildungsstandards basieren auf den folgenden sieben Dimensionen, die den Unterricht „als hermeneutisches Prinzip, als ‚roter Faden‘ und als didaktische Hilfe“³⁷⁰ prägen: 1.) Mensch sein – Mensch werden; 2.) Welt und Verantwortung; 3.) Hermeneutik: Bibel und Tradition; 4.) Die Frage nach Gott; 5.) Jesus der Christus; 6.) Kirche, die Kirchen und das Werk des Geistes Gottes; 7.) Religionen und Weltanschauungen. Ausgehend von diesen Dimensionen werden für die Jahrgangsstufen 6, 8, 10 und den Kursstufen Bildungsstandards formuliert und verbindliche Themen vorgegeben.

Neben dem Bildungsplan gibt es in Baden-Württemberg außerdem eine Handreichung in Form von Niveaunkretisierungen: „Die Niveaunkretisierungen ergänzen die Bildungsstandards und veranschaulichen an konkreten Beispielen, welche verbindlichen Anforderungen in den

³⁶⁸ Bildungsplan Baden-Württemberg, S. 39.

³⁶⁹ Ebd., S. 39.

³⁷⁰ Ebd., S. 40.

einzelnen Kompetenzformulierungen gestellt werden.“³⁷¹ Sie dienen somit der Verdeutlichung der erwarteten Anforderungsniveaus der Kompetenzen und der Evaluation des Unterrichtserfolgs.³⁷² Zudem definieren sie „einen Leistungskorridor als Leitlinien für die Unterrichtsplanung.“³⁷³

Die Niveaunkretisierungen sind jeweils nach dem gleichen Schema aufgebaut:

- 1. Optionale Vorbemerkungen:** Diese beinhalten didaktische und methodische Hinweise sowie die Erläuterung besonderer Voraussetzungen.
- 2. Bezug zu den Bildungsstandards:** Hier wird der Bezug zu den fachlichen und ggf. personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen hergestellt.
- 3. Problemstellung:** Diese beschreibt eine Unterrichtssituation, anhand derer die geforderten Kompetenzen seitens der Schülerschaft erworben werden können. Diese Beispiele dienen der Illustration und sind nicht verpflichtend, sondern vielmehr eine Hilfestellung.
- 4. Niveaubeschreibungen:** Diese gliedern sich in drei Ebenen (A, B, C) und zeigen die verbindlichen und der jeweiligen Jahrgangsstufe angepassten Anspruchsniveaus an. Dabei dienen die drei Anforderungsbereiche³⁷⁴ als Orientierung. Die Niveaubeschreibungen können lediglich einen, zwei oder alle drei Anforderungsbereiche aufgreifen.³⁷⁵

Zurzeit gibt es 21 verschiedene Niveaunkretisierungen für den katholischen Religionsunterricht. Um eine ständige Aktualisierung und Fortschreibung zu ermöglichen, sind diese nur im Internet verfügbar.³⁷⁶

Gnandt, der selbst am Bildungsplan mitarbeitete, kritisiert insbesondere den enormen Zeitdruck, unter dem die Bildungsstandards erarbeitet werden mussten und merkt an,

„dass grundlegende Diskussionen spät oder kaum geführt werden konnten, dass – in der Regel unter enormem Zeitdruck – Konkretisierungen ausgehend von ungenauen oder wenig reflektierten Prämissen zu erfolgen hatten und Wege beim Unterwegssein zu suchen waren.“³⁷⁷

³⁷¹ Landesinstitut für Schulentwicklung, Vorwort zu den Niveaunkretisierungen, S. 2 (Stand: 27.12.2020).

³⁷² Vgl. ebd., S. 2.

³⁷³ Ebd., S. 2.

³⁷⁴ „Anforderungsbereich 1: Wiedergabe von Begriffen und Sachverhalten unter Verwendung von gelernten und geübten Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet. Anforderungsbereich 2: Selbstständiges Bearbeiten bekannter Sachverhalte; selbstständiges Übertragen von Kenntnissen auf neue Fragestellungen oder Zusammenhänge. Anforderungsbereich 3: Bearbeiten komplexer Gegebenheiten, um selbstständig zu Lösungen, Begründungen, Folgerungen und Wertungen zu gelangen.“ Ebd., S. 3.

³⁷⁵ Vgl. ebd., S. 2f.

³⁷⁶ Vgl. Gnandt, Bildungsstandards in Baden-Württemberg, S. 53; siehe auch NK-Gym-kR.pdf (bildungsplaene-bw.de) (Stand 27.12.2020).

³⁷⁷ Gnandt, Bildungsstandards in Baden-Württemberg, S. 51f.

Als die Klieme-Expertise 2003 erschien, waren essenzielle Grundsatzentscheidungen bereits gefällt.³⁷⁸ Auch fehlte die Zeit für „grundsätzliche bildungstheoretische oder religionspädagogische Reflexionen.“³⁷⁹

Grundsätzlich hält Gnannt Bildungsstandards jedoch für sinnvoll:

„Wenn oben mehr Problemanzeigen als Chancen aufgeführt sind, dann nicht zuletzt deshalb, weil ich meine, dass Religionsunterricht in Zukunft sinnvoll mit Standards zu organisieren ist, so die Qualität des Unterrichtes verbessert werden kann – dafür an unserer ersten Standardgeneration in Baden-Württemberg allerdings noch Manches zu modifizieren ist.“³⁸⁰

Michalke-Leicht kritisiert vor allem die komplexe Struktur des Bildungsplans und die damit einhergehende Verwirrung, insbesondere über die Widersprüchlichkeit der verwendeten Begriffe: „Insbesondere der Kompetenzbegriff erscheint als äußerst inkonsistent. Spiegeln sich doch in diesem Konstrukt teils sehr disparate schulart- und fachspezifische Didaktiken und Bildungsentwürfe.“³⁸¹ Diese Inkonsistenz bemängelt er insbesondere bei dem – durchaus essenziellen – Begriff der religiösen Kompetenz. Darüber hinaus beanstandet Michalke-Leicht, dass entgegen der Empfehlung der Klieme-Expertise Regelstandards statt Mindeststandards ausgewiesen wurden.³⁸² Aus diesem Grund wurde die zweite Ebene der Niveaunkretisierungen geschaffen, die jedoch von den Lehrerinnen und Lehrern nur mäßig angenommen würden.³⁸³ Auch seien die Bildungsstandards oftmals zu „inhaltslastig, so dass der Eindruck entsteht, hier wurden lediglich die alten Pläne in das neue System übertragen.“³⁸⁴ Bei aller Kritik empfindet auch Michalke-Leicht Bildungsstandards als richtige Neuerung: „Die Bildungsreform von 2004 stellt für die Zukunft eine neu gedachte Schule in Aussicht, in der das selbsttätige Lernen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt steht. Die Wege dorthin sind freilich noch lang, die Richtung jedoch stimmt.“³⁸⁵

Oelkers und Reusser kritisieren in ihrer Expertise, es gäbe kein allgemeingültiges, sondern ein je domänenspezifisches Kompetenz-Konzept sowie keine allgemeinen Maßstäbe zur Überprüfung der Kompetenzerreichung. Ferner sei eine Implementationsstrategie nicht erkennbar. Außerdem würden die im Bildungsplan aufgeführten Bildungsstandards keine graduierten Kompetenzen benennen, sondern gleiche Fähigkeiten und Fertigkeiten für alle Schülerinnen und

³⁷⁸ Vgl. Gnannt, Bildungsstandards in Baden-Württemberg, S. 52.

³⁷⁹ Ebd., S. 52.

³⁸⁰ Ebd., S. 66.

³⁸¹ Michalke-Leicht, Bildungsstandards und Evaluation: Baden-Württemberg, S. 240.

³⁸² Vgl. ebd., S. 238ff; S. 253f.

³⁸³ Auf dieses Problem – das auch andere Bundesländer und Bildungskonzepte betrifft – wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen.

³⁸⁴ Michalke-Leicht, Baden-Württemberg, S. 253.

³⁸⁵ Ebd., S. 259.

Schüler ohne Abstufungen. Dass aber alle Lernerinnen und Lerner die gleichen Kompetenzen erreichten, sei unrealistisch, jedoch im Bildungsplan vorgesehen.³⁸⁶

„Bildungsstandards‘ sind in Baden-Württemberg klar *curriculare* Standards, die über Aufgabenbeispiele konkretisiert werden. Zwischen fachlichen und überfachlichen Standards wird dem Sinn nach unterschieden, aber der Konkretisierungsgrad ist bei den überfachlichen Standards weit geringer als bei den fachlichen. Was erreicht werden soll, sind fachliche Kompetenzen, die in Lehrplänen festgelegt sind. Die Menge des Stoffs ist reduziert worden, dafür hat die Verbindlichkeit zugenommen. Kontrolliert wird die Zielerreichung mit zentralen Prüfungen sowie durch Vergleichs- und Diagnosearbeiten. Tests und externe Evaluationen, die sich auf Standards beziehen, sind offenbar kein Thema.“³⁸⁷

Der Klieme-Expertise nach deutet die baden-württembergische Definition von Standards an, dass der Begriff der Kompetenzen eher im Sinne von Schlüsselqualifikationen benutzt würde.³⁸⁸

2015 wurde ein neuer Bildungsplan verfasst, der ab dem Schuljahr 2015/16 erstmals für die Jahrgangsstufen 5 und 6 gilt. Grund für die Weiterentwicklung ist, dass 2004 „noch nicht auf die bildungstheoretischen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskussionen des Kompetenzverständnisses“³⁸⁹ Bezug genommen werden konnte. Außerdem konnte nicht auf Erfahrungen aus der Schulpraxis nach der Einführung der Bildungsstandards rekurriert werden. Grundlegende Neuerungen sind der gemeinsame, abschlussbezogene Bildungsplan für die Sekundarstufe I sowie die sechs fächerübergreifenden Leitperspektiven Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), Prävention und Gesundheitsförderung (PG), Berufliche Orientierung (BO), Medienbildung (MB) und Verbraucherbildung (VB).³⁹⁰

In den neu formulierten „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ wird dezidiert auf den Bildungswert des Religionsunterrichts als eigener Zugang zur Welterschließung nach Jürgen Baumert eingegangen und der Beitrag des Religionsunterrichts zu den o.g. Leitperspektiven erörtert. Hinsichtlich der Kompetenzen unterscheidet der neue Bildungsplan zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen.

Prozessbezogene Kompetenzen: Diese sind personale und soziale, methodische und ästhetische sowie reflexive und kommunikative Fähigkeiten, die sich jahrgangübergreifend

³⁸⁶ Vgl. Oelkers, Jürgen/ Reusser, Kurt, Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen, S. 341.

³⁸⁷ Ebd., S. 342f.

³⁸⁸ Vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 134.

³⁸⁹ Bildungsplan - Einführung in den Bildungsplan 2016 (bildungsplaene-bw.de) (Stand: 27.12.2020).

³⁹⁰ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I, S. 4-11.

„unter anderem auf die Bildung der Persönlichkeit und den Umgang mit anderen, auf Verfahren der Gewinnung, Vernetzung und Sicherung von Wissen, auf Strategien zur eigenen Planung, Gestaltung und Reflexion von Lernprozessen, auf gestalterische Fähigkeiten sowie die Anwendung erworbenen Wissens und Könnens in Kommunikations- und Handlungssituationen“³⁹¹ beziehen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen: Diese „beschreiben die Fähigkeiten und Kenntnisse, die innerhalb der Klassen aufbauend erworben werden und nachhaltig zu sichern sind, damit die in den prozessbezogenen Kompetenzen formulierten Ziele erreicht werden können.“³⁹² Ähnlich den sieben Dimensionen des vorangegangenen Bildungsplans gliedern sich die inhaltsbezogenen Kompetenzen in sieben Bereiche: 1.) Mensch; 2.) Welt und Verantwortung; 3.) Bibel; 4.) Gott; 5.) Jesus Christus; 6.) Kirche; 7.) Religionen und Weltanschauungen.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen sind in drei Ebenen unterteilt: Die erste Ebene beleuchtet die lebensweltliche Perspektive und den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler. Auf der zweiten Ebene kommt es zur Auseinandersetzung mit der christlichen Glaubensüberlieferung bzw. anderen Religionen und Weltanschauungen. Auf der dritten Ebene sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, ihre eigenen Haltungen, Handlungen und Einstellungen zu beleuchten und in ethischen und religiösen Fragen ein begründetes Urteil zu fällen.

Darüber hinaus werden die inhaltsbezogenen Kompetenzen in allen sieben Bereichen für alle Schularten einheitlich und nach einem bestimmten Schema formuliert: Die Beschreibung erfolgt in drei Sätzen – ein Satz pro Ebene –, die jeweils in zwei Teilkompetenzen konkretisiert werden. Für die Formulierungen wird je ein Operator verwendet. Die Teilkompetenzen der verschiedenen Bereiche sollen möglichst vernetzt und verknüpft werden. Hierzu nennt der Bildungsplan mögliche Vernetzungen. Die prozessbezogenen Kompetenzen werden in fünf Kompetenzbereiche unterteilt, die wiederum anhand verschiedener Teilkompetenzen konkretisiert werden:

- **wahrnehmen** und **darstellen**: **religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben:**

Die Schülerinnen und Schüler können (1) die existenzielle Dimension von Erfahrungen und Situationen und artikulieren, (2) Situationen erkennen, in denen Fragen nach Sinn, Ziel, Grund und Verantwortung des Lebens deutlich werden, (3) religiöse Spuren im Alltag sowie grundlegende Ausdrucksformen religiösen Glaubens darstellen und diese in unterschiedlichen Kontexten identifizieren, (4) ethische Herausforderungen in der persönlichen Lebensgeschichte sowie in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Politik, Wissenschaft, Wirtschaft

³⁹¹ Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, S. 6.

³⁹² Ebd., S. 7.

und Kultur erkennen, (5) aus ausgewählten Texten, Quellen und Medien Informationen zusammentragen, die eine Deutung religiöser Sachverhalte zulassen.

- **deuten: religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:**

Die Schülerinnen und Schüler können (1) Grundformen religiöser Sprache erläutern, (2) ausgesuchte Glaubensaussagen und Fachbegriffe sowie fachspezifische Methoden verstehen, (3) in ästhetischen Ausdrucksformen und Lebenszeugnissen Antwortversuche auf menschliche Grundfragen auffinden und erklären, (4) theologische, lehramtliche, biblische und weitere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen, (5) religiöse Ausdrucksformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen auslegen.

- **urteilen: in religiösen und ethischen Fragen begründend urteilen:**

Die Schülerinnen und Schüler können (1) die Relevanz von Grundaussagen und Glaubenszeugnissen des christlichen Glaubens für das eigene Leben und für die Gesellschaft prüfen, (2) Gemeinsamkeiten von Weltanschauungen, Religionen und Konfessionen sowie deren Unterschiede aus der Perspektive des katholischen Glaubens analysieren, (3) lebensfördernde und lebensfeindliche Formen von Religion erkennen, (4) Kritik und Zweifel an Religion überprüfen, (5) im Kontext der Pluralität einen persönlichen Standpunkt zu ethischen und religiösen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten, (6) Modelle ethischer Urteilsbildung exemplarisch anwenden, (7) Herausforderungen ethischen Handelns entdecken, im Kontext der persönlichen Biografie reflektieren und in Beziehung zu kirchlichem Leben und Glauben setzen, (8) Sach- von Werturteilen unterscheiden.

- **kommunizieren: am religiösen und interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen:**

Die Schülerinnen und Schüler können (1) Kriterien für einen fruchtbaren Dialog entfalten und in dialogischen Situationen beachten, (2) eigene Vorstellungen zu ethischen und religiösen Fragen begründet entwickeln, (3) erworbenes Wissen zu ethischen und religiösen Fragen verständlich erläutern, (4) die Perspektive Anderer einnehmen und dadurch die eigene Perspektive ausweiten, (5) Unterschiede und Gemeinsamkeiten von weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen nennen und im Dialog argumentativ anwenden, (6) sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens heraus mit anderen weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen im Dialog argumentativ auseinandersetzen.

- **gestalten: religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden:**

Die Schülerinnen und Schüler können (1) religiöse Symbole und Rituale ihren Überzeugungen entsprechend umwandeln, (2) typische biblische Sprachformen transformieren, (3) Aspekte des

christlichen Glaubens kreativ gestalten, (4) über Fragen nach Transzendenz und Sinn adäquat sprechen, (5) die Präsentation des persönlichen Standpunkts und anderer Positionen medial und adressatenbezogen aufbereiten.

4.1.2 Niedersachsen: Kerncurriculum

2009 wurde das niedersächsische Kerncurriculum für die gymnasiale Sek I in Katholischer Religion veröffentlicht. Grundlage des Curriculums sind allgemeingültige prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche, die miteinander verknüpft sind:

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche sind fachbezogen und kennzeichnen das Wissen, über das die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach verfügen sollen.³⁹³

Prozessbezogene Kompetenzbereiche „beziehen sich auf Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können.“³⁹⁴

Dazu gehören beispielsweise das Kennen, Verstehen und Anwenden der Fach- oder Symbolsprache, das Kennen und Anwenden fachspezifischer Methoden und Verfahren, das Kennen und Nutzen von Verfahren zum selbstständigen Lernen und zur Reflexion der Lernprozesse, dem Erkennen und Erarbeiten von Zusammenhängen und ihrer Nutzung bei Problemlösungen. Diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind zugleich Basis und Ziel für die Bearbeitung und Erarbeitung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche.

Für das Fach Katholische Religion weist das niedersächsische Kerncurriculum fünf prozessbezogene Kompetenzbereiche aus:

- **Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben:**

Die Schülerinnen und Schüler entdecken religiöse Spuren in ihrer eigenen Lebenswelt, nehmen elementare religiöse Ausdrucksformen wahr und beschreiben sie, erkennen ethische Herausforderungen in ausgesuchten gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutend und erläutern sie, nehmen bestimmte Entscheidungssituationen des persönlichen Lebens als religiös relevant wahr und beschreiben Situationen, in denen existenzielle Fragen des Lebens vorkommen.

³⁹³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Katholische Religion Kerncurriculum Niedersachsen, S. 6.

³⁹⁴ Ebd., S. 6.

- **Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:**

Die Schülerinnen und Schüler nehmen Grundformen religiöser Sprache, wie Gebet, Gleichnis etc. wahr und verstehen sie als Ausdruck existenzieller Erfahrungen, erschließen methodisch lehramtliche, biblische und fachwissenschaftliche elementare Texte, geben Auskunft über das katholische Verständnis des Christentums, identifizieren und erläutern religiöse Ausdrucksformen und Motive in der Kultur, verknüpfen christliche Grundideen und Glaubenszeugnisse mit ihrem eigenen Leben und mit der gesellschaftlichen Realität und stellen deren Bedeutsamkeit dar, nennen und erörtern Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konfessionen und Religionen.

- **Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen:**

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich begründet mit anderen religiösen Überzeugungen und nicht-religiösen Weltanschauungen auseinander, differenzieren lebensförderliche und -feindliche Formen von Religionen, formulieren Kritik und Zweifel an Religion und überprüfen deren Berechtigung, nehmen zu ethischen und religiösen Fragen einen eigenen Standpunkt ein und vertreten diesen begründet.

- **Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen:**

Die Schülerinnen und Schüler artikulieren persönliche Erfahrungen mit und Vorstellungen von Religion, nehmen die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und religiösen Kontexten ein und setzen diese in Beziehung zu ihrem eigenen Standpunkt, setzen sich begründet aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen auseinander.

- **Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden:**

Die Schülerinnen und Schüler drücken Aspekte des christlichen Glaubens künstlerisch in Text, Musik, Bild etc. aus, gestalten religiöse Rituale und Symbole der Alltagskultur inhaltlich angemessen, präsentieren religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen.³⁹⁵

Die Kompetenzdimensionen zeigen, „wie das Kompetenzmodell der Richtlinie der deutschen Bischöfe [...] im Rahmen eines Landeskonzeptes aufgegriffen und umgesetzt worden ist.“³⁹⁶

³⁹⁵ Vgl. Kerncurriculum Niedersachsen, S. 14f.

³⁹⁶ Sajak, Lehrplan und Bildungsstandards. Orientierung für die Unterrichtsplanung, S. 51.

Da die prozessbezogenen Kompetenzen nur in Auseinandersetzung mit Inhalten erworben werden können³⁹⁷, werden die Kompetenzen „inhaltsbezogen konkretisiert und systematisch dargestellt“³⁹⁸ und in sechs Gegenstandsbereiche gegliedert:

1. Der Mensch berufen zu Freiheit und Hoffnung (Anthropologie)
2. Die Frage nach dem Sinn und die Unbegreiflichkeit Gottes (Theologie)
3. Die Sehnsucht nach Erfüllung und die Heilsbotschaft Jesu Christi (Christologie)
4. Das Handeln des Menschen in der Verantwortung vor sich, vor den Mitmenschen und vor Gott (Ethik)
5. Das Zeugnis der Kirche von der Gegenwart Gottes in Geschichte und Gesellschaft (Ekklesiologie)
6. Religionen im Dialog³⁹⁹

„In jedem dieser Gegenstandsbereiche werden die prozessbezogenen Kompetenzen nun auf die entsprechenden Inhalte appliziert.“⁴⁰⁰

Für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 werden die Kompetenzbereiche in je drei Leitthemen, die eine Grundlage für die Unterrichtsplanung bilden, gegliedert.⁴⁰¹ Die Kompetenzbereiche stellen keine Themen dar, sondern „ordnen die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden inhaltlichen Kompetenzen in nachvollziehbarer Form und veranschaulichen das Prinzip des kumulativen Lernens.“⁴⁰² Alle haben einen hermeneutischen Bezug zu Bibel und Tradition, den es didaktisch umzusetzen gilt.⁴⁰³ Hierzu werden elementare Bibelstellen des Alten und Neuen Testaments genannt, die „für die sachstrukturelle Erschließung und methodisch-mediale Vermittlung zentraler theologischer Inhalte der einzelnen Kompetenzbereiche von Bedeutung“⁴⁰⁴ sind. Auch gibt eine Themen- bzw. Begriffsliste Auskunft darüber, „an welchen konkreten Inhalten dieser Kompetenzerwerb geleistet werden kann und welche Grundbegriffe für ein nachhaltiges Lernen eingeübt und vertieft werden sollten“⁴⁰⁵.

2016 veröffentlichte Niedersachsen eine Weiterentwicklung seines Kerncurriculums. Im Wesentlichen gibt es nicht viele Änderungen, vieles wurde übernommen oder geringfügig umfor-

³⁹⁷ Vgl. Sajak, Lehrplan und Bildungsstandards, S. 51; vgl. Kerncurriculum Niedersachsen, S. 16.

³⁹⁸ Sajak, Lehrplan und Bildungsstandards, S. 52; Kerncurriculum Niedersachsen, S. 16.

³⁹⁹ Kerncurriculum Niedersachsen, S. 16; vgl. detailliert S. 16-29.

⁴⁰⁰ Sajak, Lehrplan und Bildungsstandards, S. 52.

⁴⁰¹ Vgl. Kerncurriculum Niedersachsen, S. 14.

⁴⁰² Ebd., S. 16.

⁴⁰³ Vgl. ebd., S. 16.

⁴⁰⁴ Ebd., S. 30.

⁴⁰⁵ Sajak, Lehrplan und Bildungsstandards, S. 52; vgl. Kerncurriculum Niedersachsen, S. 18-29.

muliert. Die Einteilung in inhalts- und prozessbezogene Kompetenzbereiche sowie deren Ausführungen wurden beibehalten. Lediglich die inhaltsbezogenen Kompetenz- bzw. Gegenstandsbereiche wurden umbenannt in „Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche, Religionen“⁴⁰⁶, wobei die inhaltlichen Konkretisierungen gleichblieben. Ergänzt wurden Ausführungen zu dem Zusammenspiel zwischen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen:

„Inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen sind aufeinander bezogen bzw. in der Planung aufeinander zu beziehen. Jede inhaltsbezogene Kompetenz als verbindliches Lernergebnis weist durch ihren Operator auf eine prozessbezogene Erschließungsform hin. Um im Unterricht zu diesem verbindlichen Lernergebnis zu gelangen, werden in der Planung auch andere prozessbezogene Erschließungsformen eines Themas bzw. eines Inhalts berücksichtigt.“⁴⁰⁷

Elementare Bibelstellen werden im überarbeiteten Kerncurriculum nicht mehr genannt, dafür finden sich nun Hinweise für einen konfessionell-kooperativen Unterricht in Form von tabellarischen Überblicken zu den Leitthemen des Katholischen und Evangelischen Religionsunterrichts⁴⁰⁸ sowie zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen⁴⁰⁹.

Außerdem wurde das Kerncurriculum um ein Unterkapitel zur inneren Differenzierung ergänzt. So wird nun betont, dass differenzierende Lernanforderungen und -angebote unverzichtbar sind und die innere Differenzierung als Grundprinzip jeden Unterrichts die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler – ausgehend von der Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen – anvisiert.⁴¹⁰

4.1.3 Rheinland-Pfalz: Rahmenlehrplan

Der 2012 veröffentlichte Rahmenlehrplan für katholische Religionslehre in Rheinland-Pfalz⁴¹¹ ist schulformübergreifend konzipiert. Nicht die Inhalte differenzieren demnach die unterschiedlichen Bildungsgänge, sondern „die kompetenzorientierte Gestaltung von Unterricht, der individuelle Lernausgangslagen und Verstehenszugänge berücksichtigt und diese für den Lernprozess produktiv nutzt.“⁴¹²

Vorrangig werden drei Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts im Rahmenlehrplan ausgewiesen:

⁴⁰⁶ Vgl. Kerncurriculum Niedersachsen 2016, S. 16.

⁴⁰⁷ Ebd., S. 30.

⁴⁰⁸ Vgl. ebd., S. 38.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd., S. 38-44.

⁴¹⁰ Vgl. ebd., S. 13.

⁴¹¹ Für die Ausführungen zu diesem Abschnitt vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, Rahmenlehrplan katholische Religionslehre für die Sekundarstufe I, S. 4-31.

⁴¹² Ebd., S. 4.

1. Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche,
2. Vertraut machen mit Formen gelebten Glaubens und
3. Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.⁴¹³

Der Rahmenlehrplan benennt fünf Kompetenzbereiche:

- **Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben:**

Die Schülerinnen und Schüler erfassen Situationen, die auf letzte Fragen nach Sinn, Grund, Verantwortung und Ziel des Lebens abzielen, spüren religiöse Dimensionen und Spuren in ihrer eigenen Lebenswelt auf, nehmen religiöse Ausdrucksformen wahr, identifizieren und sortieren diese in unterschiedlichen Kontexten ein und erkennen ethische Herausforderungen in der persönlichen Lebensgeschichte sowie in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen.

- **Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:**

Die Schülerinnen und Schüler entdecken in ästhetischen Ausdrucksformen und Lebenszeugnissen den Versuch, existenzielle Fragen zu beantworten und stellen diese unter Verwendung der Fachsprache korrekt dar, analysieren religiöse Sprachformen und deuten diese als Ausdruck existenzieller Erfahrungen, erschließen theologische, lehramtliche, biblische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen, setzen Glaubensaussagen in Beziehung zu ihrem eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und zeigen ihre Bedeutung auf.

- **Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen:**

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen Sach- und Werturteil, vergleichen und bewerten Formen und Ansätze und theologischer Argumentation, beurteilen Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch und wenden diese an Beispielen an, nehmen Antinomien sittlichen Handelns wahr, reflektieren diese im Zusammenhang zu ihrer eigenen Biografie und setzen sie in Beziehung zu kirchlichem Leben und Glauben und Leben, stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Konfessionen und Religionen dar und bewerten sie aus der katholischen Perspektive, nehmen im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen ein und vertreten diesen argumentativ.

⁴¹³ Rahmenlehrplan Rheinland-Pfalz, S. 4.

- **Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen:**

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Perspektive anderer ein und erweitern somit die eigene Perspektive, benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und verwenden diese argumentativ im Dialog, setzen sich aus katholischer Perspektive mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinander, entwickeln Kriterien für einen konstruktiven Dialog entwickeln und berücksichtigen diesen in dialogischen Situationen.

- **Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden:**

Die Schülerinnen und Schüler transformieren typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert, verleihen Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen kreativ Ausdruck, bereiten die Präsentation des persönlichen Standpunkts und anderer Positionen medial und adressatenbezogen auf, greifen im Gespräch die Beiträge anderer auf, entwickeln den jeweiligen Gedankengang sachgemäß in theologischer Fachsprache und stellen ihn angemessen dar, sprechen angemessen über Fragen nach Sinn und Transzendenz.

Die Inhalte, an denen die Kompetenzen erworben werden sollen, orientieren sich an den Gegenstandsbereichen der Kirchlichen Richtlinien und gliedern sich in folgende sechs Grundwissensbereiche: 1.) Bibel; 2.) Gottesfrage; 3.) Jesus Christus; 4.) Kirche; 5.) Ethik; 6.) Religionen und Weltanschauungen.

„Für jeden dieser Bereiche werden die jeweils aus fachsystematischer Sicht unverzichtbaren Wissens Elemente aufgelistet und gewichtet. Die Auswahl der Grundwissenselemente beachtet neben fachwissenschaftlichen auch pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte und erfüllt damit die Forderung nach Lebensbedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler.“⁴¹⁴

Die Grundwissensbereiche sind nicht als Unterrichtsthemen zu verstehen, sondern vielmehr als „Lernstränge [...], die bei der konkreten Implementierung in den Unterricht im Sinne eines Spiralcurriculums in wechselnder Intensität durchlaufen werden.“⁴¹⁵

Der Rahmenplan gibt 17 verpflichtende Themenfelder vor, deren Reihenfolge und konkrete Ausgestaltung Aufgabe der Fachkonferenzen ist. Diese Themenfelder sind polar strukturiert: Bereits die Überschrift weist zum einen die Lebensrelevanz des Themas für die Schülerinnen und Schüler durch eine Entwicklungsaufgabe – ein für die jeweilige Altersstufe typischer Entwicklungsschritt sowie eine damit verbundene Entwicklungsherausforderung – aus, zum anderen kennzeichnet sie einen zentralen theologischen Fachbezug. In jedem Themenfeld finden

⁴¹⁴ Rahmenlehrplan Rheinland-Pfalz, S. 9.

⁴¹⁵ Ebd., S. 9.

sich verbindliche Elemente der sechs Grundwissensbereiche, wobei jedes Grundwissenselement in unterschiedlichen Themenfeldern der Sek I mindestens dreimal vorkommt. Durch eine „bildungsgangspezifische Konkretisierung“ sollen „diese Elemente – der Grundintention des Themenfeldes folgend und ihre mehrfache Verwendung mit bedenkend – für die jeweilige Lerngruppe“⁴¹⁶ dergestalt interpretiert und aufbereitet werden, „dass das Wesentliche gewahrt und fokussiert wird (Elementarisierung) und gleichzeitig der Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise Beachtung findet (Korrelation).“⁴¹⁷

Für jedes Themenfeld gibt es Textvorschläge sowie „verpflichtende biblische Basistexte“⁴¹⁸, also konstitutive biblische Texte verschiedener Gattungen von kulturgeschichtlicher Relevanz, die theologisch unentbehrlich sind, ein kumulatives Lernen ermöglichen und in den Kirchlichen Richtlinien genannt werden.

Alle fünf Kompetenzbereiche werden in jedem Themenfeld ausgewiesen. Da der Rahmenlehrplan schulformübergreifend ist, finden sich hier keine ausformulierten Kompetenzen – dies ist ebenso Aufgabe der Fachkonferenzen, wie die Entwicklung der Lernsequenzen.

Der Rahmenlehrplan trägt in dreifacher Weise dem kumulativen Kompetenzaufbau Rechnung: Zum einen werden die verbindlichen biblischen Basistexte in unterschiedlichen Kontexten und Jahrgangsstufen mehrfach eingesetzt. Zum anderen werden die in den Themenfeldern ausgewiesenen Grundwissenselemente unterschiedlichen Gegenstandsbereichen entnommen und ermöglichen somit eine fundierte Wissensvernetzung. Schließlich finden sich in jedem Themenfeld alle Kompetenzbereiche wieder und der Kompetenzerwerb wird durch die Jahrgangsstufen erweitert, ergänzt und vertieft.

Zusätzlich zum Rahmenplan gibt es als Handreichung Anregungen zur Umsetzung des Rahmenlehrplans. Die exemplarischen Unterrichtsreihen zeigen Umsetzungsbeispiele eines Themenfeldes in unterschiedlichen Lerngruppen, verknüpfen den Rahmenplan mit vorhandenen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien und bieten Hinweise, wie fächerverbindendes und fachübergreifendes Lernen gestaltet und die epochaltypischen Schlüsselprobleme behandelt werden können.⁴¹⁹

⁴¹⁶ Rahmenlehrplan Rheinland-Pfalz, S. 31.

⁴¹⁷ Ebd., S. 31.

⁴¹⁸ Ebd., S. 31.

⁴¹⁹ Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Anregungen zur Umsetzung des Rahmenlehrplans katholische Religion für die Sekundarstufe I, S. 1.

4.1.4 Hessen: Kerncurriculum

Seit dem 01. August 2011 gilt das hessische Kerncurriculum für alle Fächer der Primarstufen und der Sek I.⁴²⁰ „Wesentliches Merkmal und Anliegen seiner Konzeption ist die Darstellung eines kumulativen Kompetenzaufbaus von Jahrgang 1 bis zur Jahrgangsstufe 10 in einem einheitlichen Format.“⁴²¹ Angestrebte Lernergebnisse werden in Form von „Könnenserwartungen (Bildungsstandards)“⁴²² ausgewiesen. Diese Bildungsstandards sind als Regelstandards formuliert und in verschiedene Kompetenzbereiche gegliedert. Als „lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen“⁴²³ beschreiben sie Kompetenzen, die zu einem bestimmten Abschnitt eines Bildungsweges erworben worden sein sollen und definieren zugleich die Leistungsanforderungen zum Abschluss eines Bildungsganges.

Anfangs werden im hessischen Kerncurriculum folgende überfachliche Kompetenzen beschrieben, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen sowie personale und soziale Dispositionen und handlungs-, kognitions- und motivationsbezogene Elemente beinhalten:

- **Personale Kompetenz:** Bei diesem Bereich, der die Aspekte *Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept* und *Selbstregulierung* umfasst, geht es um „Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten, die die Lernenden von ihren kognitiven und psychischen Voraussetzungen her befähigen, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln.“⁴²⁴
- **Sozialkompetenz:** *Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit, angemessener Umgang mit Konflikten, gesellschaftliche Verantwortung und interkulturelle Verständigung* sind die grundlegenden Aspekte, die bei dieser Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung sind.
- **Lernkompetenz:** Dieser Kompetenzbereich meint die „Fähigkeit, variable Anforderungssituationen und Aufgaben mithilfe geeigneter Strategien zu erschließen sowie den Lernprozess und seine Ergebnisse angemessen reflektieren zu können“⁴²⁵ und umfasst die Aspekte *Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz* und *Medienkompetenz*.
- **Sprachkompetenz:** *Lesekompetenz, Schreibkompetenz* und *Kommunikationskompetenz* sind Teil dieses Kompetenzbereiches. Ziel ist nicht nur eine adäquate aktive schriftliche und

⁴²⁰ Für die Ausführungen dieses Abschnitts vgl. Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I – Gymnasium, Katholische Religion, S. 5-35.

⁴²¹ Ebd., S. 5.

⁴²² Ebd., S. 5.

⁴²³ Ebd., S. 5.

⁴²⁴ Ebd., S. 8.

⁴²⁵ Ebd., S. 8.

mündliche Sprachverwendung, sondern auch eine argumentativ gehaltvolle Sprech- und Schreibleistung.

Für das Fach Katholische Religionslehre werden fünf Kompetenzbereiche ausgewiesen:

- **Wahrnehmungskompetenz:** Diese elementare Kompetenz, religiöse Phänomene wahrzunehmen, bedarf der Achtsamkeit und Aufmerksamkeit; so kann vermeintlich Selbstverständliches zweifelhaft und Wirklichkeit mehrdimensional werden.
- **Deutungskompetenz:** Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, „religiöse Phänomene zu *verstehen* und zu *deuten* – und zwar in der spezifisch religiösen Perspektive im Unterschied zu anderen Modi der Weltbegegnung.“⁴²⁶ Dabei werden traditionelle und gegenwärtige religiöse Zeugnisse interpretiert und auf das eigene Leben bezogen.
- **Urteilskompetenz:** Dieser Kompetenzbereich unterstützt das vernünftige Urteilen in religiösen und ethischen Fragen, die Auseinandersetzung mit dem Wahrheitsanspruch des Glaubens und der eigenen Stellungnahme. Voraussetzung hierfür ist die Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz.
- **Kommunikationskompetenz:** „Die Fähigkeit und die Fertigkeit zu vorurteilsfreier und wertschätzender Kommunikation bildet die Voraussetzung, um sich über Erfahrungen, religiöse Praxis und religiöses Wissen auszutauschen.“⁴²⁷ Die Kommunikationskompetenz hilft den Heranwachsenden, persönliche Glaubensvorstellungen differenziert zu erläutern und andere Glaubensüberzeugungen zu tolerieren.
- **Partizipationskompetenz:** Dieser Kompetenzbereich realisiert sich in Glaubens- und Lebenszusammenhängen. Voraussetzung ist die Bereitwilligkeit der Schülerinnen und Schüler, „sich auf Formen gelebten Glaubens einzulassen und religiöse Ausdrucksformen zu erproben und zu erschließen. Auf diese Weise können Lernende die Innensicht gelebter Religion reflexiv nachvollziehen.“⁴²⁸ Wichtig ist die Korrelation von Beobachter- und Teilnehmerperspektive. Außerdem wirkt die Partizipationskompetenz unterstützend für ein differenziertes Erfassen verschiedener religiöser Phänomene.

Dem inhaltlichen Konzept liegen drei Leitperspektiven zugrunde: Die Frage nach Gott, die Suche nach Antworten aus Offenbarung und Überlieferung sowie die Auseinandersetzung mit sich, dem Mitmenschen und der Welt. Diese stehen in wechselseitigen Beziehungen:

⁴²⁶ Kerncurriculum Hessen, S. 13.

⁴²⁷ Ebd., S. 14.

⁴²⁸ Ebd., S. 14.

„In der Auseinandersetzung mit sich, dem Mitmenschen und der Welt stellt sich die Frage nach Gott, die zur Suche nach Antworten aus Offenbarung und Überlieferung führt.

In Offenbarung und Überlieferung finden sich Antworten auf die Frage nach Gott, die die Auseinandersetzung mit sich, dem Mitmenschen und der Welt erweitern und zur Entscheidung befähigen.

Die Frage nach Gott führt in die Auseinandersetzung mit sich, dem Mitmenschen und der Welt und bezieht die Suche nach Antworten in Offenbarung und Überlieferung ein.“⁴²⁹

Mittels dieser Leitperspektiven werden sechs verbindliche, die essenziellen Wissensbestände des Faches repräsentierende Inhaltsfelder ausgewiesen: 1.) Mensch und Welt; 2.) Gott; 3.) Bibel und Tradition; 4.) Jesus Christus; 5.) Kirche; 6.) Religionen.

Danach werden die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen der einzelnen Kompetenzbereiche für das Ende der Jahrgangsstufen 9/10, 6 und 8 sowie die Inhaltsfelder aufgeführt. Daran anschließend erfolgt die so genannte Synopse, eine Gegenüberstellung der Bildungsstandards für die Primarstufe und Sek I, um den fortschreitenden und kumulativen Kompetenzerwerb zu visualisieren. Hiernach werden die Kompetenzerwartungen für den Hauptschulabschluss, den Mittleren Schulabschluss sowie für das Ende der Jahrgangsstufe 9/10 verglichen. Abschließend erfolgt eine Übersicht der Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Inhaltsfeldern, verbunden mit den Kompetenzbereichen.

Darüber hinaus gibt es einen Leitfaden zur Umsetzung des Kerncurriculums. Ziel dieses Leitfadens ist es, die hessischen Lehrerinnen und Lehrer zu begleiten und zu unterstützen bei der Umsetzung des Kerncurriculums,⁴³⁰ denn: „Die Frage, wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, ist mit dem Kerncurriculum allein noch nicht beantwortet. Sie ist aber Ausgangspunkt und Zielstellung zugleich für den hier vorliegenden Leitfaden [...].“⁴³¹ Der erste allgemeine Teil widmet sich dem Umgang mit dem Kerncurriculum sowie rechtlichen Grundlagen. Der zweite fachbezogene Teil bietet neben Informationen zum Kompetenzaufbau auch Anregungen für die schulinterne Planung und Durchführung, wie ein exemplarisches Fachcurriculum und Lernaufgaben, sowie fachbezogene Materialien.⁴³²

⁴²⁹ Kerncurriculum Hessen, S. 15.

⁴³⁰ Vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, Leitfaden. Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Katholische Religion, Sekundarstufe I, S. 4.

⁴³¹ Ebd., S. 4.

⁴³² Vgl. ebd., S. 4.

4.1.5 Thüringen: Lehrplan

2013 veröffentlichte Thüringen den „Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife“⁴³³ für das Fach Katholische Religionslehre, der die kompetenzorientierten Lehrpläne für die Sek I und II vereint. Da der katholische Religionsunterricht in Thüringen unter unterschiedlichen Bedingungen – vom Unterricht im Klassenverband bis zu klassenstufen-, schul- und schulartübergreifenden Lerngruppen – stattfindet, liegt dem Lehrplan eine stufenübergreifende Konzeption nebst Freiräumen zugrunde.

Es werden drei Lernbereiche zum Grundwissen über den christlichen Glauben und andere Religionen und Weltanschauungen ausgewiesen, die die inhaltliche Grundlage der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen bilden:

- Lernbereich 1: Menschen deuten ihr Leben und suchen nach Gott
- Lernbereich 2: Der biblischen Botschaft als Grundlage des Glaubens begegnen
- Lernbereich 3: Die Gemeinschaft der Gläubigen in Gegenwart und Vergangenheit entdecken⁴³⁴

Diese Lernbereiche sind nicht voneinander isoliert, sondern stehen vielmehr in wechselseitigem Bezug und können so zur Formulierung von Unterrichtsthemen dienen: „Jedes Unterrichtsthema muss dabei aus der Perspektive verschiedener Lernbereiche betrachtet und strukturiert werden, dass ein kumulatives und systematisch vernetztes Lernen ermöglicht wird.“⁴³⁵ Als Orientierung fungieren hierbei die Kompetenzbeschreibungen, die für die jeweiligen Lernstufen ausgewiesen werden. Diese formulieren – im Sinne der Klieme-Expertise – Mindestanforderungen.

Der thüringische Lehrplan weist Lernkompetenzen aus, die in Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz unterteilt und im Fach Katholische Religionslehre fachspezifisch sowie gesellschaftswissenschaftlich-fachübergreifend ausgeprägt sind.

In der heutigen Welt, die geprägt ist von Pluralität und Komplexität, ist es Aufgabe der gesellschaftlichen Unterrichtsfächer, die Schülerinnen und Schüler

⁴³³ Für die Ausführungen dieses Abschnitts vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Katholische Religionslehre, S. 5-26.

⁴³⁴ Ebd., S. 6.

⁴³⁵ Ebd., S. 6.

„zum vernetzten Denken zu befähigen und zum Perspektivwechsel anzuregen. Im Sinne der Normen und Werte des Grundgesetzes lernt der Schüler kulturelle Prägungen, Überzeugungen und Zugehörigkeiten zu verstehen und zu tolerieren. [...] Die Kompetenzentwicklung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern richtet sich insbesondere darauf, aufeinander bezogene Sachverhalte durch neue Aspekte zu erweitern und zu differenzieren oder durch Umstrukturierung neu zu verbinden. Dabei soll der Schüler befähigt werden, Probleme und Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung reflektiert zu beurteilen und verantwortlich zu handeln.“⁴³⁶

Die fachspezifischen Kompetenzen zielen „auf die Entwicklung grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung“⁴³⁷ und sind in folgende fünf Kategorien unterteilt:

- **die religiöse Welt wahrnehmen und reflektieren:** religiöse Symbole und Zeichen nebst ihre Bedeutung benennen; religiöse Verhaltensweisen erkennen und erklären; religiöse Räume beschreiben und erklären;
- **religiöse Sprache verstehen und verwenden:** religiöse Sprachformen begreifen, bewerten und angemessen verwenden; Texte deuten und diese belegen; religiöse künstlerische Zeugnisse beschreiben und analysieren; in alltäglichen Phänomenen religiöse Motive und Hintergründe auffinden;
- **religiöses Wissen darstellen:** zentrale theologische Begriffe sachgerecht gebrauchen und erläutern; Informationen zu einem religiösen Thema finden und darlegen; einen Sachverhalt sprachlich angemessen und gedanklich strukturiert und darstellen; verschiedene Präsentationsverfahren anwenden;
- **in den Dialog treten:** Fragen nach der Existenz Gottes und dem Sinn des Lebens artikulieren; einen eigenen Standpunkt einnehmen und angemessen ausführen; Gründe für das eigene Urteil benennen; religiöse Vorurteile erfassen und kritisch reflektieren; sich mit anderen religiösen Überzeugungen respektvoll auseinandersetzen;
- **begründet handeln:** ethisch-moralische Herausforderungen erfassen und annehmen; der eigenen moralischen und religiösen Einsichten entsprechend handeln; eine eigene Form des Lebens aus dem Glauben heraus entfalten.

Konkretisiert werden die fachspezifischen Kompetenzen innerhalb der drei Lernbereiche, unterteilt in die o. g. Bereiche Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz und gegliedert nach den Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10.⁴³⁸ Den für die jeweiligen Stufen zugeordneten Kompetenzerwartungen werden zur Orientierung kurze Analysen der Lernausgangslage vorangestellt.

⁴³⁶ Lehrplan Thüringen, S. 7.

⁴³⁷ Ebd., S. 9.

⁴³⁸ Für ausführliche Informationen siehe ebd., S. 12-26.

Neben dem Lehrplan gibt es für die thüringischen Religionslehrerinnen und -lehrer weiterführendes, exemplarisches und online bereitgestelltes Material zur Lehrplanimplementation. Zum einen stellt das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien eine Sammlung wichtiger Bibelstellen für die Sekundarstufe I bereit.⁴³⁹ Dies „soll eine Hilfe darstellen, um die im Lehrplan für Katholische Religionslehre ausgewiesenen Kompetenzen umzusetzen.“⁴⁴⁰ In diesem Ergänzungsmaterial – bestehend aus zwei Dokumenten – werden alle Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzbeschreibungen des Lernbereichs 2 „Der biblischen Botschaft als Grundlage des Glaubens begegnen“ für die Jahrgangsstufen 5-10 aufgelistet, die die Bibelarbeit anbelangen; auch die Beschreibung der Lernausgangslage nach der Grundschule findet sich hier wieder. Darüber hinaus werden in einem weiteren Dokument wichtige Bibelstellen tabellarisch aufgelistet – inklusive der Zuordnung zu Klassenstufe und Lernbereich sowie der Kennzeichnung der im Lehrplan verbindlichen Bibelstellen.⁴⁴¹

Zum anderen wird ein Methodenplan zur Kompetenzentwicklung in den Jahrgangsstufen 5-10 bereitgestellt – auch dieser ist in zwei Dokumente unterteilt.⁴⁴² Dieses Ergänzungsmaterial

„soll einen Überblick geben zu den Zielen der Kompetenzentwicklung im Lehrplan, besonders in Bezug auf die Entwicklung und Progression der Methodenkompetenz in den einzelnen Jahrgangsstufen verbunden mit fachspezifischen Inhalten.“⁴⁴³

Der Methodenplan kann den Fachschaften als Anregung bei der Ausarbeitung eines schulinternen Methodenplans dienen. Neben den aufgelisteten Kompetenzbeschreibungen der Methodenkompetenz aus allen Lernbereichen und der Beschreibung der Lernausgangslage nach der Grundschule gibt es Hinweise zur Vorbereitung und zu methodisch-didaktischem Vorgehen. Auch werden Aussagen zur individuellen Förderung gemacht. In einem weiteren Dokument werden die methodischen Kompetenzbeschreibungen tabellarisch dargestellt – aufgeteilt nach dem Kompetenzerwerb hinsichtlich Bilderschließung, kreatives Gestalten, Informationsrecherche, Präsentation, Text- und Sprachanalyse, außerschulisches Lernen, Sprachfähigkeit und religiöses Ausdrucksvermögen, Grafik/ Skizze sowie Gestaltung des Lernprozesses.⁴⁴⁴

⁴³⁹ Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Katholische Religionslehre, Arbeit mit der Bibel. Impulsbeispiele für die Lehrplanimplementation.

⁴⁴⁰ Ebd.

⁴⁴¹ Vgl. ebd.

⁴⁴² Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Katholische Religionslehre, Kompetenzentwicklung – Methodenplan, Impulsbeispiele für die Lehrplanimplementation.

⁴⁴³ Ebd.

⁴⁴⁴ Vgl. ebd.

4.2 Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan

2011 wurde der Kernlehrplan (KLP) für katholische Religionslehre für die Sekundarstufe I am Gymnasium eingeführt.⁴⁴⁵

„Kompetenzorientierte Kernlehrpläne

- sind curriculare Vorgaben, bei denen die erwarteten Lernergebnisse im Mittelpunkt stehen,
- beschreiben die erwarteten Lernergebnisse in Form von fachbezogenen Kompetenzen, die fachdidaktisch begründeten Kompetenzbereichen sowie Inhaltsfeldern zugeordnet sind,
- zeigen, in welchen Stufen diese Kompetenzen im Unterricht in der Sekundarstufe I erreicht werden können, indem sie die erwarteten Kompetenzen am Ende ausgewählter Klassenstufen näher beschreiben,
- beschränken sich dabei auf zentrale kognitive Prozesse sowie die mit ihnen verbundenen Gegenstände, die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind,
- bestimmen durch die Ausweisung von verbindlichen Erwartungen die Bezugspunkte für die Überprüfung der Lernergebnisse und Leistungsstände in der schulischen Leistungsbewertung und
- schaffen so die Voraussetzungen, um definierte Anspruchsniveaus an der Einzelschule sowie im Land zu sichern.“⁴⁴⁶

Der KLP unterscheidet zwischen der übergreifenden fachlichen Kompetenz, den Kompetenzbereichen, den Inhaltsfeldern sowie den Kompetenzerwartungen. Eine genauere Terminologie scheint daher angemessen.

Die *übergreifende fachliche Kompetenz* ist „die Fähigkeit zu einem verantwortlichen Umgang mit dem christlichen Glauben, mit anderen Religionen und Weltanschauungen, mit der eigenen Religiosität in einer pluralen Welt sowie zu verantwortlichem Handeln in Gesellschaft und Kirche“.⁴⁴⁷ Diese wird durch die Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche justiert.

Kompetenzbereiche „repräsentieren die Grunddimensionen fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen.“⁴⁴⁸

⁴⁴⁵ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I – Gymnasium/Gesamtschule: Katholische Religionslehre, S. 7-31.

⁴⁴⁶ Ebd., S. 7. Die Aufzählungen wurden wortgetreu übernommen, zwecks besserer Lesbarkeit wird auf die sonst übliche Zitationsweise verzichtet.

⁴⁴⁷ Ebd., S. 12.

⁴⁴⁸ Ebd., S. 13.

- *Inhaltsfelder* „systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht [...] verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände und liefern Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.“⁴⁴⁹
- *Kompetenzerwartungen* „führen Prozesse und Gegenstände zusammen und beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse, die bis zum Ende der Erprobungsstufe bzw. bis zum Ende der Sekundarstufe I verbindlich erreicht werden sollen.“⁴⁵⁰

Kompetenzerwartungen sind prinzipiell operationalisierbar, d.h. in Aufgaben umsetzbar und somit auch überprüfbar. Des Weiteren orientieren sie sich an Anforderungssituationen und beziehen sich auf beobachtbare Handlungen. Da Kompetenzerwartungen aufeinander aufbauen, erlauben sie eine Progression von der Erprobungsstufe bis zum Ende der Sekundarstufe II. Kompetenzerwartungen zielen ferner auf ein systematisch vernetztes, kumulatives Lernen. Konzipiert sind die Kompetenzen als Regelstandards, sie geben die zu erwarteten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse auf einem mittleren Abstraktionsgrad wieder. Gleichwohl weist der Kernlehrplan daraufhin,

„dass die operationalisierbaren und überprüfbaren Kompetenzen, die dieser Lehrplan im Folgenden beschreibt, die Vieldimensionalität des Religionsunterrichts nicht vollständig abbilden können. Gleichwohl geht es im schulischen Religionsunterricht darum, verbindliche Kompetenzen zu erwerben und ihr Erreichen zu überprüfen.“⁴⁵¹

Auch betont der KLP, dass der Religionsunterricht sich nicht auf das Erreichen der vorgegebenen Kompetenzerwartungen reduziere, sondern die Schülerinnen und Schüler vielmehr dazu auffordere, diese weiter auszubauen und weitere Kompetenzen zu erwerben.

Die Kompetenzbereiche gliedern sich in Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz:

- **Sachkompetenz:** Laut KLP ist die Sachkompetenz die Fähigkeit, „religiös bedeutsame Phänomene und Sachverhalte wahrzunehmen, zu beschreiben, einzuordnen und zu deuten“⁴⁵². Schülerinnen und Schüler müssen hierfür „religiöse Sprachformen und zentrale theologische Fachbegriffe“⁴⁵³ verstehen und anwenden können. Zur Sachkompetenz gehören ebenfalls grundlegende Kenntnisse über den christlichen Glauben und andere Religionen.

⁴⁴⁹ KLP NRW, S. 13.

⁴⁵⁰ Ebd., S. 13.

⁴⁵¹ Ebd., S. 12.

⁴⁵² Ebd., S. 14.

⁴⁵³ Ebd., S. 14.

- **Methodenkompetenz:** Die Methodenkompetenz ist notwendig „für die Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten“, um „religiös relevante Texte, Bilder, Räume, Filme und Musikstücke kriteriengeleitet zu erschließen sowie sich mit anderen argumentativ über religiöse Fragen und Überzeugungen zu verständigen.“⁴⁵⁴
- **Urteilskompetenz:** Das Anbahnen der Urteilskompetenz soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, „begründet einen eigenen Standpunkt vor dem Hintergrund eines christlichen Horizontes zu entwickeln“.⁴⁵⁵
- **Handlungskompetenz:** Die Handlungskompetenz entspringt aus Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz und bedeutet die Fähigkeit, „Einsichten und Erkenntnisse projekt-, produkt- und handlungsorientiert umzusetzen.“⁴⁵⁶ Auch das Ausprobieren und Kreieren von religiösen Sprach- und Ausdrucksformen sowie ihre Reflexion ist Teil der Handlungskompetenz.

„[Handlungskompetenz][...] realisiert sich in konstruktiver Teilnahme am religiösen und interreligiösen Dialog, der Gestaltung der eigenen Religiosität, der Möglichkeit eigenen Glaubenslebens, der Mitgestaltung religiöser, kirchlicher und gesellschaftlicher Prozesse sowie des Handelns auf der Basis der eigenen religiösen und moralischen Einsicht.“⁴⁵⁷

Der KLP beschreibt das abschließende Profil zum Ende der Sek I und definiert Kompetenzerwartungen, die als Zwischenstufen zum Ende bestimmter Jahrgangsstufen angebahnt sein müssen. Da Kompetenzen nicht im „luftleeren Raum“ angebahnt werden können, sondern immer an Inhalte gebunden sind, spielen die Inhaltsfelder eine wichtige Rolle beim Erwerb der religiösen Kompetenz. Der KLP definiert sechs verschiedene Inhaltsfelder, anhand derer zentrale Themen des christlichen Glaubens exemplarisch vermittelt werden. Indem die Schülerinnen und Schüler Inhaltsfelder durchdringen, erwerben sie

„religiöses Grundwissen, das sie befähigt, religiöse Phänomene in ihrer Alltagskultur zu deuten, sich einen verstehenden Zugang zum katholischen Glauben zu eröffnen und Möglichkeiten einer tragfähigen Orientierung für ihre persönliche Lebensgestaltung und gesellschaftliche Verantwortung zu entwickeln.“⁴⁵⁸

⁴⁵⁴ KLP NRW, S. 14.

⁴⁵⁵ Ebd., S. 15.

⁴⁵⁶ Ebd., S. 15.

⁴⁵⁷ Ebd., S. 15.

⁴⁵⁸ Ebd., S. 15.

Insgesamt gibt es sechs Inhaltsfelder:

- 1. Menschsein in Freiheit und Verantwortung:** Dieses Inhaltsfeld beschäftigt sich mit dem christlichen Menschenbild. Thematisiert werden sowohl die Freiheit des Menschen als auch seine Verantwortung für die Schöpfung.
- 2. Sprechen von und mit Gott:** In diesem Inhaltsfeld werden Möglichkeiten und Grenzen des Sprechens von und mit Gott thematisiert. Dabei werden die verschiedenen Gottesbilder und -erfahrungen im Wandel der Zeit ebenso beleuchtet wie die Herausforderungen, den der Glaube an Gott mit sich bringen kann.
- 3. Die Bibel als „Ur-Kunde“ des Glaubens an Gott:** Mittelpunkt dieses Inhaltsfeldes ist die Bibel. Thematisiert werden u. a. die Entstehung sowie wichtige biblische Zeugnisse.
- 4. Jesus der Christus:** Im Zentrum dieses Inhaltsfeldes steht Leben, Wirken, Sterben und Auferstehung von Jesus von Nazareth.
- 5. Kirche als Nachfolgegemeinschaft:** Dieses Inhaltsfeld beschäftigt sich mit „Selbstverständnis, Struktur, Aufgaben und Lebensvollzügen der katholischen Kirche, die sich aus der Nachfolge Jesu Christi ergeben.“⁴⁵⁹
- 6. Weltreligionen und andere Wege der Sinn- und Heilssuche:** Der Fokus dieses Inhaltsfeldes liegt auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden verschiedener Weltreligionen bzgl. Entstehung, Entwicklung, religiösen Überzeugungen und ethischer Orientierung. Der interreligiöse Dialog wird dabei nicht außer Acht gelassen.

Der KLP ist so aufgebaut, dass im weiteren Verlauf inhaltliche Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen für die Jahrgangsstufen 5-6 sowie 7-9 ausdifferenziert werden. So sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Erprobungsstufe bzw. am Ende der Sekundarstufe I über verschiedene Kompetenzen verfügen, die jedoch kumulativ aufeinander aufbauen. Anfangs werden übergeordnete Kompetenzerwartungen zu den vier Kompetenzbereichen formuliert, wobei Methoden- und Handlungskompetenzen inhaltsübergreifend sind, während Sach- und Urteilskompetenzen danach auch noch auf die jeweiligen Inhaltsfelder konkretisiert werden.

⁴⁵⁹ KLP NRW, S. 16.

Zum besseren Verständnis werden im Folgenden exemplarisch die übergeordneten Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 6 aufgeführt:⁴⁶⁰

- **Sachkompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler entfalten Fragen nach Sinn, Grund und Ziel des eigenen Lebens sowie der Welt und nennen erste Antwortversuche; erkennen religiöse Symbole und Zeichen und benennen ihre Bedeutungen; identifizieren und erklären den Symbolcharakter religiöser Sprache an Beispielen; erläutern an Beispielen grundlegende Inhalte des katholischen Glaubens; zeigen an beispielhaften Geschichten des Alten und Neuen Testaments ihre fortbestehende Bedeutung auf; erläutern an Beispielen die Genese der Kirche unter unterschiedliche historischen Bedingungen; beschreiben und deuten Ausdrucksformen religiöser, vor allem kirchlicher Praxis; erklären die Bedeutung religiöser, vor allem kirchlicher Zeiten und Räume unterscheiden Konfessionen und Religionen hinsichtlich grundlegender Merkmale.

- **Methodenkompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler erkennen und kennzeichnen zentrale Informationen in Texten mit religiös relevanter Thematik; fassen altersangemessene, religiös relevante Texte und andere Materialien mündlich und schriftlich zusammen und erläutern sie; finden eigenständig Bibelstellen auf; erkennen biblische Erzählungen als literarische Texte und Glaubenszeugnisse und analysieren sie in Grundzügen, auch unter Berücksichtigung der historischen Lebenswelt; erzählen Geschichten anschaulich nach, auch unter Berücksichtigung des Perspektivwechsels verschiedener Figuren; beschreiben die Wirkungen von künstlerischen Darstellungen biblischer Erzählungen sowie anderer religiös relevanter Themen und deuten deren Symbolik von Formen und Farben; finden selbstständig Informationen zu religiös relevanten Themen und geben sie adressatengerecht weiter; organisieren für einen befristeten Zeitraum die Arbeitsprozesse in einer Kleingruppe.

- **Urteilskompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler begründen in elementarer Form eigene Standpunkte zu menschlichen Verhaltensweisen sowie ethischen und religiösen Fragen; bewerten einfache ethische Sachverhalte unter Rückbezug auf ausgewählte christliche Werte und Positionen.

- **Handlungskompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler respektieren religiöse Überzeugungen anderer und handeln dementsprechend; lassen sich auf Erfahrungen von innerer Sammlung und Stille ein und reflektieren

⁴⁶⁰ Die konkretisierten Sach- und Urteilskompetenzen sowie die übergeordneten Kompetenzerwartungen der Jahrgangsstufe 9 mögen bei Bedarf im KLP nachgelesen werden.

diese; begegnen respektvoll Grundformen liturgischer Praxis (Gebet, Schulgottesdienst, Feiern) und reflektieren diese; gestalten und reflektieren religiöse Sprachformen; setzen religiöse Texte gestalterisch in unterschiedlichen Ausdrucksformen um; organisieren ein überschaubares Projekt im schulischen Kontext; nehmen in Ansätzen die Perspektive anderer ein; reflektieren ihre persönlichen Schwierigkeiten und Möglichkeiten, den Glauben praktisch zu leben.

Die Kompetenzerwartungen zum Ende der Sekundarstufe I sind eine Fortführung und Weiterentwicklung der Kompetenzen aus den Jahrgangsstufen 5 und 6. Der kumulative Anspruch wurde also auch in die Tat umgesetzt.

Im dritten Teil beschäftigt sich der KLP mit der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungskontrolle. In der Sekundarstufe I erfolgt die Leistungsbewertung in Katholischer Religionslehre ausschließlich als sonstige Mitarbeit⁴⁶¹, so „bezieht sich die Leistungsbewertung insgesamt auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und nutzt unterschiedliche Formen der Lernerfolgsüberprüfung.“⁴⁶² Da der Kompetenzerwerb kumulativ ausgelegt ist, nehmen die Kompetenzerwartungen an Komplexität und Progression zu. Deshalb ist es wichtig, dass der Religionsunterricht so angelegt wird, dass durch ständiges Üben und Wiederholen die bereits angebahnten Kompetenzen verfestigt werden. Gleiches gilt auch für Lernerfolgsüberprüfungen. Diese sind für Schülerinnen und Schüler gleichsam eine Rückmeldung über erreichte Lernstände sowie eine Hilfe, das eigene Lernen zu strukturieren. Aber auch für die Lehrkräfte sind Lernerfolgsüberprüfungen wichtig, sagen sie doch etwas über den Erfolg ihres Unterrichts aus und können so Beweggrund sein, den Unterricht ggf. umzugestalten. Bei der Leistungsbewertung sind alle Kompetenzbereiche gebührend zu beachten – ein Abfragen lediglich reproduzierenden Wissens ist daher nicht legitim.

Ebenso wie die Richtlinien der DBK⁴⁶³ betont der KLP, „dass die operationalisierbaren und überprüfbaren Kompetenzen [...] die Vieldimensionalität des Religionsunterrichts nicht vollständig abbilden können.“⁴⁶⁴

⁴⁶¹ Zur „Sonstigen Mitarbeit“ gehören sowohl schriftliche als auch mündliche Beiträge. Siehe hierzu KLP NRW, S. 31.

⁴⁶² KLP NRW, S. 30.

⁴⁶³ „Auch wenn Bildungsstandards neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch motivationale Momente und die Bereitschaft umfassen, den erworbenen Einsichten entsprechend zu handeln, beziehen sie sich doch primär auf die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse. Sie benennen somit nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts. [...] Für die Beurteilung von Unterricht ist das Erreichen der Bildungsstandards jedoch nur ein Kriterium.“ DBK, Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards, S. 10f.

⁴⁶⁴ KLP NRW, S. 12.

Den nordrhein-westfälischen Lehrkräften stehen mehrere Unterstützungshilfen zur Verfügung. So hat das „Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung“ exemplarische Unterrichtsvorhaben online zur Verfügung gestellt.⁴⁶⁵ Außerdem findet sich im Lehrplannavigator der Qualität- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS)⁴⁶⁶ ein Beispiel eines schulinternen Lehrplans, inklusive einem Übersichtsraaster mit Beispielcurricula und konkretisierten Unterrichtsvorhaben für die verschiedenen Jahrgangsstufen sowie Synopsen der Inhaltsfelder und inhaltlichen Schwerpunkte, der übergeordneten und der konkretisierten Kompetenzerwartungen.⁴⁶⁷ Dieses Angebot gab es allerdings nicht zur Einführung des KLPs, sondern erst ab August 2012.

Im Zuge der Wiedereinführung von G9⁴⁶⁸ wurde für das Schuljahr 2019/2020 eine Neufassung des KLP eingeführt, um der verlängerten Dauer des Bildungsweges sowie dem technologischen und gesellschaftlichen Wandel zu entsprechen.⁴⁶⁹ Die Kompetenzbereiche haben sich nicht verändert, jedoch wurde die Urteilskompetenz um den Punkt „sich kritisch und konstruktiv mit der in den Medien vermittelten Sicht auf religiöse und ethische Phänomene auseinanderzusetzen“⁴⁷⁰ erweitert. Die Inhaltsfelder wurden teilweise etwas umgeschrieben, das Inhaltsfeld „Bibel als ‚Ur-kunde des Glaubens ist nun nicht mehr an dritter, sondern an fünfter Position, Inhaltsfeld 6 heißt nun „Weltreligionen im Dialog“ und pointiert den interreligiösen Dialog. Ansonsten sind diese weitestgehend inhaltlich gleichgeblieben. Neu hinzugekommen ist ein siebtes Inhaltsfeld „Religion in einer pluralen Gesellschaft“, in dem „Spuren des Religiösen und christlicher Glaubensstraditionen in der säkularen Welt“⁴⁷¹ beleuchtet und die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich weltanschaulicher und religiöser Vielfalt gestellt werden. Auch geht es um „die Unterscheidungsfähigkeit in einer pluralen Gesellschaft mit ihren vielfältigen säkularen und religiösen Erscheinungsformen“⁴⁷² sowie die Reflektion dieser Auswirkungen auf die Gestaltung des eigenen Lebens. Hinsichtlich der Sachkompetenz zum Ende der Erprobungsstufe gibt es neben kleineren syntaktischen Veränderungen auch neue Unterpunkte:

⁴⁶⁵ Vgl. Schulentwicklung NRW - Netzwerk fachliche Unterrichtsentwicklung - Kath. Religionslehre - Netzwerk Katholische Religionslehre, (Stand: 27.12.2020); siehe detaillierter Kap. 8.3.2.

⁴⁶⁶ QUA-LiS wurde 2013 gegründet, siehe detaillierter Kap. 8.2.3.

⁴⁶⁷ Vgl. Schulentwicklung NRW - Lehrplannavigator S I - Gymnasium G8 (auslaufend bis 2021/22) - Katholische Religionslehre (G8) - Beispiel eines schulinternen Lehrplans für das Gymnasium im Fach Katholische Religionslehre (Stand: 27.12.2020).

⁴⁶⁸ 2018 beschloss die nordrhein-westfälische schwarz-gelbe Landesregierung die Rückkehr zur 9-jährigen Gymnasialzeit ab dem Schuljahr 2019/2020 für alle Gymnasien, die sich nicht aktiv für G8 entscheiden.

⁴⁶⁹ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts MSB des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium, Katholische Religionslehre 2019, S. 3-34.

⁴⁷⁰ Ebd., S. 15.

⁴⁷¹ Ebd., S. 17.

⁴⁷² Ebd., S. 17.

Die Schülerinnen und Schüler „entwickeln Fragen nach der Erfahrbarkeit Gottes in der Welt“, sie „beschreiben die Verantwortung für sich und andere als Konsequenz einer durch den Glauben geprägten Lebenshaltung“, sowie „unterscheiden religiöse und säkulare Ausdrucksformen im Alltag“.⁴⁷³ Dafür wurden die früheren Ausführungen zum Symbolcharakter religiöser Sprache und zu elementaren Inhalte des katholischen Glaubens gestrichen. Änderungen gibt es auch die Methodenkompetenz betreffend: So wurde beispielsweise ein Unterpunkt auf die digitale Medienkompetenz ausgeweitet, um dem Medienkompetenzrahmen NRW⁴⁷⁴ zu entsprechen. Die Urteilskompetenz wurde um die Punkte „in Ansätzen die Verwendung und die Bedeutung von religiösen und säkularen Ausdrucksformen im Alltag“ erörtern und „Erfahrungen von Stille und innerer Sammlung“⁴⁷⁵ reflektieren ergänzt – letzteres wurde vorher als Teilaspekt der Handlungskompetenz aufgeführt. Die Handlungskompetenz wurde um den Aspekt, andere ethische und religiöse Überzeugungen zu achten und dementsprechend zu handeln, erweitert.

Zwangsläufig führt dies auch zu manchen Änderungen hinsichtlich der konkretisierten Kompetenzerwartungen.⁴⁷⁶ Der inhaltliche Schwerpunkt des neuen Inhaltsfeld 7 betrifft religiöse Spuren im Jahres- und Lebenslauf in der Erprobungsstufe sowie religiösen Fundamentalismus und persönliche Lebensgestaltung im Hinblick auf religiös-weltanschauliche Vielfalt und Säkularisierungstendenzen in den Stufen 7-9.

Die neuen Akzentsetzungen des überarbeiteten KLP resultieren aus gesellschaftlichen Entwicklungen, die auch den Religionsunterricht prägen, wie „weltanschauliche und religiöse Vielfalt, Abbruch von (religiösen) Traditionen, Verlust religiöser Sprachfähigkeit“.⁴⁷⁷ Damit versucht der KLP auf die veränderte Lernausgangslage der heterogenen Schülerschaft zu reagieren. Für die Überarbeitung des KLP waren folgende Leitgedanken wesentlich:

„Stärkung der Unterscheidungsfähigkeit (Identität), hermeneutische Schulung: Vermeidung historisierender Bibelauslegung, stärkere Betonung des aufbauenden Lernens, Verdeutlichung der Anschlussfähigkeit an die Sekundarstufe II, Ermöglichung und Unterstützung des konfessionell-koooperativen Religionsunterrichts [...]“⁴⁷⁸

⁴⁷³ KLP NRW 2019, S. 18.

⁴⁷⁴ Die Ende 2016 von der KMK beschlossene Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ verpflichtet alle Bundesländer auf einen gemeinsamen Kompetenzrahmen im Umgang mit digitalen Medien. Der Medienkompetenzrahmen NRW ist verbindliche Grundlage für die überarbeiteten Lehrpläne ab 2019. Vgl. Medienkompetenzrahmen NRW | Bildungsportal NRW (zuletzt: 27.12.2020)

⁴⁷⁵ Ebd., S. 19.

⁴⁷⁶ Um den Rahmen nicht zu sprengen, sei für Details auf ebd. verwiesen, S. 20-34.

⁴⁷⁷ QUA-LiS, Präsentation zur Implementation des Kernlehrplans Katholische Religionslehre, S. 23.

⁴⁷⁸ Ebd., S. 25f.

Als zusätzliche Hilfestellung bietet der Lehrplannavigator von QUA-Lis ein Beispiel für einen schulinternen Lehrplan sowie von diesem ausgehend exemplarische konkretisierte Unterrichtsvorhaben und eine PowerPoint-Präsentation zur Implementation des neuen KLPs.⁴⁷⁹

4.3 Vergleich der kompetenzorientierten Curricula der verschiedenen Bundesländer

Die bereits vorgestellten Curricula haben Gemeinsamkeiten, aber auch differenzierende Ausprägungen.

Wichtig ist zunächst der Zeitpunkt des Verfassens der Curricula: So wurde der baden-württembergische Bildungsplan als erster bereits 2004 veröffentlicht. Im gleichen Jahr wurden auch die Kirchlichen Richtlinien veröffentlicht, so dass bei der Entwicklung des Bildungsplans diese nicht zur Verfügung standen. Der thüringische Lehrplan wurde indes als letzter 2013 veröffentlicht. Hier konnte die Kommission sicherlich von der fortgeschrittenen Diskussion und den bereits erfolgten Umsetzungen anderer Bundesländer profitieren. Aus diesen Gründen wurde der baden-württembergische Bildungsplan 2016 grundlegend erneuert. Das aus dem Jahr 2009 stammende niedersächsische Kerncurriculum wurde ebenfalls 2016 weiterentwickelt.

Um den Vergleich übersichtlicher zu gestalten, werden zunächst die Curricula auf ausgewählte, wichtige Bereiche hin verglichen. Anschließend erfolgt eine Übersicht über einzelne curriculare Spezifika.

- **Kompetenzbegriff:**

Die Klieme-Expertise kritisiert, dass der Begriff Kompetenz in den neuen Lehrplänen und Richtlinien recht unterschiedlich aufgefasst wird, was die Erarbeitung nationaler Bildungsstandards erschwert. So erinnert die baden-württembergische Definition von Kompetenz aus dem Jahr 2004 eher an Schlüsselqualifikationen, im Gegensatz zur Klieme-Expertise.⁴⁸⁰

„Die Expertengruppe geht hingegen von der pädagogisch-psychologischen Erkenntnis aus, dass Kompetenzen – verstanden als erlernte, anforderungsspezifische, Leistungs-Dispositionen – nur durch kontinuierlichen Aufbau von Wissen und Können in einem Inhalts- und Erfahrungsbereich entwickelt werden.“⁴⁸¹

Die einzelnen Fächer verkörpern diese Inhalts- und Erfahrungsbereiche. Demzufolge beschreiben Kompetenzmodelle Ziele, Strukturen und Ergebnisse der fachlichen Lernprozesse, stellen

⁴⁷⁹ Vgl. Schulentwicklung NRW - Lehrplannavigator S I - Gymnasium (aufsteigend ab 2019/20) - Katholische Religionslehre - Hinweise und Materialien - Startseite.

⁴⁸⁰ Vgl. Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 455; vgl. Klieme et. al., Expertise, S. 134.

⁴⁸¹ Klieme et. al., Expertise, S. 134.

die Stufen der schülerischen Kompetenzentwicklung dar und dienen der kriteriumsorientierten Leistungsbeschreibung. Kompetenzen fungieren diesem Verständnis nach als Bindeglied zwischen Inhalten und Tätigkeiten. Es sind die Kompetenzmodelle, die dem Unterricht Orientierung bieten, indem sie anhand konkreter Anforderungen aufzeigen, welche Niveau- und Entwicklungsstufen domänenspezifische Kompetenzen haben.⁴⁸² Das niedersächsische Kerncurriculum weist einen starken Bezug zu den Kompetenzen der KMK-Standards auf, während der Lehrplan Thüringens eher Lernziele und Inhalte beschreibt.⁴⁸³ Daher nennt die Klieme-Expertise es als eine der wichtigsten und anspruchsvollsten künftigen Herausforderungen, einen „gemeinsamen Begriff von Kompetenzen, deren Abstufung und Entwicklungslogik zu entfalten und darin das Verhältnis von fachlichem und außerfachlichem Lernen zu klären [...]“.⁴⁸⁴

- **Übergeordnete Kompetenzbereiche:**

Mitunter gibt es Divergenzen hinsichtlich der Kompetenzbereiche. Der Rahmenlehrplan von Rheinland-Pfalz weist dieselben fünf übergeordneten Kompetenzbereiche auf, wie das Kerncurriculum Niedersachsens, wobei der Rahmenplan von Fähigkeiten spricht, das Kerncurriculum jedoch von Kompetenzen: Wahrnehmung und Darstellung, Deutung, Urteil, Dialog und Gestaltung. Dem entspricht der Bildungsplan Baden-Württembergs von 2016, jedoch ist hier nicht von Dialog, sondern von Kommunikation die Rede. Diese Kompetenzbereiche weisen Ähnlichkeit mit denen des hessischen Kerncurriculums auf: Die ersten drei Kompetenzbereiche sind nahezu gleich, wobei in Hessen die Darstellungskompetenz im ersten Bereich fehlt. Die anderen Kompetenzbereiche – Kommunikation und Partizipation – sind indes ein Proprium des hessischen Kerncurriculums. Die Kompetenzbereiche des Kernlehrplans in Nordrhein-Westfalen sind denen des Bildungsplans Baden-Württembergs von 2004 und des thüringischen Lehrplans ähnlich: Alle drei Curricula beinhalten vier übergeordnete Kompetenzbereiche, darunter Fach- bzw. Sachkompetenz sowie Methodenkompetenz. Der Kernlehrplan NRWs enthält darüber hinaus noch Urteils- und Handlungskompetenz, was wiederum Hessen ähnelt, während der baden-württembergische Bildungsplan die Personal- und Sozialkompetenz ausweist – diese beiden Bereiche sind indes ein Proprium des baden-württembergischen Curriculums von 2004. Zwar gibt es auch im thüringischen Lehrplan die Sach- und Methodenkompetenz (sowie darüber hinaus Selbst- und Sozialkompetenz), inhaltlich unterscheiden sie sich jedoch von sämtlichen Kompetenzbereichen der anderen Curricula, da sie für alle gesellschaftswissenschaftlichen Fächer gelten.

⁴⁸² Vgl. Klieme et. al., S. 134f.

⁴⁸³ Vgl. Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 456.

⁴⁸⁴ Klieme et. al., Expertise, S. 136.

- **Inhaltsfelder:**

Bis auf Baden-Württemberg und neuerdings NRW, welche sieben Inhaltsfelder beinhalten, werden in allen anderen Curricula sechs Inhaltsfelder ausgewiesen. Dabei finden sich in allen die Inhaltsfelder Gott, Jesus Christus, Kirche und Religionen. Das niedersächsische Kerncurriculum enthält darüber hinaus das Inhaltsfeld Ethik, dafür entfällt das Inhaltsfeld Bibel. Ethik ist ebenfalls Bestandteil des rheinland-pfälzischen Rahmenplans – an Stelle eines anthropologischen Inhaltsfeldes. Baden-Württemberg hat als zusätzliches Inhaltsfeld „Welt und Verantwortung“, NRW „Religion in der pluralen Gesellschaft“ verortet. Auch hier unterscheidet sich der Lehrplan Thüringens: statt sechs bis sieben Inhaltsfelder finden sich hier drei Lernbereiche, welche die Themengebiete Anthropologie, Gott und Weltreligionen (Bereich 1: Menschen deuten ihr Leben und suchen nach Gott), Bibel und Jesus Christus (Bereich 2: Der biblischen Botschaft als Grundlage des Glaubens begegnen) und Kirche (Bereich 3: Die Gemeinschaft der Gläubigen in Gegenwart und Vergangenheit) abdeckt.⁴⁸⁵

- **Religiöse Kompetenz:**

In NRW ist die religiöse Kompetenz die Fähigkeit, mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und Weltanschauungen und der eigenen Religiosität in der pluralen Welt verantwortungsvoll umzugehen, sowie verantwortlich in Kirche und Gesellschaft zu handeln.⁴⁸⁶

In Baden-Württemberg hingegen umfasst die religiöse Kompetenz neben dem verantwortlichen Handeln in Kirche und Gesellschaft auch die Motivation⁴⁸⁷,

„die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen wach zu halten und zu reflektieren, um eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche zu ermöglichen“⁴⁸⁸

und folgt somit der Botschaft des Würzburger Synodenbeschlusses.⁴⁸⁹ Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler vertraut werden mit der Glaubensbotschaft und -wirklichkeit und befähigt werden, ihren Glauben vernünftig zu verantworten, persönliche Entscheidungen in der Konfrontation mit anderen Konfessionen, Religionen, Ideologien und Weltanschauungen zu treffen sowie die Entscheidungen anderer zu tolerieren.⁴⁹⁰ Die religiöse Kompetenz, die es in Hessen zu erwerben gilt, gleicht der Baden-Württembergs, wird allerdings um den Aspekt erweitert, am kirchlichen Leben über den eigenen Kulturkreis hinaus solidarisch mitzuwirken.⁴⁹¹

⁴⁸⁵ Vgl. Lehrplan Thüringen, S. 6.

⁴⁸⁶ Vgl. KLP NRW, S. 12.

⁴⁸⁷ Vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg, S. 38.

⁴⁸⁸ Ebd., S. 38.

⁴⁸⁹ Vgl. DBK, Würzburger Synode, Kapitel 2.5.1.

⁴⁹⁰ Vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg, S. 38.

⁴⁹¹ Vgl. Kerncurriculum Hessen, S. 11.

Die im niedersächsischen Kerncurriculum ausgewiesene religiöse Kompetenz ist auf ein Zitat der Kirchlichen Richtlinien zurückzuführen und meint die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände,⁴⁹² „die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind.“⁴⁹³ Der rheinland-pfälzische Rahmenplan enthält keine dezidierte religiöse Kompetenz, verweist jedoch auf Ulrich Hemel.⁴⁹⁴ Eine eindeutige religiöse Kompetenz findet sich auch im Lehrplan Thüringens nicht. Jedoch sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln,

„die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen zu stellen und Antworten aus dem Glauben der Kirche zu reflektieren, zu einer persönlichen Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen und Ideologien zu gelangen, das eigene Leben religiös zu gestalten, verantwortlich in der Kirche zu handeln und an der Gesellschaft teilzuhaben, [sowie] die Grenzen des eigenen Kulturkreises zu überschreiten.“⁴⁹⁵

- **Unterstützungsangebote:**

Von den hier beispielhaft dargestellten Bundesländern bieten Rheinland-Pfalz, Hessen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen den Lehrkräften Unterstützungsangebote an, vor allem in Form von exemplarischen konkretisierten Umsetzungshilfen. So bietet Rheinland-Pfalz mit den „Anregungen zur Umsetzung des Rahmenplans“ eine Handreichung, deren exemplarische Lerneinheiten den Lehrerinnen und Lehrern verdeutlichen soll, wie kompetenzorientierter Unterricht aussehen kann. Baden-Württemberg integriert die Umsetzungsbeispiele direkt in den neuen Bildungsplan.⁴⁹⁶ Auch in NRW gibt es zur Veranschaulichung für jede Jahrgangsstufe exemplarische Unterrichtseinheiten. Darüber hinaus verfügt der nordrhein-westfälische Kernlehrplan über eine Ausführung zu Leistungsbewertung und Lernerfolgsüberprüfung.⁴⁹⁷ In Thüringen können Religionslehrerinnen und -lehrer ebenfalls online auf weiterführendes Material zur Lehrplanimplementation zurückgreifen. Dieses besteht zum einen aus einer Sammlung wichtiger Bibelstellen, zum anderen aus einem weiterführenden Methodenplan zur Kompetenzentwicklung: Mittels Impulsbeispielen soll ein tieferes Verständnis für die Methodenkompetenz geschaffen werden.

⁴⁹² Vgl. Kerncurriculum Niedersachsen, S. 8f.

⁴⁹³ Ebd., S. 8f; Kirchliche Richtlinien, S. 13.

⁴⁹⁴ Vgl. Rahmenplan Rheinland-Pfalz, S. 5f.

⁴⁹⁵ Lehrplan Thüringen, S. 5.

⁴⁹⁶ Vgl. Bildungsplan - Umsetzungshilfen (bildungsplaene-bw.de) (Stand: 27.12.2020).

⁴⁹⁷ Vgl. KLP NRW, S. 30f.

- **Spezifika:**

Der Rahmenplan für Rheinland-Pfalz weist einige Spezifika auf. So werden Korrelation und Elementarisierung als didaktisch-methodisches Konzept ausgewiesen. Weitere unterscheidende Merkmale sind die theologisch gedeuteten epochalen Schlüsselprobleme (Frieden und Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung, Option für die Armen, Chancen und Risiken der Mediengesellschaft sowie Prinzipien von Glaube, Hoffnung und Liebe) und der verpflichtende Bezug zum Kirchenjahr als Strukturprinzip.⁴⁹⁸

Ein Spezifikum des thüringischen Lehrplans sind die drei Lernbereiche, die in wechselseitigem Bezug stehen, sowie die Mindestanforderungen für Kompetenzbeschreibungen.

Baden-Württemberg ist das einzige Bundesland, das verschiedene Niveaustufen für die Kompetenzen formuliert und hiermit der Klieme-Expertise folgt. Auch hierfür gibt es Umsetzungsbeispiele.

Das hessische Kerncurriculum visualisiert den kumulativen Kompetenzerwerb, indem in einer Synopse die Primarstufe und die Sek I gegenübergestellt werden. Außerdem werden die Kompetenzerwartungen für die Abschlüsse von Haupt- und Mittleren Schulabschluss mit denen der Sek I verglichen.

- **Neuerungen:**

Als erstes Bundesland erneuerte Baden-Württemberg 2015 den bereits 11 Jahre bestehenden Bildungsplan – hauptsächlich, um die in dieser Zeitspanne gewonnen schultheoretischen und -praktischen Erkenntnisse einfließen zu lassen. Das niedersächsische Kerncurriculum von 2009 wurde 2016 überarbeitet und um Ausführungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sowie zur inneren Differenzierung ergänzt. Der nordrhein-westfälische Kernlehrplan von 2011 wurde aufgrund der Schulzeitverlängerung 2019 aktualisiert und unter anderem um das inhaltliche Thema „Religion in der pluralen Gesellschaft“ erweitert.

⁴⁹⁸ Vgl. Rahmenplan Rheinland-Pfalz, S. 12-18.

5. Theoretische Implementation von Bildungsstandards

Der Begriff „Implementation“ kennzeichnet keinen singulären oder lediglich technischen Vorgang, sondern ein Bündel an Maßnahmen, die im deutschen Bildungssystem mitunter neue, dauerhaft zu realisierende Aufgaben implizieren.⁴⁹⁹

„Im Kern geht es um innovative Formen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, die von einem systemweiten Bildungsmonitoring durch Testverfahren bis zur lokalen, kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung reichen. Die Etablierung von Testkulturen ist lediglich *ein* Mittel aus einer breit gefächerten Palette von Werkzeugen im Dienste einer wirkungsvolleren Steuerung und Qualitätsentwicklung des Bildungswesens. Grundlegend lässt sich festhalten: Die Entwicklung von Qualität im Bildungswesen hat primär mit der Sicherung von Standards zu tun, die erreicht werden müssen und nicht unterschritten werden dürfen.“⁵⁰⁰

Bildungsstandards sind keine isolierte Größe, ihre Implementation ist ein Prozess der Schulentwicklung. Dabei geht es auch um neue Konzepte der Qualitätssicherung, die ein Novum für das deutsche Bildungswesen darstellen. Da eine gewisse Standardisierung in Schulen nichts grundsätzlich Neues ist – man denke nur an das Zentralabitur – stellt sich die Frage, welche Nova die Einführung von Bildungsstandards implizieren. Da wäre zum einen die Ausgestaltung und Funktion von Standards sowie deren Positionierung im deutschen Bildungssystem. Bisher tangierten Standards auf der Systemebene die Steuerung von Schule und Unterricht mittels Programm- und Strukturvorgaben, wie beispielsweise Lehrpläne und Stundentafeln etc., also im Bereich des „Inputs“. Die Überprüfung von Ergebnissen spielte bis dato keine zentrale Rolle.

„Neu besteht die politische Absicht darin, sich bei der Steuerung von Bildungssystemen vermehrt auch am ‚Output‘, das heißt an objektivierbar zu machenden, regelmäßig überprüften Leistungen einer Schule bzw. den empirisch gemessenen Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren.“⁵⁰¹

Diese politisch gewollte Neuorientierung am Output verlangt eine Neuordnung bzw. Neugewichtung des Diskurses, wobei folgende vier Konzepte dafür entscheidend sind: Kompetenz, Feedback und Evaluation, (Bildungs-)Standards und Implementation. Auf den letzten Punkt soll im Folgenden näher eingegangen werden.

⁴⁹⁹ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 7-22.

⁵⁰⁰ Ebd., S. 11.

⁵⁰¹ Ebd., S. 21f.

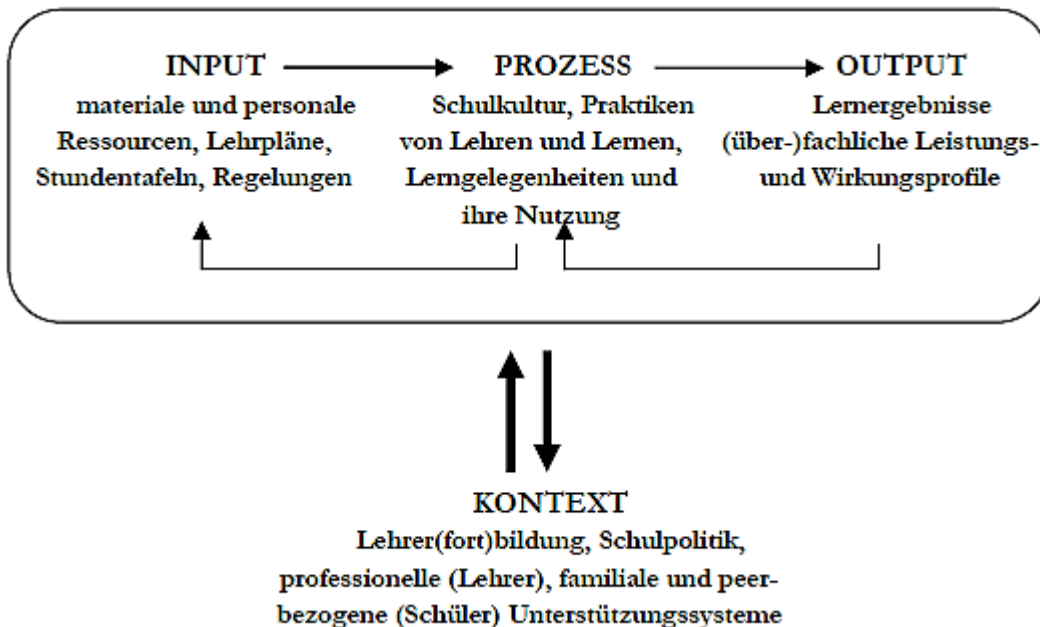


Abbildung 6: Einfaches Modell der Funktionsweise von Bildungssystemen
Quelle: Oelkers/ Reusser, *Qualität entwickeln*, S. 17.

5.1 Implementation und Schulentwicklung

Der Begriff „Implementation“ entstammt ursprünglich der Ingenieurwissenschaft, wurde später aber auch in der Computertechnologie angewendet und meint die Umsetzung eines Algorithmus in ein Computerprogramm. Mittlerweile wird der Begriff auch in der Politikwissenschaft für die Umsetzung politischer Entscheidungen oder Durchführung von Gesetzen verwendet.⁵⁰²

Allgemein bedeutet der Ausdruck „die Umsetzung von Zielen oder Strukturvorgaben in einem differenzierten und sich entwickelnden sozialen System [...], dessen Rahmenbedingungen beachtet werden müssen.“⁵⁰³ Gerade etablierte soziale Systeme wie Schulen müssen von den Implementationsstrategien überzeugt werden, da bereits gemachte Erfahrungen eventuell negative Konnotationen hervorrufen können.

Der diese Arbeit betreffende Kontext versteht unter „Implementation“ auch die

⁵⁰² Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Oelkers/ Reusser, *Qualität entwickeln*, S. 46-52.

⁵⁰³ Ebd., S. 46.

„Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die gesellschaftliche Praxis. [...] Etwas abstrahiert geht es um die Frage, wie ein Konzept, eine Theorie oder eine Erkenntnis in praktisches Handeln umgesetzt werden können.“⁵⁰⁴

Dabei gilt es zu beachten, dass wissenschaftliche Theorien immer in Rivalität zu einer großen Anzahl von Deutungsmustern und Alltagstheorien, mit denen sich die Handelnden konfrontiert sehen, stehen und oftmals in diesem Kontext konstituiert werden.⁵⁰⁵

Bei der Verankerung von Standards im bildungspolitischen System müssen soziale Kontexte, Ebenen und Prozesse unterschieden werden. Allerdings gibt es kein einheitliches System; verschiedene Instanzen mit unterschiedlichen Positionen sind wichtig für Bildungsprozesse. So sind bei der Implementation von Bildungsstandards nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Schülerinnen und Schüler, Eltern und Medien involviert. Die Ebene der Akteure nimmt einen wesentlichen Platz innerhalb des Implementationsprozesses ein – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern müssen die Vorteile der neuen Outputsteuerung für sich erkennen.⁵⁰⁶

„Die Kommunikation mit diesen verschiedenen Akteursgruppen bringt divergierende Interpretationen mit sich, die sich auf ein bestimmtes Konzept von Bildungsstandards beziehen müssen. Dieses Konzept muss überzeugen und kann nicht einfach verordnet werden.“⁵⁰⁷

Mögliche Probleme, die hinsichtlich der Implementation auftreten können, betreffen oftmals die auf der Ebene des Unterrichts angesiedelte pädagogische Qualitätsentwicklung. Ausschlaggebend für die Qualität einer Schule ist der tatsächliche Kompetenzerwerb der Schülerschaft. Das Schaffen eines für alle Schülerinnen und Schüler produktiven Lern- und Entwicklungsraums hängt im Wesentlichen

„von mehreren voneinander abhängigen Steuerungsebenen und Segmenten des Bildungssystems ab – letztendlich davon, inwieweit die Reform zu erneuerten Strukturen der Schule und ihrer Unterstützungssysteme führt und inwieweit sie dazu beiträgt, die Kompetenzen, Einstellungen, Identitäten und Praktiken ihrer Akteure zu verändern.“⁵⁰⁸

Entscheidend ist hierfür das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen und Segmente. Dabei lässt sich die Bildungsqualität auf allen Ebenen regulieren. So kann auf der *bildungspolitischen Strukturebene* die Schulaufsicht die Qualität des Bildungssystems mittels der Abschlussergebnisse oder Übertrittsquoten kontrollieren. Durch die neue Outputorientierung geben auch regelmäßige Leistungsüberprüfungen Auskunft über den qualitativen Bildungszustand. Auf der *in-*

⁵⁰⁴ Euler, Dieter/ Sloane, Peter, Implementation als Problem der Modellversuchsforschung, S. 312f.

⁵⁰⁵ Vgl. ebd., S. 319.

⁵⁰⁶ Vgl. ebd., S. 232.

⁵⁰⁷ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 47.

⁵⁰⁸ Ebd., S. 49f.

termediären Ebene der Schule als pädagogische Handlungseinheit können eine Fülle von Instrumenten eingesetzt werden: Die pädagogische Qualität einzelner Schulen kann anhand interner und externer Evaluation registriert werden oder mit Hilfe von Verfahren zur Schulentwicklung gesteigert werden. Die Rolle der Schulebene sollte nicht unterschätzt werden: So ergaben Forschungen,

„dass Schulen mit einer optimalen Konfiguration von Dimensionen wie Kooperations- und Führungskultur, Lehrereinstellungen und -werten, Schulklima, Curriculum und Didaktik die Qualität des Lernens und seiner Ergebnisse nachhaltiger beeinflussen als es strukturelle Systemmerkmale und administrative Vorgaben vermögen.“⁵⁰⁹

Die Lehrerinnen und Lehrer sind auf der Mikroebene des Unterrichts und des Handelns der Lehrkräfte für die fachliche, pädagogische und didaktische Qualität verantwortlich. Zwar sind die Startbedingungen durch Lehrmittel und -pläne, Klassengrößen etc. vorgegeben, jedoch obliegt es der einzelnen Lehrperson, durch das Schaffen produktiver Lehr- und Lernumgebungen, die Bildungsqualität positiv zu beeinflussen.

Die auf allen Ebenen vorhandenen Angebote zur Qualitätssteigerung bleiben jedoch abhängig von den Nutzungsvoraussetzungen und -fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler – wie volitional, motivational und ertragreich die Bildungsangebote wahrgenommen werden, hängt von der Bereitschaft der Lernerinnen und Lerner ab, Schule und Lehrkräfte haben darauf wenig Einfluss. Hier spielen auch außerschulische Unterstützungssysteme, wie Peer-Groups oder der familiäre Hintergrund, eine Rolle. Die Verantwortung für die Lern- und Evaluationsergebnisse tragen die Schulen selbst, daher müssen entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es den Schulen ermöglichen, ihre Bildungsangebote eigenständig zusammenzustellen.

„Das heißt, die Philosophie einer neuen ‚Rechenschaftsauslegung‘ verlangt die Koppelung von verbindlichen, orientierenden Vorgaben mit (neuen) *Spielräumen von Schulautonomie* und daran geknüpften *Ressourcen und Werkzeugen der lokalen und regionalen Schulentwicklung*. Jegliche Form der Evaluation ergibt nur Sinn, wenn im Rahmen geöffneter Handlungsmöglichkeiten auch produktiv auf die Ergebnisse reagiert werden kann.“⁵¹⁰

Auf national- und regionalpolitischer Ebene bedeutet dies eine „*Reform des Verwaltungshandelns*“⁵¹¹: Damit Schulen die Verantwortung für die Resultate ihres Handelns übernehmen können, müssen sie, mehr als bislang üblich, Entscheidungen bzgl. individueller Fördermaßnahmen, Schulverfassung etc. autonom fällen können. Modelle zur qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung des professionellen Handelns sind dabei vonnöten.

⁵⁰⁹ Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 50f.

⁵¹⁰ Ebd., S. 51f.

⁵¹¹ Ebd., S. 52.

5.2 Verständnis, Strategien, Akteure, Ebenen und Kontexte der Implementation von Bildungsstandards

Die Expertise von Oelkers und Reusser betont mehrere Aspekte und Handlungsfelder, die für eine nachhaltige Implementation nötig sind. Demnach sind nachhaltige Qualitätsverbesserungen im Bildungssystem nur zu erzielen, wenn „*breitenwirksame Strategien und Verfahren der Schulentwicklung*“⁵¹² angewendet werden, die den angestrebten Prozessen entsprechen und die evaluative Funktion einer Einführung von Standards übertreffen. Außerdem meint die evaluative Anwendung von Bildungsstandards keinen Verwaltungsakt, sondern die „*Einführung eines Referenzsystems für professionelles schulisches Handeln und die Vergewisserung seiner Qualität*“⁵¹³. Auch wird betont, dass nicht nur Lehrkräfte und das schulische Umfeld an der sukzessiven Umsetzung der Bildungsstandards beteiligt werden müssen, sondern auch die Unterstützungssysteme. Die Implementation benötigt jedoch „*praxistaugliche Verfahren und Werkzeuge*“⁵¹⁴ für die unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems. Ferner betont die Expertise, „*dass die Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards keine Monostrategie der Weiterentwicklung von Schule*“⁵¹⁵ ist und die Outputsteuerung nicht das Alleinstellungsmerkmal der Qualitätssicherung des Bildungssystems sein kann.

Nachfolgend werden diese wesentlichen Aspekte und Handlungsfelder einer gelingenden Implementation vorgestellt und zwecks besserer Übersicht schematisch abgebildet.

⁵¹² Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 232. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 232f.

⁵¹³ Ebd., S. 232.

⁵¹⁴ Ebd., S. 233.

⁵¹⁵ Ebd., S. 233.

Begriff und theoretisches Verständnis einer Implementation von Bildungsstandards	
Leitideen und Strategien (Kap. 5.2.2) <ul style="list-style-type: none"> • Anzustrebende Akzeptanz als Mittel zur Zielfokussierung, Evaluation und Qualitätsentwicklung auf System- und Schulebene; • Nutzung in der unterrichtlichen Arbeit; • Verbesserung der Leistungs- und Lernqualität 	Ebenen und Akteure (Kap. 5.2.3) <ul style="list-style-type: none"> • Nationale Ebene; • Bundesländerebene, regionale Netzwerke; • Schulebene: Gemeinde- und Einzelschulen; • Ebene der Lehrkräfte, Fachgruppen, Schülerinnen und Schüler und Eltern
Kontext- und Unterstützungssysteme (Kap. 5.2.4) <ul style="list-style-type: none"> • Stützende politische Langfriststrategie; • Lehrerbildungs- und Fortbildungseinrichtungen; • Landesinstitute, pädagogische Abteilungen; zentrale Einrichtungen zur Qualitätsentwicklung und Beratung; • Schulaufsicht, Schulinspektion; • Lehrerverbände und -gewerkschaften; • Lehrmittel und Schulbuchproduzenten; • Bildungsforschung 	Werkzeuge und Verfahren (Kap. 5.3) <ul style="list-style-type: none"> • Ausgearbeitete Bildungsstandards im Kontext von Lehrplänen und Curricula; • Valide Tests und Monitorings im Kontext eines mehrperspektivischen Assessment-Systems; • Externe Evaluationen und Rückmelde-systeme; • Verfahren der internen Schulevaluation; • Schulleitung und Schulleitbild; • Referenzrahmen und Werkzeuge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Tabelle 1: Aspekte und Handlungsfelder einer Implementation von Bildungsstandards

Quelle: Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 233f.

5.2.1 Begriff und theoretisches Verständnis einer Implementation von Bildungsstandards

„Implementation von Bildungsstandards“ meint „die Einführung und handlungswirksame Umsetzung eines neuen Referenzsystems für die fachlichen Kernziele schulischen Handelns in die pädagogische Alltagsarbeit an den Schulen und in der Lehrerbildung.“⁵¹⁶

Eines der Kernziele ist eine tiefgreifende Annahme des Systems als Ganzes. Die Implementation bildungspolitischer Auflagen zur Optimierung der schulischen Qualität ist ein komplexer, wechselseitiger „Anpassungs-, Entwicklungs- und Lernprozess“⁵¹⁷ mit inhaltlichen, strukturellen, personellen, normativen, methodischen und kulturellen Elementen. Eine erfolgreiche Implementation bedarf daher einer dauerhaften, kohärenten und institutionellen Qualitätspolitik, die alle Ebenen des Bildungssystems umfasst. Prinzipiell unterscheidet man zwischen zwei

⁵¹⁶ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 234. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 234-239.

⁵¹⁷ Ebd., S. 234.

Steuerungsstrategien hinsichtlich der Implementation: Die „*bürokratisch-hierarchische, autoritativ-interventionistische (,top-down‘) Strategie*“ sowie die „*horizontale (,bottom up‘) Strategie der partizipationsbezogenen Kontextsteuerung*“⁵¹⁸. Der ersten Strategie liegt die Annahme zugrunde, dass ein ausgearbeitetes Programm mit Praxisänderungen, Aufgabenzuweisungen und institutionellen Vorschriften von den betreffenden Akteuren übernommen und in ihre Handlungspraktik eingegliedert wird. Die zweite Strategie impliziert indessen,

„dass es sich bei der Aneignung einer Innovation um einen in wechselseitigem Austausch zwischen den Systemebenen und nach Maßgabe vielfältiger Voraussetzungen erfolgenden individuellen und kollektiven Anpassungsprozess bzw. um einen *mehrstufigen, adaptiven Lern- und Entwicklungsprozess* handelt.“⁵¹⁹

Da von der Politik hierarchisch oktroyierte Neuerungen meist nur oberflächlich und partiell übernommen werden, kommen mittlerweile Mischformen der o.g. Steuerungsstrategien zum Einsatz, um

„schulische Neuerungen unter Beteiligung wechselseitig voneinander abhängiger Akteure auf allen Systemebenen in einem ko-konstruktiven, mehrstufigen Entwicklungsprozess zu rekontextualisieren und daraus resultierende neue Kompetenzen, Routinen, Einstellungen und Identitäten aufzubauen.“⁵²⁰

Eine erfolgreiche Einführung der Bildungsstandards hängt laut Oelkers und Reusser von folgenden kontext-, personen- und gegenstandsbezogenen Faktoren ab:

- von verschiedenen kontextuellen Gegebenheiten, wie beispielsweise eine vorhandene Schulkultur, schulübergreifende Netzwerke, aktive Unterstützung durch die lokale Umgebung etc.;
- einem exakten Handlungsplan, der alle Schritte und Ebenen berücksichtigt und Stabilität und Kontinuität vermittelt;
- der Beteiligung der Akteure hinsichtlich ihres Einsatzes und Partizipation, ihren Erfahrungen mit früheren Problemlösestrategien und den so gewonnenen Kompetenzen, ihrem Wissen und ihren Überzeugungen, ihren persönlichen und gemeinsamen Ressourcen etc.

Unter Bezugnahme zweier Stadienmodelle von Holtappels⁵²¹ wird verdeutlicht, dass innovative Vorhaben in mehrstufigen, kollektiven und individuellen Aneignungsprozessen umgesetzt werden: So „entfalten Reformen, die die normativen und operativen Tiefenstrukturen, Einstellungen und Identitäten eines kollektiven Akteurs betreffen, ihre Wirkung in mehreren, zeitlich sich

⁵¹⁸ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 234.

⁵¹⁹ Ebd., S. 235.

⁵²⁰ Ebd., S. 235f.

⁵²¹ Siehe hierfür detaillierter Kap. 6.6.

erstreckenden Phasen.“⁵²² Dementsprechend erstreckt sich ein Innovationsvorhaben über drei Phasen, deren Übergang oft fließend erfolgt; mitunter laufen alle Phasen sogar parallel ab: Die erste Phase der *Initiation* beinhaltet vor allem Information, Problemanalyse und Motivation. In der zweiten Phase der *Implementation* wird die Innovation nun umgesetzt, angewendet, erprobt und in das bestehende System eingegliedert. Die letzte Phase der *Institutionalisierung* transformiert die Innovation in Routine und alltägliche Praxis.

Ein zweites Modell verdeutlicht die sukzessive Aneignung der Innovation durch Lehrerinnen und Lehrer in mehreren Schritten: Auf der untersten Stufe der *Unverbindlichkeit* überwiegt der Nicht-Gebrauch, erst auf der nächsten Stufe der *Aufmerksamkeit* lässt sich eine Orientierung verzeichnen, die jedoch erst durch den *persönlichen Bezug* eine Vorbereitung ermöglicht. Die nächste Stufe der *Durchführung* zeugt zwar noch von mechanischem Gebrauch, führt jedoch durch *Konsequenz* zu Verbesserung und Routine. Die *Zusammenarbeit* fördert die Integration der Innovation und durch den *kritischen Rückblick* ist eine Erneuerung möglich.

Da die Einführung der Bildungsstandards ein Vorhaben der Bildungspolitik und nicht ein von den pädagogischen Akteuren initiiertes ist, welches einen nicht unerheblichen Perspektivwechsel voraussetzt, bedarf es weiterführender Maßnahmen, Aneignungsprobleme müssen ernstgenommen werden.

5.2.2 Leitideen und Strategien

Das Bildungssystem ist ein komplexes humanes Regelwerk von Ressourcen, Handlungsrouinen und Technologien und kann nur funktionieren, wenn dessen Normen und Werte sowie konsensuale Veränderungen von den Akteuren, die über eine permanente Lernbereitschaft verfügen müssen, angenommen werden. Daher bedeutet die Umsetzung der Bildungsstandards mehr als die Adaption eines bürokratischen Verwaltungsaktes oder eines fertigen Programms. Vielmehr wird ein komplexer Lernvorgang tangiert, „der sowohl einen Wandel von Überzeugungen als auch individuelles und institutionelles, organisationales Lernen einschließt.“⁵²³

Strategien auf der systemischen sowie auf der basalen Ebene der Lernprozesse sind daher notwendig: Auf der systemischen Ebene bedarf es einer Qualitätspolitik, die zwischen den top-down-Strategien für Tests und Standards auf der einen und der Partizipation der Basis an ihrer Prüfung, Validierung und Weiterentwicklung auf der anderen Seite angesiedelt ist. Auf der

⁵²² Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 237.

⁵²³ Ebd., S. 240. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 240-270.

Ebene der Schul- und Personalentwicklung sind darüber hinaus materielle und institutionelle Bedingungen sowie mikropolitische Strategien zur Unterstützung der angebahnten Prozesse zu generieren.

Im Folgenden sollen zunächst die hierfür notwendigen Leitideen, anschließend die Strategien vorgestellt werden.

Anforderungen und Leitideen

Die bereits aufgeführte Auffassung zum Verhältnis von Innovation und Implementation führt zu sieben Anforderungen und Leitvorstellungen:

1) Inhaltliche Qualität der Bildungsstandards und Tests: *Bildungsstandards benötigen inhaltliche Validität und methodische Ausarbeitung, auch hinsichtlich der Aufgaben und Tests.*

Bildungsstandards müssen auf Kernbereiche und -kompetenzen des jeweiligen Faches abzielen, Tests müssen Leistungen messen, die sich tatsächlich auf die Standards beziehen – nur dann werden Bildungsstandards langfristig angenommen und können einen positiven Effekt entwickeln. Gute Standards bedürfen einer konzisen und verständlichen Formulierung und sollen sich auf die Grundbereiche der jeweiligen Domäne beziehen. Dabei sollten die Standards ausdifferenziert werden, also unterschiedliche Niveaustufen widerspiegeln. Das Konzipieren valider, pädagogisch wertvoller Tests ist ein komplexes und anspruchsvolles Unterfangen und bedarf kognitionspsychologischer, fachdidaktischer und methodologischer Kompetenzen. Dafür ist eine Infrastruktur erforderlich. Die Gründung des länderübergreifend wirkenden IQB ist ein wichtiger erster Schritt in diese Richtung.

Tests und Standards müssen den höchsten Anforderungen genügen, da sie das Unterrichtsgeschehen maßgeblich beeinflussen.

2) Öffentliche Sichtbarkeit einer zusammenhängenden Strategie und Verlässlichkeit der politischen Unterstützung bei der Umsetzung: *Eine gelungene Implementation der Bildungsstandards ist nur möglich, wenn die pädagogischen und politischen Ziele strategisch langfristig fixiert werden und politischer Beistand nicht nur durch Worte, sondern auch durch Taten erfolgt, indem beispielsweise Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.*

Um das Bildungssystem zu reformieren, muss ein öffentlicher, verpflichtender Konsens bzgl. der Grundfragen bestehen. Dazu gehört auch die Frage, ob es Regel- oder Mindeststandards geben soll, wie die Beziehung zwischen Standards und Lehrplänen ist, wer für das Konstruieren der Standards und Tests verantwortlich ist, wie oft bzw. zu welchen Zwecken diese Tests eingesetzt werden, wie mit ihren Ergebnissen umgegangen werden soll und wer hierauf Zugriff

hat. Außerdem sollte auch Einigkeit darüber bestehen, welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen der Tests hinsichtlich der Zuweisung von Ressourcen für die Qualitätssicherung und -förderung ergeben.

3) Sicherung von Akzeptanz in der Profession: *Das Schaffen von Akzeptanz ist eine der größten Herausforderung und zugleich eine der wichtigsten Voraussetzung für die Implementation von Bildungsstandards. Diese ist abhängig von einer politisch-administrativen Zielklarheit und der spürbaren Alltagstauglichkeit der Reform.*

Sollen Bildungsstandards nicht bloß auf der bildungspolitischen Ebene verhallen, sondern einen neuen Standard des Lehrerhandelns evozieren, „muss die neue bildungspolitische Strategie und müssen die Eigenschaften der Neuerung überzeugend und mit Vorteilen für die Akteure begründet und *kommuniziert* werden.“⁵²⁴ Die Akteure – also insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer – sollen offen und positiv gegenüber der Reform eingestellt sein und den Mehrwert für ihr pädagogisches Handeln erkennen. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn Bildungsstandards nicht als „neuartige curriculare Zwangsjacke“⁵²⁵ wahrgenommen werden, sondern die sich bietenden Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten in den Vordergrund rücken. Auch darf die Bildungsreform keine Überforderung darstellen, vielmehr müssen die zu entwickelnden Maßnahmen auch lösbar sein. Ferner muss die Einführung und Umsetzung der Bildungsstandards als gemeinsame Aufgabe sowohl der Lehrkräfte als auch der Unterstützungssysteme wahrgenommen werden.

„Es muss gelingen, die Lehrpersonen als Hauptakteure im Bildungswesen von der Wichtigkeit solider inhaltsbezogener Referenzpunkte für die Ziele des fachlichen Lernens zu überzeugen. Bildungsstandards, verstanden als gestufte Kompetenzanforderungen, stellen einen Bezugsrahmen dar, der es über die Rückmeldung von Testergebnissen ermöglichen soll, Distanz – Nähe und Abstand – zu einem angestrebten Lernziel einzuschätzen und damit sich selbst bzw. die eigene Klasse in einem gemeinsamen Bezugssystem zu sehen.“⁵²⁶

Um die Akzeptanz zu sichern, bedarf es zunächst einer Vorbereitung und schließlich auch einer Überzeugungsarbeit. Im Sommer 2005 befragte der Verband Bildung und Erziehung (VBE) 2000 Lehrerinnen und Lehrer mittels Fragebogen zu aktuellen bildungspolitischen Themen. Die Befragung ergab, dass Lehrkräfte in Deutschland noch äußerst skeptisch gegenüber Vergleichsuntersuchungen und Bildungsstandards sind. Vor allem wird befürchtet, dass Bildungsstandards zu Lasten der Autonomie der Schulen gehen. Hieran wird deutlich, dass es noch mehr

⁵²⁴ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 243.

⁵²⁵ Ebd., S. 243.

⁵²⁶ Ebd., S. 243f.

Aufklärungs- und Informationsarbeit bedarf, denn „Abwehr entsteht oft aus Unkenntnis oder Analogieschlüssen“.⁵²⁷

4) Verankerung der Reform in den regionalen und lokalen Kontexten einer auf den Unterricht abzielenden pädagogischen Qualitätsentwicklung: *Die Implementation von Bildungsstandards erfordert neben einer Makropolitik der Bekanntmachung und Umsetzung der Standards auch eine Mikropolitik der wirkungsvollen Qualitätsentwicklung hinsichtlich der Lehr-Lern-Ebene.*

Wie bereits deutlich wurde, stellt die Bildungsreform die unterschiedlichen Ebenen vor verschiedenartige Herausforderungen: Während auf politisch-administrativer Ebene insbesondere die Konzeption und Überprüfung der Standards sowie deren Evaluation bzw. dem Umgang mit jenen Ergebnissen Probleme aufwerfen, stehen auf der Mikroebene der Schulentwicklung und des professionellen Lernens die effiziente Nutzung der neuen pädagogischen Instrumente im Fokus. Die Qualität der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist ein wichtiger Bestandteil für das Gelingen der Bildungsreform. Dass mittlerweile nicht mehr auf den verordneten Wandel, sondern auf teilautonome Strategien gesetzt wird, ist sicherlich nicht nur hinsichtlich der Motivation der Lehrkräfte ein großer Vorteil für die Umsetzung der Bildungsstandards, die eine Langzeitstrategie mit Prozesscharakter benötigen.

5) Ausrichtung von Unterstützungssystemen, Werkzeugen und Verfahren des professionellen Lernens und der Schulentwicklung auf Bildungsstandards: *Die Unterstützungssysteme müssen durch Werkzeuge und Verfahren die Prozessqualität des schulischen Lehrens und Lernens fördern.*

„Letztlich wird sich die Wirkung der Reform daran bemessen, ob das neue Referenzsystem für Ziele und Inhalte und eine darauf bezogene Testkultur als Qualitätsrahmen Eingang in den Unterricht finden und Einfluss darauf nehmen, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen, d.h. welche zum Teil messbaren Kompetenzen sie in welchen Domänen aufbauen.“⁵²⁸

Das Lehrpersonal muss sich daher ein profundes Verständnis über Ziele und Inhalte der Bildungsreform aneignen, was durch bloße Amtsmitteilungen nicht erreicht werden wird. Vielmehr bedarf es individueller und kollektiver Fortbildungen. Dies bedeutet auf der lokalen und regionalen Ebene, dass die Unterstützungssysteme über geeignete Werkzeuge und Verfahren des professionellen Lernens verfügen müssen. Auch müssen neue Fortbildungskonzepte generiert werden.

⁵²⁷ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 245.

⁵²⁸ Ebd., S. 246.

6) Fachliche Bildungsstandards im Rahmen einer breiteren pädagogischen Zielsetzung von Schule: *Bildungsstandards decken nicht die curricularen Ziele in Gänze ab, daher darf der schulische Bildungsgedanke nicht auf evaluierbare Standards reduziert werden.*

Bildungsstandards in Form evaluierbarer Basiskompetenzen können „nicht das ganze Spektrum dessen, worauf sich Schule und Unterricht auf allen Stufen fachlich und pädagogisch ausrichten sollen“⁵²⁹ abdecken. So gibt es neben den fachlichen Kompetenzen weitere, nur schwer messbare Standards, die nicht zu vernachlässigen sind. Ferner müssen Bildungsstandards so ausgelegt sein, dass auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erfasst werden.

7) „Input“, „Prozess“- und „Ergebnisqualität“ – die drei Säulen schulischer Wirksamkeit: *Bei aller Daseinsberechtigung darf die mit den Bildungsstandards einhergehende Outputorientierung nicht die einzige Strategie hinsichtlich der Qualitätsoptimierung des Bildungssystems sein.*

Die Einführung und Umsetzung von Bildungsstandards stellt eine erforderliche und sinnige Ergänzung der Qualitätssteuerung des Bildungswesens dar.

„Qualität im Bildungswesen kann nur durch das Zusammenführen von *Input* (Qualität von Ausgangs- und Rahmenbedingungen), *Prozess* (Merkmale auf Schul- und Unterrichtsebene) und *Output* (Lernerträgen gemessen an multikriterialen Leistungsmaßen), und durch wechselseitige Rückkoppelungen und Informationsrückflüsse zwischen diesen Säulen sowie das Ziehen der Konsequenzen in Bezug auf Entwicklungsaufgaben und -ziele nachhaltig gesichert und gesteigert werden.“⁵³⁰

⁵²⁹Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 247.

⁵³⁰Ebd., S. 248.

Diese Säulen werden durch die folgende Tabelle grafisch verdeutlicht.

INPUT (gesteuert über Ziele und Ressourcen)	PROZESS (gesteuert über die Qualität der Lehr-Lernprozesse)	OUTPUT (gesteuert über Resultate und Rückmeldungen)
<ul style="list-style-type: none"> • kohärente Lehrpläne und Lehrmittel, welche an Standards ausgerichtet sind • gut ausgebildete und engagierte Lehrpersonen • Struktur des Bildungswesens und Ausstattung von Schulen • effektive Szenarien und Werkzeuge für kontinuierliche Lehrer(fort)bildung und Unterrichtsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • internalisierte und klare Erwartungshaltungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern • Schul- und Fachinteresse, positive Lerneinstellung • Standards für Unterrichtsqualität und Schulklima (z. B. kognitive Aktivierung, Klassenführung, Schülerorientierung, Qualität des Fachwissens sowie der pädagogischen Interaktion) 	<ul style="list-style-type: none"> • auf Bildungs- und Schulstandards basierende multi-dimensionale und niveaugestufte Leistungstests • auf Verfahren der Fremd- und Selbstevaluation basierende Qualitätseinschätzungen der schulischen Arbeit • angemessene Rückmeldung in Bezug auf die Realisierung von Standards und Entwicklungsfortschritten an Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulträger

Tabelle 2: Die drei Säulen der Steuerung und Qualitätssicherung des Bildungssystems
Quelle: Oelkers/ Reusser, *Qualität entwickeln*, S. 249.

Strategien der Einführung und Sicherung von Bildungsstandards

„Eine gelingende Implementation setzt Strategien auf der Systemebene und in Bezug auf die pädagogische Qualitätsentwicklung an der Basis voraus. Auf der Grundlage der Leitideen lassen sich komplementäre Strategien unterscheiden [...]: eine systemische und politikakzentuierte und eine schulnahe, am Kerngeschäft orientierte.“⁵³¹

Die erstgenannte Strategie strebt eine kohärente politische Einführung und Umsetzung auf der Makro- und Mesoebene des Bildungssystems an, die zweite hingegen zielt auf der mikropolitischen Ebene auf die Hilfestellung für professionelles Lernen und schulische Qualitätsentwicklung, also Wissenstransfer mithilfe fortschrittlicher Fort- und Weiterbildungsformen.

Die Implementation standardbasierter Schulreformkonzepte besteht aus komplexen, die Lern- und Umsetzungsprozesse auf unterschiedlichen Bildungssystemebenen tangierenden Prozessen.

⁵³¹ Oelkers/ Reusser, *Qualität entwickeln*, S. 250.

„Qualität kann sich dabei nur in einem Wechselspiel von äusserer [sic!] Impulsgebung und produktivem individuellem und kollektivem Lernen an der Systembasis entfalten. Das heißt, dass Initiierung und Steuerung eines umfassenden Projekts des Wissenstransfers, wie es die Einführung von Bildungsstandards darstellt, einer in kultureller Passung erfolgenden Verbindung von Top-down- und Bottom-up-Strategien bedarf.“⁵³²

Dabei gilt zu beachten, dass Bildungssysteme eine hochkomplexe Struktur aufweisen und aus verschiedenen Teilgruppen und Sektoren mit individuellen Personen auf unterschiedlichen Ebenen bestehen. Um ein solches System steuern zu können, muss dessen Dynamik transparent sein – dies ist jedoch kaum der Fall. Vielmehr zeichnet sich das Bildungswesen durch Intransparenz, Komplexität und Eigendynamik aus. Daher sind oktroyierte top-down-Strategien auch weniger erfolgversprechend. Dennoch benötigt eine Implementation top-down-Elemente, also Impulse und Vorgaben. Es muss darum ein ausgewogenes Verhältnis von Kontrolle und Anreiz, Eigenverantwortlichkeit und Unterstützungsangeboten, externer Kontrolle und Evaluation gefunden werden, die von allen Ebenen des Systems ausstrahlen. Auch verändert sich das Verhältnis zwischen Selbstbestimmung und Steuerung im Verlauf der Implementation: Während anfangs eine top-down-Steuerung vorteilhaft sein kann, soll im Idealfall der weitere Verlauf von eigenverantwortlichem Handeln der Schulen statt lenkender Vorgaben geprägt sein.

„Eine systembezogene Makropolitik muss sich um den Aufbau von kohärenten Strukturen und Kapazitäten (Ressourcen, Dienstleistungen) auf allen voneinander abhängigen und interagierenden Ebenen des Systems bemühen. Es geht darum, dass die Einführung und Anwendung von Standards und der Umgang mit den damit gekoppelten Evaluationsverfahren systemverträglich erfolgen und sowohl von Schulen als auch von deren Unterstützungssystemen als positive Aufgabe wahrgenommen werden.“⁵³³

Aufgabe der Bildungs- und Schuladministration ist es, eine von gemeinsamer Ausrichtung und gegenseitiger Abstimmung geprägte Reformpolitik anzuleiten, die geeignete Instrumente und Rahmenbedingungen sowie Unterstützungssysteme zur Verfügung stellt. Keinesfalls zu vernachlässigen sind ferner die Strukturen, Organisationen und Kontexte auf der lokalen und regionalen Ebene, die sehr bedeutsam für die Implementation sind. Oelkers und Reusser formulieren fünf wesentliche Elemente zur Verbesserung der schulischen Qualität und der Umsetzung der Bildungsstandards:

- klare, abgestufte Leistungserwartungen an *alle* Schülerinnen und Schüler;
- gegenseitige Abstimmung von Bildungsstandards, Lehrplänen, Kerncurricula, Unterrichtsmaterial/Schulbüchern, Lehreraus- und -weiterbildung, Schulevaluationen und Tests;

⁵³² Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 251.

⁵³³ Ebd., S. 257.

- Leistungsmessungen bei den Schülerinnen und Schülern;
- Professionalisierung der Lehrkräfte;
- ein breites Standard- und Verantwortlichkeitsverständnis, das sich nicht nur auf die Outputseite, sondern auch auf die Inputs (Standards für die Ressourcen und Rahmenbedingungen) und auf die Lehr-Lern-Prozesse (den Unterricht) bezieht.⁵³⁴

Der Erfolg einer Bildungsreform ist in hohem Maße von den Akteuren an der Basis abhängig. Damit Lehrerinnen und Lehrer „Adressaten und Agenten von Veränderungen werden“⁵³⁵, müssen sie von deren Mehrwert für das tägliche Unterrichtshandeln überzeugt werden. Außerdem kann eine veränderte Unterrichtspraxis nicht bloß von oben verordnet werden, vielmehr müssen die Lehrkräfte selbst diesen beabsichtigten Wechsel ausführen. Auch darf man nicht dem Trugschluss unterliegen, die gewünschten Änderungen würden sich

„mit der Zeit von selber einstellen, wenn die entsprechenden Regelungen akkreditiert und publiziert sind [...]. Veränderungen in der Schul- und Unterrichtspraxis setzen schulbezogen-organisatorische, letztlich jedoch immer individuelle Veränderungen – und damit Lernen – voraus.“⁵³⁶

Für die Akteure bedeutet die Veränderung ihres Handelns und ihrer Einstellungen ein vielschichtiges Neu- und Umlernen. Empirische Untersuchungen⁵³⁷ haben ergeben, dass es nicht ausreicht, Lehrerinnen und Lehrer lediglich über das Konzept der Bildungsstandards zu informieren. Vielmehr müssen sie den damit einhergehenden Veränderungen positiv begegnen und bereit sein, ihr professionelles Handeln umzustrukturieren. Darüber hinaus müssen sie in die Prozesse der Entwicklung, Entscheidung und Umsetzung eingebunden werden.

Einige Bedingungen sind von signifikanter Bedeutung für eine effektive schulische Qualitätsentwicklung bei Lehrerinnen und Lehrern: Diese betreffen nicht nur die Innovation, sondern auch die Lehrpersonen an sich, das Umfeld der einzelnen Schulen, den regulativen Rahmen und unterstützende Kontexte der Reform sowie die konkrete Umsetzung der Innovationen.⁵³⁸ Oelkers und Reusser halten insbesondere die „Einrichtung von *stärker autonomen Schulen* sowie Qualitätsverbesserungen bei den Verfahren und Werkzeugen der *Lehrerfortbildung*“⁵³⁹ für essenzielle Bedingungsfaktoren. Innovative Formen der Fort- und Weiterbildung zeichnen sich durch ein handlungsorientiertes und prozessunterstützendes Wesen aus. Das „Wechselspiel von

⁵³⁴ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 258.

⁵³⁵ Ebd., S. 259.

⁵³⁶ Ebd., S. 259.

⁵³⁷ Siehe z. B. Spillane, James/ Reiser, Brian/ Reimer, Todd, Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. In: Review of Education Research 72 (2002), S. 387-431.

⁵³⁸ Vgl. ausführlicher Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 260ff.

⁵³⁹ Ebd., S. 263.

individueller Lehrerebene und kooperativer Schulebene“⁵⁴⁰ steht dabei im Mittelpunkt. Laut Oelkers und Reusser sollten Fortbildungen, die professionell und effektiv sind, folgende Prinzipien aufweisen:

- Ausrichtung an Zielen, Standards und Leistungen der Schülerinnen und Schüler;
- Orientierung an von den Lehrpersonen wahrgenommenen und anerkannten Bedürfnissen und Defiziten;
- Einbindung in die tägliche Berufsarbeit und Ausrichtung auf die Schule;
- kooperative Problemlösung und Arbeit in Teams und Netzwerken;
- kontinuierliche und durch externe Ressourcen und Expertisen kompetente Unterstützung;
- Beachtung von aus verschiedenen Evaluationsquellen stammenden Rückmeldungen zu Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie dem Handeln der Lehrpersonen;
- ergebnisbezogenes und prozessnahes theoretisches Verständnis der im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen;
- Eingliederung in den fachlich unterstützten Veränderungsprozess;

Es bleibt festzuhalten,

„dass Bemühungen um nachhaltiges Umlernen von Lehrpersonen in Bereichen, die erfahrungsgemäß gegenüber Korrekturen und Restrukturierung besonders resistent sind, nur erfolgreich sind, wenn sich diese vermehrt an Settings des situierten, handlungsbezogenen Lernens orientieren und insgesamt ein breites Repertoire von handlungs- und reflexionsorientierten Verfahren und Methoden eingesetzt wird.“⁵⁴¹

5.2.3 Ebenen und Akteure

Bei der Implementation von Bildungsreformen gilt es, den mehrgliedrigen Aufbau des deutschen Bildungssystems zu beachten. Reusser und Halbheer nennen vier Ebenen:

- Makro-Ebene: Bund und Länder sind für die nationale Ebene verantwortlich;
- Intermediäre Ebene: Regionale Unterstützungs- und Kontrollsysteme sorgen für die Qualitätsentwicklung und Evaluation;
- Meso-Ebene: Den einzelnen Schulen obliegt die Unterrichtsentwicklung;
- Mikroebene: Lehrkräfte, Schülerschaft und Eltern sind verantwortlich für die Lehr-Lernarbeit im Unterricht.⁵⁴²

⁵⁴⁰ Oelkers/ Reusser, S. 268.

⁵⁴¹ Ebd., S. 270.

⁵⁴² Vgl. Reusser/ Halbheer, Implementation von Bildungsstandards, S. 128f.

Oelkers und Reusser fügen eine weitere Ebene hinzu – die der Instrumente.⁵⁴³ Nur wenn die Akteure aller Ebenen mitwirken, kann eine Implementation gelingen.

In ihrer Expertise sehen die Autoren ein wesentliches Problem der Implementation von Bildungsstandards, dass die KMK-Standards in den Bundesländern in eigenen, nicht abgestimmten Entwicklungsprogrammen umgesetzt werden. Der Rat der Klieme-Expertise, „für die Arbeiten zur Operationalisierung von Bildungsstandards auf nationaler Ebene eine koordinierende Institution aufzubauen [...]“⁵⁴⁴, wurde bislang nicht befolgt. Die Konsequenz ist die unterschiedliche Umsetzung der KMK-Vorgaben.⁵⁴⁵

Nationale Bildungsstandards kann es aber nur dann geben, wenn die Vorgaben der KMK als verbindlich wahrgenommen werden. Dies betrifft auch grundsätzliche Implementationsstrategien. Insbesondere folgende Grundsatzfragen müssen einheitlich beantwortet werden, wenn nationale Strategien gewünscht sind:

- Regel- oder Mindeststandards?⁵⁴⁶
- Bildungsstandards als Ergänzung der oder Ersatz für die Lehrpläne?
- Nationale oder länderspezifische Tests?
- Zeitlich vernetzte Tests zur längerfristigen Messung?
- Tests zur Förderung oder Selektion?
- Aufbau von Rückmeldesystemen für Schule, Unterricht und Akteure vor Ort?
- Testergebnisse als Teil der Schulevaluation?
- Veröffentlichung der Ergebnisse und wenn ja, in welcher Form?
- Sind Schulrankings, die die Mittelzuweisung beeinflussen, erstrebenswert?
- Landesweite Unterstützungssysteme zur Implementation von Bildungsstandards und deren weitere Ausgestaltung?

Für eine gelingende Implementation ist es nötig, dass die pädagogischen und politischen Zwecke der Bildungsstandards klar definiert sind.

Regionale Ebene

Damit „Bildungsstandards und damit verbundene Lehrpläne und Curricula, testfähige Beispielsammlungen, aber auch die Instrumente („Tools“) der Schul- und Unterrichtsentwicklung oder

⁵⁴³ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 271. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 271-285.

⁵⁴⁴ Klieme et. al., Expertise, S. 126.

⁵⁴⁵ Siehe Kap. 2.

⁵⁴⁶ Die Klieme-Expertise empfiehlt ausdrücklich Mindeststandards, die KMK hingegen hat Regelstandards festgelegt.

der Selbstevaluation von Schulen“⁵⁴⁷ wirksam werden können, müssen sie die intermediäre, lokale Ebene des Implementationsmodells erlangen: Schulentwicklung muss regional vernetzt werden. In regionalen Netzwerken lernen Lehrkräfte, anhand von bereitgestellten Materialien, Ressourcen, Werkzeugen und Anreizen, ihr professionelles Unterrichtshandeln zu erweitern. Diese Netzwerke können schulisch und außerschulisch, lokal und regional organisiert sein. Eine lokale und regionale Kooperation hat den immensen Vorteil, dass die Entwicklungsarbeit nicht auf jeder einzelnen Schule lastet.

Regionale Steuergruppen können darüber hinaus für einen effektiven und vernetzten Einsatz der Implementationsinstrumente – Kerncurricula, Aufgabenkulturen, Tests und Rückmeldesysteme – sorgen.

Ebene der einzelnen Schulen

Trotz Vernetzungsmöglichkeiten ist jede einzelne Schule dafür verantwortlich, Implementationsarbeit zu leisten. Gerade die durch die Bildungsreform angestrebte höhere Selbstständigkeit der Schulen birgt einen höheren Grad an individueller Verantwortung. Folgende Voraussetzungen sind unter anderem nötig, damit die Schulen ihrer individuellen Verantwortung gerecht werden können:

- Akzeptanz der Bildungsinnovationen seitens der Akteure
- Unterstützungs- und Beratungsangebote, Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung
- angemessene Zeit und Ressourcen für die Umsetzung
- ggf. eine Verwaltungsreform, die das selbstverantwortliche Handeln der Schulen ermöglicht

Der entscheidende Faktor für eine gelingende Implementation ist die positive Einstellung der Akteure:

„Die Schulen müssen von den Vorteilen der Bildungsstandards überzeugt sein und hinter dem Projekt stehen [...]. Standards dürfen nicht als Neuauflage der (behavioristischen) Lernzieldiskussion der siebziger Jahre verstanden werden, aber auch nicht als Fortsetzung einer in der Regel lediglich rhetorisch zugestandenen Schulautonomie aus der Mitte der neunziger Jahre.“⁵⁴⁸

Bis dato werden Bildungsstandards eher als theoretisches Konstrukt wahrgenommen, das nicht die praktische Ebene, sondern die Verwaltungsebene tangiert. Der Ausdruck „Standards“ wird mit staatlichen Normierungsversuchen assoziiert, die Autonomie der Lehrkräfte scheint

⁵⁴⁷ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 277.

⁵⁴⁸ Ebd., S. 280.

dadurch bedroht. Damit diese Barrieren abgebaut werden können, müssen die Lehrerinnen und Lehrer am Implementationsprozess beteiligt werden, Unterstützungssysteme den Schulen einen produktiven Kontakt mit den Bildungsreformen ermöglichen. Darüber hinaus müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es den Schulen gestatten, interne und externe Evaluationen durchzuführen: So soll eine verpflichtende Qualitätssicherung mit Freiräumen für die Schulautonomie sowie mit Werkzeugen und Ressourcen der regionalen Schulentwicklung gekoppelt werden. Damit Schulen tatsächlich teilautonom handeln können und in wesentlichen Bereichen – die Schulorganisation und -verfassung, Nutzung des eigenen Budgets, individuelle Fördermaßnahmen etc. betreffend – eigene Entscheidungen treffen können, bedarf es ferner einer Verwaltungsreform.

Ebene der Akteure: Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerschaft, Eltern

Diese sehr heterogene Ebene hat ein gemeinsames Interesse: Den Unterricht. Bei der Implementation der Bildungsstandards kommt den Lehrerinnen und Lehrern die größte Bedeutung zu, müssen sie doch den „Paradigmenwechsel“ in doppelter Weise durchführen: Lernen soll nun als Entwicklung wissensbasierter Kompetenzen verstanden werden und die Grundlagen dieser Lernprozesse müssen hinsichtlich standardbasierter Tests verstanden werden.

Bereits die Klieme-Expertise hebt die exponentielle Rolle der Lehrerinnen und Lehrer hervor:

„Die Diskussion über Bildungsstandards und deren Entwicklung sowie der Erfolg der vorgeschlagenen Maßnahmen wird aus der Sicht unserer Arbeitsgruppe ganz wesentlich von der Akzeptanz des Gesamtansatzes, insbesondere durch die Lehrerschaft, abhängen. Nur wenn es gelingt, die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptträgern dieser Reform zu machen, nur wenn sie diese Reform als im ureigenen professionellen Selbstinteresse liegend verstehen, wird es auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens kommen.“⁵⁴⁹

Auch die Schülerinnen und Schüler müssen ihre ihnen zugedachte neue Rolle annehmen und selbstverantwortlicher handeln und lernen:

„Die neue, vermehrt auf Kompetenzen und weniger auf stoffliche Systematik bezogene curriculare Kultur steigert die Anforderungen an die Unterrichts- und Lernqualität, d.h. *die schulische Angebotsqualität und die Fähigkeiten zur Nutzung der angebotenen Lerngelegenheiten.*“⁵⁵⁰

Ein kompetenzorientierter Unterricht ist anwendungs- und handlungsorientiert und verlangt eine Problemlösefähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich selbstgesteuert und aktiver in das Lerngeschehen einbringen. Darüber hinaus wird das Erreichen der verschiedenen

⁵⁴⁹ Klieme et. al., Expertise, S. 144.

⁵⁵⁰ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 283.

Kompetenzstufen regelmäßig überprüft. Bildungsmonitoring in Form von Leistungstests ermöglicht nicht nur fundierte Aussagen über die Leistung der Schülerinnen und Schüler, sondern bietet ihnen auch mehr Transparenz und die Möglichkeit der Partizipation bezüglich des Umgangs mit den Daten – dies gilt ebenfalls für die Eltern, die auch eine wichtige Gruppe innerhalb der Mikroebene sind. Schulen sollten daher ihre Ziele auch den Eltern kommunizieren.

Da die Akzeptanz der Bildungsstandards auch stark von den Schülerinnen und Schülern sowie von deren Eltern abhängt, sollten sie auf die veränderten Lernanforderungen, Leistungsüberprüfung sowie die Nutzung von Rückmeldesystemen vorbereitet werden.

Verfahren und Werkzeuge

„Nicht nur das Bildungssystem als solches, sondern auch seine Reformen brauchen Instrumente. Ohne geeignete ‚Tools‘, die zu den Aufgaben und zu den Schulen bzw. Systemebenen, in und auf denen sie eingesetzt werden, passen, wird wenig bewegt.“⁵⁵¹

Als Beispiel dient das von der Bertelsmann-Stiftung initiierte Programm zur „Selbstevaluationen in Schulen“ (SEIS) zur Unterstützung der internen Steuerung der Schulen, wobei auch externe Evaluationen damit vorbereitet und verknüpft werden können. Mittels eines, auch online verfügbaren, Fragebogens werden fünf Dimensionen der Schulqualität – Lehren und Lernen, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Schulklima und -kultur, Führung und Management sowie Zufriedenheit bei den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern – evaluiert. Die elektronische Auswertung der gesammelten Daten lässt einen Vergleich mit anderen Schulen zu.

Elektronische Werkzeuge funktionieren schnell und unproblematisch und stellen daher ein wichtiges Instrument zur Implementation der Bildungsstandards dar.

5.2.4 Kontext und Unterstützungssysteme

Lernen und *Schulentwicklung* sind die wesentlichen Konzepte, die Oelkers und Reusser in ihrer Expertise anvisieren. „Der Fokus richtet sich dabei auf die Möglichkeiten und Voraussetzungen für anhaltendes (individuelles und soziales, kooperatives) Lernen von Lehrpersonen, Schulleiterinnen und -leitern sowie der anderen Akteure.“⁵⁵² Diese Prozesse geschehen nicht isoliert, sondern im Rahmen von Unterstützungs- und Schulaufsichtssystemen, weshalb diese Kontextsysteme auch in den Implementations- und Transferprozess eingebunden werden müssen. Zu

⁵⁵¹ Oelkers/ Reusser, *Qualität entwickeln*, S. 284.

⁵⁵² Ebd., S. 285. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 285-301.

diesen gehören neben der Schulaufsichts- und weiteren Behörden auch Einrichtungen der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung sowie pädagogische Arbeitsstellen und Landesinstitute. Eine gelingende Implementation von Bildungsstandards setzt voraus, dass diese Einrichtungen ihre Aufgaben und Tätigkeiten neu strukturieren. Eine tragende Rolle innerhalb des gesamten Prozesses nehmen dabei die Einrichtungen der Lehrergrundausbildung sowie der Lehrerfort- und -weiterbildung ein.

Lehrer(aus)bildung

Es dürfte sich als schwierig gestalten, die an den Universitäten stattfindende Lehrergrundausbildung „in eine kohärente Qualitätspolitik in Bezug auf Standards einzubinden.“⁵⁵³ Grund dafür ist die autonome Ausrichtung der Universitäten und der damit einhergehenden vielfältigen curricularen Ausrichtungen. In Deutschland gibt es verschiedene Phasen der Ausbildungen von Lehrerinnen und Lehrern, die jeweils nicht curricular abgestimmt sind, was gewisse Transferprobleme zur Folge hat.

„Im Mittelpunkt der Lehrerbildung in Deutschland steht nur sehr bedingt die Profession der Lehrperson oder der Unterricht als das ‚Kerngeschäft‘ des Berufs. [...] Die Erfahrung des Studiums ist oft gekennzeichnet durch Zusammenhanglosigkeit, Beliebigkeit und Praxisferne. Die Lehrerbildung kennt keine klar geregelte Verantwortung für die gesamte Ausbildung, die Entwicklung berufsfeldbezogener Standards hat in der Breite gerade erst begonnen und ist in den deutschen Bundesländern sehr unterschiedlich. Zwischen den *Lehrerbildungsstandards* und den *Bildungsstandards* für die Schulen gibt es bislang kein Verbindungsglied, das auf eine zusammenhängende Entwicklung verweisen würde.“⁵⁵⁴

Es gibt auch keine klar formulierte und verbindliche Zielsetzung, was die Beurteilung des Erreichens von Ausbildungszielen erschwert. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ist Deutschland das einzige Land mit einer derart überlegenen Fachausbildung. Auch eine Gliederung in zwei unabhängige Ausbildungsphasen ist ein deutsches Alleinstellungsmerkmal. Erkenntnisse aus den USA⁵⁵⁵ weisen darauf hin, dass neue Steuerungsinstrumente unabdingbar sind für die Entwicklung der Lehrerbildung: Eine konzise Zielsteuerung, die Entwicklung eigener Standards sowie eine kontinuierliche interne und externe Evaluation.

„Letztlich geht es auch hier um die Umstellung der Ausbildungskultur im Sinne der Orientierung an anzustrebenden Ergebnissen: Konkrete Standards für die Lehrerbildung sollen möglichst präzise Ziele und Ergebnisse des Unternehmens Lehrerbildung festlegen und die zu erwerbenden Fähigkeiten beschreiben können.“⁵⁵⁶

⁵⁵³ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 286f.

⁵⁵⁴ Ebd., S. 287f.

⁵⁵⁵ Siehe beispielsweise Darling-Hammond, Linda, How Teacher Education Matters. In: Journal of Teacher Education 51 (3) (2000), S. 166-173.

⁵⁵⁶ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 288.

Eine solche Standardorientierung soll die Absolventinnen und Absolventen optimal auf die vielfältigen und herausfordernden Handlungsfelder des Lehrerberufs vorbereiten und sie mit berufsrelevanten Kompetenzen ausstatten, die auf multikriteriale Bildungsziele abzielen.

Wirklich entwickelte Qualitätssicherungssysteme gibt es in Deutschland so gut wie gar nicht, und wenn, dann nicht an den Universitäten. Zwar gibt es bereits einige Studienseminare, die eigene Standards entwickelt haben, jedoch sind diese dementsprechend uneinheitlich. Als negativ bewertet die Expertise zudem die mangelnde Kooperation zwischen den Ausbildungslehrkräften und den Studienseminaren. Positiv hervorzuheben ist das Bundesland Schleswig-Holstein: Dort sind seit einem Erlass von 2006 Ausbildungslehrkräfte dazu angehalten, am Institut für Qualitätsentwicklung ein Zertifikat zu erwerben. Vorzeigecharakter hat auch die Schweiz: Hier haben die Pädagogischen Hochschulen fachliche und überfachliche Standards für die Lehrerbildung entwickelt und führen regelmäßige interne Evaluationen ihrer Lehre durch.

„Qualitätssicherung in diesem Sinne ist eine Kernaufgabe für die Entwicklung der Lehrerbildung. Sie muss eine echte Zielsteuerung ausbilden und sich an ihren Ergebnissen orientieren, was bislang nicht annähernd der Fall ist. Wesentlich für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland sind neue Formen der Organisation wie verantwortliche Leitungen, gemeinsame Zielsetzungen zwischen der [sic!] Phasen oder die Steuerung der Entwicklung durch externe Evaluationen. Auf curricularer Ebene geht es um fachliche sowie überfachliche Standards, die verbindlichen Charakter annehmen und den Kern des Angebots bestimmen.“⁵⁵⁷

Bis dato gibt es keine verbindlichen Curricula für die Lehrerbildung. Die Dozentinnen und Dozenten sind völlig frei bzgl. ihrer Lehrangebote. Wenn eine Ausbildung jedoch berufsrelevante Kompetenzen vermitteln will, muss diese vorab festgelegt sein.

Die KMK sowie einige Bundesländer haben bereits mit einer inhaltlichen Reform der Lehrerbildung begonnen. So hat die KMK Ende 2004 Vorschläge für Standards für die Lehrerbildung verabschiedet, die „Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften [beschreiben]. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“⁵⁵⁸ Damit konnotiert die KMK, dass die Sicherung der schulischen Bildungsqualität, die eng verbunden ist mit der Einführung überprüfbarer Standards, auch die Lehrerbildung betrifft.⁵⁵⁹

Der Beschluss thematisiert zwei essenzielle Konzepte: Die *Standards* für die Lehrerbildung, welche die *Kompetenzen* formulieren.⁵⁶⁰

⁵⁵⁷ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 289f.

⁵⁵⁸ KMK, Vereinbarungen zu den Standards der Lehrerbildung, S. 1.

⁵⁵⁹ Vgl. ebd., S. 1.

⁵⁶⁰ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 290; vgl. KMK, Standards der Lehrerbildung, S. 2.

- *Standards*: Diese definieren die zu erfüllenden Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer und richten sich nach den in den Schulgesetzen der Bundesländer verankerten Bildungs- und Erziehungszielen. Die Standards benennen Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen diese den zu erreichenden Kompetenzen zu.⁵⁶¹ „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“⁵⁶²
- *Kompetenzen*: Sie beschreiben die Anforderungen des beruflichen Handelns im Lehramt und sind in verschiedene Kompetenzbereiche unterteilt: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren.⁵⁶³

Diese Standards ermöglichen das Formulieren präziser und verbindlicher Ziele für die Lehrerbildung. Standards der Lehrerbildung sind laut Oelkers und Reusser dringend anzustreben, denn „wenn Lehrkräfte in Zukunft mindestens teilweise standardbasierten Unterricht erteilen, mit Rückmeldesystemen umgehen und ihre Benotungspraxis verändern sollen, dann muss die Ausbildung darauf reagieren, und dies zielstufengerecht.“⁵⁶⁴

Der Beschluss der KMK betont, dass die in zwei Phasen – universitäre Ausbildung und Vorbereitungsdienst – gegliederte Ausbildung so zu koordinieren ist, „dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.“⁵⁶⁵ Dafür ist es wichtig, dass die wissenschaftlich-universitären und die berufspraktischen Ausbildungselemente möglichst eng verbunden werden, thematische Bezüge hergestellt und aufeinander abgestimmt werden.

„Das heißt, auch in der Lehrerbildung muss angestrebt werden, dass ihre Absichten nicht unverbindlich und unpräzise, und ihre tatsächlichen Effekte nicht zufällig bleiben, sondern sich an Standards – einerseits beschreibbar als Anforderungen an die Institutionen selbst (Institutions- und Prozessstandards), andererseits als erwartbare Fähigkeiten ihrer Absolventen (Wissens- und Kompetenzstandards) – messen lassen.“⁵⁶⁶

In Rheinland-Pfalz wurden curriculare Standards mit Kompetenzbeschreibungen und Studienmodule für alle Studienfächer entwickelt, die verbindlich vorschreiben, was wie studiert werden muss.

⁵⁶¹ Vgl. KMK, Standards der Lehrerbildung, S. 3f.

⁵⁶² Ebd., S. 4.

⁵⁶³ Vgl. ebd., S. 7-13.

⁵⁶⁴ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 302.

⁵⁶⁵ KMK, Standards der Lehrerbildung, S. 4.

⁵⁶⁶ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 294.

„Die Implementation von Standards der Lehrerbildung setzt voraus, dass zwischen Universitäten/Hochschulen und Studienseminaren sowie der Schulpraxis curriculare Abstimmungen erreicht werden, die durch die neuen Formen der Modularisierung und der Kreditierung der Studienleistungen erleichtert werden, aber immer noch auf erheblichen Widerstand stoßen. Letztlich muss auch für die Vision der Reform geworben werden, und dies in einem Bereich, der gegenüber neuen Instrumenten eher skeptisch eingestellt ist.“⁵⁶⁷

Daher muss zunächst ein universitäres, für die Dozierenden verbindliches Curriculum veranlasst werden, welches anschlussfähig an den Vorbereitungsdienst ist und die Evaluation berufsbezogener Kompetenzen zulässt.

Fort- und Weiterbildungen der Lehrerinnen und Lehrer

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften gilt mittlerweile als zentraler Faktor der Schulentwicklung. Umso wichtiger ist eine Veränderung der Weiterbildungsstruktur: Bis dato besuchen Lehrerinnen und Lehrer kurzfristig angelegte Fortbildungen gemäß ihren – recht unspezifischen – Interessen. Forschungsergebnisse⁵⁶⁸ zeigen jedoch, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nur dann erfolgreich sind,

„wenn sie auf die jeweilige Schule und die Bedürfnisse des Klassenzimmers zugeschnitten sind. Die Lehrkräfte müssen mit neuen und überzeugenden Ansätzen zur Verbesserung ihrer täglichen Praxis konfrontiert werden, die einzelne Weiterbildung muss sich im Blick auf die Entwicklung von Unterricht und Schule als nützlich erweisen und die Kurserfahrungen müssen zur Bereicherung des Handlungsrepertoires der Lehrkräfte beitragen.“⁵⁶⁹

Folgende Merkmale kennzeichnen gelungene Fort- und Weiterbildungen:

- Nähe zum Unterricht
- Konzeption über einen längeren Zeitraum
- Kombination von Input-, Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen
- Anregung zu gegenseitigem Austausch und Kooperation
- klar definierter (fach-)didaktischer Fokus
- Anknüpfung an kognitive Wissensvoraussetzungen und Überzeugungen der Lehrkräfte

Hinsichtlich einer erfolgreichen Implementation der Bildungsstandards sollten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen den standardbasierten Unterricht priorisieren, die Teilnahme an selbigen müssen von den Schulen angeordnet und obligatorisch sein. Als ein Beispiel hierfür nennt die Expertise fachdidaktische Weiterbildungen in Netzwerken. Außerdem sollte die Wirkung kontinuierlich überprüft werden. Vieles spricht daher dafür, die Fort- und Weiterbildungsstruktur zu dezentralisieren, in größeren Programmen zu organisieren und mitunter schulintern

⁵⁶⁷ Klieme et. al., Expertise, S. 296.

⁵⁶⁸ Siehe den Artikel von Lipowsky, Frank, Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule 96, Nr. 4.

⁵⁶⁹ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 298.

durchzuführen. Eine einheitliche Organisation hätte ferner den Vorteil, dass die Programmstruktur mittels eines Assessments akkreditiert werden könnte – eine Zielorientierung auf den Unterricht wäre somit besser steuerbar.

5.3 Werkzeuge und Verfahren der Implementation

„[...] Steuerungsmaßnahmen wie die Formulierung von Bildungsstandards, ihre schulrechtliche ‚Akkreditierung‘ und testmäßige Umsetzung sowie die Rückmeldung über ihre Einlösung an Schulen [werden] nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, sie gleichzeitig für den Kern der schulpädagogischen Qualitätsentwicklung, die Förderung der Professionalität der Lehrkräfte und deren fachdidaktische Schulung für guten Unterricht fruchtbar zu machen.“⁵⁷⁰

Zur Erreichung dieses langfristigen Ziels bedarf es mehr als Standards und einer bildungspolitischen Implementationsstrategie. Vielmehr werden „wirkungsvolle *Instrumente* zu ihrer Initiierung, Steuerung und nachhaltigen Umsetzung im Sinne eines Prozesses des (Um-)Lernens und des Wissenstransfers“⁵⁷¹ benötigt. Diese Instrumente sind auf der politischen Ebene die Bildungsstandards sowie deren Evaluation durch Bildungsmonitoring, Tests und weiteren Schulevaluationsmaßnahmen, auf der schulischen Ebene des professionellen Lernens die Selbstevaluation, die Unterrichts- und kooperative Entwicklung von Schulen sowie die Lehreraus- und -fortbildungen. Für eine gelingende bildungspolitische Reform braucht man daher „geeignete Verfahren und Werkzeuge, die zu den Aufgaben und zu den Schulen bzw. den Systemebenen, auf denen sie eingesetzt werden, passen [...]“⁵⁷² Daher wird die Implementation der Bildungsstandards in der Expertise als „*werkzeugbasierter Prozess*“⁵⁷³ aufgefasst. Folgende Kriterien sollten bei der Entwicklung und Auswahl von Instrumenten und Verfahren für die Implementation beachtet werden:

- Fokussierung, Zieltransparenz und -bezug auf professionelle Kernaufgaben, Abwendung von Beliebigkeit;
- Innovationspotential der Einzelschule in den Fokus stellen;
- Tools und Settings für organisationales, kooperatives und individuelles Lernen;
- Anschlussfähigkeit an ein konstruktivistisches Selbstverständnis vom Lernen der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler;
- Routinisierung von Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung fördern;

⁵⁷⁰ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 303. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 303ff.

⁵⁷¹ Ebd., S. 303.

⁵⁷² Ebd., S. 303.

⁵⁷³ Ebd., S. 304.

- Verständlichkeit, Ökonomie, Robustheit und Handhabbarkeit;
- Potenzial für eine nachhaltige Unterrichts- und Schulentwicklung mit Breitenwirksamkeit;
- Ressourcen und Möglichkeiten für ein situiertes und kontinuierliches, handlungsbezogenes Lernen „on the job“, sowie die Möglichkeit zur Selbstüberprüfung eigener Lernfortschritte;
- neue Strategien und Modelle des Unterrichts (*Best-practice*-Beispiele) anbieten;
- Möglichkeiten, neue Praktiken mit bereits existierenden Routinen und Kompetenzen zu verknüpfen;
- Instrumente und Verfahren eines integrierten, aufeinander abgestimmten Systems von Qualitätsentwicklung und -sicherung;
- nicht nur Reformwerkzeuge, sondern auch Professionswerkzeuge für die Alltagspraxis.

Nachfolgend werden die Instrumente und Verfahren eines integrierten Systems der Qualitätsentwicklung und -sicherung für die diversen Akteure und Ebenen hinsichtlich der Implementation der Bildungsstandards aufgeführt und Standards für ihre Nutzung formuliert.

5.3.1 Systemebene

Unter der Systemebene wird die für das Bildungsmanagement verantwortliche, politisch-gesellschaftliche Ebene verstanden. Hierbei kann es sich um die nationale oder die Ebene der Bundesländer handeln; oftmals teilen sich mehrere Ebenen die Aufgaben.⁵⁷⁴ Auch regionale oder lokale Ebenen gehören dem Bildungswesen an, wenn sie über eine eigene schulorganisatorische Kultur verfügen.

Die die Systemebene betreffenden Instrumente und Verfahren sind hauptsächlich die Bildungsstandards als Orientierungsrahmen sowie die Lehrpläne und Curricula. Ihre wichtigste Aufgabe ist die adressatengerechte Weiterleitung der Rückmeldungen des Bildungsmonitorings an die Schulen. Zwecks Wirksamkeit müssen diese an Beratung, Förderung und Fortbildung gekoppelt sein, da nur so die Schulen „gemessenen Output in wirkungsvolleren Input und in verbesserte Lehr-Lernprozesse“⁵⁷⁵ umwandeln können. Hierfür müssen die Lehrerinnen und Lehrer

⁵⁷⁴ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 305-319.

⁵⁷⁵ Ebd., S. 306.

die Funktionen der verschiedenen Tests verstehen und Hilfe erhalten, um die Daten der Evaluation didaktisch zu verwerten. Die Systemebene muss daher neue Beratungen, wie beispielsweise eine Evaluationsberatung, generieren.

Bildungsstandards und darauf bezogene Tests

Wesentliches Werkzeug der Bildungsreform auf politischer Ebene sind die Bildungsstandards und darauf bezogene Testinstrumente. „Mit der Qualität ausgearbeiteter Standards steht und fällt die neue Politik einer ertragsorientierten Steuerung des Bildungswesens.“⁵⁷⁶

Hinsichtlich der noch ungeklärten Frage, ob und wie der formulierte Anspruch in den einzelnen Domänen eingehalten werden kann, sieht die Expertise Handlungs-, Forschungs- und Entwicklungsbedarf. Gleiches gilt für die Formulierung der Standards auf der Inhalts- und Zielebene.

Bildungsstandards und die darauf bezogenen Tests bedürfen einer hohen inhaltlichen Qualität: Sie müssen konzise, präzise und verständlich formuliert sein, den hohen methodischen und fachdidaktischen Qualitätskriterien entsprechen, anhand von Aufgaben veranschaulicht werden, sich auf nachvollziehbare Kernbereiche der jeweiligen Domäne beziehen und pädagogisch wertvoll sein. Die Expertise konnotiert, dass die bisher formulierten Standards – egal, in welchem Land – diesen Ambitionen nicht gerecht werden und spezielle institutionelle Strukturen für diese anspruchsvolle Aufgabe vonnöten sind. Der Bundesrepublik kommt hierbei eine Vorbildfunktion durch das zu diesem Zweck gegründete IQB zu, dessen Aufgabe es ist,

„die länderübergreifenden Bildungsstandards durch geeignete Testaufgaben zu operationalisieren, diese zu normieren und sie regelmäßig im Rahmen von Ländervergleichsstudien einzusetzen, um das Erreichen der Bildungsstandards zu überprüfen.“⁵⁷⁷

Darüber hinaus ist das IQB dafür verantwortlich, fachdidaktisch und empirisch fundierte Kompetenzstufenmodelle zu generieren, die länderübergreifenden Standards weiterzuentwickeln, die Bundesländer bei der Implementation zu unterstützen (u.a. durch die Konzeption von Vergleichsaufgaben bzw. Lernstandserhebungen) sowie einen Pool an Abiturprüfungsaufgaben zu entwickeln.⁵⁷⁸

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) richtete von 2007 bis 2013 unter der Leitung von Professor Klieme und Professor Leutner das Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ ein. Hier

⁵⁷⁶ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 306.

⁵⁷⁷ IQB - Über das IQB (hu-berlin.de) (Stand 27.12.2020).

⁵⁷⁸ Ebd.

kooperierten kognitive Expertinnen und Experten im Bereich der jeweiligen domänenspezifischen Kompetenzen mit Experten auf dem Gebiet des Testens und Messens, mit dem Ziel, theoretische Kompetenzmodelle zu erstellen und empirisch zu prüfen, um valide Messinstrumente konstruieren zu können.⁵⁷⁹

Nach Oelkers und Reusser ebenfalls bedeutungs- und anspruchsvoll sind die kriteriumsorientierten Tests, die die Kompetenzen in eindeutige empirische Messformen fassen und lediglich die anvisierten Leistungen überprüfen. Die Schwierigkeit liegt auch darin, dass Bildungsstandards unter anderem Problemlösefähigkeiten und ein tiefergehendes Verständnis evozieren – auch diese Facetten müssen reliabel und valide geprüft werden. Außerdem soll das Verhältnis der verschiedenen Aufgabenformate innerhalb eines Tests ausgeglichen sein und die Aufgaben müssen die Kompetenz vollständig erfassen, ökonomisch durchführbar, hoch standardisiert sind unterrichtsnach konzipiert sein. Die Test-Konzeption hängt dabei von der jeweiligen Funktion ab. Dabei muss beachtet werden, dass Tests fair sein müssen und den individuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Das Auswerten der Testergebnisse erfordert zudem statistische Kenntnisse, die kaum bei allen Lehrpersonen vorausgesetzt werden können.

Bildungsmonitoring

Die „als Bestandteil der Steuerung des Bildungswesens etablierte systematische Beobachtung von Lernergebnissen im Kontext ihrer Rahmenbedingungen“⁵⁸⁰ ist mittlerweile Standard in den Bildungssystemen, da Kompetenzziele und verbindliche Bildungsstandards systematisch überprüft und an die Steuerungsebene rückgemeldet werden müssen. Bildungsmonitoring meint

„die systematische, mittels objektiver Verfahren wie Tests, Fragebögen und statistischen Auswertungen erfolgende und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über das Bildungssystem und dessen Umfeld verstanden mit dem Ziel, Ersteres unter Qualitätsgesichtspunkten deutlicher sichtbar und damit besser kontrollier- und führbar zu machen.“⁵⁸¹

Erhebungsgrundlage sind dabei die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. Zweck des Bildungsmonitorings ist die Ergebnisrückmeldung und damit einhergehende Orientierungs-

⁵⁷⁹ Vgl. Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen — DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Stand 27.12.2020).

⁵⁸⁰ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 319. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 319-335.

⁵⁸¹ Ebd., S. 320.

möglichkeit für die Systemebene, da es valide Aussagen über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems übermittelt – auch längerfristig. 2006 beschloss die KMK folgende Gesamtstrategie für das deutsche Bildungsmonitoring:

- Internationale Schulleistungsuntersuchungen: Teilnahme an den internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen PISA, PIRLS/IGLU und TIMSS zwecks Feststellung der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich;
- Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich: Für alle Bundesländer verpflichtende Überprüfung der Bildungsstandards im Primarbereich in Jahrgangsstufe 3 (Deutsch, Mathematik), für den Hauptschulabschluss in Stufe 8 (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache), für den Mittleren Schulabschluss in Stufe 9 (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache, Biologie, Chemie, Physik), durchgeführt vom IQB;
- Länderspezifische und länderübergreifende Vergleichsarbeiten in Ankoppelung oder Anlehnung an die Bildungsstandards: Flächendeckende Lernstandserhebungen zwecks jahrgangsbezogener Untersuchungen aller Schulen und Klassen, die von den Lehrkräften durchgeführt werden und sich inhaltlich an den Bildungsstandards orientieren (Anlehnung) oder die erreichten Standards rückmelden (Ankoppelung);
- Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern: Informierung der Öffentlichkeit im zweijährigen Rhythmus über Rahmenbedingungen, Erträge und Ergebnisse von Bildungsprozessen.⁵⁸²

Die auf dieser Systemebene erhobenen Daten lassen jedoch keine individuellen Rückschlüsse zu. Der Anspruch an das Bildungsmonitoring besteht auch darin,

„dass zweckdienliche Tests einerseits der Komplexität der in den Bildungsstandards verlangten Kompetenzen gerecht werden und diese andererseits in eine langfristige Perspektive im Sinne von Trendanalysen bzw. Vergleichen im zeitlichen Verlauf stellen müssen.“⁵⁸³

Voraussetzung hierfür ist eine kontinuierlich geführte Test-Datenbank.

2015 veröffentlichte die KMK eine Überarbeitung der Gesamtstrategie, die o.g. fünf Eckpunkte haben aber weiterhin eine hohe Relevanz.⁵⁸⁴

⁵⁸² Vgl. KMK, Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring 2006, S. 6-23.

⁵⁸³ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln., S. 326.

⁵⁸⁴ Vgl. 2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (kmk.org) (Stand: 27.12.2020).

Rückmeldung von Ergebnissen

Rückmeldungen in Form summativer Ergebnisinformationen für Schulen bzw. Feedback für Lehrkräfte und Schülerschaft sind ebenfalls ein wichtiges Instrument zur Implementation von Bildungsstandards. Solche Rückmeldesysteme müssen intelligent, transparent und fair sowie auf die jeweiligen Adressaten abgestimmt sein.

„Leistungsmessungen führen zu Transparenz bei ausgewählten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse können als Anlass zur Förderung sowie zur Optimierung des Unterrichts genutzt werden. Sie dienen zudem der Orientierung der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der die Tests durchführenden Schulen, der Behörden und der Öffentlichkeit.“⁵⁸⁵

Allerdings können alle Beurteilungsinstrumente Messfehlern unterliegen, daher sollten für eine valide Interpretation mehrere Testergebnisse vorliegen.

Die Expertise nennt verschiedene Gütekriterien für die Rückmeldungen von Ergebnissen in standardisierten Leistungstests, damit die Ergebnisse von Schulleistungstests und Evaluationen als Input für die Schulentwicklung und für faire Vergleiche genutzt werden können. Dazu gehören neben dem vertrauenswürdigen Absender und Ansprechpartner der Rückmeldung und der klaren Definition des Instruments und des Zwecks der Untersuchung, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerschaft einfach an die Ergebnisse kommen, beispielsweise online über einen Lernstandsserver. Ferner muss die Rückmeldung zeitnah erfolgen, verständlich formuliert, fair und kriteriumsorientiert sein sowie über eine Stärken-Schwäche-Analyse verfügen. Darüber hinaus soll die Beschreibung der Ergebnisse Bezüge zur Unterrichtsgestaltung gestatten. Die pädagogische Nutzung dieser Leistungsrückmeldungen im Sinne einer innovativen Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts ist jedoch ein mehrstufiger, keineswegs einfacher Prozess: zunächst müssen die Informationen der Evaluation übernommen und reflektiert werden, bevor es zu einer Aktion kommen kann, die dann auch wieder evaluiert werden muss. Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Rückmeldungen outputorientiert sind: Sie informieren darüber, „*dass* etwas – und allenfalls *was* – an bestimmten Ergebnisqualitäten nicht stimmt. Durch welche Prozesse die Ergebnisse zustande gekommen sind, darüber liefern Outputdaten keine Informationen.“⁵⁸⁶ Hierfür sind weitere Instrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung vonnöten.

⁵⁸⁵ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 327.

⁵⁸⁶ Ebd., S. 334f. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd. S. 335-365.

Rahmenlehrpläne, Kerncurricula, Lehrmittel

„Lehrpläne werden nicht, wie in manchen Publikationen angenommen, durch Bildungsstandards überflüssig. [...] Lehrpläne ordnen das didaktische Feld und definieren den Zusammenhang der verschiedenen Fächer oder Lernbereiche im schulischen Curriculum. [...] Zudem geben sie den staatlichen Rahmen vor und sind ein wichtiges Mittel der Legitimation des schulischen Angebots.“⁵⁸⁷

Lehrpläne sind unverzichtbar. Sie charakterisieren das Unterrichtsfach, indem sie die Funktion des Faches, seine sachlichen Grundlagen, die innere Gliederung und die Relation zu anderen Fächern beschreiben. Sie stellen den Gesamtzusammenhang eines Curriculums dar, ohne Unterrichtsinhalte vorzugeben; vielmehr bilden sie eine Art Rahmen für den Unterricht. Das mittlerweile verwendete Wort „Kerncurriculum“ deutet die Reduktion auf das Wesentliche des Faches an.⁵⁸⁸

„Lehrpläne und vor allem Lehrmittel haben [...] eine zentrale Bedeutung für das, was die Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen und leisten sollen. Wenn aber das Ziel einer Steuerung des Bildungssystems über den Output und die Rückübersetzung der Ergebnisse von Leistungstests in den Unterricht erreicht werden soll, dann müssen die Leitfunktion von Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch verkoppelt werden.“⁵⁸⁹

Standards und Lehrpläne müssen also koordiniert sein, andernfalls besteht das Risiko, dass Lehrpersonen sich entweder nur nach Standards oder nur nach Lehrplänen richten. Daher sollten Bildungsstandards, Leistungstests, Bildungsziele und Unterrichtsentwicklung möglichst übereinstimmen.

Wichtiger als Lehrpläne sind für Lehrerinnen und Lehrer oftmals Schulbücher und Lehrmittel. Sie müssen sich auf die Lehrpläne beziehen und sind meistens das Leitmedium des Unterrichts. Damit Lehrpläne für die Lehrpersonen handhabbar sind, müssen sie konzise und präzise die Struktur des Faches und den Zusammenhang des Curriculums abbilden. Von detaillierten Stoffverteilungen und Konkretisierungen ist daher abzusehen – letzteres sollte (staatlichen) Lehrmitteln obliegen. In Deutschland gibt es keine staatlichen Lehrmittelverlage, der Staat produziert keine Lehrmittel und gibt auch keine in Auftrag, stattdessen vergibt er Zulassungen an Verlage. Eine Verknüpfung zwischen Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien ist daher nahezu unmöglich. Was aber wichtig wäre, denn „Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sind ein *Hauptobjekt* der Implementation von Bildungsstandards. [...] Eine durchdachte Implementationsstrategie muss bei ihnen enden [...].“⁵⁹⁰

⁵⁸⁷ Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 335.

⁵⁸⁸ Vgl., S. 335f.

⁵⁸⁹ Ebd., S. 336.

⁵⁹⁰ Ebd., S. 343.

Bildungsstandards und Lehrpläne dürfen nicht kongruent aufgefasst werden. Lehrpläne beschreiben und strukturieren den Weg bis zum Erreichen eines Ziels, Bildungsstandards hingegen formulieren die zu erreichende Zielebene bis zu einem bestimmten Abschluss bzw. bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe⁵⁹¹, „[...] stellen also eine auf das Ergebnis schulischen Lernens gerichtete Form curricularer Vorgaben dar.“⁵⁹²

Während Lehrpläne Freiheiten hinsichtlich der Stoffauswahl und -gestaltung ermöglichen sollen, müssen Bildungsstandards sich auf einen Kern hin zentrieren; Bildungspläne sollen kompetenzorientiert, Lehrpläne stoff- und inhaltsorientiert sein, wobei sie Zusammenhänge von Inhalten und Kompetenzen aufzeigen sollen; Bildungsstandards sind outputorientiert, Lehrpläne hingegen inputorientiert. Ziel der Umsetzung der Bildungsreform muss es sein, den Input mit dem erwarteten Output zu verbinden.⁵⁹³

„Kerncurricula nehmen also den produktiven Gehalt bisheriger Lehrpläne und Richtlinien auf, die mit ihren elaborierten Anregungen für die Gestaltung bestimmter Unterrichtsinhalte eine wesentliche Basis eines zu schaffenden Supportsystems für die unterrichtliche Praxis und für schulinterne Curriculararbeit darstellen.“⁵⁹⁴

Weitere systemische Werkzeuge

- **ICT-Werkzeuge, Schul- und Bildungsserver:**

Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) können die Schul- und Unterrichtsreform auf unterschiedliche Weise unterstützen. Insbesondere das Internet bietet mannigfaltige Möglichkeiten: Austausch von Materialien und Informationen zur Entwicklung der Bildungsstandards und deren Implementation, online durchführbare Tests, Leistungsrückmeldungen etc. Die Implementation der Bildungsstandards ruft einen hohen Orientierungsbedarf aller beteiligten Akteure auf mehreren Ebenen hervor, für die es diverse Modelle gibt. So kann eine Schulverwaltungssoftware beispielsweise helfen, signifikante Daten prozessorientiert erfassen und auswerten zu lassen. Unterrichtsvideos hingegen können zum einen in der Lehreraus- und -weiterbildung eingesetzt werden oder innovative Unterrichtsmodelle veranschaulichen. Über das Internet können darüber hinaus auch Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt, Tests und Bildungsmonitoring durchgeführt werden. Außerdem eröffnen ICT vielfältige Möglichkeiten, mit Lernenden und Eltern zu kommunizieren.

⁵⁹¹ Vgl. KMK, Bildungsstandards, S. 17f.

⁵⁹² Ebd., S. 18.

⁵⁹³ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 344f.

⁵⁹⁴ Klieme et. al., Expertise, S. 98.

- **Schulaufsicht und Schulinspektion:**

Durch den Zuwachs an Selbstständigkeit und die Kompetenzerweiterung der einzelnen Schulen verändert sich auch die dienst- und fachrechtliche Rolle der Schulaufsicht. Schulleitungen erhalten künftig auch dienstrechtliche Funktionen. In den letzten Jahren wurde die Schulverwaltung und -aufsicht v.a. hinsichtlich beratender Funktion umstrukturiert. So besteht in NRW für Beamte der Schulaufsicht die Verpflichtung, „Dialog-Gespräche“ mit Schulen zwecks Auswertung der getroffenen Zielvereinbarungen hinsichtlich Schulentwicklung und -programmarbeit zu führen. Statt personenbezogener Betreuung übernimmt die Schulaufsicht nun mehr unterstützende und beaufsichtigende Aufgaben bei den schulischen Entwicklungsprozessen.

- **Reformprojekte und Modellversuchsprogramme:**

Bei der Einführung, Erprobung und Umsetzung von Bildungsstandards fungieren länderbezogene sowie regionale Reformprojekte und Modellversuchsprogramme als Vehikel. Die Modellversuchsprogramme der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sind die bekanntesten, allen voran das SINUS-Projekt zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, das 1998 startete, bzw. der Nachfolger SINUS-Transfer seit 2003.⁵⁹⁵ Ziel des Programms ist eine langfristige Qualitätssicherung des Unterrichts und Professionalisierung der Lehrkräfte. Zunächst 180, später mehr als 1700 teilnehmende Schulen unterschiedlicher Schultypen konnten sich aufgrund selbst identifizierter Probleme in elf verschiedenen thematischen Modulen weiterbilden. Zu diesen Modulen gehören u.a. Aufgabenentwicklung, Qualitätssicherung, Kumulatives Lernen etc. Anhand dieser praxisnahen Module arbeiteten Lehrerinnen und Lehrer in Fachgruppen in ihren Schulen und in regionalen Netzwerken an der Weiterentwicklung ihres Unterrichts.⁵⁹⁶

Die Einführung von Bildungsstandards kann auch durch regionale oder länderübergreifende Reformprojekte unterstützt werden, wie beispielsweise das Projekt „Selbstständige Schule“ der Bertelsmann-Stiftung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. Das wissenschaftlich begleitete Projekt zur qualitativen Verbesserung der Schul- und Unterrichtsarbeit startete 2002. Angestrebt wurde dies durch die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften und qualitätsorientierter Selbststeuerung der Schulen. 278 teilnehmende Schulen wurden in 19 Modellregionen zusammengefasst. Die Unterrichtsentwicklung sollte durch für das gesamte Schulteam verpflichtende Fortbildungen forciert werden, jedoch wurden auch Bereiche der

⁵⁹⁵ Vgl. auch Startseite (sinus-transfer.de) (Stand: 27.12.2020).

⁵⁹⁶ Vgl. Überblick (sinus-transfer.de) (Stand: 27.12.2020); vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 359; siehe detaillierter Kap. 5.3.2.

Schulverwaltung, wie Unterrichtsorganisation, schulinternes- und Ressourcenmanagement, Personalentwicklung und Partizipation gefördert.

Dieses und andere Projekte zeigen, dass die Implementation von Bildungsstandards und damit einhergehende Umstrukturierungs- und Veränderungsprozesse lange Laufzeiten, politischen Rückhalt und hohe Kontinuität erfordern.

Sechs unterschiedliche Faktoren lassen sich aus dem Projekt „Selbstständige Schule“ ableiten, die den Erfolg oder Misserfolg der Implementation beeinflussen:

- Kompetenzen und Motivation für Innovationen seitens der verschiedenen Akteure;
- Steuerung auf der Ebene der Einzelschulen;
- politischer Wille in der Region und im Bundesland;
- regionale Vernetzung, Steuerung und Koordination;
- gesetzliche Bestimmungen zur Absicherung des Vorhabens;
- neue und effektive Instrumente

Regional aufgebaute Netzwerke nehmen dabei eine wichtige Rolle ein.

Aus den Erfahrungen von Reformprojekten und Modellversuchsprogrammen lassen sich folgende strukturelle Erfolgsbedingungen und Implementationsmerkmale ableiten:

- curriculare und politische Absicherung der Reformziele,
- problemorientierte und schulnahe Gestaltung und Ausführung,
- Bereitstellen von Materialien, Handreichungen und darauf bezogene Fortbildungsangebote,
- Verfügbarkeit von Ressourcen, die sich vor allem auf die Einrichtung von Unterstützungssystemen und die Ermöglichung von Kooperation beziehen,
- kontinuierlicher politischer Wille und Langzeitperspektive über den gesamten Zeitraum,
- aussagekräftige Selbst- und Fremdevaluation, die sich auch auf den Output der Lernergebnisebene beziehen,
- Zuweisung einer aktiven Rolle an die Lehrerinnen und Lehrer bei Entwicklungsarbeiten,
- ein qualitativ hochwertiges Informations-, Kommunikations- und Projektmanagement,
- eine wissenschaftliche Begleitung.⁵⁹⁷

⁵⁹⁷ Vgl. Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 365.

5.3.2 Schulebene

„Für den Transformationsprozess von einer reinen Inputsteuerung zu einer vermehrt ergebnisorientierten Steuerung kommt den Einzelschulen [...] eine zentrale Funktion zu.“⁵⁹⁸ Pädagogisch gesehen bedingen Bildungsstandards die Konzeption von Modellen andauernder Qualitätssicherung und -weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns. Voraussetzungen für eine derartige Schulentwicklung sind Kooperation und Verständigung hinsichtlich der zu erreichenden Ziele und damit einhergehend auch die moralische Verpflichtung, diese zu erreichen, Rechenschaft über die erzielten Ergebnisse abzulegen sowie die Fähigkeit, das eigene Handeln mithilfe von Diagnosen und Rückmeldungen zu optimieren.

Es ergeben sich einige Ungewissheiten und Schwierigkeiten bezüglich der Verfahren und Werkzeuge zur Durchsetzung, wenn

„Bildungsstandards nicht primär unter dem Zweck einer administrativ verordneten Testkultur, sondern als im Dienst einer erfolgreichen Schulentwicklung im Kontext von einerseits teilautonomen, andererseits rechenschaftspflichtigen Schulen wahrgenommen werden [sollen].“⁵⁹⁹

Welche Instrumente und Verfahren benötigen die Schulen, um die ihnen im Rahmen der Einführung der Bildungsstandards zugewiesenen neuen Aufgaben – das Entwickeln von auf Kompetenzentwicklung bezogenen Schulprogrammen, das Mitentwickeln und Gebrauchen von Diagnoseinstrumentarien, das Zurechtfinden in einer neuen Testkultur, das Konstituieren von Feedbackstrukturen und Förderangebote für die Schülerinnen und Schüler, die die Minimalstandards nicht erreichen, Qualitätssicherung auf Individual-, Klassen- und Schulebene etc. – bewerkstelligen zu können?

Ungeklärt ist auch, was die Aufgaben der fachlich-pädagogischen und administrativen Selbstorganisation, Direktion und Profilgestaltung der Schulen betrifft, sowie die Selbstorganisation hinsichtlich einer wirkungsvollen Nutzung professioneller Ressourcen der Landesinstitute, der Einrichtungen der Schulaufsicht, der Lehreraus- und -fortbildung sowie der kollegialen Netzwerke der Schul- und Unterrichtsentwicklung für das Ausführen wesentlicher Aufgaben.

Vier Merkmale gelten als maßgebliche Gelingensbedingungen für den Implementationsprozess auf der Schulebene: Die Kooperation im Kollegium, Fachkonferenzen und schulübergreifende

⁵⁹⁸ Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 366. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 366-369.

⁵⁹⁹ Ebd., S. 367.

fachliche Netzwerken, eine kultivierte Selbst- und Fremdevaluation, eine unterstützende Schulleitung sowie die Selbstwahrnehmung der Schule als professionelle pädagogische Gemeinschaft.

*Schulleitung*⁶⁰⁰

Im Gegensatz zu der früher vor allem administrativ ausgelegten Funktion, stärkt der aktuelle Trend der Teilautonomisierung die Rolle der Schulleitung. Sie sind verantwortlich für das Anbahnen, die Organisation und Moderation der Entwicklungsprozesse hinsichtlich einer qualitätsorientierten Selbststeuerung der Schulen.

Als Konsequenz solch eines gewandelten Leitungsverständnisses ergeben sich vielfältige Aufgaben:

- Bürokratische Organisation und Administration;
- Impulsgebung und Inspiration der Schul- und Organisationsentwicklung;
- Leitung und Führung der internen und externen Kooperation und Kommunikation;
- Pädagogische Betreuungsaufgaben;
- Erarbeitung eines Schulprogramms sowie Konzepte der Fortbildung und Personalentwicklung;
- Kultivierung der Beziehungen zu den Schulaufsichtsbehörden;
- Vertretung der Schule nach außen und Ansprechstelle für Netzwerke und außerschulische Partner;
- Vermittlung zwischen Schule, Eltern und schulischem Umfeld;
- Interne Evaluation und Koordination von Verfahren der externen Qualitätskontrolle sowie der Auswertung von Rückmeldungen.

Die Schulleitung nimmt demnach eine wichtige Position ein bei der Ausarbeitung teilautonomer Strukturen und muss neben dem Aufbau einer professionellen und kollegialen Schulkultur die Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer Problemlösefähigkeiten fördern und den Gemeinschaftscharakter der Schule als pädagogische Handlungseinheit stärken. Der hohe Einfluss der Schulleitung betrifft auch den kooperativen Umgang, die Weiterentwicklung und die Bereitschaft des Kollegium zu Innovationen. Dies ist gerade für die Implementation der Bildungsstandards ein wertvoller Faktor. Schulleitungen müssen hierfür nicht nur administrative

⁶⁰⁰ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 369-375.

Fähigkeiten sowie Beratungs- und Sozialkompetenz besitzen, sondern auch pädagogisch innovativ sein und die Weiterbildung ihres Kollegiums aktiv fördern. Im Zuge der Implementation lassen sich dabei folgende Faktoren für die veränderte Schulleitungsauffassung nennen:

- Persönliche Professionalisierung hinsichtlich des Konzepts und der Inhalte der Standards,
- Auseinandersetzung mit dezentralen Fortbildungskonzepten,
- Aufforderungen an die Lehrkräfte und Eltern, sich über die Bildungsstandards zu informieren,
- Forcierung der inhaltlichen Arbeit der Fachschaften mit Standards,
- Mitarbeit an Konzepten zur Professionalisierung der Lehrpersonen.

So wichtig die Rolle der Schulleitung für den Implementationsprozess auch ist – sie ist nicht allein verantwortlich und auch nicht die einzige Vermittlungsinstanz zwischen Bildungssystem und den Lehrerinnen und Lehrern.

„Schulleitungen sind im Hinblick auf die Einführung von Standards auf klare Rahmenbedingungen angewiesen, welche es ihnen ermöglichen, tatsächlich pädagogisch zu führen – im Sinne einer Sensibilisierung und Fokussierung ihres Personals auf innovativen und effektiven Unterricht.“⁶⁰¹

Schulprogrammarbeit

Das Schulleitbild und -programm erhält im Rahmen der Einführung der Bildungsstandards und Teilautonomisierung der Schulen ebenfalls Bedeutsamkeit. Obwohl Schulprogramme immer die genuinen Besonderheiten der einzelnen Schule widerspiegeln sollten, lassen sich doch allgemeine Qualitätsstandards formulieren:

- eine verständliche kollektive Formulierung der wichtigsten Zielsetzungen hinsichtlich ausgesuchter Kernaufgaben für die wesentlichen Qualitätsbereiche;
- innere und äußere Transparenz, zur Kenntnisnahme aller beteiligten Akteure;
- taugliche und bindende Maßnahmen zur Durchführung des Schulprogramms;
- Verfügbarkeit und Partizipation von personellen, finanziellen, zeitlichen, materiellen und räumlichen Ressourcen;
- eine effektive Qualitätssicherung zur Erfassung der zu überprüfenden Zielsetzungen sowie zur internen und externen Evaluation;

⁶⁰¹ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 374.

- ein adäquates internes Steuerungssystem der Entwicklungsprozesse anhand einer Steuergruppe.⁶⁰²

„Das Schulprogramm kann als ‚Regiebuch‘ der einzelnen Schule angesehen werden, das verbindlichen Charakter für die Schulgemeinschaft hat. Es dokumentiert die Philosophie der Schule, konkretisiert diese in Form von Plänen und Umsetzungsmaßnahmen, die erprobt und überprüft werden.“⁶⁰³

Integrierte Selbst- und Fremdevaluation

Eine Evaluation besteht aus dem Dreischritt Informationen über die Qualität und Zielbezogenheit der systemischen Arbeit sammeln – unbefriedigende Elemente herausstellen – die Situation optimieren. Zu einer professionellen Schule gehören auch Qualitätssicherung und Evaluation. Zwar obliegt die Gesamtverantwortung der Schulleitung, jedoch muss sich das Kollegium auf interne und externe Evaluationen einlassen und zur pädagogischen Qualitätsentwicklung beitragen.⁶⁰⁴

Die Ziele einer Evaluation lassen sich mittels drei Paradigmen unterscheiden: Das Forschungsparadigma stellt wissenschaftliche Erkenntnisinteressen in den Fokus, das Entwicklungsparadigma setzt auf die Verbesserungsinteressen der Institutionen und das Legitimations- und Kontrollparadigma konzentriert sich auf die Rechtfertigung gegenüber den geltenden Vorgaben.⁶⁰⁵

Für einen „systemischen Ansatz“ für Evaluationsverfahren und Qualitätssicherungskonzepte gelten folgende Punkte als Orientierung:

die Verfahren sollen als Teil des Steuerungssystems institutionell etabliert und genutzt werden,

- Evaluation aktiviert Lern- und Entwicklungsprozesse, die feedbackgesteuertes Lernen unterstützen,
- auch wenn verschiedene Arten der empirischen Erhebung unterschiedliche Ziele verfolgen, sollte eine Zusammenschau erfolgen, damit Synergieeffekte genutzt werden können,
- eine Systematisierung und Interpretation der Ergebnisse setzt ein theoretisches Rahmenmodell, das Input-, Prozess- und Outputelemente verbindet, voraus.⁶⁰⁶

Ergebnisse aus langjähriger Forschung legen nahe, Schulevaluationen und Bildungsmonitoring in einem „System der Qualitätssicherung“⁶⁰⁷ zusammenzulegen, welches drei Funktionen erfüllt: Zertifizierung und Akkreditierung, Rechenschaftslegung sowie Organisationslernen und

⁶⁰² Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln., S. 375f.; vgl. Schratz/Bauk-van Vugt, Qualitätsstandards für Schulprogramme, S. 292-295.

⁶⁰³ Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Stationen auf dem Weg der Schulprogrammentwicklung, S. 6.

⁶⁰⁴ Vgl. Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 378f.

⁶⁰⁵ Vgl. Klieme, Zur Bedeutung von Evaluation für die Schulentwicklung, S. 43.

⁶⁰⁶ Ebd., S. 46.

⁶⁰⁷ Ebd., S. 46.

Diagnose. So soll durch die Verbindung von interner und externer Evaluation ein empirisch gestützter Entwicklungsprozess entstehen, wobei gleichermaßen die Prozess- und die Ergebnisqualität im Fokus des Feedbacks stehen.⁶⁰⁸ „Evaluation ohne Prozessanalyse bedient bestenfalls legitimatorische Zwecke und Kontrollwünsche, ermöglicht jedoch keine Weiterentwicklung.“⁶⁰⁹

Als Evaluationskriterien gelten pädagogische Führung, Schulkultur und -klima, Qualität der Curricula, Leistungsorientierung, Zusammenarbeit und Übereinstimmung innerhalb des Kollegiums, Integration der Eltern und Evaluation. Ein solches System der Qualitätssicherung und -entwicklung besteht aus interner (partizipativ) und externer (administrativ) sowie formativer (prozessorientiert) und summativer (ergebnisorientiert) Evaluation. In den meisten Bundesländern ist dieses ganzheitliche System (noch) nicht realisiert, stattdessen liegt der Fokus insbesondere auf der leistungsbezogenen Qualitätsevaluation.⁶¹⁰

„Während die Überprüfung von Bildungsstandards im engen Sinne durch testbezogene Outputmessung zwar möglich und auch sinnvoll ist, entscheidet letztlich die Qualität des in Prozesse umgesetzten schulischen Inputs (Bildungsstandards im weiten Sinne) darüber, wie weit diese auch erreicht werden. [...] Verfahren der Evaluation von Bildungsstandards müssen sich deshalb sowohl auf Bildungsstandards im *engen* als auch im *weiten* Sinne richten: auf durch Tests messbare, *fachbezogene Outputstandards* und auf *schulpädagogische und (fach)didaktische Input- und Prozessstandards* [...].“⁶¹¹

In Schleswig-Holstein hat das Ministerium für Bildung und Frauen in Zusammenarbeit mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) 2004 das Verfahren EVIT (Externe Evaluation im Team) entwickelt, das es Schulen ermöglicht, sechs Qualitätsbereiche untersuchen zu lassen. Dies geschieht anhand von Fragebögen, den Leistungen der Schülerinnen und Schülern, der Schulstatistik, dem Schulprogramm und Protokollen aus Fachkonferenzen.⁶¹²

Selbstevaluationen haben gegenüber den Fremdevaluationen den Vorteil, dass sie wirksamer sein können, da die Ergebnisse stärker akzeptiert werden als bei externen Evaluationen. Da systematische und verpflichtende Evaluationen bis dato keinen hohen Stellenwert genießen, empfiehlt die Expertise die Ausbildung und Einsetzung von Evaluationsberatern.⁶¹³

⁶⁰⁸ Vgl. Klieme, Evaluation, S. 46f.; vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 379f.

⁶⁰⁹ Klieme, Evaluation, S. 47.

⁶¹⁰ Vgl. ebd., S. 47ff.; vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 380-383.

⁶¹¹ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 382.

⁶¹² Vgl. ebd., S. 385; vgl. Ministerium für Bildung und Frauen/IQSH, Externe Evaluation im Team, Qualitätshandbuch für die Arbeit an allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen in Schleswig-Holstein, S. 4 (Stand: 27.12.2020).

⁶¹³ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 386-389.

Kooperation von Lehrkräften in Fachgruppen und Netzwerken

Soll die Unterrichtspraxis verändert werden, so bedarf es nicht nur herkömmlicher Fort- und Weiterbildungen, sondern darüber hinaus auch der inner- und interschulischen Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer in den Fachkonferenzen und in schulübergreifenden Netzwerken.

Ziele der innerschulischen Kooperation sind:

- Erwerb neuer Unterrichtstechniken sowie Zuwachs an professionellem Wissen,
- Auseinandersetzung mit wichtigen Unterrichtsinhalten,
- Optimierung der Fähigkeit, sich auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzulassen,
- Erweiterung der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, vor allem hinsichtlich der Lernunterstützung und Förderung der Schülerschaft,
- größere Motivation und Bereitschaft für Veränderungen,
- größere Berufszufriedenheit.

Forschungsergebnisse zeigen, dass diese Art der kollegialen Kooperation den Teilnehmenden dazu verhilft, den Schwerpunkt stärker auf das Lernen statt des Lehrens sowie auf gemeinsame handlungsleitende Ziele setzen. Außerdem wird unterrichtliches Handeln de-privatisiert und die kollegiale Reflexion gefördert. Ebenso wichtig sind interschulische Kooperationen, bei denen fachliche schulübergreifende Netzwerkarbeit stattfindet. Ein erfolgreiches Beispiel hierfür ist das bereits erwähnte Modellversuchsprogramm SINUS der BLK.⁶¹⁴

„Eine herausragende Rolle im Projekt SINUS spielte die Kooperation zwischen den Lehrkräften. In Schulverbänden, den Sets, entwickelten Lehrerinnen und Lehrer unter wissenschaftlicher Begleitung ihre Unterrichtsmethodik weiter. Reflexion und Evaluation des eigenen Unterrichts waren zentrale Elemente. Die Schulsets wurden von Koordinatorinnen und Koordinatoren betreut, die eng auf Länder- und Bundesebene zusammenarbeiteten.“⁶¹⁵

Das Verfahren der kooperativen Unterrichtsentwicklung erfolgt anhand elf praxisnaher Module, wobei die Lehrerinnen und Lehrer sowohl in Fachschaften als auch überfachlich, regional und in überregionalen Netzwerken arbeiten.⁶¹⁶

⁶¹⁴ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 390-394; siehe Kap. 5.3.1.

⁶¹⁵ <http://www.sinus-transfer.de/programm/ueberblick.html> (Stand 27.12.2020).

⁶¹⁶ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 394f; vgl. <http://www.sinus-transfer.de/module/ueberblick.html> (Stand 27.12.2020).

„Eine nachhaltige Änderung der Unterrichtskultur gelingt dann am besten, wenn die Beteiligten die Innovationsprozesse akzeptieren und individuell in ihr persönliches Unterrichtskonzept integrieren können.“⁶¹⁷ Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen daher eine verantwortungsvolle und aktive Position ein und bestimmen selbst den Optimierungsprozess für ihren Unterricht.⁶¹⁸

Andere Formen der kollegialen Zusammenarbeit ergaben ebenfalls, dass unterrichtsbezogene, entwicklungsorientierte Kooperationen mit klaren Zielen eine hohe Effektivität aufweisen.⁶¹⁹

„Die Implementation von Bildungsstandards verlangt von den Schulen den Aufbau neuer Verfahren, die Anpassung des Arbeitswissens der Organisation und nicht zuletzt die Überwindung hochgradiger Unsicherheiten. Die Erfolgskriterien ändern sich, die Standards steigern die Ansprüche an den Unterricht und die Ergebnisse werden transparent. Wenn diese durchaus riskanten Prozesse gelingen sollen, ist eine engmaschige Kooperation vor Ort und in der Region unausweichlich.“⁶²⁰

Auch für die Werkzeuge der Implementation – Tests, Aufgabenkulturen, Kerncurricula und Rückmeldesysteme – empfehlen sich regionale Gruppen, zwecks Entwicklungsvernetzung.⁶²¹

5.3.3 Unterrichts- und Klassenebene

Zentrum der pädagogischen Qualitätsentwicklung bleibt nach wie vor der Unterricht. Der Erfolg von Steuerungsmaßnahmen, welche die Einführung von Bildungsstandards betreffen, hängt daher maßgeblich davon ab, inwieweit diese im alltäglichen Unterrichtsgeschehen Anklang finden.⁶²²

„Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis auf die *Mikroebene des Unterrichts* durchdringt und die die Lehrpersonen und letztendlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständig Lernende nicht erreicht, wird nichts bewirken. [...] Auf der Lehr-Lernebene entscheidet sich, ob die Reform wirksam ist. Schulentwicklung ist in ihrem Kern *Unterrichtsentwicklung*. Alle Maßnahmen der Einführung und Umsetzung einer standardbezogenen Qualitätssicherung [...] müssen deshalb mittelbar oder unmittelbar auf die Kernprozesse des Lehrens und Lernens und die Verbesserung ihrer Bedingungen gerichtet sein.“⁶²³

Die Lehrerinnen und Lehrer sind somit die Hauptverantwortlichen und -träger der Bildungsreform und maßgeblich für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Sie müssen für die Umsetzung der Standards gewonnen werden und hierfür effektives Werkzeug sowie Ressourcen erhalten. Soll ein standardbasierter Unterricht erzielt werden, so müssen die die Reform bedingenden Entwicklungsprozesse auf die unterrichtliche Professionalität der

⁶¹⁷ <http://www.sinus-transfer.de/module/ueberblick.html> (Stand: 27.12.2020).

⁶¹⁸ Vgl. ebd.

⁶¹⁹ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 396.

⁶²⁰ Ebd., S. 398.

⁶²¹ Vgl. ebd., S. 398.

⁶²² Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 399- 402.

⁶²³ Ebd., S. 399.

Lehrpersonen abzielen – Unterricht soll dabei jedoch keinesfalls standardisiert werden. Neben deren Verinnerlichung müssen die Lehrerinnen und Lehrer auch über ein fundiertes Verständnis hinsichtlich der Lehr-Lernprozesse verfügen, gilt es doch, nicht nur Lernsituationen zu arrangieren, die die anvisierten Lernergebnisse ermöglichen, sondern auch zu wissen, welche Prozessfaktoren die Ergebnisse optimieren können.

„Bildungsstandards im Unterricht umzusetzen bedeutet nicht nur zu wissen, welche (nicht-linearen) Prozesse mit einiger Wahrscheinlichkeit welchen ‚Output‘ bewirken, sondern auch eine Rückkopplung dieses ‚Outputs‘ zum Prozess herzustellen und damit die Frage zu beantworten, wie sich extern erzeugte Leistungsinformationen in verbesserte Lernprozesse rückverwandeln lassen.“⁶²⁴

Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, Unterricht zu planen, der den Bildungsstandards gerecht wird. Die Expertise legt nahe, dass es nicht ausreicht, die Kompetenzstandards und -ziele zu beschreiben, sie in Lern- und Testaufgaben umzusetzen und differenzierte Diagnosen des Lernstands der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen, um eine Qualitätsentwicklung zu erreichen. Die mit den Bildungsstandards verbundenen Erwartungen sind zahlreich und zielen auf Förderung: Der diagnostischen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, der Unterrichtsplanung hinsichtlich definierter Leistungserwartungen, des Umgangs mit Heterogenität, des Umgangs mit einer anforderungsbezogenen Aufgabenkultur, der Arbeit mit Lehrplänen sowie der internen und externen Unterrichtsevaluation.

Nachfolgend werden mehrere Instrumente auf der Ebene des Unterrichts zur Implementation der Bildungsstandards beschrieben, die den Lehrerinnen und Lehrern helfen sollen, diesen Erwartungen gerecht zu werden.

*Unterrichtsentwicklung als Kernaufgabe*⁶²⁵

Die Weiterentwicklung des Unterrichts gilt unbestritten als zentrale Aufgabe der Schulentwicklung.

„Reformmaßnahmen müssen die Lehrpersonen als Hauptakteure nicht nur rhetorisch, sondern tatsächlich erreichen, d.h. Vorgaben müssen in die Unterrichtspraxis integrierbar und alltagstauglich erscheinen und deren Wirkungen im Unterrichtsalltag erfahrbar sein [...]. Schulen und Lehrpersonen müssen daran glauben können, dass ihre Bemühungen zu Verbesserungen im eigenen Unterricht führen [...]. Von zentraler Bedeutung ist, dass konkrete Verfahren und Werkzeuge in der Fortbildungsarbeit vermittelt werden, durch die Lehrpersonen und lokale Lehrerteams darin unterstützt werden, ihren Unterricht mit Blick auf Wissen und Können sowie eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten *aller* Schülerinnen und Schüler weiterzuentwickeln.“⁶²⁶

Die Förderung der Implementation von Bildungsstandards durch Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung hängt von verschiedenen Faktoren ab:

⁶²⁴ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 400.

⁶²⁵ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 402-408.

⁶²⁶ Ebd., S. 403.

- Unterrichtsentwicklung muss verbindlich verankert werden,
- Lehrerinnen und Lehrer müssen davon überzeugt werden, dass die Bildungsreform notwendig ist und sie müssen diese internalisieren,
- Werkzeuge zur Unterrichtsentwicklung müssen es Schulen und Lehrpersonen ermöglichen, sich didaktisch mit Lehr-Lernprozessen von Bildungsstandards auseinanderzusetzen,
- Lehrerinnen und Lehrer müssen ein anderes professionelles Verständnis entwickeln und sich als verantwortlich handelnde, selbstwirksame und reflektierte Akteure sehen,
- Unterrichtsentwicklung muss sich an empirisch gewonnenen Forschungsergebnissen orientieren, damit sie nicht selbstreferenziell und beliebig wird,
- Ausreichend Ressourcen müssen auf regionaler und überregionaler Ebene vorhanden sein, um die Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen.

Professionelle und produktive Entwicklungsarbeit findet laut Forschungsergebnissen idealerweise größtenteils vor Ort statt, damit Lehrerinnen und Lehrer weniger als Einzelkämpfer und mehr im Team arbeiten. Auch sollten Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung regelmäßig evaluiert werden. Unterrichtsentwicklung ist langfristig und anspruchsvoll – kurzfristige Maßnahmen werden Lernverhalten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler kaum grundlegend verändern.

„Bezogen auf die Einführung von Bildungsstandards werden zwei Dinge deutlich: [...] Zweitens muss bei einer mit Standards verbundenen Outputorientierung der Prozessebene des Unterrichts die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Frage muss von zentralem Interesse sein, durch welche Prozesse und unter welchen Rahmenbedingungen die erstrebten Leistungen erbracht werden können. Bildungsstandards sind immer auch als *Prozessstandards* [...] und damit als *Lehr-Lernstandards* zu begreifen. Auch bei einer verstärkten Output-Orientierung darf die Qualität von Lehr-Lernprozessen als Teil des pädagogischen Auftrags nicht ausgeklammert werden.“⁶²⁷

Bildungsstandards benötigen Maßnahmen, die nicht bloß die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen, sondern auch nachhaltig auf die Unterrichtsprozesse einwirken. Solche Maßnahmen setzen das Einverständnis der Lehrerinnen und Lehrer als maßgebliche Akteure sowie deren Kooperation voraus.

*Lehrmittel und Aufgabenkulturen*⁶²⁸

Lehrmittel und Lernaufgaben dienen in der Didaktik als Materialisierungen von Bildungsstandards und Ergebniserwartungen. Aufgabenstellungen dominieren nahezu alle Unterrichtsphasen und bestimmen folglich die kognitive Aktivierung, Verknüpfungstätigkeit und letztlich den

⁶²⁷ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 406.

⁶²⁸ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 408-412.

Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler. Lehrmittel sind eine wichtige Stütze des Unterrichts: Sie verrichten eine didaktische Reduktion des Unterrichtsstoffes und präsentieren domänenspezifisches Basiswissen adressatengerecht. Jedoch verhelfen sie nicht zur Problemlösefähigkeit, dies muss die Lehrperson initiieren. Lehrmittel sollten gut aufbereitet und strukturiert sein, über konkrete Aufgabenstellungen, Bilder und Grafiken verfügen, verständlich formuliert und für selbstständiges Arbeiten geeignet sein. Aufgrund ihrer Wichtigkeit für den Unterricht nehmen sie auch eine bedeutende Position hinsichtlich der Bildungsreform ein.

Auch die Aufgabenkultur ist nicht zu unterschätzen. Internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMMS offenbarten, dass deutsche Schülerinnen und Schüler zwar Routineaufgaben ganz gut lösen, jedoch große Probleme mit Aufgaben haben, die auf Anwendung und Transfer abzielen.⁶²⁹ Gerade diese Art der Aufgaben sollte daher verstärkt im Unterricht zum Einsatz kommen und Teil der an den Bildungsstandards ausgerichteten Unterrichtsentwicklung werden. Das bereits erwähnte Modellversuchsprogramm SINUS⁶³⁰ hat speziell für diesen Bereich ein Modul entwickelt, das die Lehrerinnen und Lehrer unterstützt, Übungs- und Anwendungsaufgaben zu konzipieren und somit die Wissensvernetzung zu fördern. Kompetenzorientierte Aufgaben können verschiedene Funktionen einnehmen: Diagnoseaufgaben für Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten, Lern- und Prüfungsaufgaben im Unterricht und Klassenarbeiten, Testaufgaben für Schulleistungsprüfungen und Evaluationen. Auch hinsichtlich der Aufgabenkultur dienen Lehrmittel als Stütze für die Lehrpersonen. Da der Kompetenzaufbau kumulativer Natur ist, müssen Lehrerinnen und Lehrer die Kompetenzstrukturen und Typologien der von ihnen verwendeten Aufgaben kennen und verstehen. „Das heißt, dass Lehrpersonen nicht nur die Tiefenstrukturen kompetenzorientierter Aufbauprozesse insgesamt, sondern auch die inhärenten Kompetenzfacetten jeder einzelnen Aufgabe verstehen – mithin zu kognitiven Aufgabenanalysen fähig sein – müssen.“⁶³¹

Eine fachgemäße Aufgabenentwicklung bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand und setzt die Zusammenarbeit mit Fachdidaktik und Fachwissenschaft voraus.

Abrufbare Fach- und Leistungstests

Lernstandserhebungen und Bildungsmonitoring können nur dann positiv auf die Unterrichtsentwicklung einwirken, wenn die Rückmeldungen für Lehrerinnen und Lehrer nutzbar sind, also brauchbare Daten für die Diagnose der Lernleistungen liefern. Die mittlerweile in fast allen

⁶²⁹ Siehe Kap. 2.

⁶³⁰ Siehe Kap. 5.3.1. und 5.3.2.

⁶³¹ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 411.

Bundesländern üblichen Vergleichsarbeiten schaffen hier Abhilfe, bieten sie doch valide, schulübergreifende Vergleichsmöglichkeiten für die Lehrenden. So können standardisierte Fachtests eine nützliche Hilfe für die Leistungsdiagnostik sein – vor allem, wenn diese von den Lehrpersonen selbst eingesetzt werden können. Der Nutzwert der Tests hängt allerdings davon ab, wie die Lehrpersonen diese Rückmeldungen auf die Lehr-Lernprozesse übertragen. Sollen die Testergebnisse für die Diagnose der eigenen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler genutzt werden, so müssten sich die Aufgaben an – den Lehrenden bekannten – konzisen Kriterien orientieren, curricular abgestimmt sein und Interpretationshilfen zur Verfügung stehen. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Leistungstests nur bestimmte Aspekte der Lernergebnisse beleuchten und somit das Lehr-Lerngeschehen in seiner Vielschichtigkeit abbilden können. Formative und förderorientierte Diagnosen sollten als Ergänzung herangezogen werden. Auch empfiehlt es sich, Formen individueller Rechenschaftslegung, wie Lerntagebücher, Portfolio etc. bei der Beurteilung zu berücksichtigen, zumal durch die Bildungsreform selbstständiges Lernen, Lernstrategien und Arbeitstechniken bedeutsamer werden.⁶³²

„Standardisierte, abrufbare Fach- und Leistungstests müssen auf fachdidaktische valide Weise erfassen, was Schülerinnen und Schüler können sollen. Sie sind entlang von eindeutigen und allen Betroffenen bekannten Leistungskriterien zu formulieren. Im Rahmen der Ausrichtung des Lernens auf Bildungsstandards stellen sie dann einen Mehrwert dar, wenn sie differenzierte und klar interpretierbare Leistungsrückmeldungen ermöglichen und förderdiagnostisch einsetzbar sind. Sie stellen jedoch keinen vollständigen Ersatz einer am Klassenlerngeschehen und an individuellen Lernprozessen einzelner Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Diagnostik dar, sondern sind vielmehr eine notwendige Ergänzung.“⁶³³

Neuere Werkzeuge der Personalentwicklung

Während sich traditionelle Verfahren der Fort- und Weiterbildung oftmals durch reine Wissensvermittlung und Praxisferne auszeichnen, nicht nachbetreut werden oder individualisiert und deshalb häufig wirkungslos sind, sollen innovative Instrumente und Verfahren der Fortbildung, wie Lehrer-Tandems, Hospitationen, kollegiale Beratung und Supervision etc., dem entgegenwirken und direkt die Unterrichtsebene fokussieren sowie eine reflexive professionelle Kultur fördern.⁶³⁴ Exemplarisch hierfür sollen zwei dieser neueren Werkzeuge aus der Personalentwicklung, die ein hohes Potenzial im Hinblick auf die von Bildungsstandards geforderten Qualitätsziele aufweisen, vorgestellt werden: das fachpädagogisch-didaktische Coaching und die videobasierte Unterrichtsreflexion. Beide wurden entwickelt, um Lehrerprofessionalität und -handeln im Unterricht zu optimieren.⁶³⁵

⁶³² Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 412-417.

⁶³³ Ebd., S. 417.

⁶³⁴ Vgl. ebd., S. 417; vgl. Staub, Fritz, Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise, S. 175.

⁶³⁵ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 402.

- **Fachspezifisch-pädagogisches Coaching:**

„Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist ein Ansatz zur Weiterbildung, der Lehrpersonen in der Praxis bei der Gestaltung, Durchführung und Reflexion eines Teils ihres Unterrichts in einem bestimmten Fachbereich unterstützen will. Langfristiges Ziel ist die Entwicklung allgemeindidaktischer Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogischen Wissens als zentrale Elemente von Unterrichtsexpertise.“⁶³⁶

Lehrpersonen müssen kontinuierlich ihr professionelles Handeln reflektieren, auch auf fachspezifisch-pädagogische Weise. Dabei fließen persönliche Erfahrungen, Fachwissen, allgemein psychologisch-didaktisches und pädagogisch-didaktisches Wissen ineinander. Dieses Wissens-Konglomerat gehört zum Habitus der Lehrperson und hängt mit den individuellen Erkenntnissen zusammen, weswegen es ein implizites, schwer zugängliches Wissen ist, dass durch traditionelle Fortbildungen kaum tangiert wird.⁶³⁷

„Da eine hohe Konsistenz zwischen den impliziten, subjektiven Theorien (den wissensmäßigen Grundlagen des Lehrens und Lernens) und dem Handeln von Lehrpersonen [...] besteht und ebenfalls Zusammenhänge zum Schülerlernen nachweisbar sind [...], ist dies der Punkt, an dem innovative Fortbildungen vor allem ansetzen müssen. Soll die Implementation von Bildungsstandards tatsächlich die Unterrichtsebene erreichen, so muss schwerpunktmäßig in innovative Formen der Fortbildung von Lehrpersonen investiert werden.“⁶³⁸

Bei dem von Fritz Staub entwickelten Coaching-Modell steht ein in dem jeweiligen Unterrichtsfach kompetenter Coach – meist (ehemalige) Lehrkräfte oder hierfür ausgebildete Weiterbilderinnen und Weiterbilder – einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zur gemeinsamen Konzeption, Durchführung und Auswertung zur Verfügung. Das Modell unterscheidet sich insofern von anderen Coaching-Modellen, als der Coach nicht lediglich beobachtet und berät, sondern aktiv mitwirkt und mitverantwortlich für die Unterrichtseinheiten sowie die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ist. So sollen die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer allgemein-didaktische Planungs- und Reflexionsstrategien sowie fachspezifisch-pädagogisches Wissen einüben und vertiefen, um ihre Unterrichtskompetenz zu erweitern.

Das Coaching-Modell wird auf drei Ebenen angesiedelt: Auf der organisatorisch-institutionellen Ebene werden Settings für die Zusammenarbeit zwischen fachkompetenten Coachs und Lehrpersonen geschaffen zur Unterstützung der professionellen Entwicklung der Lehrperson. Auf der inhaltlich-diskursiven Ebene geht es um Vorschläge, wie Coaching-Dialoge sowohl psychologisch-didaktische als auch pädagogisch-psychologische Perspektiven aufweisen können. Eine inhaltsspezifische Thematisierung der Lehr-Lernprozesse soll bei diesen Coaching-Dialogen im Vordergrund stehen. Auf der dritten Ebene wird eine dialogische Gestaltung der

⁶³⁶ Staub, Fachspezifisch-pädagogisches Coaching, S. 175.

⁶³⁷ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 418.

⁶³⁸ Ebd., S. 418.

Coaching-Interaktionen angestrebt.⁶³⁹ Die drei konsekutiven Hauptelemente des fachspezifisch-pädagogischen Coachings bestehen aus der Unterrichtsplanung, der Unterrichtsphase und der Unterrichtsnachbesprechung.⁶⁴⁰

Staub vertritt die These, dass Schulentwicklung nur durch Unterrichtsentwicklung zu realisieren sei, dass also Lehr-Lernprozesse nachhaltig verbessert werden müssten.⁶⁴¹ Daher eignet sich dieses spezielle Coaching bestens für die Weiterentwicklung des Unterrichts, gemäß den von den Bildungsstandards geforderten Qualitätsgesichtspunkten.⁶⁴²

- **Videobasierte Analyse und Reflexion von Unterricht:**

Auch Unterrichtsvideos werden als Medium für Lehrerinnen und -Lehrerfortbildungen zunehmend bedeutsamer, bringen doch auch sie die didaktische Arbeit der Lehrpersonen in den Vordergrund. Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts bieten Lehrerinnen und Lehrern die Chance, das eigene Tun und die damit verbundenen, selten hinterfragten Grundannahmen der Lehr-Lernprozesse gespiegelt zu reflektieren. Daher wurden videobasierte Instrumente für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt. Die Vorteile liegen auf der Hand: Unterrichtsprozesse werden in ihrer Variabilität und Komplexität sichtbar gemacht, flüchtige Praxis-situationen können mehrfach und strukturiert beobachtet werden, unterrichtsbezogene Handlungs- und Denkmuster sind objektivierbar etc. Da Videos realitätsnah und anschaulich sind, ermöglichen sie ein situiertes und reflexives Lernen, verbinden Theorie und Praxis und vermeiden durch die realen Anwendungssituationen das Entstehen „trägen Wissens“. Jedoch gilt es zu beachten, dass Videoaufnahmen nur Grundlage und Ausgangsmaterial für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns sind und dessen nachhaltige Reflexion sich auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler beziehen muss.⁶⁴³

„Wo Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern im Sinne der durch Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen angestrebt werden, müssen auch die dahin führenden Prozesse und deren Qualität in den Blick genommen werden [...]. Ein entsprechendes Qualitätsbewusstsein kann sich aber nur dort entwickeln, wo sich Lehrpersonen sowohl mit theoretischen Ansätzen und praktischen inhaltlichen Aufgaben als auch mit der (selbst-)kritischen Beurteilung des Erreichten auseinandersetzen [...].“⁶⁴⁴

⁶³⁹ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 418ff.; vgl. Staub, Fachspezifisch-pädagogisches Coaching, S. 176-186.

⁶⁴⁰ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 420.

⁶⁴¹ Vgl. Staub, Fachspezifisch-pädagogisches Coaching, S. 179.

⁶⁴² Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 421.

⁶⁴³ Vgl. ebd. S. 421-425.

⁶⁴⁴ Ebd., S. 425f.

Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer die primäre Zielgruppe der Implementation von Bildungsstandards sind, dürfen die Schülerinnen und Schüler nicht außer Acht gelassen werden, schließlich werden sie – auch dank der Bildungsreform – mittlerweile als selbstgesteuerte und -verantwortliche Lerner wahrgenommen; diese neue Rolle gilt es anzunehmen. Durch die Neu-Zentrierung des Lehr-Lern-Begriffs und der Lernkultur werden sie zu Koproduzenten ihrer Lernergebnisse und müssen sich den Herausforderungen der Bildungsstandards und Kompetenzorientierung stellen und Mitverantwortung für ihre Lernergebnisse übernehmen. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht länger passive Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmer, sondern aktive Unterrichtsteilhaberinnen und -teilhaber sein. Sie müssen flexibel mit Lernstrategien und -techniken umgehen können. Das setzt aber voraus, dass sie solche kennen – Lehrerinnen und Lehrer müssen daher Wissensvermittlung mit Strategieerwerb verbinden und adäquate Lerngelegenheiten generieren. Bildungsstandards müssen nicht nur von den Lehrenden, sondern auch von den Lernenden und deren Eltern als Wegweiser und als Richtschnur ihres Lernens aufgefasst werden. Damit dies geschehen kann, müssen die Lehrenden ihre Erwartungen an das Lernen der Schülerinnen und Schüler transparent machen, qualitätsvoll unterrichten und die Lernenden und ihre Eltern in regelmäßigen Abständen über erreichte und nicht erreichte Ziele informieren.

Eine erfolgreiche Implementation schulischer Standards muss alle Ebenen des Schulsystems durchlaufen:

- Schulen müssen möglichst günstige Lern- und Arbeitsbedingungen für Lehrende und Lernende herstellen;
- Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrem Unterricht ergiebige und auf Verstehen ausgerichtete Lernprozesse ermöglichen;
- Schülerinnen und Schüler müssen sich als eigenständige Lernerinnen und Lerner, die mitverantwortlich für das Erreichen zumindest minimaler Kompetenzziele sind, verstehen.⁶⁴⁵

„Nur wenn es gelingt, Standards auf allen Ebenen des Bildungssystems auf nachhaltiges Lernen hin zu beziehen und wenn sich auch die Schülerinnen und Schüler selbst im Verlaufe ihrer Schulkarrieren in wachsendem Maße zur Realisierung von Bildungserwartungen und -zielen verpflichtet fühlen, kann das Unternehmen ‚Bildungsstandards‘ Erfolg haben.“⁶⁴⁶

⁶⁴⁵ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 426-430.

⁶⁴⁶ Ebd., S. 430.

Reusser und Halbheer kommen zu dem Fazit, dass die Einführung von Bildungsstandards eine kohärente Qualitätspolitik im Bildungswesen und in der Qualitätsentwicklung sowie eine Orientierung an Standards und eine Kultur der Evaluation benötigt.⁶⁴⁷ Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte „als wichtigste Akteure und Erfolgsgaranten der Reform“⁶⁴⁸ beteiligt werden, was „nebst einer gemeinsam geteilten Problemwahrnehmung insbesondere ein hinreichend elaboriertes, realistisches Verständnis der Ziele der Reform und der durch Bildungsstandards und den damit verbundenen Tests zur Verfügung gestellten Information“⁶⁴⁹ erfordert. Ferner bedarf die Bildungsreform der Unterstützung durch Fortbildung und Ressourcen⁶⁵⁰: „Ohne zusätzliche Investitionen und ohne Bündelung der maximal verfügbaren Ressourcen für die Verwirklichung der Vision und für die Schaffung der dazu notwendigen Voraussetzungen wird die Implementation von Bildungsstandards keinen Erfolg haben.“⁶⁵¹

5.4 Implementationsstrategien der Klieme-Expertise

„Die Einführung und sukzessive Umsetzung von Bildungsstandards ist ein langfristiger Prozess, der vorbereitet, begleitet und unterstützt werden muss. [...] Bildungsstandards können [...] nur unter aktiver Mitwirkung aller Beteiligten ihre Wirkung entfalten.“⁶⁵² Daher ist es für eine gelingende Umsetzung wichtig, dass die Veränderung innerhalb der Steuerung des Schulsystems nicht nur seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte, sondern auch seitens der Schülerschaft und der Eltern unterstützt wird.

Die in der Klieme-Expertise entwickelte Konzeption der Bildungsstandards setzt eine Implementationsstrategie voraus. Dabei strebt die Implementation folgende Phasenziele an:

1. Sicherung des Verständnisses und der Akzeptanz von Bildungsstandards,
2. Einführung in die Arbeit mit Bildungsstandards,
3. Heranführung an die professionelle Nutzung und Auswertung von Bildungsstandards.

Diesen drei Bereichen entsprechend müssen den Schulen Information, Anleitung, Beratung und Fortbildung angeboten werden. Vor allem müssen sie Hilfestellung erhalten, wenn die Auswertungen von Tests Probleme und Handlungsbedarf deutlich machen.

⁶⁴⁷ Vgl. Reusser/ Halbheer, Implementation von Bildungsstandards, S. 135.

⁶⁴⁸ Ebd., S. 136.

⁶⁴⁹ Ebd., S. 136.

⁶⁵⁰ Vgl. ebd., S. 136.

⁶⁵¹ Ebd., S. 136.

⁶⁵² Klieme et. al., Expertise, S. 110. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 110f.

„Insgesamt müssen also frühzeitig vielfältige Unterstützungen bereitstehen, damit die Standards von den Schulen angenommen und wie geplant umgesetzt werden können.“⁶⁵³ Die Landesinstitute, die Einrichtungen der Lehrerbildung und die Schulaufsicht nehmen als „Unterstützungssysteme“ während des Implementationsprozesses eine wichtige Rolle für die Einführung und Umsetzung der Bildungsstandards auf der schulischen Ebene ein. Damit diese Unterstützungssysteme erfolgreich wirken können, sind gewisse Rahmenbedingungen, wie Absprachen, Ressourcen und Qualifikationen nötig.

„Eine grundlegende Rahmenbedingung für die Arbeit der Unterstützungssysteme ist die Ausformulierung der bildungspolitischen Begründung für die Einführung von Bildungsstandards und die Darlegung der langfristigen Perspektiven. Für die Akzeptanz entscheidend werden offizielle Botschaften sein, die nicht nur den nachdrücklichen politischen Willen und die Zwecksetzung erkennen lassen, sondern den Schulen und Lehrkräften signalisieren, wie sie auf lange Sicht in ihrer täglichen Arbeit (professionell und persönlich) von Bildungsstandards profitieren können. 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.“⁶⁵⁴

5.4.1 Aufgaben und Funktion der Unterstützungssysteme für den Implementationsprozess

Die Expertise empfiehlt, Landesinstitute, Schulaufsicht sowie Studienseminare, Universitäten und weitere Einrichtungen der Lehrerbildung als wichtige Unterstützungssysteme am Implementationsprozess zu beteiligen.⁶⁵⁵ Diese Einrichtungen sind „zunächst für die Einführung von Bildungsstandards, dann aber dauerhaft für die Umsetzung im schulischen Alltag und für die Lösung von auftretenden Problemen“⁶⁵⁶ überaus wichtig für die Implementation und die oben beschriebenen Ziele. Im Folgenden werden Aufgaben und Funktionen dieser Unterstützungssysteme näher erörtert.

Unterstützung der Akzeptanz

Vier Bedingungen sind grundlegend für die Akzeptanz von Bildungsstandards: Die wichtigste Bedingung ist die *inhaltliche Begründung*: Gründe für die Einführung von Bildungsstandards wurden bereits genannt; jedoch werden Begründungen leichter akzeptiert, wenn sie an Alltagsprobleme anknüpfen, die den Lehrerinnen und Lehrern wohlbekannt sind. An diesen rationalen

⁶⁵³ Klieme et. al., Expertise, S. 111.

⁶⁵⁴ Ebd., S. 112.

⁶⁵⁵ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 111-118.

⁶⁵⁶ Ebd., S. 111.

Faktor schließen sich drei weitere an, die jedoch eher auf die Einstellung und Motivation gegenüber den Bildungsstandards abzielen: demnach ist die zweite Bedingung die Schaffung von *erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten* für die Lehrkräfte, damit diese die Gelegenheit bekommen, ihren Unterricht gemäß ihrer eigenen Kompetenzen zu konzipieren und durchzuführen. Das Eröffnen von Handlungsmöglichkeiten darf jedoch nicht zu Überforderung oder Beliebigkeit führen – Lehrkräfte sollten daher ihre Handlungsmöglichkeiten und Vorgehensweisen kennen. Dritte Bedingung für die Akzeptanz der Bildungsstandards ist das *Erlernen eines kompetenten Umgangs* mit dem neuen Bildungssystem: Da Bildungsstandards die Schulen und Lehrkräfte vor die Herausforderung neuer Entwicklungsaufgaben stellen, müssen sie ihre Aufgabe kennen und wissen, wie und dass die Bewältigung der Anforderungen für sie machbar ist. Die vierte Bedingung ist die Einsicht, dass die Einführung von Bildungsstandards eine *gemeinsame professionelle Aktivität* ist, die nicht nur Lehrkräfte und Schulen, sondern auch andere Gruppen tangiert.

Die Einrichtungen der Lehrerfortbildung nehmen bei diesen vier Bedingungen eine wichtige Position als Unterstützungssysteme zur Förderung der Akzeptanz alle drei Phasen betreffend ein: Sie können an einem differenzierten Verständnis von Bildungsstandards mitwirken, indem sie den Lehrerinnen und Lehrern nach Unterbreiten der Erstinformationen das nötige Wissen zur Arbeit mit Bildungsstandards anhand systematischer Fortbildungsprogramme vermitteln.

„Einrichtungen der Lehrerbildung können somit zur rationalen Begründung und zum Verständnis der Standards beitragen, auf gesichertes Wissen verweisen (Forschungsbefunde, Kompetenzmodelle), das die neuen Aufgaben strukturiert, gezielte Ausbildungsprogramme vorbereiten und so unterstreichen, dass Bildungsstandards eine gemeinsame Herausforderung darstellen, die gleichermaßen Forschungs- und Fortbildungsanstrengungen verlangt.“⁶⁵⁷

Die Landesinstitute können ebenfalls die Implementation der Bildungsstandards fördern, vor allem hinsichtlich der Erstinformation. Hier können sie durch Handreichungen, Materialien, Beratung und durch Modifikation der Lehrpläne ein erstes Verständnis sichern und somit die Akzeptanz fördern.

Der Schulaufsicht hingegen kommt eine andere Aufgabe zu: Hinsichtlich der Implementation sollte sie sich zurückhaltend verhalten, jedoch bei Bedarf Beratung zur Umsetzung der Bildungsreform anbieten. Bezüglich des Bildungsmonitorings sollte die Schulaufsicht ebenfalls Unterstützung anbieten.

⁶⁵⁷ Klieme et. al., Expertise, S. 113f.

Einführung in die Arbeit mit Bildungsstandards

„Die Arbeit mit Bildungsstandards an Schulen richtet sich primär auf den Fachunterricht und die dort aufzubauenden Kompetenzen. Sie umfasst didaktische Klärungen und Entscheidungen, zum Beispiel über Auswahl, Schwerpunktsetzungen und Sequenzierungen im Lehrstoff in Hinblick auf Zielbeschreibungen und Kompetenzmodelle. Sie befasst sich mit Unterrichtskonzeptionen und Unterrichtsstrategien, etwa unter der Frage, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen angesprochen, das Verständnis gesichert und Routinen geübt oder eine flexible Wissensanwendung unterstützt werden kann. Zur Arbeit mit Standards gehört dann aber auch, Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte, Stärken und Schwächen der Lerner und Lernerinnen zu erkennen bzw. zuverlässig zu diagnostizieren und geeignete Förderungsmaßnahmen zuzuordnen.“⁶⁵⁸

Die oben zitierten Anforderungen fordern hauptsächlich die Lehrerinnen und Lehrer heraus, betreffen aber nicht nur den individuellen Unterricht, sondern auch das gesamte (Fach-) Kollegium, gilt es doch, schulinterne Curricula zu konzipieren, Fördermaßnahmen zu vereinbaren und Konsequenzen aus dem Bildungsmonitoring zu ziehen. Die Einrichtungen der Lehrerbildung sind hierbei das entscheidende Unterstützungssystem. So bedeutet die Einführung von Bildungsstandards „eine konkrete Nachfrage nach wissenschaftlichen Erkenntnissen (z.B. Kompetenzmodelle) und problembezogener Qualifizierung (z.B. Unterrichtsplanung, Diagnostik, Evaluation).“⁶⁵⁹ Den Universitäten obliegt es, diese Nachfrage zu bedienen. Eine ebenfalls wichtige Rolle kommt den Zentren für Lehrerbildung zu, da gerade im Referendariat in die Arbeit mit Bildungsstandards eingeführt werden muss. Die Expertise sieht es daher als eine dringliche Aufgabe, „Fortbildungsprogramme zur Arbeit mit Bildungsstandards für die Ausbilder in der zweiten Phase und Rahmenkonzeptionen für die Qualifizierung angehender Lehrer und Lehrerinnen während des Referendariats“⁶⁶⁰ vorzubereiten.

Den Landesinstituten kommt bei der Einführung der Bildungsstandards eher eine unterstützende Funktion zu – sie sollen Handreichungen, Materialien, Beratungsangebote etc. bereitstellen. Dabei betont die Expertise, dass die Qualifizierung der Lehrkräfte hinsichtlich eines professionellen Umgangs mit den Bildungsstandards nicht über herkömmliche Lehrerfortbildungen erreicht werden können. Diese könnten lediglich grundlegende Informationen vermitteln. Jedoch wird eine enge Kooperation zwischen Landesinstituten und Einrichtungen der Lehrerbildung empfohlen.

In diese Zusammenarbeit ist auch die Schulaufsicht miteinzubeziehen. Ansonsten obliegt diesem Unterstützungssystem in dieser Phase keine Kontrollfunktion, sondern nur eine beratende Rolle.

⁶⁵⁸ Klieme et. al., Expertise, S. 114.

⁶⁵⁹ Ebd., S. 115.

⁶⁶⁰ Ebd., S. 116.

Unterstützung bei der Nutzung von Rückmeldungen

Für die Schulen wird die Rückmeldung aus dem Bildungsmonitoring und der Evaluation überaus wichtig sein, da sie somit erfährt, wie fruchtbar ihre bisherige Arbeit mit den Bildungsstandards war und inwieweit die Schülerinnen und Schüler die angestrebten Kompetenzen entwickelt haben. Diese und weitere Informationen über das Leistungsprofil der Schule müssen mit Bedacht konstruktiv ausgewertet werden. Sind im Bildungsmonitoring Probleme erkennbar geworden, sollen die drei Unterstützungssysteme beansprucht werden. Dabei nehmen die Einrichtungen der Lehrerbildung in dieser Phase eine untergeordnete Position ein und werden nur bei einem besonderen Qualifizierungsbedarf, der durch Fortbildungsmaßnahmen gedeckt werden kann, hinzugezogen.

Vielmehr müssen die Landesinstitute in Kooperation mit Schulaufsicht und Schulen unterstützend wirken. Dabei wird die Schulaufsicht sich vor allem mit der Frage auseinandersetzen, inwieweit Schulen zusätzliche Unterstützung brauchen und dann Programme zur Schulentwicklung erarbeiten, während die Landesinstitute vornehmlich Beratungen hinsichtlich des Unterrichts und der Bildungsstandards anbieten werden.

„Insgesamt betrachtet bringt die Einführung von Bildungsstandards hohe Anforderungen an die Schulen mit sich, die von den Lehrkräften nicht ohne weiteres bewältigt werden können. Wenn langfristig die Qualität von Bildungsergebnissen durch Standards angehoben werden soll, dann müssen die Möglichkeiten, die Standards bieten, professionell genutzt werden. Der professionelle Umgang mit Standards muss seinerseits gelernt werden, in einem Entwicklungsprozess, der ebenso sukzessive voranschreitet wie die Ausarbeitung der Bildungsstandards selbst mit ihren genannten Komponenten.“⁶⁶¹

Daher benötigen Lehrkräfte und Schulen Unterstützung seitens der Landesinstitute, der Einrichtungen für Lehrerbildung und der Schulaufsicht. Die tatsächlichen Rahmenbedingungen offenbaren jedoch, dass die Unterstützungssysteme keineswegs eine flächendeckende und qualitativ hochwertige Assistenz bieten können. Die Expertise rät daher, „die Unterstützungssysteme auf diese neuen Anforderungen systematisch vorzubereiten und einzustellen.“⁶⁶² Denn diese sind notwendig, um eine Akzeptanz für die Bildungsstandards zu schaffen und einen professionellen und effizienten Umgang mit ihnen zu gewährleisten.

5.4.2 Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards – infrastrukturelle Implementationsvoraussetzungen

Die Klieme-Expertise beschreibt sechs Aufgabenbereiche für das Bildungswesen:⁶⁶³

⁶⁶¹ Klieme et. al., Expertise, S. 118.

⁶⁶² Ebd., S. 118.

⁶⁶³ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 119-130.

- (1) *Entwicklung von Bildungsstandards*: Formulieren bildungstheoretischer Vorstellungen, Kompetenzmodelle und Kompetenzanforderungen;
- (2) *Verbindliche Festsetzung von Bildungsstandards*: „Akkreditierung“ von Bildungsstandards und verbindliche Einsetzung der Anforderungen;
- (3) *Implementation in Schulen und Unterstützungssystemen*: Umsetzung der Bildungsstandards in den Schulen (schulinterne Curricula), Unterstützung seitens Schulaufsicht, Landesinstitute und Einrichtungen der Lehrerbildung;
- (4) *Testentwicklung*: Konzeption von Aufgaben, empirische Erprobung, Überprüfung von Kompetenzmodellen, Bereitstellung von Testinstrumenten etc.;
- (5) *Bildungsmonitoring*: Überprüfung der Einlösung von Bildungsstandards auf Bildungssystemebene, evtl. auch im internationalen Vergleich;
- (6) *Evaluation von Schulen*: Rückmeldung über die Einlösung von Bildungsstandards in den einzelnen Schulen.

Für alle diese Aufgabenbereiche sind spezifische pädagogische, wissenschaftliche und administrative Qualifikationen nötig, so dass keine Einrichtung allein diesen Aufgaben nachkommen kann und eine Zusammenarbeit diverser Institutionen und Personen daher notwendig ist. In der föderalen Bundesrepublik muss darüber hinaus geprüft werden, welche Aufgaben national koordiniert werden und welche Aufgaben von den Bundesländern übernommen werden sollten. Die Aufgabenbereiche werden im Folgenden näher erläutert.

1. Entwicklung von Bildungsstandards:

Für die Konzeption von Bildungsstandards ist insbesondere fachdidaktisches Wissen vonnöten, da die Domäne bildungstheoretisch konsolidiert und die fachspezifischen Konzepte und Weltanschauungen definiert werden müssen. Verbindliche Kompetenzanforderungen sowie Kompetenzstufen müssen formuliert und anhand von Beispielaufgaben veranschaulicht werden. Für diesen Aufgabenbereich hat die KMK zwei Modelle konstruiert: Länderübergreifende Arbeitsgruppen – bestehend aus Lehrplanexperten pädagogischer Landesinstitute und Ministerien, die von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern beraten werden – entwickeln Standards im Primar und Sekundarstufen I-Bereich; externe kleine Gruppen von Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie Fachdidaktikerinnen und -didaktikern hingegen erarbeiten Expertisen zur Entwicklung der Kerncurricula der gymnasialen Sek II.

Die Expertise empfiehlt die Bildung eines rechtlich eigenständigen und wissenschaftlich qualifizierten Instituts, die die Steuerung der Bildungsstandards übernimmt und Expertengruppen mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Bildungskonzepte beauftragt.

2. Verbindliche Festsetzung von Bildungsstandards:

Gemäß Art. 7 Abs. 1 GG obliegt es der staatlichen Schulaufsicht der Bundesländer, Bildungsstandards festzulegen und ihre Anwendung zu überprüfen. Daher liegt es in der Zuständigkeit der Landesministerien, die Bildungsstandards verbindlich in den Schulen zu etablieren. Hier könnte eine verbindliche Absprache durch die KMK sinnig sein.

3. Implementation in Schulen und Unterstützungssysteme:

Die sich verändernden Aufgaben der Landesinstitute, Schulaufsichten und Einrichtungen der Lehrerbildung sind bereits beschrieben worden⁶⁶⁴ – ihnen obliegt es, die Schulen bei der Implementation der Bildungsstandards zu unterstützen. Da Bildungsstandards verständliche und klare Maßstäbe für das Lernergebnis festlegen, sollten die Schulen pädagogisch eigenständig arbeiten können und Freiräume bei der Umsetzung zur Erreichung der Standards erhalten. Dies spiegelt sich insbesondere in den schulinternen Curricula wider. Die Erstellung der Schulcurricula erfordert jedoch ein erhöhtes Maß an außerordentlichen Ressourcen und Qualifikationen, daher sollten die Landesinstitute die Schulen beratend unterstützen.

Vor einer Funktionswandlung steht auch die Schulaufsicht mittelfristig: Ist Ihre Tätigkeit derzeit kontrollierend und beratend, könnten künftig unterschiedliche Institutionen die Schulen überprüfen bzw. hinsichtlich der Entwicklung beraten.

4. Operationalisierung von Kompetenzmodellen und Testentwicklung:

Die Expertise empfiehlt das Entwickeln von Testaufgaben, die kriteriumsorientiert interpretierbar sind, also auf die kognitiven und inhaltlichen Anforderungen der Kompetenzstufen abzielen. Daher bedarf es der gezielten und systematischen Konstruktion eines Aufgabenpools zur Operationalisierung der Kompetenzmodelle. Aufgabenentwürfe werden zunächst in einzelnen Klassen getestet, bevor sie in einer systematischen Studie – der „Pilotierung“ – erprobt werden. Diese Pilotierung hat drei Vorteile: Man hat ein Testinstrument zur Hand, welches für Evaluation, Bildungsmonitoring etc. genutzt werden kann; Kompetenzmodelle können empirisch überprüft und ggf. abgewandelt werden; Kompetenzstufen werden mit empirisch validen Bei-

⁶⁶⁴ Siehe Kapitel 5.2.4.

spielaufgaben veranschaulicht. Jedoch erfordern sowohl die Entwicklung als auch die empirische Erprobung von Aufgaben spezielle wissenschaftliche Qualifikationen. Daher rät die Expertise zum Aufbau einer „Testagentur“ als koordinierende Institution,

„die Aufträge jeweils an fachlich und methodisch qualifizierte Arbeitsgruppen von Bildungsforschern und Didaktikern vergibt, aber für die Einhaltung von Qualitätsmaßstäben und die konzeptuelle Verbindung verschiedener Projekte sorgt und soweit notwendig die Verwendung der Tests kontrolliert.“⁶⁶⁵

5. Bildungsmonitoring:

Ausgangspunkt für bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen sind Informationen über die Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler, die durch regelmäßige standard-bezogene Tests erhoben werden. Neben der Teilnahme an der PISA-Studie sind nationale Tests alle drei bis vier Jahre empfehlenswert. Beim Bildungsmonitoring sollten jedoch nicht nur die Kompetenzverteilungen gemessen werden, sondern auch Bildungsprozesse und -ressourcen dargestellt und Bedingungsfaktoren für ein erfolgreiches Lernen herausgestellt werden. Hierfür bedarf es spezieller Qualifikationen in der empirischen Bildungsforschung. Die Bildung eines wissenschaftlichen Kompetenzzentrums zur Koordination dieser Studien ist daher laut Expertise wünschenswert.

6. Evaluation von Schulen:

Zwar gibt es bereits Schulevaluationen in Deutschland, jedoch dienen diese meist einem qualitativen Zweck. Bildungsstandards erheben jedoch andere Kriterien, so dass die einzelnen Schulen überfordert sind, das tatsächliche Erreichen von Standards zu evaluieren. Daher ist es eine Alternative, dass Landesinstitute die bereits im Bildungsmonitoring verwendeten Tests sammeln und für die Schulevaluationen nutzen. Eine Alternative wäre die Freigabe der Tests nach dem Bildungsmonitoring, um daraus Materialien zu konzipieren, die die Schulen dann eigenständig einsetzen können. Da quantifizierte Leistungsmessungen bisher faktisch keine Bedeutung in der Schulevaluation hatten, müssen die Bundesländer dafür Sorge tragen, dass „professionelle Qualitätsmaßstäbe eingehalten werden und ein qualifizierter Umgang mit Standards und Tests garantiert wird.“⁶⁶⁶ So könnte eine nationale „Testagentur“ Evaluationsverfahren und Tests zertifizieren und ihre Qualität kontrollieren.

Insgesamt werden die pädagogischen Landesinstitute eine wichtige Position hinsichtlich der Festsetzung von Bildungsstandards, deren Umsetzung in den Unterstützungssystemen und

⁶⁶⁵ Klieme et. al., Expertise, S. 126.

⁶⁶⁶ Ebd., S. 128.

Schulen und der Schulevaluation einnehmen. Dennoch bedarf es für die Entwicklung und Überprüfung von Standards, einer darauf aufbauenden Testkonzeption sowie dem nationalen Bildungsmonitoring bestenfalls nationale Strukturen. Daher wäre das Schaffen einer wissenschaftlich qualifizierten Institution zwecks Koordination, Planung und Kontrolle begrüßenswert. Eine Aufgabenverteilung auf verschiedene Einrichtungen wäre auch denkbar.

5.5 Zusammenfassung

- Bildungsstandards an sich sind lediglich eine neue Art von Ziel- und Inhaltsformulierung. Zusammen mit Tests und Ergebnismeldungen können sie nur dann zur Qualitätsentwicklung beitragen, wenn ihre politische und administrative Kommunikation mit pädagogischen Initiativen zum professionellen Lernen der Lehrerinnen und Lehrer und zur Schulentwicklung verknüpft werden. Auch hierfür müssen Ressourcen bereitgestellt werden – nicht nur für die Entwicklung der Standards sowie für die Produktion von Informationsmaterialien diesbezüglich.⁶⁶⁷
- Bildungssysteme beinhalten unterschiedliche funktionale und politische Ebenen und Akteursgruppen mit jeweils verschiedenen Ausprägungen, Bedeutungen und Funktionen. Die Verankerung von Standards in diesem System gelingt nur, wenn diese verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden.⁶⁶⁸
- Den Einzelschulen obliegt die Herausforderung, Bildungsstandards ihrer Funktion gemäß als Orientierungshilfen, Zielvorgaben und bestenfalls als Werkzeug für die eigene Qualitätsentwicklung zu verstehen und zu nutzen. Dann kann der Prozess der pädagogischen Qualitätssicherung als Hilfestellung zu mehr Professionalität und besserer Leistung, anstatt als Bedrohung wahrgenommen werden. Nur Schulen, die auch dazu bereit sind, Innovationen aktiv zu forcieren und hierfür die Verantwortung zu übernehmen, können sich effektiv erneuern.⁶⁶⁹
- In den Schulen entscheidet sich, ob Bildungsstandards wirklich die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen vorantreiben: „Es gilt, die Akzeptanz bei Lehrkräften und Schulleitern

⁶⁶⁷ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 239f.

⁶⁶⁸ Vgl. ebd., S. 270.

⁶⁶⁹ Vgl. ebd., S. 368.

zu gewinnen. Ziel und Zweck, gewissermaßen die Notwendigkeit der Einführung von Bildungsstandards in das deutsche Schulsystem müssen verständlich gemacht werden.“⁶⁷⁰

⁶⁷⁰ Klieme et. al., Expertise, S. 139.

6. Faktoren für eine gelingende Implementation

Im Folgenden werden die Quintessenzen verschiedener Forschungsarbeiten hinsichtlich essenzieller Faktoren für eine gelingende Implementation vorgestellt.

6.1 Zeitler, Heller, Asbrand: Implementation der Bildungsstandards

Zeitler, Heller und Asbrand nennen vier Aspekte, die für eine erfolgreiche Implementation von Innovationen im Bildungssystem entscheidend sind und unabhängig von diversen Studien gelten:⁶⁷¹

- (1) Während des Implementationsprozesses kommt es zu Übersetzungs-, Interpretations- und Adaptionprozessen, die die Neuerungen verwandeln, so dass Innovationen nicht unverändert umgesetzt werden. Lehrerinnen und Lehrer fassen Reformen je nach ihren persönlichen Einstellungen und Erfahrungen unterschiedlich auf und gleichen sie an die Gegebenheiten vor Ort sowie an ihre bewährte Praxis an. Daher ist die Kommunikation zwischen der initiatorischen und der ausführenden Partei überaus wichtig.
- (2) Entscheidend für eine gelingende Implementation ist auch, wie die Qualität der Innovation seitens der Anwenderinnen und Anwender aufgefasst wird – je stärker ein persönlicher Nutzen erkennbar ist, desto wahrscheinlicher ist die Annahme der Innovation.
- (3) Da die Anwenderinnen und Anwender aktiv in den Implementationsprozess eingebunden sind, sind partizipativ angelegte Implementationsstrategien erfolgversprechender.
- (4) Innovationen auf Schulebene erfordern organisationales und professionelles Lernen – entsprechende Ressourcen und Unterstützungen erleichtern diesen Prozess.

Ein wesentliches Element innerhalb des Implementationsprozesses sind die aktiven Anpassungs- und Interpretationsleistungen durch die Anwenderinnen und Anwender, die „Rekontextualisierung“.

„Bildungsaufträge, die innerhalb des Bildungssystems von einer Ebene an die jeweils darunterliegende ergehen, also etwa von der Bildungspolitik über die Bildungsadministration an die in den Schulen tätigen Lehrerinnen und Lehrer, erfordern Übersetzungsleistungen, die dazu führen können, dass die tatsächlich implementierte Reform sich erheblich von der zu implementierenden Reformidee unterscheiden kann.“⁶⁷²

⁶⁷¹ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Zeitler, Sigrid/ Heller, Nina/ Asbrand, Barbara, Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards, S. 23-31.

⁶⁷² Ebd., S. 30.

Komplexe, von verschiedenen Faktoren abhängige Bedingungen sind vonnöten, soll eine Implementation gelingen. Zentraler Erfolgsfaktor ist die Partizipation der Anwenderinnen und Anwender. Dabei sind die Entscheidungsprozesse, die Teilhabe an der Entwicklung der Reform, die Kommunikation zwischen den Initiatoren und den Anwenderinnen und Anwendern, die Unterstützung von organisationalen und professionellen Lernprozessen sowie der Erfahrungsaustausch bedeutend. Auch wenn Implementierungen oftmals top-down initiiert werden, ist das Zusammenspiel mit der lokalen Ebene überaus wichtig.⁶⁷³

6.2 Euler und Sloane: Implementation als Problem der Modellversuchsforschung

Euler und Sloane untersuchten die Bedingungen der Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse im Rahmen von Modellversuchen⁶⁷⁴. Dabei entwarfen sie ein Schalenmodell hinsichtlich der Implementationshindernisse.

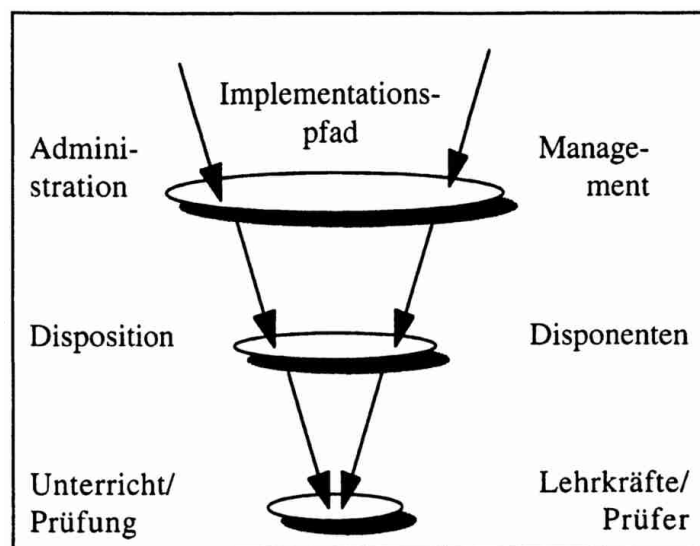


Abbildung 7: Implementationspfad nach Euler/Sloane
Quelle: Euler/ Sloane, *Implementation*, S. 321.

⁶⁷³ Vgl. auch Oelkers/ Reusser, *Qualität entwickeln*, S. 235f.

⁶⁷⁴ Modellversuche dienen als Instrument zur Umsetzung bildungspolitischer Zielvorgaben in der Berufsbildungspraxis. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Euler/ Sloane, *Implementation*, S. 313-324.

„Auf jeder der abgebildeten Ebenen findet eine Interpretation der zu implementierenden Maßnahme statt. Die einzelnen Akteure Administration (Management), Disposition (Schulungsdisponent, Verwaltung) und Unterricht/Prüfung (Lehrkräfte, Prüfer) passen das Konzept letztlich ihren Bedürfnissen und Wünschen an [...]. Somit ist die Implementation eine organisatorische Anpassung des Konzeptes, wobei sich dieser Prozeß [sic!] in einem je spezifischen Implementationspfad niederschlägt.“⁶⁷⁵

Schwierigkeiten bei der Implementation können demnach durch Diskrepanzen hinsichtlich der Interpretation zwischen den Beteiligten entstehen: Die politische Interpretation der die Reform initiiierenden Trägerorganisation kann sich von der organisatorischen Interpretation, also der Anpassung der Konzepte an die Gegebenheiten der die Reform aufnehmenden Organisation unterscheiden. Und beide Interpretationen können von der individuellen Interpretation der Anwenderinnen und Anwender divergieren. So werden didaktische Innovationen von Lehrerinnen und Lehrern häufig so rezipiert, dass ihre vertraute pädagogische Arbeit durch sie bestätigt wird, während die Zielorganisationen bei der Rezeption eher darauf bedacht sind, dass bisherige Organisationsmuster weiterhin gelten.⁶⁷⁶

Euler und Sloane führen verschiedene Faktoren für eine gelingende Implementation auf:

- *sachlich-intentionale Bedingungen*: Die zu implementierenden Konzepte müssen adressatengerecht aufbereitet, handhabbare Instrumente müssen bereitgestellt werden.
- *personelle Bedingungen*: Reformen können nur wirksam werden, wenn sie von der Zielorganisation internalisiert und mit vertrauten didaktischen Prinzipien verbunden werden – die Anwenderinnen und Anwender müssen hierzu einen Lernprozess absolvieren und dabei personell unterstützt werden.
- *institutionelle Bedingungen*: Das Bereitstellen materieller, personeller und organisationaler Ressourcen muss seitens der Träger- und Zielorganisation gegeben sein. Dabei muss die Zielorganisation über die erforderlichen kulturellen und materiellen Voraussetzungen verfügen. Die Anpassungsflexibilität der Organisation spielt eine ebenso große Rolle wie der Prozesscharakter der Umsetzung: Statt einer hierarchischen Anweisung von oben sollten Implementationsprozesse dynamisch und partizipativ erfolgen.

⁶⁷⁵ Euler/ Sloane, Implementation, S. 321.

⁶⁷⁶ Vgl. auch Zeitler/ Heller/ Asbrand, Bildungsstandards, S. 26.

6.3 Gräsel und Parchmann: Implementationsforschung

Gräsel und Parchmann untersuchen Implementationsstrategien hinsichtlich Kriterien und Evaluationsmöglichkeiten einer erfolgreichen Implementation sowie hemmende und fördernde Bedingungen.⁶⁷⁷

- top-down-Strategien:

Bei top-down-Implementationsstrategien ist eine externe Instanz verantwortlich für die Initiation sowie für die Festlegung der Ziele, Inhalte und Methoden der Innovation. Die Innovation wird hierarchisch von oben bestimmt, wie beispielsweise die Einführung eines neuen Lehrplanes seitens des Kultusministeriums. Top-down-Implementationen setzen einen linearen Umsetzungsprozess der Vorgaben voraus: Der Implementationserfolg der geplanten Innovation hängt vom Grad der Übereinstimmung mit der Umsetzung ab. Zwecks Evaluation werden Checklisten und theoriebasierte Kriterien erarbeitet. Diese Implementationsstrategie ist häufig nicht sehr erfolgversprechend, was mitunter an der Trennung von Konzeptions- und Anwendungsebene liegt: So werden die Bedürfnisse der Praxis oftmals nicht hinlänglich berücksichtigt. „Die Vereinbarkeit der Neuerung mit tief sitzenden Überzeugungen und sozial ausgehandelten Praktiken scheint eine Schlüsselrolle für deren Verbreitung einzunehmen [...]“⁶⁷⁸ Weicht die Neuerung zu stark von der bisherigen Praxis ab, kann es auf Seiten der Anwenderinnen und Anwender zur Verweigerung kommen. Das Fehlschlagen einer Implementation kann auch darin begründet liegen, dass die unterstützenden Maßnahmen unzureichend konzipiert sind oder nach der Einführungsphase nicht mehr zur Verfügung stehen. Neuere Ansätze berücksichtigen daher stärker die Anwendungsebene, indem Praktiker eingebunden, eigene Gestaltungsmöglichkeiten generiert oder qualitative Forschungsmethoden herangezogen werden. Dass die Lehrerinnen und Lehrer und ihre Einstellungen und Haltungen gegenüber der Innovation für die Implementation einer der entscheidendsten Einflussfaktoren sind, ist in der Implementationsforschung unstrittig.

Auch subjektive Theorien der Lehrpersonen beeinflussen die Umsetzung von Innovationen, weshalb in vielen, die Implementation begleitenden Fortbildungen der Fokus auch auf der Ver-

⁶⁷⁷ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Gräsel, Cornelia/ Parchmann, Ilka, Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern, S. 196-209.

⁶⁷⁸ Ebd., S. 201.

änderung von subjektiven Theorien liegt. Die Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen ebenfalls eine wichtige Position ein, da sie nicht nur auf organisatorische Rahmenbedingungen einwirken können, sondern ihre Einstellung sich auf die gesamte Schule auswirkt.⁶⁷⁹

Hinsichtlich der top-down-Strategien herrscht in der Implementationsforschung Konsens darüber, dass Veränderungen der Lehr-Lern-Prozesse mühselig und die Implementation von Neuerungen „störanfällig“ sind.

- Symbiotische Strategien:

Unter einer symbiotischen Implementationsstrategie versteht man die Kollaboration von Akteuren mit unterschiedlichem Expertisenhintergrund bezüglich der Umsetzung einer pädagogischen Innovation. Idealerweise arbeiten Personen aus Fortbildungsinstituten und der Bildungsadministration gemeinsam mit Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an der Realisierung einer pädagogischen Innovation, um so viele Perspektiven wie möglich einzufügen. Bei symbiotischen Implementationsstrategien wird ein allgemeiner Rahmen vorgegeben, um ein pädagogisches Problem zu lösen.

„Das Verständnis von Implementation besteht bei symbiotischen Strategien nicht in einer Umsetzung ‚fertiger‘ Konzeptionen, sondern in einer gemeinsamen Realisierung von Maßnahmen auf der Basis der Problemstellung und des konzeptionellen Rahmens. Implementation umfasst demnach die Entwicklung, die Verbreitung, die Erprobung und die Revision konkreter Maßnahmen.“⁶⁸⁰

Eine erfolgreiche Implementation setzt eine langfristige Zusammenarbeit voraus, damit die Lehrerinnen und Lehrer in der Weiterentwicklung ihrer Handlungsmöglichkeiten und Kompetenzen unterstützt werden. Oft werden zu diesem Zweck schulübergreifende Netzwerke gebildet, die eine Konstituierung von Kooperationsstrukturen ermöglichen. Die Kooperation, das Arbeiten an gemeinsamen Zielen und der Austausch in diesen Arbeitsgruppen werden von den teilnehmenden Lehrkräften als hilfreich bewertet.

Ebenso wie bei der top-down-Implementationsstrategie haben auch bei der symbiotischen Implementationsstrategie die Einstellungen der Lehrkräfte und Schulleitungen Einfluss auf das Gelingen bzw. Scheitern der Implementation. Auch wenn die empirische Forschungslage zu symbiotischen Strategien nicht sehr groß ist, können doch weitere spezifische Einflussfaktoren ausgemacht werden: So ist einerseits die Integration der Innovation in allgemeine Bildungsreformen wichtig, andererseits wird insbesondere der Kooperationskultur in den Arbeitsgruppen

⁶⁷⁹ Die Rolle der Schulleitung wird in dieser Arbeit nicht weiter untersucht, da dies den Rahmen sprengen würde, eine eigene wissenschaftliche Untersuchung hierzu wäre aber sicherlich interessant.

⁶⁸⁰ Gräsel/ Parchmann, Implementationsforschung, S. 206.

und Netzwerken sowie an den beteiligten Schulen eine große Bedeutung für den Erfolg der Implementation beigemessen.

6.4 Hameyer: Innovationswissen

„Innovationen beruhen auf Konzeptideen, Prozessen oder Modellen, die für eine definierte Praxiswelt neu sind. [...] Inwieweit eine Innovation als Idee oder Modell wirklich Sinn macht, hängt mit personalen und organisationalen *Bewertungsprozessen* sowie mit der *Sichtbarkeit* des ‚Guten‘ oder ‚Interessanten‘ am Neuen zusammen. Diese Bewertungsprozesse beruhen nicht nur auf *Einsicht* und erwartetem *Nutzen*, sondern auch auf Emotionen, die die Bewertungen beeinflussen [...].“⁶⁸¹

Ähnlich wie Giaquinta⁶⁸² hat auch Hameyer, in Kooperation mit Forscherinnen und Forschern aus den USA, Schweden und den Niederlanden, ein Drei-Phasen-Modell für Innovationsprozesse entwickelt:

Die erste Phase der *Anbahnung* umfasst auch Teilelemente wie Kontextanalyse, Aktionsplan, Vorbereitung einer langfristigen Strategie u. ä. Die zweite Phase der *Umsetzung* betrifft alles über die Planungsschritte hinausgehende, wie exemplarische Umsetzungsschritte, erste Einbindungen und Adaptionen, Prozessevaluation, begleitende Wirkungsanalysen etc. In der dritten Phase der *Verankerung* schließlich wird die bisherige Pilotpraxis dauerhaft gesichert und das System verändert. Die Innovation ist in dieser Phase bereits zur Routine geworden und hat sich etabliert.

Das Besondere an diesem Modell ist, dass Verankerung, Transfer- und Verbreitungsprozesse integriert, empirische Überlappungszonen eingeräumt und Innovationen als Prozess verstanden werden, die durch häufige Teilprozesse von Feedback und Kommunikation verbunden sind: Organisationales Umlernen, Pilotierung und Modellierung neuer Praxis, wechselseitige Adaption, Verständigung und Reflexion.

⁶⁸¹ Hameyer, Uwe, Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis, S. 49. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 49-71.

⁶⁸² Vgl. Giaquinta, Joseph, The Process of Organizational Change in Schools, S.178-204.



Abbildung 8: Drei-Phasen-Modell schulischer Innovationsprozesse nach Hameyer
Quelle: Hameyer, *Innovationswissen*, S. 52.

Damit das Gelingen eines Innovationsprozesses wahrscheinlicher wird, bedarf es einiger Parameter, die Hameyer *Innovationsstandards* nennt. Es gibt sieben Erfolgsparameter:

- Klarheit: Worum genau geht es? Wozu brauchen wir das?
- Bedeutsamkeit: Wozu ist das gut? Welchen Nutzen hat es für mich? Welche Probleme werden damit gelöst? Welche Vorteile hat es?
- Umsetzbarkeit: Wie verhält sich die Relation von Kosten und Nutzen? Wo sind die Anschlüsse?
- Teilbarkeit: Ist eine Adaption möglich? Was ist bedeutend, was kann warten? Was ist zu komplex, was eher einfach?
- Angemessenheit: Ist der Aufwand angemessen? Lohnt es sich überhaupt?
- Wirksamkeit: Wie erfolgt der Transfer? Was wurde wann erreicht und wie wurde das erhoben?
- Lernfähigkeit: Sind Weiterqualifizierungen vorgesehen? Ist eine Routinisierung vorbereitet?

Neben diesen Innovationsstandards ist auch die Anschlussfähigkeit der Innovation innerhalb des Systems überaus bedeutsam.

Hameyer kommt zu dem Schluss, dass erfolgreiche Innovationen folgende Eigenschaften benötigen: „Klarheit der Konzeption, Triftigkeit der Ziele, Angemessenheit der Mittel, Realisierbarkeit der Wege.“⁶⁸³

⁶⁸³ Hameyer, *Innovationswissen*, S. 71.

6.5 Goldenbaum: Implementation von Schulinnovationen

„Schulen sind immer wieder mit Neuerungen konfrontiert, durch die sie verändert respektive verbessert werden sollen. Im Nachgang der international vergleichenden Leistungsstudien (TIMSS, PISA) sind das aktuell zentral administrierte Innovationen, wie zum Beispiel Bildungsstandards [...], deren Umsetzung für Schulen verpflichtend ist.“⁶⁸⁴

In bereits vorliegenden Studien werden verschiedene Faktoren, die den Implementationserfolg von Schulinnovationen beeinflussen, untersucht und auf vier Ebenen angesiedelt: Merkmale der Innovation, Merkmale der Lehrkräfte, Merkmale der Schule, Bedingungen des Schulsystems. Inwieweit sich diese Einflussfaktoren gegenseitig bedingen, ob alle Faktoren berücksichtigt werden müssen, um eine Innovation umsetzen zu können etc. ist durch die Implementationsforschung bis dato noch nicht geklärt worden. Meistens werden nur ein Faktor und sein Einfluss auf den Implementationsprozess untersucht. Es bräuchte ein erweitertes theoretisches Modell zur Untersuchung der Implementation von Schulinnovationen.

Diese Faktoren, die die Implementation beeinflussen können, sind in der folgenden Abbildung aufgeführt:

Ebene	Merkmal
Innovation	Lösungsangebot für schulischen Bedarf Klarheit über Zielstellungen und Vorgehensweisen Komplexität Qualität und Praktikabilität
Lehrkräfte	Qualifikationen/Kompetenzen Einstellungen Subjektive Theorien Selbstwirksamkeitserwartungen Motivation (schulübergreifende) Kooperation Anzahl beteiligter Lehrkräfte
Einzelstufe	Schulkultur Schulleitung (schulübergreifende) Kooperation Steuergruppe
Schulsystem	Einbindung von Innovationen in Bildungsreformen Stabilität schulischer Kontexte Langfristige Unterstützung und Begleitung Realistische Zeit- und Ressourcenplanung Ausreichend Zeit Informationssystem

Anmerkung: Der Einflussfaktor „(schulübergreifende) Kooperation“ wird in der relevanten Literatur sowohl den Merkmalen von Lehrkräften als auch den Merkmalen der Schule zugeordnet

Tabelle 3: Einflussfaktoren auf die Implementation schulischer Innovationen

Quelle: Goldenbaum, Implementation von Schulinnovationen, S. 150.

⁶⁸⁴ Goldenbaum, Andrea, Implementation von Schulinnovationen, S. 149. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 149-169.

Definition Innovation – Implementation

Schulinnovationen erfolgen in sozial-gesellschaftlichen Kontexten und sind intendierte, zielgerichtete Maßnahmen, die Veränderungen respektive Verbesserungen auf der Makroebene (schulisches Bildungssystem), der Mesoebene (Einzelschule) und/ oder auf der Mikroebene (soziale Interaktionen) bewirken sollen. Zwar sind Schulinnovationen oftmals keine absoluten Neuerungen, durch die subjektive Wahrnehmung der Beteiligten verändert sich jedoch der Eindruck, so dass sie als spezifisch Anderes im Vergleich zu dem Bestehenden eingeschätzt werden. Implementation meint die Umsetzung von Schulinnovationen. Die Entscheidung, eine Innovation einzusetzen, wird Adoption genannt und ist dem Beginn des Implementationsprozesses vorgelagert. Diese Unterscheidung von Implementation und Adoption ist deswegen wichtig, weil Innovationen zwar oft adoptiert, selten aber erfolgreich implementiert werden. Der bloße Entschluss für eine Innovation lässt keine Rückschlüsse auf deren Anwendung zu. „Die Implementation geht also über die Entscheidung für eine Innovation hinaus und beginnt [...] mit deren Realisierung in der Praxis.“⁶⁸⁵ Das Ende einer Implementation ist dann erreicht, wenn die Innovation in die Alltagspraktik übernommen wurde, also über die Umsetzung hinausgehend. Man kann dann vom Abschluss der Implementation sprechen, wenn die Innovation generell eingesetzt wird in dem dafür vorgesehenen Kontext. Das Ergebnis des Innovationsprozesses bezeichnet man als Institutionalisierung. Zur näheren Bestimmung des Implementationsergebnisses bezieht sich Goldenbaum – ebenso wie Gräsel – auf das von Coburn erstellte Konzept, welches auf vier Indikatoren beruht.⁶⁸⁶

Schulorganisation in systemtheoretischer Perspektive: Entscheidungen und Entscheidungsprämissen

Damit bis dato untersuchte Einzelaspekte miteinander verknüpft werden und für die Implementation relevante Parameter systematisch identifiziert werden können, bedient sich Goldenbaum eines systemtheoretischen Ansatzes zur Schulorganisation. Zentral ist hierbei der Aspekt der Entscheidung: „Organisationen sind in systemtheoretischer Perspektive durch eine auf Entscheidung fokussierte Kommunikation gekennzeichnet.“⁶⁸⁷ Dies trifft auf Einzelschulen als pädagogische Gestaltungseinheiten zu, da hier wichtige Entscheidungen über Bildung getroffen werden. Entscheidungen werden nach Luhmann in diesem Kontext jedoch nicht als individuelle Wahlmöglichkeiten verstanden, sondern als Kommunikation. Der Begriff Kommunikation geht

⁶⁸⁵ Goldenbaum, Implementation von Schulinnovationen, S. 152.

⁶⁸⁶ Vgl. Coburn, Cynthia, Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. Educational Researcher 32 (6), S. 3-12; Vgl. auch Gräsel/ Schellenbach-Zell/ Trempler, Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen, S. 330f.; vgl. auch Kapitel 7.5.

⁶⁸⁷ Goldenbaum, Implementation von Schulinnovationen, S. 153.

dabei über den eigentlichen Sprechakt hinaus und umfasst jegliche Art der Handlung. Der Organisation obliegt es, die Entscheidungsmöglichkeiten durch vorgegebene Prämissen zu reduzieren. Als Prämisse werden hier Voraussetzungen verstanden, deren Verwendung keiner Prüfung bedarf. Diese Entscheidungsprämissen regulieren den Möglichkeitsraum, innerhalb dessen freie Entscheidungen getätigt werden können. Die drei wichtigsten entscheidbaren Entscheidungsprämissen sind Personen, Programme und Kommunikationswege (mitunter auch Struktur genannt), die Organisationskultur hingegen ist eine unentscheidbare, die in der Systemtheorie weder eine steuerbare noch eine steuernde Prämisse ist. Sie ist sogar ein Hindernis für geplante Innovationen, da sie einer direkten Veränderung nicht zugänglich ist.

„Zusammenfassend sind Organisationen in systemtheoretischer Perspektive Einrichtungen, die Entscheidungen durch die Festlegung von Entscheidungsprämissen von Kontingenz und Komplexität entlasten. Diese können in Form von Programmen Zwecke vorgeben oder ganze Handlungen regeln, horizontale und vertikale Kommunikationswege festlegen sowie den Personaleinsatz regulieren.“⁶⁸⁸

Theoretisches Modell

Aus diesen Überlegungen heraus hat Goldenbaum ein theoretisches Modell der Implementation von Innovationen und ihre schulorganisatorischen Einflussfaktoren entwickelt.

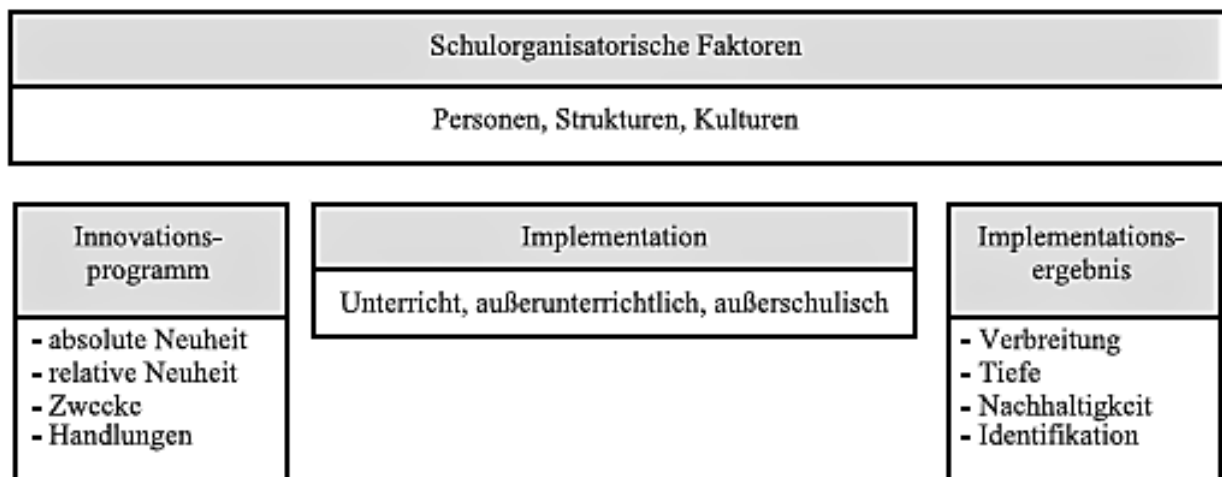


Abbildung 9: Modell der Implementation von Innovationen und ihre schulorganisatorischen Einflussfaktoren nach Goldenbaum

Quelle: Goldenbaum, *Implementation von Schulinnovationen*, S. 157.

Demnach sind die Innovationen (Abb. links) entweder absolut oder relativ neu für Schulen und Anwendergruppen und geben entweder Zwecke vor oder regeln Handlungen. Die Implementation curricularer Innovationen (Abb. mittig) findet ausschließlich im Unterricht statt, andere

⁶⁸⁸ Goldenbaum, *Implementation von Schulinnovationen*, S. 156.

Maßnahmen auch außerhalb. Das Ergebnis der Implementation wird anhand der Coburnschen⁶⁸⁹ Indikatoren „Verbreitung“, „Tiefe“, „Nachhaltigkeit (bzw. „Dauerhaftigkeit“)“ und „Identifikation“ (bzw. „Verantwortungsübernahme“) bewertet. Die Implementation und ihr Ergebnis werden durch schulische Bedingungen beeinflusst. Den Rahmen (Abb. oben) bilden die verschiedenen Einflussfaktoren sowie die schulorganisationalen Entscheidungsprämissen: den entscheidbaren Prämissen Strukturen, Personen sowie der unentscheidbaren Prämisse Kultur. Die Prämisse Person umfasst weniger psychologische Faktoren der Lehrkräfte wie subjektive Theorien oder Motivation, sondern Entscheidungen in Bezug auf Auswahl und Einsatz von Personen. Unter der Prämisse Struktur werden die Hierarchien und formalen Kommunikationswege verstanden. Die Prämisse Kultur beinhaltet informale, nicht steuerbare Gestaltungsparameter einer Organisation.

Mit Hilfe dieses theoretischen Modells will Goldenbaum allgemeine Fragen bzgl. der Einflussfaktoren auf die Implementation von Schulinnovationen empirisch beantworten. Dies soll anhand einer Innovation zu Sozialem Lernen an Schulen erfolgen. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Prämissen Person, Struktur, Programm und Kultur Einfluss auf die Implementation einer Schulinnovation (hier zum Sozialen Lernen) haben, wobei eine partizipatorische Kultur und interne Kooperationsstrukturen förderlich sind. Als nachteiliger Faktor für das Ergebnis der Implementation erwies sich ein hoher Zeitaufwand auf Seiten der Lehrkräfte. Auch zeigte sich, dass die Implementationsindikatoren Tiefe und Verbreitung durch verschiedene Dimensionen beeinflusst werden.

6.6 Holtappels: Innovation in Schulen und Schulentwicklungstheorien

Ausgehend von empirischen Forschungsergebnissen versucht Holtappels, theoretisch-konzeptionelle Grundüberlegungen zu Innovationsprozessen in Schulen aufzubereiten. Neben einem Überblick über wichtige Befunde der empirischen Schulentwicklungsforschung zum Verlauf von schulischen Innovationsprozessen werden auch Prädiktoren – Einflussfaktoren, Voraussetzungen und Bedingungen des Gelingens und Misslingens – beleuchtet.

Unter Innovation versteht Holtappels dabei Maßnahmen und Verfahren, die entweder eine Erneuerung von Inhalten/ Programmen/ Aufgaben, Personen oder der Prozesse/ des sozialen Systems innerhalb einer Organisation umfassen, sei es in einer einzelnen Schule oder im gesamten

⁶⁸⁹ Vgl. Coburn, Rethinking Scale.

Schulsystem. Diese Erneuerung, also Veränderung der Handlungspraxis, impliziert jedoch nicht zwangsläufig auch eine Qualitätsverbesserung.⁶⁹⁰

Theoretische Ansätze zur Initiation von Innovationen und Innovationsstrategien

Holtappels unterscheidet drei Strategien des Wandels bei Bildungsinstitutionen:

- **Machtstrategien:** Zwangsmittel und Macht bilden hier die Grundlage für Veränderungen in sozialen Systemen. Der Begriff kann daher mit dem bereits bekannten Begriff der „top-down“-Strategie gleichgesetzt werden, da auch hier auf bürokratisch-hierarchischem Weg Veränderungen von oben durchgesetzt werden sollen.⁶⁹¹ „In einem bürokratisch-hierarchischen Verständnis der Funktionsweise von Organisationen soll die dienstliche Weisung die Innovation bewirken; schulischer Wandel vollzöge sich demgemäß durch Machtausübung und Verordnung von oben (z.B. durch Gesetze, Erlasse, Richtlinien).“⁶⁹²
- **Rational-empirische Strategien:** Grundlage hier bildet die These, dass Menschen durch objektive Erkenntnisse und Informationen über Sachverhalte oder Situationen sich rational für die Notwendigkeit von Veränderungen überzeugen lassen. Der Erfolg der Implementation soll dabei mit Hilfe empirischer Strategien, wie beispielsweise Modellversuche nebst Begleitforschung sowie durch die Einsicht der Beteiligten vergrößert werden.
- **Normativ-reedukative Strategien:** Diese organisations- und personenbezogenen Strategien gehen von der Ebene der Aktiven, ihren Bedürfnissen und Werten aus. So wird versucht, Normen, Haltungen und Fertigkeiten der beteiligten Personen zu verändern. Gleichzeitig werden aber auch organisationsbedingte Veränderungen innerhalb des Systems angestrebt. Weil aber das System Schule ein komplexes und aufgrund der eigenen Entwicklungsdynamik pädagogischer Prozesse nicht technokratisch handhabbar ist, versuchen organisations- und personenbezogene Strategien des Wandels, die Organisationsmitglieder als Subjekte der innerschulischen Entwicklungsprozesse zu sehen, da sie die Innovationen mittragen und umsetzen müssen – nicht bloß als Empfänger dienstlicher Anweisungen.

Rational-empirische Strategien können effizienter sein als Machtstrategien, da mittels empirischer Befunde die Wirkung und Machbarkeit der Innovation dargelegt werden kann. Der Einsatz von rational-empirischen und Machtstrategien bei Innovationen im schulischen System ist

⁶⁹⁰ Vgl. Holtappels, Heinz-Günter, *Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung*, S. 45.

⁶⁹¹ Vgl. ders., *Innovation in Schulen*, S. 47; vgl. ders., *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung*, S. 14.

⁶⁹² Ders., *Innovation in Schulen*, S. 47.

jedoch begrenzt, da sie in Konflikt mit den die Innovation umsetzenden Personen, ihren Erfahrungen, Routinen, Motiven, Werten und Kenntnissen geraten können. Hier greift der Ansatz normativ-reedukativer Strategien, die von den beteiligten Personen und ihren Bedürfnissen ausgehen.⁶⁹³ Allerdings wird hierbei „recht optimistisch“⁶⁹⁴ auf die grundlegende Bereitschaft der Beteiligten zu schulischen Veränderungen gesetzt. „Es stellt sich dabei durchaus die Frage, ob ein abgewogener komplementärer Einsatz der drei Strategien des Wandels nicht eher und konsequenter zu Veränderungen führt.“⁶⁹⁵

„Zahlreiche Reformversuche im letzten Jahrhundert, insbesondere zur strukturellen Veränderung des Bildungssystems, führten unter anderem zu der Einsicht, dass *systembezogene Strategien*, die auf das System als Ganzes (oder auf dessen Teile) gerichtet sind, die intendierten Ziele zumindest teilweise verfehlten. ‚Top-Down‘-Modelle als singuläre Strategie konnten bestenfalls äußere Strukturen – und auch diese zumeist nicht durchgängig – verändern, nicht aber die zugleich intendierte Innovation der inneren Organisation und Handlungsweisen auf der unteren Ebene der einzelnen Schule. Resultate der Implementationsforschung haben hinreichend verdeutlicht, dass die von oben angezielten, konzipierten und in Gang gesetzten Innovationen über die verschiedenen Implementations Ebenen vielfach gebrochen und selten so intendiert umgesetzt werden.“⁶⁹⁶

Seit Ende der 90er Jahren stellen Steuerungsmodelle meist eine Kombination der Innovationsstrategien dar.⁶⁹⁷ Ob der kombinierte Einsatz der drei Strategien des Wandels konsequenter und eher zu Veränderung führt, muss empirisch noch untersucht werden, allerdings ist dies aufgrund der Komplexität des gleichzeitigen Ablaufes nur schwer durchführbar. Außerdem gab es auf Systemebene mehrere strukturelle Wandel, die meist über Machtstrategien erfolgten, wie beispielsweise die Einführung von G8.⁶⁹⁸ Dennoch bleibt festzuhalten, dass

„Innovationen nicht von oben zielgetreu und technokratisch zu implementieren [sind], da dies oft Widerstände erzeugt und Innovationen an der Basis vielfach anders verstanden oder situationsbezogen umgesetzt und verändert werden, wobei Schulen einer eigenen Entwicklungsdynamik folgen.“⁶⁹⁹

Es gibt aber auch Widerstand gegen Wandel, im schulischen Bereich tritt dieser auf vier verschiedenen Arten auf:

- *Werte-Barrieren*: Widerstand gegen geplante Innovationen kann entstehen, wenn die anvisierten Ziele und Werte der Innovation nicht kompatibel sind mit denen der Beteiligten.
- *Macht-Barrieren*: Abwehrreaktionen können zudem durch Animosität gegen Erlasse oder durch eine befürchtete Veränderung der bestehenden Macht- und Interessenkonstellation auftreten.

⁶⁹³ Vgl. Holtappels, *Innovation in Schulen*, S. 46ff; vgl. ders., *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, S. 14f.

⁶⁹⁴ Ders., *Innovation in Schulen*, S. 47.

⁶⁹⁵ Vgl. ebd., S. 47.

⁶⁹⁶ Ebd., S. 47f.; vgl. ders., *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, S. 14.

⁶⁹⁷ Vgl. ders., *Innovation in Schulen*, S. 47; vgl. ders., *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, S. 14.

⁶⁹⁸ Vgl. ders., *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, S. 15.

⁶⁹⁹ Ebd., S. 20.

- *Praktische Realisierungsprobleme:* Allgemeine Skepsis gegenüber der Durchführung und den zu erwartenden Ergebnissen hinsichtlich der Veränderungen können auch in Widerstand gegen den geplanten Wandel gründen. Dies wird mitunter durch unklare Ziele, Angst vor Begleiterscheinungen, intransparente Prozesse etc. forciert.
- *Psychosoziale Disposition der Beteiligten:* Angst vor einem drohenden Verlust von Routinen und Sicherheiten, Verunsicherung bezüglich der eigenen Position und Kompetenzen sowie negative Erfahrungen können ebenfalls Widerstand gegen Innovationen erzeugen.⁷⁰⁰

*Prozessmodelle der Innovation – theoretische Ansätze und Forschungsbefunde*⁷⁰¹

Holtappels beschäftigt sich auch mit der Diffusionstheorie nach Rogers⁷⁰², welche sich mit Prozessen der Einführung, Verbreitung und Adoption von Innovationen befasst. Allerdings ist eine Adaption auf den schulischen Bereich noch nicht hinreichend geklärt, da dieser Ansatz aus der Wirtschaftswissenschaft stammt. Rogers Prozessmodell zeigt die Diffusion von Innovationen als Kurvenverlauf, beginnend mit einem verschiedenstufigen Adoptionsprozess: Entscheidend ist, ob die beteiligten Personen die Innovation kennen (*knowledge*), von ihr überzeugt sind (*persuasion*), sich für oder gegen sie entscheiden (*decision*), die Innovation implementieren (*implementation*) und die Innovation nutzen oder nicht (*confirmation*). Rogers Diffusionsmodell ist nicht nur hinsichtlich des Adoptionsprozesses für Innovationen im schulischen Bereich bedeutsam, sondern auch hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs und der Herausarbeitung quantifizierbarer Unterschiede im Verhalten der Anwender. Laut Rogers lassen diese sich in fünf Gruppen einteilen: Anfangs greift eine kleine Gruppe von „visionären Erneuerern“ (*innovators*) die Innovation sofort auf, woraufhin eine Minderheit früher Adoptoren (*early adoptors*) einsteigt, sobald Chancen und Vorteile sichtbar werden. Mit zunehmender Akzeptanz wird die Innovation von einer frühen Mehrheit (*early majority*), die aufgeschlossen und risikobereit ist, angenommen. Eine weitere große Gruppe der späten Mehrheit (*late majority*) bleibt noch länger zögerlich, da sie Risiken und Aufwand meidet. Die letzte Gruppe der späten Adoptoren (*lag-gards*) führt die Innovation erst sehr spät und meist widerwillig ein.

„Daraus folgt: Soll eine Innovation möglichst flächenhaft übernommen werden, muss am besten die Mehrheit gewonnen werden; dazu wären jedoch innovators und early adopters zuallererst zu überzeugen. Dabei kann insgesamt die Annahme einer Innovation unterschiedlich schnell verlaufen, was mit verschiedenen steilen S-Kurvenverläufen (Dauer der Verbreitung und quantitative Anteile der Innovationsannahme) dargestellt werden.“⁷⁰³

⁷⁰⁰ Vgl. Holtappels, *Innovation in Schulen*, S. 48.

⁷⁰¹ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 49-54.

⁷⁰² Siehe Rogers, Everett, *Diffusion of Innovations*. New York 1983³.

⁷⁰³ Holtappels, *Innovation in Schulen*, S. 51.

Hier bilden sich insbesondere im Schulbereich Fragen heraus, die empirisch noch nicht beantwortet sind: Kann eine Mehrheit Widerstände bei der Übernahme der Innovation brechen oder benötigt man weitere Vorbedingungen, um auch die Übrigen umzustimmen? Verändern bzw. verdünnen die „*late adopters*“ die Implementation der Innovation? Finden kooperative Prozesse zwischen einzelnen Schulen statt, wie beispielsweise Austausch und Transfer, die den Innovationserfolg steigern?

Alles in allem profitiert die Schulentwicklung insbesondere von zwei Erkenntnissen aus der Diffusionsforschung: Die Verbreitung von Innovationen ist immer auf die inter- und intrapersonale Einschätzung des Neuen und auf den Auseinandersetzungsprozess angewiesen; Entscheidungen für oder gegen die Adoption einer Innovation werden beeinflusst durch Innovationsstandards oder Merkmale, die der Innovation zugeschrieben werden.

Auch Hameyer⁷⁰⁴ betont die Bedeutsamkeit der persönlichen Auseinandersetzung der Beteiligten mit der Innovation: Die Adressaten einer Innovation erwägen in individuellen Adoptionsphasen, wie das Neue aufgenommen und verstanden wird (*awareness*), was als interessant empfunden wird (*interest*), wie die relativen Vor- und Nachteile beurteilt werden (*evaluation*), wie das Neue ausprobiert und getestet wird (*trial*) und wann und wie verändert das Neue angenommen oder zurückgewiesen wird (*adoption*).

Holtappels koppelt die Phasenmodelle von Loucks und Hall sowie von Huberman und Miles zu den Stadien und Niveaus der Einführung und Aneignung von Innovationen bei Lehrkräften zu einem eigenen „Aneignungs-Nutzungs-Modell“. Demnach gebrauchen die meisten Lehrkräfte schulische Innovationen in verschiedenen Stadien bzw. auf unterschiedlichen Niveaus und eignen sie sich schrittweise an: In der Phase der Unverbindlichkeit ist der Nicht-Gebrauch vorherrschend. Erst in der nächsten Phase der Aufmerksamkeit erfolgen Aktivitäten der Orientierung. Ein erster Durchbruch wird in der sich anschließenden Phase des persönlichen Bezugs erzielt, eine Vorbereitung wird erreicht. Die darauffolgende Phase der Durchführung ist von mechanischem Gebrauch der Innovation geprägt, hiernach kommt es jedoch in der Phase der Konsequenz zu Routine und Verbesserungen. In der Phase der Zusammenarbeit erfolgt eine Integration der Innovation in die institutionelle Praxis. Die letzte Phase des kritischen Rückblicks ermöglicht eine Erneuerung.

⁷⁰⁴ Siehe Kap. 6.4.

„Solche Phasen sind bei Innovationen in der Implementationsstrategie nicht nur zeitlich zu veranschlagen. Individuelle Aneignungs- und Veränderungsprozesse sind allerdings nicht bruchlos auf die Selbsterneuerungsfähigkeit eines Systems zu übertragen, weil die kollektive Veränderung eine andere Dynamik besitzt und weitere Faktoren Einfluss auf Organisationswandel nehmen.“⁷⁰⁵

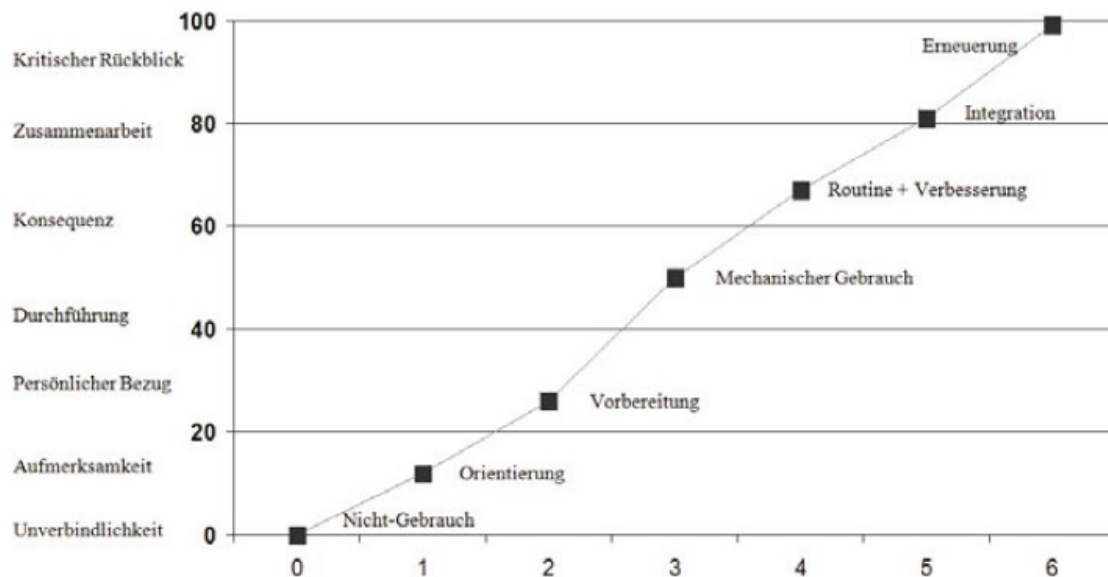


Diagramm 1: Stadien und Niveaus der Aneignung und Einführung von Innovationen bei Lehrkräften (nach Loucks und Hall 1979; Hall 1979; Huberman und Miles 1984)
Quelle: Holtappels, *Innovationen in Schulen*, S. 50.

Das Phasenmodell von Giaquinta⁷⁰⁶ teilt den Innovationsprozess in drei Phasen: In der ersten Phase der *Initiation* erfolgen Problemanalyse, Formulieren von möglichen Problemlösungen, Information, Motivation und Überzeugung. Die zweite Phase der *Implementation* ist gekennzeichnet von der Umsetzung, Erprobung und Anwendung der Innovation. Während der Implementation ist es wichtig, das Kollegium zu aktivieren, Konzepte zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und zu optimieren. Sofern diese Phase erfolgreich ist, ändern am Ende der Implementation die Organisationsmitglieder ihr Verhalten und ihre Einstellungen. In der dritten Phase der *Institutionalisierung* (Inkorporation) wird die Innovation so in das System integriert, dass sie zur Alltagspraxis wird. Alle drei Phasen bedingen sich: Ein Innovationsprozess kann nicht ohne Initiation vollzogen werden, eine Institutionalisierung kann nur erreicht werden, wenn vorab Initiation und Implementation erfolgreich stattgefunden haben. Aber: Eine gelungene Initiation führt nicht zwangsläufig zu einer erfolgreichen Implementation; und auch wenn die ersten beiden Phasen des Innovationsprozesses erfolgreich waren, muss dies nicht im Umkehrschluss auch für die Institutionalisierung gelten.⁷⁰⁷

⁷⁰⁵ Holtappels, *Innovation in Schulen*, S. 50.

⁷⁰⁶ Vgl. Giaquinta, *Process of Organizational Change*; siehe Kap. 6.4.

⁷⁰⁷ Vgl. Giaquinta, *Process of Organizational Change*, S. 197f.; vgl. Holtappels, *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, S. 16; vgl. ders., *Innovation in Schulen*, S. 52f.

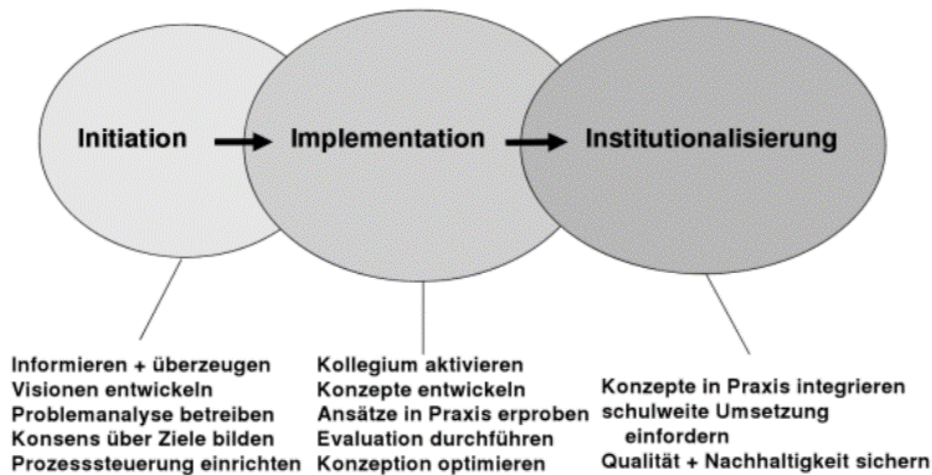


Abb. 1: Innovationsprozesse als Phasenmodell, Quelle: Giaquinta 1973

Abbildung 10: Drei-Phasen-Modell des Innovationsprozesses nach Giaquinta
Quelle: Holtappels, *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, S. 16.

Allerdings verläuft ein Innovationsprozess keineswegs linear und eine Implementation nicht unbedingt wie vorher geplant. So ist der Implementationsprozess geprägt von „wechselseitiger Anpassung (mutual adaption) zwischen Neuerung und ihrem Anwendungsbereich [...]“⁷⁰⁸ Die Phase der Implementation kann zugleich als wichtigste und konfliktreiche Phase verstanden werden,⁷⁰⁹

„weil es die Phase des Innovationsprozesses ist, in der das neue Konzept oder das innovative Programm die stärkste Störung des Gleichgewichts in der Organisation hervorruft, denn in dieser Phase wird die Neuerung zu realer Praxis und die Organisationsmitglieder müssen sich nun real damit arrangieren [...]“⁷¹⁰

Die bisherige schulische Innovationsforschung ergab insbesondere drei wesentliche Erkenntnisse:

- Vorbereitete Konzepte werden nicht einfach so übernommen, vielmehr wird versucht, die neuen Ansätze an die eigene spezifische schulische und organisationale Situation anzupassen. Spezielle Strategien zur Qualitätsverbesserung unter den spezifischen Bedingungen sowie lokales Wissen erhöhen daher die Chancen für eine erfolgreiche Implementation.
- Innovationen lassen sich nicht einfach von oben implementieren, sie werden an der Basis oftmals anders verstanden oder situationsbezogen abgeändert, da Schulen eine eigene Entwicklungsdynamik haben. Oktroyierte Innovationen erzeugen außerdem vielfach Widerstand.

⁷⁰⁸ Holtappels, *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, S. 17.

⁷⁰⁹ Vgl. ebd., S. 17; vgl. ders., *Innovation in Schulen*, S. 52.

⁷¹⁰ Ders., *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*, S. 17.

- Standardisierte Modelle scheitern oftmals:

„Dissemination und Transfer in der reinen Form der Adoption von Inhalten, Programmen oder Verfahren müssen vermutlich zwangsläufig scheitern, weil Schulen unter sehr unterschiedlichen Bedingungen arbeiten und einer eigenen Entwicklungsdynamik unterliegen. Im günstigsten Fall werden Strategien, Verfahren und Methoden transferierbar sein.“⁷¹¹

Innovationen treffen im Schulsektor auf vielfache Hindernisse: Überlastung aufgrund der hohen Komplexität der Innovation, unzureichende Kenntnis über die Neuerung, gleichzeitige anderweitige Belastungen, fehlende Kompatibilität mit der bestehenden Praxis oder persönlicher Normen, falsche Veränderungsstrategie oder ungenügende Ressourcen. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass sich Widerstand gegen eine Innovation am besten mittels der Klärung von Missverständnissen, Konsens bei Entscheidungen und der Beteiligung an der Innovation beseitigen. Die beteiligten Personen sollten das Innovationsprojekt als ihre persönliche Angelegenheit sehen; die Innovation sollte die Sicherheit und Autonomie der Beteiligten so wenig wie möglich bedrohen und so weit wie möglich mit den bestehenden Arbeitsformen übereinstimmen. Die Aktivierung und Teilnahme des gesamten Kollegiums, z.B. über temporäre, Entwicklungsarbeit leistende Arbeitsgruppen ist ebenso vorteilhaft für die Implementation von Innovationen im Schulwesen, zumal mit der Partizipation oftmals eine gesteigerte Akzeptanz einhergeht.

*Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen*⁷¹²

Auch organisationale Bedingungen und Voraussetzungen für Innovationen werden von der Schulentwicklungsforschung untersucht. So entstehen systembezogene Störungen und Erschwerungen oft durch die Organisation der Schule:

„Die Schule als vorwiegend selbstreferentielles System neigt dazu, externes Wissen auszublenden oder abzuwehren, vor allem, wenn geringe Kompatibilität mit bisheriger Praxis besteht. Es fehlen spezifische Kompetenzen für systematische Entwicklungsarbeit sowie eine Evaluationskultur, vor allem Formen professioneller Qualitätsentwicklung und -sicherung. Aufgrund ihrer Eigendynamik sind pädagogische Prozesse [...] nur begrenzt technologisierbar. Wegen flacher Hierarchie und individueller Autonomie der Lehrenden im Sinne eines ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ [...] werden allzu oft konsequente Änderungen verhindert.“⁷¹³

Nimmt man den Theorieansatz der Schule als „lernende Organisation“, ergeben sich interessante und für Schulentwicklungsprozesse relevante Erkenntnisse, die sich auf schulische Veränderung und Gestaltung durch die systemische Synergie von Einstellungs- und Handlungsmustern der beteiligten Personen sowie auf kollektive Muster der Organisationskultur beziehen.

⁷¹¹ Holtappels, Innovation in Schulen, S. 53.

⁷¹² Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 55-63.

⁷¹³ Ebd., S. 55.

Somit erklärt dieser Ansatz Innovationsverläufe im Systemzusammenhang. Das passende Modell für die lernende Organisation weist drei Ebenen auf und kann als Dreieck dargestellt werden. Holtappels hat dieses Modell auf empirisch festgestellte Schulentwicklungsbedingungen für erfolgreiche Innovationen in Schulen übertragen:

Visionen und Motivation: Die Visionen werden in Leitgedanken abgebildet, welche von dem jeweiligen schulischen Leitbild geprägt sind und vom Kollegium einvernehmlich abgesprochene Ziele darstellen. Dabei sind die Bedürfnisse der einzelnen Schulmitglieder, die von der Innovation überzeugt sein müssen, zu berücksichtigen. Ebenfalls müssen die Befürwortung des Schulkonzeptes und innovativer Vorhaben sowie die grundlegende Bereitschaft für die Innovation gegeben sein, da die Entwicklung eines klaren Leitbildes und orientierender Ziele in den Schulen die Voraussetzung für den Wandel bilden. Standards und Leitlinien auf der Systemebene können lediglich den äußeren orientierenden Rahmen darstellen.

Infrastruktur der Innovation: Die notwendige Infrastruktur bilden Prozesssteuerung und Arbeitsorganisation. Letztere bedarf eines innovationsorientierten und effektiven Handelns der Schulleitung sowie einer Innovationssteuerung seitens schulischer Steuergruppen, die die Sektoren der Innovations-Infrastruktur arrangieren, koordinieren und stützen. So soll erreicht werden, dass alle schulischen Akteure mitziehen, sich interne Teams bilden und eine externe Unterstützung und Evaluation neue Impulse geben können. Steuergruppe und Schulleitung – die interne Infrastruktur der Arbeitsorganisation – sollen vornehmlich die Motivation aufrechterhalten und das Anwenden von Innovationsstrategien gewährleisten, was die Prozesssteuerung aktiviert.

Innovationsstrategien und -verfahren: Selbstorganisation und -reflexion sind Bestandteile der Methoden und Werkzeuge der lernenden Schule, die auf zentrale Verfahrensweisen und Strategien abzielen. Effiziente Innovationen benötigen systematische Verfahren der Schulentwicklung. Hierfür eignen sich insbesondere Verfahren der Schulprogramm- und Schulkonzeptentwicklung oder der Organisationsentwicklung, beinhalten sie doch „systematische Prozesselemente wie Bestandsaufnahme, Zielbestimmung, Analyse und Diagnose, Entwicklungsplanung und Evaluation“⁷¹⁴. Verfahren zur Personal- und Unterrichtsentwicklung können ebenfalls erforderlich sein.

Holtappels hat in seinem Modell der lernenden Schule empirisch nachgewiesene Einflussfaktoren auf Innovationserfolge, also Gelingensbedingungen, eingeordnet.

⁷¹⁴ Holtappels, Innovation in Schulen, S. 56.

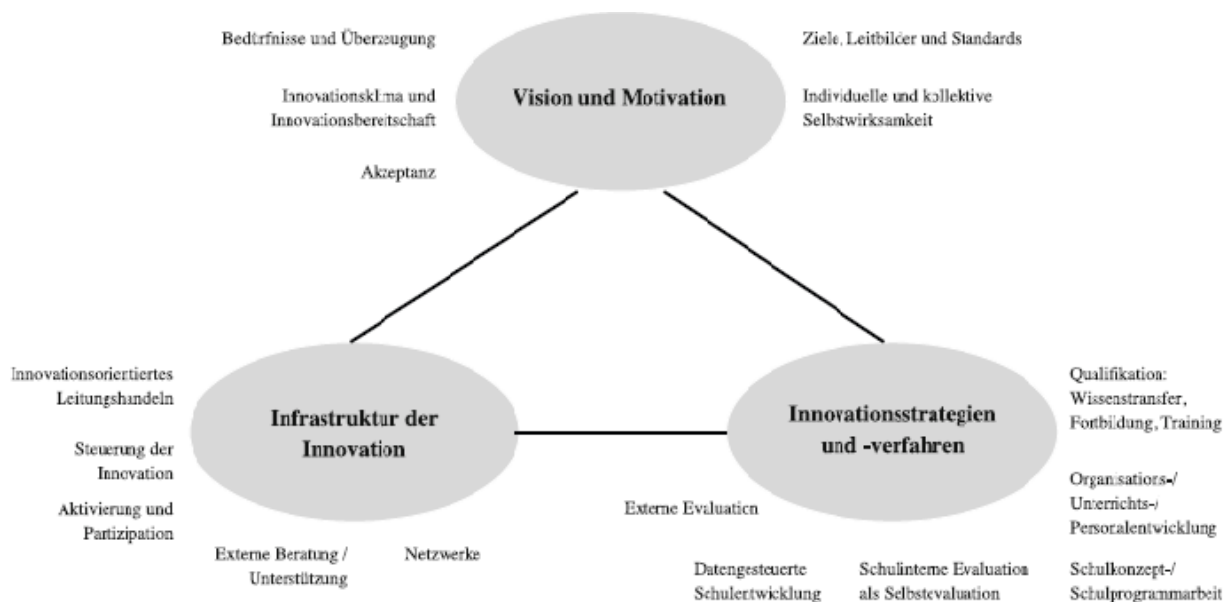


Abbildung 11: Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen in Anlehnung an eine Architektur der Schule als lernende Organisation nach Holtappels
Quelle: Holtappels, Innovationen in Schulen, S. 57.

Die wichtigsten Wirkungsfaktoren der drei Ebenen werden im Folgenden näher erläutert:

1.) Visionen und Zielorientierungen

Eine Innovation bedarf zunächst Visionen in Form von Vorstellungen einer höheren Qualität. Lehrkräfte nutzen neue Methoden und Ideen nur dann für ihre Unterrichtspraxis, wenn sie für die jeweiligen Zwecke nützlich sind, eine persönliche Übermittlung mit direkter Hilfestellung erfolgte, das Umfeld der Innovation gegenüber positiv eingestellt ist und kollegiale Problemlösungsmethoden gefördert werden.

„Bei der Motivation spielen Zug- und Druckkomponenten als Antrieb zentrale Rollen, also Bedürfnisse der Lehrpersonen und Überzeugung für Veränderung, aber auch von außen Standards, Vorgaben und Unterstützung. Hinzukommen müssen vermutlich auch förderliche mentale Haltungen und Dispositionen für wirksames Handeln und der Glaube an reale Veränderungschancen und -erfolge, die Überzeugung, selbst wirksam werden zu können.“⁷¹⁵

Ein Kollegium, das grundsätzlich bereit und offen ist für Innovationen und willens ist, Fortbildungen zu besuchen, Entwicklungspläne zu entfalten und Schule neu zu gestalten, kennzeichnet eine gute Schule. Diese Bereitschaft wird durch ein innovationsfreundliches Klima gefördert.

⁷¹⁵ Holtappels, Innovation in Schulen, S. 58.

2.) *Infrastruktur der Innovation*

Die zweite Ebene tangiert insbesondere die schulische Organisationskultur und umfasst die nachfolgenden Punkte:

- **Innovationsmanagement durch effektives Schulleitungshandeln:** Die Schulleitung nimmt eine zentrale Rolle innerhalb schulischer Innovationsprozesse ein, sie agiert gewissermaßen als „Türöffner“ für Innovationen: Meistens initiiert sie die Umsetzung der Schulreform bzw. fördert innovative Ansätze und steuert den Erneuerungsprozess wesentlich. Die Bereitschaft der Schulleitung, Verantwortung für die umzusetzende Innovation zu tragen, ist eine wichtige Variable des Schulleitungshandelns innerhalb des Implementationsprozesses: Visionen müssen konzipiert, Initiativen gestartet, Aufgaben verteilt und Problemlösungen entwickelt werden. Eine zielfokussierte Führung und innovationsorientiertes Handeln seitens der Schulleitung vergrößern demnach die Erfolgchancen einer Innovation. Eine Kooperation der Schulleitung mit anderen Unterstützungsteams, wie der Steuergruppe, ist dabei wünschenswert.
- **Teamlernen und professionelle Lerngemeinschaften:** Förderlich für Innovationsprozesse sind ferner institutionalisierte Formen von Lehrer-Teamarbeit, sowohl auf vertikaler (Fachkonferenzen) als auch auf horizontaler Ebene (Klassen- und Jahrgangsteams). Diese professionellen Lerngemeinschaften können die per se gegebene isolierte Situation der Lehrkräfte verringern, ein Weiterlernen in förderlicher, produktiver Atmosphäre ermöglichen, die Kapazitäten des Kollegiums vorantreiben und Qualitätsverbesserungen ermöglichen. Teamlernen ermöglicht das Teilen gemeinsamer Normen und Werte, eine fortlaufende Analyse und einen reflexiven Dialog, das Öffentlichmachen von Unterrichtshandeln und einer Kooperation zur Progression der unterrichtlichen Effektivität hinsichtlich des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Professionelle Lerngemeinschaften können die Unterrichtsqualität erhöhen und die Unterrichtsentwicklung vorantreiben.
- **Schulinterne Steuerung und schulweite Aktivierung:** Auch Steuergruppen nehmen eine wichtige Position innerhalb des Innovationsprozesses ein. Ihre Hauptaufgaben umfassen das Informieren und Dokumentieren, die strukturierende und damit entlastende Vorarbeit und Unterstützung anderer Arbeitsgruppen sowie die Koordination, Steuerung und Moderation des Innovationsprozesses. Eine Studie⁷¹⁶ ergab:

⁷¹⁶ Siehe Berkemeier, Nils/ Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*, Weinheim/München 2007.

„Steuergruppen erweisen indirekt ihre Wirksamkeit für den Innovationsprozess, wobei diese in der Umsetzung des Schulprogramms, die Erweiterung des Methodenrepertoires im Unterricht und eine verbesserte Zielerreichung besteht. Als bedeutende Prozessfaktoren sind vor allem die Akzeptanz im Kollegium und die Verantwortungsübernahme für den Entwicklungsprozess durch die Steuergruppe zu identifizieren.“⁷¹⁷

- Netzwerke: Sie fungieren als Plattform zum einen für den Austausch über Probleme, deren Lösungen, Ziele und Methoden, zum anderen für Wissenstransfer und Impulse durch die Verbindung von lokalem Praxiswissen und wissenschaftlichem Wissen. Der so entstandene Transfer erreicht jedoch häufig nicht das gesamte Kollegium, sondern nur die Netzwerkmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, so dass eine Veränderung der Schulkultur nicht erfolgt. Dennoch können Netzwerke hilfreich für die Schulentwicklung sein:

„1.) Herstellung von Kontinuität von Innovationsprozessen, 2.) Chancen für Professionalisierungsstrategien, insbesondere für die direkt Mitwirkenden, 3.) zusätzliche Unterstützung fortgeschrittener Schulen. Zu den Gelingensbedingungen gehören Kontinuität der Arbeit, klare Ziele und Erwartungen, effektive Organisation, konstruktive Zusammenarbeit statt Konkurrenz und Gegenstand der Netzwerkarbeit trifft parallel auf entsprechende schulische Entwicklungsarbeit.“⁷¹⁸

3.) *Verfahren und Strategien für erfolgreiche Innovationsprozesse*

Die dritte Ebene zielt auf Strategien und Konzepte sowie auf Methoden und Verfahren für die Implementation und den Ablauf von Innovationsprozessen. Wichtig ist zunächst das von der Gesamtsystemebene vorgegebene Verfahren, dann die Reaktion der Einzelschule hierauf und die Art, wie systematische Schulentwicklungsverfahren angeeignet und praktiziert werden. „Die traditionelle, auf einzelne Akteure bezogene Fort- und Weiterbildung – als Strategie der Dissemination und Transfer von Neuerungen – hat nur recht begrenzte Effekte, weil damit die Schulkultur und die kollektive Praxis nicht verändert werden.“⁷¹⁹ Fortbildungen für das gesamte Kollegium hingegen scheinen wirkungsvoller, insbesondere für die Unterrichtsentwicklung. Allerdings müssen hierfür Strukturbildungen erfolgen und unterrichtliche Lernarrangements geändert werden.

Die Organisationsentwicklung nimmt eine wichtige Rolle für Innovationen im Bildungssektor ein, stellt sie doch „ein reflexives Verfahren zur Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern, bei gleichzeitiger oder vorhergehender Veränderung der Organisationsstrukturen zum Zweck verbesserter Aufgabenerfüllung auf der Grundlage angewandter Sozialwissenschaften“⁷²⁰ dar. Sie soll zur Selbsterneuerung der Organisation von innen heraus ebenso beitragen wie zur Selbstentwicklung der Mitglieder. Die Organisationsentwicklung ist somit

⁷¹⁷ Holtappels, Innovation in Schulen, S. 60.

⁷¹⁸ Ebd., S. 61.

⁷¹⁹ Ebd., S. 61.

⁷²⁰ Ebd., S. 61f.

ein systematisches Verfahren für Schulinnovationen, die Reihenfolge der Arbeitsschritte ist dabei festgelegt: Bestandsaufnahme, Analyse, Diagnose, Zielklärung, Festlegung der Aktionen und Evaluation. Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung kann ebenfalls zur Weiterentwicklung in den Schulen führen, insbesondere wenn folgende Faktoren gegeben sind: Innovationsbereitschaft, Kooperation, Unterstützung von außen, personelle Ressourcen für Entwicklungsarbeit und das Vorhandensein von Arbeitsplan und Leitbild. Eine Studie zur Programmarbeit ergab, dass vier Faktoren, die gleichzeitig die Dimensionen (motivationale Aspekte, Infrastruktur der Innovation und Innovationsstrategien) der lernenden Organisation decken, für die Schulentwicklungsarbeit eine besondere Rolle spielen:

„Schulische Entwicklungsarbeit muss offenbar auf Innovationsbereitschaft basieren, Entwicklungskapazitäten durch Kooperationskultur nutzen können, systematisch angelegt sein und die Zielerreichung durch interne oder externe Evaluation überprüfen.“⁷²¹

6.7 Zusammenfassung

- Die Akteure auf der Ebene der Praxis müssen Motivation und Volition für die Innovation entwickeln, damit sie diese realisieren und verstehen. Sie müssen sich aktiv an ihrer Durchführung beteiligen und lernen, die Innovation zu dominieren. Für viele schulische Innovationen ist es nötig, strukturelle Bedingungen zu verändern. Dies allein reicht jedoch nicht aus, um pädagogische Neuerungen, wie beispielsweise die Innovation der Lernkultur, erfolgreich umzusetzen. Denn erst die Umwandlung der pädagogischen Kultur kann zu einer wirklichen Reform führen, die strukturelle Umwandlung kann dies aber unterstützen.⁷²²
- Hinsichtlich einer wirkungsvollen Innovationssteuerung muss viererlei bedacht werden:
 1. Schulentwicklung vollzieht sich insbesondere auf der Ebene der einzelnen Schule. Top-Down-Modelle sind deswegen begrenzt.
 2. Die Spezifika des Schulsystems und die Eigendynamik der Schulkultur sind dabei ebenso zu beachten wie damit einhergehende Misslingens- und Gelingensbedingungen für Innovationen.
 3. Da Schulen unter unterschiedlichen Bedingungen arbeiten und Innovationen in das jeweilige kulturelle Setting integriert werden müssen, hat ein Transfer im Sinne von

⁷²¹ Holtappels, Innovation in Schulen, S. 63.

⁷²² Ebd., S. 53.

Adoption oder Dissemination kaum Aussicht auf Erfolg – erfolgreiche Innovationsprozesse entstehen eher aus Aneignungs- und Adaptionprozessen.

4. Schulentwicklung ergibt sich nicht wie in der Evolution automatisch, zwangsläufig oder auf natürliche Weise. Vielmehr hängen schulische Innovationen von verschiedenen Bedingungen an: Innovationsbereitschaft, Visionen und Zielsetzungen; förderliches Organisationsmilieu, entwickelte Organisationskultur hinsichtlich Steuergruppen, Teamarbeit und Leitungshandeln; Beherrschung und Anwendung von systematischen Strategien und Verfahren für die Schulentwicklungsarbeit.

Schulen müssen intern ein Qualitätsmanagement für wirksame Veränderungen sowie Entwicklungskapazitäten entfalten und extern durch Qualitätsstandards, -anforderungen, Unterstützung und Anreize motiviert werden.⁷²³

⁷²³ Vgl. Holtappels, Innovation in Schulen, S. 65.

7. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb des Implementationsprozesses

„Eine Verbreitung [der Innovation] ist umso wahrscheinlicher, je relevanter und nützlicher die Innovation von Lehrkräften wahrgenommen wird, je mehr sie sich also an den Bedürfnissen der Praxis orientiert. Die Innovation sollte im richtigen Ausmaß an die Praxis anknüpfen, also merkliche Veränderungen beinhalten, aber mit den Handlungsroutinen und den bestehenden Unterrichtspraktiken nicht völlig brechen. Wenn beteiligte Lehrkräfte Möglichkeiten sehen, die Vorgaben an ihr soziales Umfeld und die spezifischen Bedingungen ihrer Klasse anzupassen, sind sie Innovationen gegenüber aufgeschlossener. Mit den Veränderungen sollten Professionalisierungsmaßnahmen einhergehen, die neben den für die Umsetzung erforderlichen Kompetenzen auch Einstellungen, Überzeugungen und subjektive Theorien der Lehrkräfte berücksichtigen. Fortbildungen sind besonders dann wirksam, wenn sie die Veränderung langfristig unterstützen. Die Gestaltung flankierender Maßnahmen sollte sich zudem nicht nur an Individuen richten, sondern an ganze Schulen, um den Kommunikations- und Aushandlungsprozessen bei der Umsetzung und der Bedeutung der Schulleitungen Rechnung zu tragen.“⁷²⁴

In der Bildungsforschung wird immer wieder die besondere Position der Akteure für den Implementationsprozess betont. Hierzu gehören Schülerinnen und Schüler, Eltern, aber eben auch und insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer. Sie müssen überzeugt werden von der Notwendigkeit der Bildungsreform und den damit einhergehenden Neuerungen. Von einer verordneten Bildungsreform wird abgeraten.

Im Folgenden werden einige Forschungsergebnisse, die die Rolle der Lehrkräfte pointieren, näher beleuchtet.

7.1 Terhart: Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen

Ewald Terhart macht auf die Tatsache aufmerksam,

„dass entgegen den Erwartungen von Bildungsforschern, Schulreformern und Unterrichtsentwicklern Lehrkräfte, die sie mit ihren Erkenntnissen, neuen Modellen und Verbesserungskonzepten zu beglücken hoffen, zu einem beachtlichen Teil überhaupt nichts davon hören wollen und sich lediglich gezwungenermaßen in entsprechende Prozesse einbinden lassen. [...] Und tatsächlich gehen viele Bildungsexperten, Schulreformer und Unterrichtsentwickler [...] davon aus, dass die Schulpraxis, die Schulleiter und Lehrkräfte dringlich auf die neuen Konzepte warten. Entsprechend groß ist die Enttäuschung und Ernüchterung, wenn auf der Ebene der Schulwirklichkeit, d.h. bei den Lehrerinnen und Lehrern, so recht keine breite Begeisterung aufkommen will, wenn es zu Reaktionen (Gegenreaktionen) kommt, sich Widerstand formiert und es hier und da gar zur [sic!] offener Obstruktion kommt.“⁷²⁵

⁷²⁴ Gräsel/ Parchmann, Implementationsforschung, S. 204f.

⁷²⁵ Terhart, Ewald, Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion, S. 75. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 75-89.

Zwar sieht laut Terhart die große Mehrheit der Lehrerschaft im Allgemeinen Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Schulverhältnisse und des Schulsystems. Die meisten Lehrkräfte signalisieren auch eine grundsätzliche Bereitschaft zur Mitwirkung bei Entwicklungsmaßnahmen auf einzelschulischer Ebene. Zielen diese Entwicklungsmaßnahmen aber „auf den *Kern der eigenen, individuellen Lehrertätigkeit – das Unterrichten im eigenen Klassenzimmer*“⁷²⁶, schlägt diese Bereitschaft in eine Abwehrhaltung und Reserviertheit um. Die Argumente, die gegen diese Veränderungen der eigenen Handlungsroutine abzielen, sind dabei stets die gleichen:

- Das „keine Zeit“-Argument: Angesichts der täglichen (Heraus-)Forderungen bleibt für die Erprobung von Neuem keine Zeit;
- Das „ich bin unschuldig“-Argument: Verantwortlich für den Reformbedarf sind andere – an meinem persönlichen Handeln gibt es nichts auszusetzen;
- Das „gebranntes Kind“-Argument: Frühere Reformen haben auch nichts gebracht, der ganze Aufwand wird auch jetzt keine Erleichterung für die Unterrichtspraxis bringen;
- Das „zwei Welten“-Argument: Die Reformen werden auf oberer Ebene ausgedacht, haben aber nichts mit der Unterrichtsrealität zu tun;
- Das „Alters“-Argument: Ich bin dafür jetzt schon zu alt, das lohnt sich nicht mehr; die jungen Kolleginnen und Kollegen sollen sich damit auseinandersetzen;
- Das „bringt mir nichts“-Argument: Ich habe davon keine Vorteile, nur mehr Arbeit.

Diese Argumente zeigen, dass Reformprozesse, insbesondere, wenn sie auf die Unterrichtsentwicklung abzielen, immer auch emotionale Reaktionen hervorrufen und zu Verunsicherungen hinsichtlich der beruflichen Identität führen. Dabei ist die Haltung der Lehrkräfte nicht sonderlich speziell, sondern eine natürliche Reaktion, die so auch in anderen Berufen vorkommt. Schließlich sollen sie sich trotz arbeitsintensivem Schulalltag nun auch noch mit Reformen beschäftigen, die zusätzliche Arbeit bedeuten, dabei aber auf Probleme abzielen, für die man persönlich nichts kann und die sich in der eigenen Klasse so vielleicht nicht ergeben, während die eigenen Probleme nicht von den Innovationen aufgegriffen werden.

„Die Lehrer können Reformhintergründe, -rhetorik und -programmatisierung sowie auch das Muster der anempfohlenen Verfahrensweisen intellektuell sehr wohl nachvollziehen. Sie haben jedoch in aller Regel nicht das Gesamtsystem [...] im Blick, sondern sind zunächst einmal auf ihre unmittelbare berufliche Wirklichkeit, d.h. ihre Klassen [...] etc. konzentriert. Vor diesem sehr persönlichen, naturgemäß engeren Hintergrund interpretieren sie den Wert und die Chance von Schulinnovationen. Sie folgen also gewissermaßen einer skeptisch grundierten Ethik der Praktikabilität [...].“⁷²⁷

⁷²⁶ Terhart, Widerstand von Lehrkräften, S. 84.

⁷²⁷ Ebd., S. 86.

Lehrerinnen und Lehrer messen nach Terhart den Mehrwert von Bildungsreformen anhand folgender Überlegungen:

1. Kann diese Bildungsreform meinen Schulalltag erleichtern?
2. Auch wenn die Bildungsreform mir nützt – lohnt sich der Aufwand?
3. Wie kann ich die Bildungsreform so anpassen, dass sie meiner Schülerschaft nutzt?

Man darf daher nicht davon ausgehen, dass sich Innovationsvorschläge einfach verbreiten, angenommen und in die Schulpraxis übernommen werden.

„Erkenntnisse und Innovationsimpulse werden bestenfalls an bestehende, individuelle Schulpraxis und Unterrichtskultur anverwandelt – wobei dieser Anverwandlungsprozess sie zwar verändert, womöglich gar entstellt und verzerrt, aber eben dadurch erst zu praktikablen Größen innerhalb der Lehrerwelt werden. Es geht also nicht um *Anwendung*, sondern um kreative, kontextsensible und individuengerechte Verwendung.“⁷²⁸

Es wäre jedoch falsch, davon auszugehen, dass Lehrerinnen und Lehrer die Bildungsreformen entweder voll und ganz adaptieren oder diese absolut boykottieren. Stattdessen sind die verschiedenen Reaktionsformen Mischungen, die sich im Laufe der Zeit verändern können.

Aus der Perspektive der Verantwortlichen und Systemgestalter, also Schulleitung, Schuladministration etc. bedeutet die Abwehrreaktion der Lehrkräfte, folgende Überlegungen zu tätigen:

- Ist es wirklich nötig, dass die Lehrkräfte ihr Handeln ändern und kann man ihnen das auch hinlänglich vermitteln?
- Ist der zu betreibende Aufwand in Anbetracht der Problemstellung bzw. der Zielvorstellung gerechtfertigt?
- Wurde die Wirksamkeit der Maßnahmen so nachgewiesen, dass die Lehrkräfte mehrheitlich überzeugt wurden?
- Falls es ähnliche Reformvorhaben bereits gab, die gescheitert sind, so muss mit Gegenwehr oder Indifferenz gerechnet werden.
- Falls derzeitige Reformvorhaben noch nicht abgeschlossen sind, sollte mit dem nächsten noch gewartet werden.
- Werden ausreichend Ressourcen und Zeitkontingente zur Verfügung gestellt, damit das Einüben neuer Unterrichtsroutinen eingeübt und Verunsicherungen abgebaut werden können?
- Welche Nebenwirkungen treten ein, sollten die Beteiligten die Vorgaben nur oberflächlich erfüllen oder dies gar vortäuschen?

⁷²⁸ Terhart, Widerstand von Lehrkräften, S. 86.

- Welche bisher erledigten Aufgaben müssen nun dem neuen Beschäftigungsfeld weichen?
- Ist hinreichend versichert worden, dass im Falle auftretender Schwierigkeiten oder gar Scheiterns zusätzliche Unterstützung vorhanden ist?

Ob eine Bildungsreform erfolgreich umgesetzt wurde oder gescheitert ist, liegt immer im Auge des Betrachters. Terhart kommt zu dem Schluss, dass Schulreformen nicht gelingen, aber auch nicht scheitern können. Zumal normalerweise mehrere Reformprozesse parallel stattfinden und nicht eindeutig festgestellt werden kann, welche einzelne Reform für welchen Effekt verantwortlich ist. Außerdem ist dem Bildungssystem per se eine hohe, nicht regulierbare Eigendynamik inhärent, die unvorhergesehene Effekte auf die Reformen hat. Und schließlich können schnell wechselnde politische Gegebenheiten zu anderen oder sogar gegenläufigen Steuerungsversuchen führen, was auf operativer Ebene zu Konfusion oder Verweigerung führen kann.

„So ist es am Ende immer eine Frage der Deutung und Konsensbildung, was wie wofür verantwortlich war, was aus welchen Gründen eher gelungen oder aus diesen oder anderen Gründen wohl eher nicht gelungen ist.“⁷²⁹

Auf politischer Ebene sind Meldungen des Scheiterns jedoch nicht erwünscht und sobald Bildungsreformen erst mal beschlossen und verordnet sind, können sie nicht zurückgenommen werden, auch wenn sich problematische Nebenwirkungen zeigen sollten – zu viele Ressourcen, Gelder und Energien etc. wurden schon investiert.

7.2 Zeitler, Heller, Asbrand: Empirische Befunde zur Implementation der Bildungsstandards/ Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption

2012 erschien eine rekonstruktive Studie von Sigrid Zeitler, Nina Heller und Barbara Asbrand zur Implementation der Bildungsstandards, die die Ergebnisse eines vom IQB in Zusammenarbeit mit der Georg-August-Universität Göttingen von 2006 bis 2010 durchgeführten qualitativ-empirischen Teilprojekts darstellt.⁷³⁰

⁷²⁹ Terhart, Widerstand von Lehrkräften, S. 89.

⁷³⁰ Vgl. für die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Zeitler, Sigrid/ Heller, Nina/ Asbrand, Barbara, Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards, S. 7f., S.231-238.

„Die Implementation der Bildungsstandards in der Schulpraxis, also ihre praktische Umsetzung durch Lehrerinnen und Lehrer, ist der Gegenstand dieser Studie. In dieser Studie werden Prozesse der Implementation auf der Ebene der Einzelschule in den Blick genommen, da dort die pädagogische Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung und Maßnahmen zur konkreten Verbesserung des Unterrichts geleistet werden. Von einer erfolgreichen Implementation der Reform kann dann gesprochen werden, wenn in den einzelnen Schulen Prozesse der Qualitätsentwicklung des Unterrichts und somit auch die Veränderung des Unterrichts in Richtung Kompetenzorientierung angestoßen und längerfristig verfolgt werden (vgl. Oelkers/Reusser 2008).“⁷³¹

Im Rahmen der Studie wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, die gemeinsam in einer Schule das gleiche Fach unterrichten, durchgeführt. Dabei wurden sowohl die unterschiedlichen Schulformen als auch die verschiedenen Bildungsstandardfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften) berücksichtigt, so dass insgesamt 27 Gruppendiskussionen arrangiert wurden.

Im Folgenden werden die auch für diese Arbeit relevanten empirischen Befunde näher dargestellt.

- **Beziehung zwischen Schule und Bildungspolitik:**

Ausgangspunkt für die Begegnung der Lehrerinnen und Lehrer mit den Bildungsstandards ist ihre entwickelte Beziehung zwischen Schule und Bildungspolitik, also das von ihnen konstruierte Verhältnis zwischen diesen beiden Polen. Entscheidend hierbei ist, wie die Lehrkräfte den Zusammenhang zwischen Norm und Handlungspraxis sowie die Abhängigkeit der Schule von der Bildungspolitik wahrnehmen. Die hierbei auftretenden Divergenzen resultieren aus den unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen: So konstruieren Lehrkräfte die Beziehung zwischen Handlungspraxis und Norm reflexiv, wenn sie in ihrem konjunktiven Erfahrungsraum relevante Erlebnisse hinsichtlich der Bewältigung schulischer Entwicklungs Herausforderungen gemacht haben. Diese Lehrerinnen und Lehrer fassen ihre Handlungspraxis nicht als bloße Ableitung bildungspolitischer Vorgaben auf, sondern verstehen sich selbst als Akteure, die durch ihre Auseinandersetzung mit diesen Vorgaben ihre Handlungspraxis selbst herstellen.

„Ihre Rahmenorientierung wurde in der Rekonstruktion als *Autonomie* bezeichnet. Ihre eigene Sichtweise auf die Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis sehen sie mit der Einführung der Bildungsstandards bestätigt: Sie interpretieren diese auch als eine Erhöhung in der Freiheit der Mittel bei verbindlicher Kodifizierung der Ziele. Bildungspolitik wird von diesen Lehrkräften als Gegenüber der Schule wahrgenommen, dessen Aktivitäten eine gewisse Kohärenz zugrundeliegt [sic!]. Die Lehrkräfte sehen sich auf Grund ihrer eigenen Expertise als unabhängig von der Bildungspolitik und -administration.“⁷³²

Bei Lehrkräften ohne diese gemeisterten schulischen Entwicklungs Herausforderungen in ihrem konjunktiven Erfahrungsraum ist die Beziehung zwischen der bildungspolitischen Erzeugung

⁷³¹ Zeitler et. al., Bildungsstandards, S. 7.

⁷³² Ebd., S. 231f.

von Normen und der persönlichen Handlungspraxis bezüglich der Umsetzung dieser Vorgaben deduktiv. Ihre Rahmenorientierung wird als *Heteronomie* ausgedrückt. Durch verunsichernde Erlebnisse in ihrem konjunktiven Erfahrungsraum, wie system- oder schulstrukturellen Veränderungen, meinen diese Lehrerinnen und Lehrer, dass sie nur geringe Handlungsmöglichkeiten hätten und die Bildungspolitik hauptverantwortlich für die Gestaltung von Schule sei.

„Vor diesem Erfahrungshintergrund wird die Beziehung zwischen bildungspolitisch gegebener Norm und handlungspraktischer Umsetzung in der Schule idealiter als Abbild gedacht: *Was die Bildungspolitik als Norm vorgibt, wird dieser Vorstellung nach in der Schule abgebildet.*“⁷³³

- **Perspektive auf Unterricht**

Der unterschiedliche Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit Bildungsstandards wird auch davon beeinflusst, ob eine konstruktivistische oder instruktivistische Auffassung vom Lehren und Lernen vorliegt. Auch hier ist das professionelle Bezugssystem, das den Lehrkräften als Orientierungsrahmen für ihre Handlungspraxis dient und als schulformspezifischer konjunktiver Erfahrungsraum rekonstruiert wurde, ausschlaggebend. Die Studie ergab, dass an Gesamtschulen unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer sich vor allem an der Pädagogik orientieren, also ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis aufweisen und ihren Unterricht in erster Linie auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler hin gestalten. „Die Einführung von Bildungsstandards wird als Bestätigung eigener Unterrichtsentwicklungsprozesse aufgefasst und Kompetenzorientierung als anschlussfähig an die eigene Unterrichtspraxis wahrgenommen.“⁷³⁴

Bei den Gymnasiallehrkräften muss man zwei Gruppen unterscheiden: diejenigen, die als professionelles Bezugssystem die Fachwissenschaft haben, weisen ein instruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen auf, orientieren ihren Unterricht also mehr an Problemstellungen und fachlicher Systematik als an den Lernwegen der Schülerinnen und Schüler. Die andere Gruppe der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer haben bereits langjährige Erfahrungen in der Unterrichtsentwicklung gesammelt, z. B. durch die Teilnahme an speziellen Programmen. Da bei ihnen sich die konjunktiven Erfahrungsräume Schulform und Erfahrung in der Schulentwicklung überschneiden, ist ihr professionelles Bezugssystem ausdifferenzierter. Daher fassen sie das Lehr-Lern-Geschehen konstruktivistisch auf und richten ihren Unterricht stärker an den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler aus. Das Konzept der Kompetenzorientierung ist somit anschlussfähiger.

⁷³³ Zeitler et. al., Bildungsstandards, S. 232.

⁷³⁴ Ebd., S. 232.

„Durch die langjährige Auseinandersetzung mit didaktischen und methodischen Fragen der Unterrichtsgestaltung wird die fachliche Orientierung der Gymnasiallehrkräfte um eine pädagogische Perspektive auf das Lehren und Lernen erweitert.“⁷³⁵

- **Auffassung der Bildungsstandards:**

Lehrerinnen und Lehrer, deren Rahmenorientierung von Autonomie gekennzeichnet ist, sehen die Bildungsstandards als „eine Aufforderung zur eigenverantwortlichen Gestaltung der Schule“⁷³⁶ an. Während des Prozesses der Rekontextualisierung knüpfen sie das Konzept der Bildungsstandards an andere, ihnen bekannte Konzepte, wie beispielsweise den Kerncurricula, an.

Bei Lehrkräften mit der Rahmenorientierung Heteronomie wurden zwei mögliche Auffassungen nachvollzogen:

- Die Bildungsstandards werden „als eine unmittelbar umzusetzende Vorgabe“⁷³⁷, also als auszuführende Anweisung verstanden. Da die Bildungsstandards nicht als Neuerung aufgefasst werden, werden sie in das ihnen bekannte Konzept der Schulsteuerung eingegliedert. „Bildungsstandards werden, vergleichbar mit den Lehrplänen, als Festlegung des Inputs wahrgenommen – nur in anderer Form. Dieser Modus des Umgangs der Lehrkräfte mit den Bildungsstandards lässt sich als formale Umsetzung beschreiben.“⁷³⁸ Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen das Konzept der Bildungsstandards entsprechend ihren Erwartungen an Bildungspolitik wahr – als Aufforderung zur Weiterentwicklung von Unterricht verstehen sie es nicht.
- Bildungsstandards werden – wie bei den autonom Orientierten – als Aufruf zur eigenverantwortlichen Gestaltung aufgefasst. In diesem Fall entsteht eine Diskrepanz hinsichtlich der Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer an Bildungspolitik und ihrer Auffassung von Bildungsstandards. Als Folge bleibt das Gefühl der Überforderung oder der ungerechten Behandlung durch die Verantwortlichen. Zwar werden Bildungsstandards als Innovation und Aufforderung zu einem veränderten Unterricht wahrgenommen, jedoch fehlt es den Lehrkräften an handlungspraktischen Umsetzungsmöglichkeiten.

- **Kompetenzorientierte Aufgaben:**

Wie die Studie von Zeitler, Heller und Asbrand ergab, wird der Umgang mit kompetenzorientierten Aufgaben von den Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlich rezipiert und ist abhängig

⁷³⁵ Zeitler et. al., Bildungsstandards, S. 233.

⁷³⁶ Ebd., S. 233.

⁷³⁷ Ebd., S. 233.

⁷³⁸ Ebd., S. 233.

von ihrem Unterrichtsverständnis. So führt ein konstruktivistisches Unterrichtsverständnis dazu, dass das Konzept der Kompetenzorientierung von den Lehrkräften an ihre Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion angegliedert wird. Verschiedene Wege zur Förderung des kumulativen Kompetenzerwerbs werden eruiert und das Konzept der Kompetenzorientierung wird in eine „habituell verankerte Lernkultur“⁷³⁹ integriert.

Lehrerinnen und Lehrer mit einem instruktivistischen Unterrichtsverständnis hingegen verstehen kompetenzorientierte Aufgaben als Unterrichtsinput, weswegen sie genauso benutzt werden wie das Lehrwerk oder andere Unterrichtsmaterialien. Diese Lehrkräfte sehen sich durch kompetenzorientierte Aufgaben nicht dazu bemüht, ihre Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zu reflektieren oder zu ändern.

Die Befunde der Studie zeigen, dass die Bewertungen des Konzeptes der Bildungsstandards seitens der Lehrerinnen und Lehrer von ihren „impliziten Orientierungen und Werthaltungen auf der habituellen Ebene“⁷⁴⁰ abhängig sind.

„Die Rekonstruktion der Rekontextualisierungsprozesse macht deutlich, dass die Frage, wie die Reform `Bildungsstandards` in der Schul- und Unterrichtspraxis der Lehrkräfte implementiert wird, nicht von Zustimmung zu der Reform bzw. ihrer Ablehnung auf der Ebene der expliziten Bewertungen und Einstellungen abhängig ist, sondern von der Passung zwischen dem Verständnis, das die Lehrerinnen und Lehrer von den Bildungsstandards entwickeln, und ihren habitualisierten, impliziten Orientierungen. Dabei wurden sowohl Passungsverhältnisse rekonstruiert, die der Intention der Reform entsprechen (Bildungsstandards werden im Sinne der `Autonomie der Wege` als Aufforderung zur Gestaltung aufgefasst und führen zur Reflexion über und Fokussierung der Unterrichtspraxis auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler), als auch solche Passungsverhältnisse, die zu nicht-intendierten Formen der Implementation der Bildungsstandards führen (z. B. wenn kompetenzorientierte Aufgaben im Rahmen insgesamt instruktivistisch ausgerichteter Lehr-Lern-Arrangements lediglich als ‚nettes Unterrichtsmaterial‘ verwendet werden).“⁷⁴¹

Unterschiedliche Studien zur Implementation von Reformen im Schulsystem sehen die Verunsicherung der Lehrkräfte als eine der zentralen Schwierigkeiten in Schulentwicklungsprozessen, stehen doch bisherige Unterrichtspraktiken und -routinen auf dem Prüfstand. Diese Verunsicherung entsteht durch den Eindruck, der Unterricht solle derart umgestaltet werden, dass bisherige Handlungsrountinen plötzlich in Zweifel gezogen werden: „Jede Innovation im Bildungswesen stellt für die Lehrkräfte eine neue Verunsicherung bzw. Herausforderung dar, da sie auf eine Veränderung von Handlungsrountinen abzielt.“⁷⁴²

In der Studie wurde darüber hinaus eine Disparität zwischen Interaktion und Organisation deutlich. Zwar kann der von der Organisation festgelegte Rahmen der pädagogischen Interaktion

⁷³⁹ Zeitler et. al., Bildungsstandards, S. 234.

⁷⁴⁰ Ebd., S. 234.

⁷⁴¹ Ebd., S. 234.

⁷⁴² Ebd., S. 238.

durch das Festlegen zeitlicher Strukturen und durch die Minderung der Komplexität entlastend scheinen, jedoch werden gerade die vorgegebenen zeitlichen Strukturen bei der Umsetzungen von bildungspolitischen Reformen als belastend wahrgenommen. Bemängelt wird dabei nicht nur die als zu knapp empfundene Unterrichtszeit für die Anwendung kompetenzorientierter Aufgaben, sondern auch die mangelnde Zeit zur professionellen Vertiefung der Inhalte der Bildungsreform. „Der wahrgenommene Zeitmangel stellt zugleich eine Externalisierung der Handlungsaufforderung zur Umsetzung der Bildungsstandards dar, die mit Unsicherheit für die Lehrkräfte verbunden ist.“⁷⁴³

Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption

Ausgehend von den o.g. Ergebnissen ihrer Studie beschreiben Zeitler, Heller und Asbrand Implementationsmaßnahmen der Bildungsstandards und die dadurch entstehende Wahrnehmung der Innovation bzw. Rezeption durch die Lehrerinnen und Lehrer als primäre Adressatengruppe.⁷⁴⁴

- **Implementation von Innovationen in der Schule:**

Das Innovative bei den Bildungsstandards besteht in der Konzentration auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler und der damit einhergehenden Outputsteuerung schulischer Bildungsprozesse.

„In der Untersuchung des Umgangs der Lehrerinnen und Lehrer mit der Reform ‚Bildungsstandards‘ zeigte sich jedoch, dass dieser von der KMK intendierte Innovationsgehalt nicht in allen Fällen in den Schulen wahrgenommen wurde. Die Art und Weise, wie die Lehrkräfte die Bildungsstandards verstehen, ob als eine Vorgabe oder als einen Rahmen zur eigenverantwortlichen Gestaltung, ist ein wichtiger Aspekt für ihren Umgang mit der Reform.“⁷⁴⁵

Dabei ist die Auffassung von Bildungsstandards das Ergebnis eines Rekontextualisierungsprozesses, der von schulischen Faktoren, wie Erfahrungen der Lehrkräfte mit an die Bildungsstandards anschlussfähigen Konzepten, sowie bildungspolitischen Faktoren, wie eine beständige Kommunikation, beeinflusst wird. Die Bedeutsamkeit einer schulischen Reform hängt für die Beteiligten von ihren kognitiven Strukturen, ihrer jeweiligen Situation sowie der politischen Kommunikation ab.

⁷⁴³ Zeitler et. al., Bildungsstandards, S. 238.

⁷⁴⁴ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts dies., Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption, S. 130-142.

⁷⁴⁵ Ebd., S. 130.

„Insgesamt wird im Diskurs um Innovationen im Bildungswesen auf dessen hohe Beharrungsfähigkeit hingewiesen. Wegen des komplexen Aufbaus des Bildungssystems mit seinen verschiedenen Ebenen und der besonderen Handlungsbedingungen der Professionellen sei mit einer nur zögerlichen Übernahme von Innovationen zu rechnen. [...] Dabei ist einerseits dem Mehrebenencharakter des Bildungssystems Rechnung zu tragen, andererseits scheint gerade die Ebene der Lehrkräfte genauerer Betrachtung würdig.“⁷⁴⁶

- **Maßnahmen zur Implementation der Bildungsstandards und das Verständnis, das die Anwenderinnen und Anwender von der Innovation entwickeln:**

Zeitler, Heller und Asbrand folgen der Expertise von Oelkers und Reusser, nach der Maßnahmen zur Implementation der Bildungsstandards auf zwei Ebenen anzusiedeln seien: Eine ineinandergreifende Politik hinsichtlich der Einführung und Umsetzung auf der Makro- und Mesoebene des Bildungssystems sowie die Unterstützung schulischer und organisationaler Qualitätsentwicklung auf der Mikroebene, also Wissenstransfer mittels Fort- und Weiterbildungen. Vor allem auf der Mikroebene sind zwei Faktoren entscheidend für die Implementation der Bildungsstandards: die Qualitätsverbesserung in der Lehrerfortbildung und die Schulautonomie. Zentrales Konzept der Expertise ist daher die Unterstützung des Lernens von Lehrkräften, von der Schulleitung und anderen schulischen Beteiligten sowie von Schulentwicklungsprozessen.⁷⁴⁷ Auf dieser Basis untersuchten Zeitler, Asbrand und Heller zwei Implementationsmaßnahmen, die auf die schulische Praxis und das organisationale, professionelle Lernen der Einzelschule abzielen: Etablierung einer „neuen Aufgabenkultur“ zum einen, Fortbildungs- und Beratungsangebote hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung auf der anderen Seite. Im Kern der Beobachtung standen dabei die Lehrerinnen und Lehrer, ihre Umgangsweisen mit und ihren Reaktionen auf den von den Unterstützungssystemen bzw. von der Bildungspolitik initiierten und durchgeführten Maßnahmen. Die empirisch beobachtbaren Übersetzungsleistungen während des Implementationsprozesses wurden analysiert.

1. Etablierung einer „neuen Aufgabenkultur“

Kompetenzorientierte Aufgaben nehmen eine wichtige Rolle bei der Einführung von standard- und kompetenzorientiertem Unterricht ein: Lernaufgaben sind das Kernstück des Lehr-Lern-Arrangements; mittels der Auseinandersetzung mit und der Veränderung von Aufgaben sowie der Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben kann der eigene Unterricht auf die Förderung kompetenzorientierter Prozesse hin analysiert werden. Ausschlaggebend für die Rezeption kompetenzorientierter Aufgaben seitens der Lehrkräfte sind ihre Auffassung von Unterricht und ihre impliziten Muster der Unterrichtsplanung.

⁷⁴⁶ Zeitler et. al., Steuerung durch Bildungsstandards, S. 133.

⁷⁴⁷ Vgl. auch Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 250, 258, 285.

„Im Hinblick auf die Wirkung von Aufgabenbeispielen als Instrument zur Implementation kompetenzorientierten Unterricht ergibt sich ein zweigeteiltes Bild: Sowohl für Lehrkräfte mit einem instruktivistischen Verständnis von Unterricht als für Lehrkräfte, die Lehren und Lernen konstruktivistisch rahmen, stellen Aufgaben allein kein wirksames Instrument zur Implementation kompetenzorientierten Unterrichts dar.“⁷⁴⁸

Bei der ersten Gruppe der Lehrkräfte mit instruktivistischem Unterrichtsverständnis zeigen die Ergebnisse der Rekonstruktion der Rekontextualisierungsprozesse, dass neue Aufgaben nicht die unterrichtliche Lernkultur verändern und auch kein Perspektivwechsel hin zur Outputorientierung angeregt wird. Die kompetenzorientierten Aufgaben werden zwar genutzt, jedoch werden sie in das vertraute Unterrichtskonzept integriert, so dass kein Innovationsimpuls stattfindet. Aufgaben werden nicht nach ihren Kompetenzschwerpunkten, sondern nach ihrer Thematik ausgewählt und somit lediglich als Unterrichtsinput gesehen. Ein Reflexionsanstoß sind sie damit nicht.

Heteronom orientierte Lehrkräfte, die Bildungsstandards als (Neu-)Standardisierung des Unterrichts auffassen, rekontextualisieren kompetenzorientierte Aufgaben zwar anders, das Ergebnis ist jedoch das gleiche: Kompetenzorientierte Aufgaben werden als Anwendungsaufgaben wahrgenommen und eingesetzt. Damit werden die Bildungsstandards zwar formal umgesetzt, jedoch wird das neue Konzept an das bisherige assimiliert, was eine Veränderung der Unterrichtspraxis nahezu undenkbar macht.

„In beiden Fällen stellen die Lehrkräfte eine Vereinbarkeit der Bildungsstandards mit ihren bisherigen Werten, Normen und Unterrichtsskripten her. Allerdings besteht die Vereinbarkeit in einer komplexitätsreduzierten Interpretation des Konzepts Bildungsstandards. Nach Rogers ist es somit erklärlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Reform aufgrund einer wahrgenommenen Vereinbarkeit [...] offen gegenüberstehen. Jedoch betrifft dies nur die Oberflächenebene der Reform, nicht die intendierte Kompetenzorientierung.“⁷⁴⁹

2. Fortbildungs- und Beratungsangebote in der Unterrichtsentwicklung

Fortbildungen und Beratungen für Lehrerinnen und Lehrer lassen sich nach dem Adressatinnen- und Adressatenkreis sowie nach der zeitlichen Perspektive unterscheiden: Fortbildungen richten sich entweder an ganze Kollegien oder an einzelne Lehrkräfte; sie können entweder einmalige Veranstaltungen oder kontinuierliche, längerfristige Begleitungen von Entwicklungsprozessen umfassen. In der von Zeitler et. al. untersuchten Studie wurden alle unterschiedlichen Formate abdeckt, um ihre Wirkung zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass einmalige Fortbildungsveranstaltungen eher unwirksam sind für grundlegende Thematiken, wie die Implementation kompetenzorientierten Unterrichts: „Im besten Fall verändert sich nichts. Die Ana-

⁷⁴⁸ Zeitler et. al., Steuerung durch Bildungsstandards, S. 135.

⁷⁴⁹ Ebd., S. 137.

lyse [...] zeigt aber auch, dass Fortbildungsangebote kontraproduktiv sein können zu der Intention, Innovationen in Schulen zu implementieren.“⁷⁵⁰ Dies betrifft insbesondere Lehrkräfte, die bereits über Erfahrungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung verfügen und denen die persönliche Expertise wichtig ist, da sie von den bildungspolitischen Vorgaben möglichst unabhängig sein wollen. Diese autonom orientierte Gruppe empfindet ihr eigenes Unterrichtshandeln und das in der Schul- und Unterrichtsentwicklung Erlernte als Ergebnis ihrer eigenen Kompetenz – bildungspolitische Vorgaben bedürfen sie nicht. Fortbildungsangebote zu Bildungsstandards ohne wirklichen neuen Input werden eher als Kränkung und Nichtbeachtung ihrer eigenen Expertise aufgefasst. Infolgedessen lehnen sie die Innovation ab, das Fortbildungsangebot unterstützt daher nicht die Implementation der Innovation.

Für heteronom orientierte Lehrerinnen und Lehrer, die Bildungsstandards als (Neu-) Standardisierung des Unterrichts und eine weitere umzusetzende Vorgabe auffassen, wären Fortbildungsformate hilfreich, die den Unterschied „zwischen dem eigenen instruktionalen Unterrichtsskript und der konstruktivistischen Idee des kumulativen Kompetenzerwerbs“⁷⁵¹ erkennbar machen. Hierfür ist eine kontinuierliche, langfristige Prozessbegleitung wichtig. Allerdings wünscht diese Gruppe von Lehrkräften Fortbildungsangebote mit unterrichtspraktischen Materialien und verwertbaren Konzepten. Die Anschlussfähigkeit und damit das Gelingen der Implementation hängen von den Erwartungen der Beteiligten ab. Ist der persönliche Nutzen nicht klar ersichtlich, ist es schwierig, Lehrkräfte an langfristige Prozessveranstaltungen zu binden.

„Insgesamt scheint für die Lehrerinnen und Lehrer auch das Potential des Konzepts Bildungsstandards – als *relative advantage* im Sinne Rogers‘ [...] – kaum wahrgenommen zu werden. Dadurch wird verständlich, dass sie von sich aus wenig Motivation entwickeln, sich in das neue Konzept einzuarbeiten, und es beispielsweise zur geschilderten Erosion der Fortbildungsteilnehmenden kommt.“⁷⁵²

Der Handlungsbedarf ist zwar für die Lehrkräfte ersichtlich, jedoch ist es für sie unklar, wie die Innovation in den unterrichtlichen Alltag integriert werden kann. Eine an das Kollegium angepasste Fortbildung kann einen Weg aus dieser Orientierungslosigkeit aufzeigen. „Andernfalls führt die wahrgenommene Überforderung durch eine als unberechenbar erscheinende Bildungspolitik dazu, dass die Lehrkräfte sich aus der Reformaufgabe zurückziehen.“⁷⁵³ Frustration, Überforderung oder Distanzierung können daraus entstehen.

⁷⁵⁰ Zeitler et. al., Steuerung durch Bildungsstandards, S. 138.

⁷⁵¹ Ebd., S. 139.

⁷⁵² Ebd., S. 140.

⁷⁵³ Ebd., S. 140.

Insgesamt zeigte sich, dass für den Erfolg der verschiedenen Implementationsstrategien von Bildungsstandards ausschlaggebend ist, wie diese von den Lehrkräften interpretiert werden.

„Die Rezeption ist stark von den eigenen Rahmenorientierungen geprägt, die ausmachen, wie sich die Lehrkräfte zwischen Bildungspolitik und schulischer Wirklichkeit verortet sehen und welche Vorstellungen sie vom Lehren und Lernen entwickelt haben. [...] Ausgehend von der Anschlussfähigkeit zwischen der wahrgenommenen Intention der Reform und den Erfahrungen und impliziten Orientierungen der Lehrkräfte ist der Grad der Passung [...] einzuschätzen, der eine Umsetzung der Reform wahrscheinlich machen würde.“⁷⁵⁴

Keine der untersuchten Implementationsstrategien ermöglichte der Gruppe der heteronom orientierten Lehrkräfte einen konstruktiven Umgang mit den Bildungsstandards. Es stellte sich als wichtig heraus, dass das Konzept der Bildungsstandards erfassbar gemacht und anschaulich vermittelt wird, um eine unnötige Verkomplizierung zu vermeiden. Dennoch darf die Komplexität der Reform nicht allzu stark reduziert werden.

- **Innovation durch Implementation? – Kohärente Politik und Beteiligung der Akteure:**

Die (vorgestellten) Untersuchungen ergaben, dass sich das Potential von Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Outputsteuerung den Lehrerinnen und Lehrern oft nicht erschlossen hat. Dementsprechend gering fällt die Innovationswirkung aus. Eine konzise Kommunikation seitens der Bildungspolitik könnte dem entgegensteuern.

„Denn als zentral vorgegebenes und top-down eingeführtes Steuerungselement wurden sie [die Bildungsstandards] zwar relativ schnell formal in das deutsche Schulsystem eingebracht. Allerdings ist zu beobachten, dass mit dieser schnellen Verbreitung über eine *authority decision* nach Rogers [...] eine eher geringe Umsetzungstreue einhergeht: Während von der Bildungspolitik für die Lehrkräfte als Anwender/-innen der Reform in den Schulen über Bildungsstandards entschieden wurde, zeigte sich, wie wenig die Innovation zur eigenen Sache gemacht wurde (*ownership*).“⁷⁵⁵

7.3 Böttcher, Dicke: Implementation von Standards. Empirische Ergebnisse einer Umfrage bei Deutschlehrerinnen und -lehrern

Die Position der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb des Implementationsprozesses steht nicht im Fokus empirischer Forschungen, obwohl sie in ihrer Funktion als hauptsächliche Anwenderinnen und Anwender eine Schlüsselposition hinsichtlich des Gelingens oder Scheiterns der

⁷⁵⁴ Zeitler et. al., Steuerung durch Bildungsstandards, S. 141.

⁷⁵⁵ Ebd., S. 143.

Implementation der Bildungsstandards einnehmen: „Nur, wenn die Lehrer vom Sinn der Reform überzeugt und im Umgang mit den neuen Instrumenten geübt sind, besteht eine reelle Chance, dass sie ihr Handeln entsprechend ausrichten werden.“⁷⁵⁶

Deshalb haben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Arbeitsbereiches „Qualitätsentwicklung und Evaluierung“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zwischen März und September 2007 eine Umfrage bei Deutschlehrerinnen und -lehrern durchgeführt, um deren Handlungs- und Einstellungsmuster hinsichtlich der neuen Standards und Lehrpläne im Fach Deutsch zu untersuchen. Befragt wurden Lehrkräfte an Real- bzw. Mittelschulen in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Sachsen. Dabei wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Wie schätzen die befragten Lehrkräfte ihre Kenntnisse der kompetenzorientierten Lehrpläne und der nationalen Bildungsstandards ein?
2. Wie sind die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Bundesländern bezüglich der Implementierung der Bildungsstandards?
Von besonderem Interesse waren dabei:
 - a) Sind länderspezifische Implementationsverfahren vorhanden?
 - b) Lassen sich in den jeweiligen Bundesländern individuelle, eventuell differierende Handlungs- und Einstellungsmuster der Lehrerschaft zu den kompetenzorientierten Lehrplänen und den Bildungsstandards ausmachen?
 - c) Welche Orientierungsfunktion übernehmen die Bildungsstandards und die jeweils geltenden Lehrpläne für die Lehrerinnen und Lehrer?
3. Welchen Stellenwert haben die Lehrpläne für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung?
4. Welche Anforderungen müssen die länderspezifischen Lehrplanformulierungen erfüllen, damit sie von den Lehrkräften als hilfreich wahrgenommen zu werden?

Es wurden insgesamt 349 Fragebögen an 45 Schulen versandt – 82 Lehrerinnen und Lehrer nahmen an der Umfrage teil. Diese Daten – die Rücklaufquote entspricht 24% – ließen nur eine deskriptive Auswertung zu. Nennenswerte Länderunterschiede waren nicht erkennbar. Mit der Befragung sollte zunächst Kenntnis und Nutzung der Bildungsstandards und der auf ihnen basierenden Lehrpläne erforscht werden. Es zeigte sich, dass 80% der befragten Deutschlehrkräfte ihre Kenntnis als gut bzw. sehr gut einschätzten; auch die Nutzung des Lehrplans wurde hoch

⁷⁵⁶ Böttcher, Wolfgang/ Dicke, Jan Nikolas, Implementation von Standards. Empirische Ergebnisse einer Umfrage bei Deutschlehrern, S. 143f. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 143-156.

angesiedelt. Allerdings gaben 46% der Lehrkräfte an, die Bildungsstandards nicht oder gar nicht zu kennen. Böttcher und Dicke schlussfolgern daraus, dass nach wie vor die länderindividuellen Lehrpläne ausschlaggebend für das Lehrerhandeln sind – die nationalen Bildungsstandards haben bislang keine wesentliche Orientierungsfunktion. Dieses Ergebnis ist auch für „den in den Kultusministerien je für sich vollzogenen ‚Übersetzungs‘-Prozess der nationalen Bildungsstandards in länderindividuelle Lehrpläne“⁷⁵⁷ bedenkenswert:

„Eine fachdidaktische Prüfung, inwiefern die bislang veröffentlichten Lehrpläne die Bildungsstandards tatsächlich abbilden, und inwiefern die nationalen Bildungsstandards ihrer Steuerungsfunktion über das Medium der Lehrpläne gerecht werden können, steht bislang noch aus.“⁷⁵⁸

Auch wenn die nationalen Bildungsstandards für das Lehrerhandeln eine eher untergeordnete Rolle spielt, ist der Reformprozess an sich innerhalb der befragten Lehrerinnen und Lehrer unumstritten: 69% der Befragten empfinden die Einführung der nationalen Bildungsstandards als notwendig bzw. sehr notwendig. Nur 11% erachten die Reform als nicht notwendig. „Es scheint in der Lehrerschaft also durchaus eine breite Zustimmung für eine Revision und nationale Fundierung von Bildungsinhalten zu geben.“⁷⁵⁹ Erklärungsversuche und Hypothesen hinsichtlich des offensichtlichen Antagonismus zwischen der Nichtkenntnis bzw. Nichtnutzung und der dennoch attestierten Notwendigkeit der Bildungsstandards werden von Böttcher und Dicke ebenfalls aufgestellt:

- Den für die Implementation der Bildungsstandards zuständigen Bundesländern wird ein hoher Einfluss attestiert. Die länderspezifischen Implementationsmodelle sind durchaus unterschiedlich. Inwieweit die Bildungsstandards rezipiert und genutzt werden, hängt vermutlich von den Implementationsprozessen ab, wobei auch die jeweiligen Lehrplantraditionen berücksichtigt werden müssen.
- Eine Wechselbeziehung zwischen Kenntnis, Zustimmung und Nutzung der Bildungsstandards ist wahrscheinlich. Information und Überzeugung auf lokaler Anwendungsebene ist eine maßgebliche Prämisse jeder Reform im Bildungswesen. Daher sollte der Leistung der Unterstützungssysteme Beachtung geschenkt werden.
- Noch zu klären sind die Einflussnahme von Berufserfahrung und Alter der Lehrkräfte. Die Autoren weisen auf die Möglichkeit individueller, auf das Alter und die Berufserfahrung abgestimmte Informations- und Vermittlungskonzepte hin.

⁷⁵⁷ Böttcher/ Dicke, Implementation von Standards, S. 147.

⁷⁵⁸ Ebd., S. 147.

⁷⁵⁹ Ebd., S. 147.

Die länderspezifischen Implementationsprozesse genauer zu untersuchen, ergibt sich auch aus einer weiteren Erkenntnis der Umfrage: Die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, während des Reformprozesses nicht ausreichend unterstützt worden zu sein. Nur 5% waren mit der bereitgestellten Unterstützung zufrieden, während 70% unzureichende Hilfe bei der Umsetzung der Bildungsstandards im Schulalltag bemängelten. Auch die Informationsqualität hinsichtlich der Vermittlung der Inhalte wurde seitens der Lehrkräfte gerade noch durchschnittlich bewertet: Während die Qualität allgemein zugänglicher Informationen sowie die Vermittlungsarbeit von Studienseminaren und Kolleginnen und Kollegen nur durchschnittlich beurteilt wurden, wurde die Arbeit der Bezirksregierungen und Schulämter, der Landesinstitute, der Landesministerien sowie der KMK negativ bewertet. Lediglich die von den Schulleitungen erteilten Informationen wurden positiv gewertet.

„Die Befragungsergebnisse erwecken jedoch den Eindruck, als seien sie weniger ein Spiegel der tatsächlich geleisteten Vermittlungsarbeit als vielmehr der Ausdruck eines diffusen Gefühls unzureichender Information. Denn wenngleich die Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahlen nur noch schwer zu interpretieren sind, zeichnet ein Blick auf die Rückmeldungen der tatsächlichen Informationsempfänger doch ein deutlich positiveres Bild.“⁷⁶⁰

So erzielten lediglich die Schulministerien und die Kultusministerkonferenz durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Werte, während die Bezirksregierungen und die Schulämter leicht positiv, die Kollegen, Studienseminare, Schulleitungen und Landesinstitute sogar gut bewertet wurden. Obwohl demnach die Informationsqualität positiv bewertet wurde, zeigen die Ergebnisse der Befragung dennoch Schwächen hinsichtlich der Zielgruppenerreichung. „Offensichtlich begegnet ein durchaus relevanter Prozentsatz der Lehrer dem bereitgestellten Informationsangebot nicht nur mit einer deutlich reduzierten Erwartungshaltung, sondern kann auf den etablierten Verwaltungswegen auch nicht hinreichend erreicht werden.“⁷⁶¹ So sieht die Mehrheit der befragten Lehrkräfte die bisherige Informationsvermittlung als optimierbar; 63% der Befragten gaben an, es bedürfe viel Eigeninitiative, um sich über Bildungsstandards und aktuelle Lehrpläne zu informieren. Der Eindruck unzulänglicher Unterstützung umfasst auch die Umsetzung der neuen Lehrpläne. Obgleich die Unterstützungsleistung positiver als die Vermittlung der Bildungsstandards bewertet wurde, gaben nur 33% an, mit dem Unterstützungsangebot zufrieden zu sein. Aber: Auch bei der Vermittlung der Lehrpläne lässt sich – wie schon bei der Vermittlung der Bildungsstandards – eine Divergenz zwischen vermuteter und wirklich erfahrener Informationsqualität feststellen. Die tatsächlichen Informationsempfänger bewerteten die Leistung der jeweiligen Akteure deutlich positiver. „Augenscheinlich steht auch hier

⁷⁶⁰ Böttcher/ Dicke, Implementation von Standards, S. 149.

⁷⁶¹ Ebd., S. 149.

einer weitgehenden Uninformiertheit ein gutes, doch wenig genutztes Informationsangebot gegenüber.“⁷⁶²

Ob die nationalen Bildungsstandards und die damit einhergehenden neuen Lehrpläne von den Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert werden, hängt auch davon ab, ob sie von ihnen als hilfreich und nützlich aufgefasst werden. Die von der KMK angestrebte Kompetenzvermittlung wurde von 80% der Befragten begrüßt. Während jedoch die Bildungsreform auf ein Ablösen der Inhalts- durch die Kompetenzstandards setzt, halten 77% der Lehrkräfte inhaltliche Festschreibungen weiterhin für wichtig – „die Vermittlung von Kompetenzen und Inhalten scheint den Pädagogen als weitgehend gleichrangige Aufgabe.“⁷⁶³ „Gute“ Bildungsstandards und Lehrpläne zeichnen sich aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer demnach aus der gleichrangigen Kombination von Kompetenz- und Inhaltsstandards aus – dies widerspricht der momentanen Fokussierung auf Kompetenzstandards.

Die Befragung der Deutschlehrkräfte liefert zwei wichtige Befunde: Obwohl eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber den nationalen Bildungsstandards nachgewiesen werden konnte, besteht augenscheinlich eine signifikante Skepsis gegen die Form der Standardimplementierung. Die Unterstützungssysteme haben offenbar bislang die Kritiker und Skeptiker der Bildungsreform noch nicht erreichen können – dies sehen Böttcher und Dicke als hoch problematisch an.

Da die nationalen Bildungsstandards interpretiert und in Lehrpläne übersetzt werden müssen, haben sie nur eine eingeschränkte normierende Funktion und eine bestenfalls geringe Steuerungswirkung. Für das Gelingen der Bildungsreform sind in hohem Maße die Bundesländer verantwortlich, denen die Lehrplanarbeit obliegt. Die Art der Lehrplanformulierung ist von immenser Bedeutung für die Akzeptanz des Steuerungselementes.

„Damit ist die Aufmerksamkeit auf zwei Phasen der Reform gelenkt: die Lehrplanarbeit und die Arbeit der Unterstützungssysteme. Mit Blick auf die bildungspolitische Bedeutung der Standardreform und die im Zuge dieser Befragung lediglich angedeuteten Umsetzungsschwierigkeiten scheint eine intensivere wissenschaftliche Begleitung der weiteren Reform als unerlässlich.“⁷⁶⁴

⁷⁶² Böttcher/ Dicke, Implementation von Standards, S. 150.

⁷⁶³ Ebd., S. 151.

⁷⁶⁴ Eb.d., S. 156.

7.4 Gräsel, Schellenbach-Zell, Trempler: Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen

Der Begriff „Transfer“ meint in der Bildungsforschung die Ausbreitung von Innovationen im Bildungsbereich, wie beispielsweise die Bildungsstandards. Gräsel et. al. untersuchten in einer Studie mehrere Faktoren, die auf den Transfer von Innovationen an Schulen einwirken.⁷⁶⁵ Der entscheidendste Faktor ist die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer, auch wenn bis dato nur wenige empirische Befunde über die Rolle der Motivation von Lehrkräften für den Transfer von Innovationen im Bildungswesen vorliegen.

Transfererfolg

Es bedarf aussagekräftiger Indikatoren, um den Erfolg eines Transfers zu beurteilen. Nach Coburn kann man vier Dimensionen des Transfererfolgs unterscheiden:⁷⁶⁶

- 1) Die *Verbreitung* (spread) umfasst die Quantität des Transfers.
- 2) Die *Tiefe* (depth) bemisst die Bereitschaft der Lehrkräfte, ihre eigenen pädagogischen Prinzipien, Werte und Unterrichtsroutinen bei Übernahme der Innovation zu ändern und inwieweit sie sich mit deren Inhalten und Zielen identifizieren.
- 3) Die *Verantwortungsübernahme*⁷⁶⁷ (shift in reform ownership) durch die Beteiligten zeigt die Verbundenheit der Akteure zur Innovation, die sie nun als ihr eigenes Anliegen auffassen. Dazu gehört die Änderung von Routinen, Identifikation mit der Innovation und die Übernahme von Verantwortung.
- 4) Die *Dauerhaftigkeit*⁷⁶⁸ (sustainability) der Veränderungen sind auch ein aussagekräftiger Indikator für den Erfolg einer Innovation.

Einflussfaktoren

Empirische Studien aus den letzten Jahrzehnten haben immer wieder gezeigt, dass ein erfolgreicher Transfer einer Innovation im Bildungsbereich keineswegs selbstverständlich ist. Die Frage, welche Einflussfaktoren ausschlaggebend für die Verbreitung einer Innovation sind, ist daher evident.

⁷⁶⁵ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Trempler, Kati/ Schellenbach-Zell, Judith/ Gräsel, Cornelia, Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen, S. 329-345.

⁷⁶⁶ Vgl. Coburn, Rethinking Scale, S. 4-8.

⁷⁶⁷ Goldenmann spricht hier von „Identifikation“, vgl. Goldenmann, Implementation von Schulinnovationen, S. 153.

⁷⁶⁸ Goldenmann spricht hier von „Nachhaltigkeit“, vgl. ebd., S. 153.

Nach Jäger⁷⁶⁹ kann man drei Dimensionen von Einflussfaktoren unterscheiden:

- 1) Der *Inhalt* der Innovation ist mitentscheidend für ihren Erfolg, die avisierten Maßnahmen, Ziele und Effekte beeinflussen die Akzeptanz und Verbreitung.
- 2) Die *Struktur*, also die Organisationsebene bzw. hier die Einzelschule, ist ebenfalls bedeutsam für den Erfolg. Dazu gehören Faktoren wie die finanzielle und materielle Ausstattung, Zusammensetzung der Lehrenden und Lernenden sowie das Schulprofil etc.
- 3) *Personen* fungieren als Prädiktor für den Transfer einer Innovation, genauer gesagt ihre Motivation. Die Fähigkeit der Lehrkräfte, den Inhalt der Innovation anzuwenden dient hierbei als Unterstützung für die Motivation und somit auch den Transferprozess. Diese Transfermotivation wird durch neue und interessante, aber nicht allzu komplexe Inhalte begünstigt. Außerdem sollten die Inhalte leicht umzusetzen und mit den Werten der beteiligten Akteure kompatibel sein.

An den Schnittstellen dieser drei Dimensionen lassen sich weitere Einflussfaktoren verorten: Zwischen Inhalt und Struktur beeinflussen Steuerung und strukturierte Ziele den Innovations-transfer, wobei die strukturierten Ziele die innere Steuerung und die Kommunikation nach außen ermöglichen. An der Schnittstelle zwischen Struktur und Personen sind Führung und Kooperation im Sinne von strukturierter Interaktion, anzusiedeln. An der Schnittstelle zwischen Inhalt und Personen sind Kompetenzen und Motivation der Beteiligten als Einflussfaktoren zu nennen.

Die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern

Es lassen sich drei verschiedene Formen der Motivation von Lehrkräften, sich an Schulinnovationen zu beteiligen, unterscheiden:

- 1) Es handelt sich um eine *intrinsische Motivation*, wenn sich die Lehrkraft aus Freude und zweckungebunden an der Innovation und ihrer Umsetzung beteiligt.
- 2) Eine extrinsische, *autonome Motivation* liegt vor, wenn die Motivation zwar durch einen externen Zweck bestimmt wird, dieser aber akzeptiert und internalisiert wird. Wenn also die Lehrkraft sich an der Innovation beteiligt, weil sie davon überzeugt ist, dass der Unterricht abwechslungsreicher gestaltet werden kann und die Schülerschaft dadurch mehr lernt.

⁷⁶⁹ Vgl. Jäger, Michael, Transfer in Schulentwicklungsprojekten, S. 21-131.

- 3) Eine extrinsische, *external-regulierte Motivation* bedeutet das Vorhandensein externer Anreize, wie beispielsweise Aussichten auf verbesserte Karrierechancen, oder externer Steuerung, wie der ausdrückliche Wunsch der Schulleitung.

Die jeweils vorliegende Motivationsform ist ein entscheidender Faktor für den Innovationserfolg.

Es gibt verschiedene theoretische Ansätze zur Untersuchung der Motivation:

- 1) Die Selbstbestimmungstheorie: Die Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit begünstigen die Entstehung von intrinsischer und autonomer Motivation. Empirische Untersuchungen⁷⁷⁰ zeigen, dass eine erlebte Autonomie wichtig ist für die Teilnahme der Lehrkräfte am Innovationstransfer, und dass es einen Zusammenhang zwischen Engagement und Entscheidungsfreiräumen gibt. Das Erfahren der eigenen Kompetenz kann den Umgang mit neuen Inhalten begünstigen. Die soziale Eingebundenheit, also die Integration und Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann als Verstärker und Belohnung wirken.
- 2) Die Interessentheorie: Das Interesse einer Lehrperson an der Innovation und deren Inhalt ermöglicht eine inhaltliche Bedeutsamkeit und damit eine positive emotionale Verknüpfung.
- 3) Das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell: Hier wird die Verbindung zwischen Anreizen und Handlungen durchleuchtet. Hinsichtlich der Motivation der Lehrkräfte, sich an Schulinnovationsprojekten zu beteiligen, kann man drei Anreizformen unterscheiden: projektspezifische Anreize wie die Aussicht auf Materialien, materielle Anreize wie finanzielle Vorteile oder soziale Anreize wie Anerkennung. Diese Anreize können die external-regulierte Motivation der Lehrkräfte unterstützen.

Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin,

„dass sowohl für intrinsische Motivation als auch für autonome und external-regulierte Motivation die inhaltliche Relevanz des Innovationsthemas als stärkster Prädiktor bezeichnet werden kann. Die Bedeutsamkeit, die Lehrerinnen und Lehrer dem Inhalt einer Innovation beimessen, ist daher ausschlaggebend für die Motivation, sich [...] zu beteiligen.“⁷⁷¹

⁷⁷⁰ Siehe z. B. Schellenbach-Zell, Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten.

⁷⁷¹ Gräsel et. al., Motivation von Lehrpersonen, S. 342.

Es zeigte sich außerdem, dass die external-regulierte Motivation ebenfalls durch die inhaltliche Relevanz unterstützt wird – die externe Regulation, z. B. durch die Schulleitung muss die inhaltliche Relevanz also nicht ausschließen. Auch Anreize, insbesondere sozialer Natur, beeinflussen enorm die external-regulierte Motivation.

Ferner stellte sich heraus, dass der Transfererfolg, also die erfolgreiche Implementation einer Innovation zum Teil durch die Motivation der Lehrkräfte beeinflusst wird. Daneben spielen die Kompetenz und die Kooperation der Akteure, die Steuerung und Führung des Innovationsprozesses und adäquate Ziele eine bedeutsame Rolle für den Transfer einer Innovation.

„Die Befunde zur Motivation der Lehrerinnen und Lehrer und deren Auswirkungen auf den Transfer einer Innovation verweisen darauf, dass das Interesse der Lehrkräfte an einem Innovationsgegenstand ausschlaggebend für die Entwicklung der ‚Transfermotivation‘ ist. [...] Die erfolgreiche Implementation einer Innovationsidee wird, besonders nach der Einführung der Innovation und nach Bekanntmachung und Weitergabe von Zielen und Inhalten, durch die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern beeinflusst. [...] Schließlich ist die Implementation von Innovationen in besonderem Maße davon abhängig, inwieweit beteiligte Akteure dazu bereit sind, die neuen Inhalte zu akzeptieren, die Ziele zu verinnerlichen und in das eigene Norm- und Wertgefüge zu integrieren [...].“⁷⁷²

7.5 Zusammenfassung

- Damit die Intention der Reform bei den für die Umsetzung Verantwortlichen ankommt, müssen sowohl individuelle als auch kollektive Transfer- und Transformationsprozesse, also Lernprozesse, an den entscheidenden Schnittstellen des Systems erfolgen.⁷⁷³
- Die Entwicklung von Bildungsstandards allein reicht nicht aus, die mit den Standards verknüpften Hoffnungen zu erfüllen. Vielmehr müssen sie und die mit ihnen verbundenen Kompetenzbeschreibungen im Unterricht und in den Tests verankert werden.⁷⁷⁴
- Bildungsstandards können für die Lehrkräfte als professioneller Referenzrahmen für die Gestaltung und Planung ihres Unterrichts und für die Schulen als Orientierungswegweiser für die pädagogische Schulentwicklung nützlich sein. Ein produktiver Umgang mit den Bildungsstandards setzt allerdings zusätzliche Beratung und Unterstützung voraus: „Daraus folgt, dass die Lehreraus- und -fortbildung, die Lehrplanarbeit, die Schulaufsicht und andere Instanzen der Bildungsadministration die Impulse der Bildungsstandards aufgreifen und neue Funktionen übernehmen müssen.“⁷⁷⁵

⁷⁷² Gräsel et. al., Motivation von Lehrpersonen, S. 344f.

⁷⁷³ Vgl. Reusser/ Halbheer, Implementation von Bildungsstandards, S. 129.

⁷⁷⁴ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 337.

⁷⁷⁵ Klieme et. al., Expertise, S. 90.

- Hierarchisch verordnete bildungspolitische Maßnahmen, bei denen die Implementation von Innovationen mittels verbindlicher Vorgaben von Normen in einem top-down-Prozess erfolgt, werden von Fachgruppen mit Entwicklungserfahrungen negativ bewertet. Bildungsstandards setzen auf die Stärkung der Eigenverantwortung der einzelnen Schule, was über eine hierarchische Anweisung nicht funktionieren kann.⁷⁷⁶ „Der Reform ist sozusagen eine Verweigerung von Anordnungen nach dem hierarchischen Prinzip immanent.“⁷⁷⁷

⁷⁷⁶ Vgl. Zeitler et. al., Bildungsstandards, S. 249.

⁷⁷⁷ Ebd.

8. Einführung der Kompetenzorientierung in NRW

„Qualität kann sich nur in einem Wechselspiel zwischen externer Impulsgebung und produktivem Lernen an der Systembasis entfalten. [...] Damit eine Innovation im Schulalltag ‚greift‘, geht es jenseits einer oberflächlichen Assimilation neuer ‚Spielregeln‘ von Qualitätssicherung um einstellungsbezogene Veränderungen, welche die professionelle Identität von Lehrpersonen berühren.“⁷⁷⁸

Um die Bildungsreform der Kompetenzorientierung zu implementieren, wurden von Seiten der Kultusministerkonferenz, der Bezirksregierung, des Ministeriums für Schule und Bildung, des Erzbistum Kölns und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster verschiedene Verfahren entwickelt. Diese staatlichen und kirchlichen Implementationsbemühungen sowie einige orientierungsstiftende Projekte werden in diesem Kapitel beleuchtet.

8.1 Länderübergreifende Umsetzungsstrategien der KMK

Als länderübergreifendes Gremium ist die Kultusministerkonferenz nicht nur an der Schaffung von Bildungsstandards, sondern auch an deren Implementation maßgeblich beteiligt. Im Folgenden werden hierfür wichtige Bedingungen geklärt sowie die konstituierende „Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“ erläutert.

8.1.1 Allgemeine Implementationsbedingungen

Gemäß der KMK richten sich die Implementationsmaßnahmen von Bildungsstandards der Bundesländer auf drei Bereiche:

- **Lehrplanarbeit:** Die meisten Bundesländer ließen Rahmenlehrpläne oder Kerncurricula und zentrale Prüfungsaufgaben erarbeiten bzw. präzisieren und an die Bildungsstandards anpassen. Darüber hinaus wurden in einigen Ländern Leitfäden zur Umsetzung der Standards sowie Erwartungshorizonte für einige Jahrgangsstufen der Sek I ausgearbeitet.
- **Lehreraus- und -fortbildung:** Die Landesinstitute der Länder führen differenzierte Fortbildungsmaßnahmen für Schulleitung und Lehrpersonen durch; auch die Studienseminare werden in dem Implementationsprozess integriert.
- **Schul- und Unterrichtsentwicklung:** Die Einhaltung der Bildungsstandards wird in den meisten Ländern durch die Landesinstitute, oft in Zusammenarbeit mit dem IQB, überprüft.

⁷⁷⁸ Reusser, Kurt/ Halbheer, Ueli, Die Implementation von Bildungsstandards als Anstoß zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht, S. 128.

Die Auswertung von Vergleichsarbeiten dient demselben Zweck. Außerdem führen einige Bundesländer zentrale Vergleichs- und Abschlussprüfungen ein.⁷⁷⁹

Eine herausragende Rolle bei der Implementation misst die KMK dem IQB zu:

„Das IQB wird in Zusammenarbeit mit den Ländern u.a. die von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards validieren, präzisieren und normieren. Damit bleiben die Bildungsstandards in den einzelnen Fächern offen für die Entwicklung in der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und in der Schulpraxis. Sie werden in einem offenen Diskurs überprüft und weiter entwickelt.“⁷⁸⁰

Darüber hinaus beschäftigt sich das IQB mittlerweile mit der Umsetzung der Bildungsstandards und hat hierfür zwei Projekte zur quantitativ- und qualitativ-empirischen Begleitforschung initiiert. Letzteres beschäftigt sich mit den Fragen, was Lehrerinnen und Lehrer tun, um die Bildungsstandards in den Unterricht zu integrieren bzw. diesen an Standards auszurichten sowie welche Prozesse zur Implementation im alltäglichen Handeln angestoßen werden. Untersucht wird dies in zwei Teilprojekten: durch Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen sowie dem Beobachten von Konferenzen und Teamsitzungen sollen implizite Schulstrukturen und implizite Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer Aufschluss über deren Professionalität geben; das zweite Teilprojekt nimmt die Unterrichtsebene in den Blick: Mittels Beobachtung soll der kompetenzorientierte Französischunterricht analysiert werden. Das quantitativ-empirische Projekt indes erforscht das Innovationsmanagement der Lehrkräfte auf der theoretischen Basis eines Prozessmodells, der Akzeptanz und der Umsetzung von Bildungsinnovationen durch Lehrpersonen.⁷⁸¹

Außerdem wurden in den Bundesländern Unterstützungssysteme für die Implementation von Bildungsstandards geschaffen.⁷⁸² Jedoch bemängelt die Expertise, dass eine

„eigentliche Implementationsstrategie [...] nicht erkennbar [ist]. Es handelt sich um sehr verschiedene Maßnahmen, die gebündelt und unter einem einheitlichen Etikett kommuniziert werden müssen. Zudem sollten die Bedingungen klar formuliert sein.“⁷⁸³

Die Frage der Verbindlichkeit ist laut der Expertise von Oelkers und Reusser ebenfalls noch zu klären und somit ein wesentliches Problem der Implementation.⁷⁸⁴

⁷⁷⁹ Vgl. KMK, Bildungsstandards, S. 19.

⁷⁸⁰ Ebd., S. 20f.

⁷⁸¹ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 446f.

⁷⁸² Vgl. ebd., S. 453.

⁷⁸³ Ebd., S. 453.

⁷⁸⁴ Vgl. ebd., S. 441.

8.1.2 „Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“

Ende 2009 beschloss die KMK als Ergänzung zur ihrer „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ die „Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“.⁷⁸⁵ Darin werden unter anderem Voraussetzungen für die Nutzung von Bildungsstandards hinsichtlich eines kompetenzorientierten Unterrichts sowie sechs Wege beschrieben, wie Schulen in ihrem täglichen Unterrichtshandeln Bildungsstandards umsetzen können.

Voraussetzungen für die Nutzung von Bildungsstandards

„Die Formulierung von Kompetenzerwartungen und von Zielen der Unterrichtsentwicklung bleibt folgenlos, wenn die konkrete Umsetzung in den Schulen und vor allem die damit verbundene Weiterentwicklung von Unterricht nicht erfolgt.

Um mit der Einführung der Bildungsstandards die angestrebten Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts geben zu können, müssen alle an Schule Beteiligten – Bildungsverwaltung, Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen/Schüler – über Zielsetzung, Verfahren und Instrumente hinreichend informiert und, so weit möglich, aktiv einbezogen werden.

Eine Schlüsselstellung nehmen dabei die Lehrkräfte ein, die durch Erweiterung ihres professionellen Handlungsrepertoires und Veränderung vertrauter Unterrichtsarrangements die Weiterentwicklung des Unterrichts in ihrer täglichen Praxis umsetzen müssen.“⁷⁸⁶

Die KMK nennt mehrere Voraussetzungen hinsichtlich der Nutzung der Bildungsstandards für die Entwicklung eines an Kompetenzen ausgerichteten Unterrichts:

- **Akzeptanz der Bildungsstandards durch die Lehrkräfte:**

Dass die Lehrerinnen und Lehrer „als Hauptakteure im Bildungsprozess von der Unterrichtsphilosophie und den Zielsetzungen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden werden, überzeugt sind“⁷⁸⁷, ist eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz der Bildungsstandards. Hierfür ist es wichtig, dass

- Lehrkräfte genügend Gelegenheiten erhalten, sich mit Bildungsstandards vertraut zu machen,
- sie mittels Fortbildungsangeboten über fachliche Standpunkte und Zielsetzung in Kenntnis gesetzt werden,
- auf die professionellen Vorerfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer zurückgegriffen wird,
- eigene Gestaltungsräume offenbar werden,
- positive Effekte hinsichtlich der eigenen Arbeitszufriedenheit zu erwarten sind,

⁷⁸⁵ Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts KMK, Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, S. 22-29.

⁷⁸⁶ Ebd., S. 22.

⁷⁸⁷ Ebd., S. 22.

- Überforderungen verhindert werden,
- effektive Unterstützungsangebote vorhanden sind und
- ein tatsächlicher Nutzen für den eigenen Unterricht erkennbar ist.

- **Erweiterte Handlungsspielräume für Schulen:**

Damit Schulen die jeweils für sie geeigneten Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, die ihren schulischen Bedingungen und den daraus resultierenden pädagogischen Anforderungen entsprechen, entdecken können, benötigen Schulen entsprechende Handlungsspielräume. In den letzten Jahren sind in allen Bundesländern die Spielräume für eigenverantwortlichere Schulen in personeller, pädagogischer und finanzieller Hinsicht erweitert worden.

- **Effektives Qualitätsmanagement durch die Schulleitung:**

Mit der o.g. gesteigerten Eigenverantwortung geht eine vermehrte Verantwortung der Schulleitung einher, „eine kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung auf Grundlage der Bildungsstandards notwendigen strukturellen, organisatorischen und kommunikativen Voraussetzungen zu gewährleisten.“⁷⁸⁸ Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass an der Schule eine Feedbackkultur aufgebaut wird. Damit Daten aus Testverfahren für die Unterrichtsentwicklung nutzbar sind, muss eine Auseinandersetzung mit den rückgemeldeten Ergebnissen erfolgen.

Die Schulleitung muss ferner die Zusammenarbeit der Fachkonferenzen, die für die Unterrichtsentwicklung überaus wichtig sind, institutionalisieren und überprüfen. Diese müssen „die Bildungsstandards als verbindlichen Referenzrahmen für einen langfristigen Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler z. B. mithilfe der landesspezifischen Lehrpläne in schulinternen Curricula um[zusetzen.“⁷⁸⁹ Außerdem müssen die Fachkonferenzen die Daten aus Lernstandserhebungen dafür nutzen, die eigene Arbeit zu analysieren und Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schule festzulegen. Dabei kann eine Kooperation mit Fachgruppen anderer Schulen, zum Beispiel in Netzwerken, hilfreich sein.

- **Wirksame Begleitung der Schulen durch die Schulaufsicht bzw. Schulbehörde:**

Eine höhere Eigenverantwortung der Schule verlangt die Ausarbeitung von Zielen und die Rechenschaftsablegung über erreichte Ergebnisse. Unterschiedliche Verfahren schulischer Inspektion und externer Evaluation wie zentrale Abschlussprüfungen und Lernstandserhebungen gehören dazu und formen das Zusammenspiel von Schulleitung und Schulbehörde

⁷⁸⁸ KMK, Nutzung der Bildungsstandards, S. 23.

⁷⁸⁹ Ebd., S. 23.

bzw. -aufsicht um. Für Schulaufsicht und -behörde rücken qualitätssichernde und beratende Aufgaben stärker in den Vordergrund. Auch müssen sie mit den Schulen Zielvereinbarungen treffen, um die Ergebnisse der Evaluationen für eine systematische Schulentwicklung nutzen und die Schulen bei der Einführung der Bildungsstandards und den damit einhergehenden unterrichtlichen Entwicklungsprozessen unterstützen zu können.

- **Qualität der Daten und der Datenrückmeldungen:**

Rückmeldeverfahren wie Lernstandserhebungen und andere Testverfahren müssen – ebenso wie die gewonnenen Daten – qualitativ hochwertig und pädagogisch aussagekräftig sein, damit eine kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung erfolgen kann. Dabei müssen ebenso die Einflüsse des sozialen Umfelds, als auch die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

Umsetzungswege

„Neben der Schaffung notwendiger Voraussetzungen müssen den Schulen geeignete Wege zur Umsetzung von Bildungsstandards in tägliches Unterrichtshandeln aufgezeigt und mit wirksamen Unterstützungsangeboten verbunden werden.“⁷⁹⁰

1. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte als Kernaufgabe:

Lehrerinnen und Lehrer müssen hinsichtlich der Aus- und Fortbildung mit Vertreterinnen und Vertreter der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Unterstützungssysteme der Länder kooperieren, wenn eine an den Bildungsstandards orientierte Weiterentwicklung des Unterrichts funktionieren soll.

Auch angehende Lehrkräfte müssen dazu befähigt werden, Bildungsstandards und die damit verbundene Kompetenzorientierung im eigenen Unterricht umzusetzen und die Standards als Entwicklungs- und Überprüfungswerkzeug zu nutzen. Der Fokus wird hierbei vornehmlich auf die zweite Phase der Lehrerausbildung gelegt.

Berufsbegleitende Fortbildungsangebote sollen Lehrpersonen helfen, Bildungsstandards für die Entwicklung des eigenen Unterrichts und die Kompetenzüberprüfung zu nutzen. Dass Lehrerinnen und Lehrer den pädagogischen Mehrwert der Standards für ihr professionelles Handeln erkennen, ist besonders wichtig.

Fortbildungsangebote sollten klare Hinweise geben, wie ein an den Bildungsstandards orientierter Unterricht konzipiert werden kann. Außerdem sollten in Fortbildungsveranstaltungen

⁷⁹⁰ KMK, Nutzung der Bildungsstandards, S. 25.

gemeinsame Problemlöseprozesse und die individuelle professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte forciert werden. Dabei sollen internalisierte Handlungsrouitinen keineswegs abgeschafft werden; vielmehr wird eine Erweiterung des professionellen Handelns um neue Kompetenzen angestrebt.

Interessanterweise bezieht sich die KMK in den nachfolgend genannten Merkmalen gelungener Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf die Expertise von Oelkers und Reusser.⁷⁹¹

2. Begleitung durch die Landesinstitute bzw. die entsprechenden Einrichtungen in den Ministerien:

Die Landesinstitute, also Lehrerbildungs- und Lehrerfortbildungsinstitute, bzw. die entsprechenden ministerialen Einrichtungen sind ebenfalls sehr bedeutsam für die Implementation der Bildungsstandards:

- Sie führen – in Abstimmung untereinander oder zusammen mit dem IQB – Informationsveranstaltungen zur Implementation der Bildungsstandards für Schulleitung, Seminarleitung und Schulaufsichtsbehörde an;
- Als Serviceeinrichtungen für die Schulen bieten sie diese bewährten Instrumentarien für die Unterrichts- und Schulentwicklung;
- Sie entwickeln zusammen mit dem IQB Konzepte für differenzierte Fortbildungsmaßnahmen für Schulleitungen und Lehrpersonen sowie für die zweite Phase der Lehrerausbildung;
- Die Landesinstitute respektive die entsprechenden Einrichtungen in den Ministerien entwickeln kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien und Handreichungen für den Umgang mit entsprechenden Tests;
- Sie führen Evaluationen durch und werten diese aus, klären Fachfragen zur Lehrplanarbeit und Fortbildungen und erarbeiten Testformate, Prüfungsaufgaben und Handreichungen.

Die Landesinstitute und ministeriellen Stellen formen ein länderübergreifendes Netzwerk, welches in Kooperation mit dem IQB Wege zur Implementierung der Bildungsstandards aufweist.

3. Lehr- bzw. Bildungspläne und Bildungsstandards:

Auch hier bezieht sich die KMK auf die Expertise von Oelkers und Reusser: „Lehrpläne haben demnach eine zentrale Bedeutung für Schule und Unterricht, sie spiegeln den Anspruch eines Faches bzw. einer Schulart wider.“⁷⁹² Die Konzeption variiert je nach Bundesland: Lehrpläne beinhalten einen didaktisch aufbereiteten, tradierten Wissenskanon oder beschreiben in Anleh-

⁷⁹¹ Vgl. auch Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 299; siehe auch Kap. 5.2.4.

⁷⁹² KMK, Nutzung der Bildungsstandards, S. 26.

nung an die Bildungsstandards Anforderungen in Form von Kompetenzen, wobei ein Gleichgewicht zwischen übergeordneten Lernzielen und verbindlichen Vorgaben ein Qualitätsmerkmal darstellt. Die KMK betont nochmals, dass es nicht für jedes Fach Bildungsstandards gibt und sie nie die Gesamtheit eines Faches abdecken, sondern für einige Kernbereiche die zu erreichenden Ziele inklusive des zur Überprüfung heranzuziehenden Maßstabs formulieren.

„Die themen- und inhaltsbezogenen Elemente der Lehrpläne dienen als Wegbeschreibung hin zu den in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzanforderungen und der Entwicklung eines an Kompetenzen orientierten Unterrichts in allen Fächern.“⁷⁹³

Die Lehrpläne sind ein essenzielles Instrument zur Unterrichtsentwicklung; die Einführung der Bildungsstandards erfolgt zu einem großen Teil über sie. Bildungsstandards müssen aber nicht nur in Lehrplänen fest integriert sein, sondern auch in den Lernmitteln umgesetzt werden. Die Lehrplanentwicklung beeinflusst somit auch die Schulbuchgestaltung und sollte daher auch bildungspolitisch relevanter werden.

4. Länderübergreifende Programme und Projekte:

Es ist Aufgabe der Bundesländer, die gemeinsam verabschiedeten Bildungsstandards in den Unterricht einzugliedern. Eine länderübergreifende Zusammenarbeit sowie die Nutzung der Ergebnisse aus gemeinsamen Projekten wären daher erstrebenswert:

- Bei der Konzeption länderübergreifender Programme zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung oder Unterstützungsangeboten können die Erfahrungen aus dem SINUS-Programms⁷⁹⁴ helfen: Die kooperative Zusammenarbeit in den Fachgruppen, die Vernetzung und der Austausch mit anderen Schulen haben sich als hervorragendes Instrument erwiesen, neue Methoden zu vermitteln und im Unterricht umzusetzen.
- Durch das von der KMK und den Landesinstituten initiierte Projekt „for.mart“ (Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierter Unterrichtsentwicklung)⁷⁹⁵ stehen Fortbildungsmaterialien und -konzepte zur standardbasierten bzw. kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung zur Verfügung.
- Das Projekt „UDiKom - Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Verbesserung der Diagnosefähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität und

⁷⁹³ KMK, Nutzung der Bildungsstandards, S. 26f.

⁷⁹⁴ Vgl. Startseite (sinus-transfer.de) (Stand 27.12.2020).

⁷⁹⁵ KMK-Projekt Startseite (kmk-format.de) (Stand: 27.12.2020).

individuelle Förderung⁷⁹⁶ bietet Tests, Materialien und diagnostische Verfahren zur unmittelbaren Nutzung an.

5. Unterstützung im diagnostischen Bereich durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen:

Das bereits mehrfach erwähnte IQB

„hat die Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards mit fachspezifischen Testaufgaben präzisiert und durch Kompetenzstufenmodelle ergänzt. Die diagnostische Arbeit mit bundesweit normierten Testaufgaben, die in Kompetenzstufenmodellen verankert sind, erlaubt den Schulen in Deutschland erstmalig für die Überprüfung ihrer pädagogischen Ziele kriteriale Bezugsnormen zu nutzen, die außerhalb der Klassen oder Jahrgangsstufen der eigenen Schule liegen.“⁷⁹⁷

Schulen können die vom IQB entwickelten Materialien zur Kompetenzdiagnostik für ihre Selbstevaluation nutzen und Lehrerinnen und Lehrern helfen, diagnostizierte Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu tilgen und ihre Stärken zu fördern. Auch helfen die Materialien, über die Qualitätsentwicklung der eigenen Schule zu informieren.

6. Unterstützung durch Lehr- und Lernmittel:

In den Bundesländern werden keine bestimmten Lernmittel vorgeschrieben. Da sie aber bei der Strukturierung des Unterrichts und der zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen helfen, empfiehlt die KMK, bei der Schulbuchauswahl darauf zu achten, dass die Bildungsstandards und die Vorgaben der kompetenzorientierten Lehrpläne umgesetzt wurden.

8.2 Unterstützungssysteme im Rahmen von Schulentwicklung und -forschung auf regionaler Ebene

Die Schulpolitik obliegt dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) des Landes Nordrhein-Westfalen als oberster Schulaufsichtsbehörde. Nachfolgend werden einige Unterstützungsbemühungen vorgestellt.

⁷⁹⁶ UDiKom: Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung - [Deutscher Bildungsserver] (Stand: 27.12.2020).

⁷⁹⁷ KMK, Nutzung der Bildungsstandards, S. 29.

8.2.1 Qualitätsanalyse in NRW

Seit dem Schuljahr 2006/07 gibt es in NRW die „Qualitätsanalyse“ genannten Schulinspektionen. Diese externen Evaluationen sind verpflichtend für alle Schulen und sollen die Eigenverantwortung der Schulen stärken sowie sie in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen.⁷⁹⁸ So soll mithilfe der Analyse der schulischen Prozesse der Ist-Zustand der schulischen Arbeit aufgezeigt werden, mithilfe von Analysekr Kriterien die Qualität von Schule und Unterricht bewertet und so Impulse zur Weiterentwicklung gesetzt werden: „Die Qualitätsanalyse hat das Ziel, die Qualität von Schulen zu sichern und nachhaltige Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben.“⁷⁹⁹ Grundlage der Bewertung ist das „Qualitätstableau NRW“ von 2017, das die Inhaltsbereiche „Erwartete Ergebnisse und Wirkungen“, „Lehren und Lernen“, „Schulkultur“, „Professionalisierung“, „Führung und Management“, sowie „Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben“ umfasst. Ihnen sind insgesamt 79 Analysekr Kriterien zugeordnet, von denen 37 verpflichtend sind. Das Qualitätstableau basiert auf dem Referenzrahmen Schulqualität NRW von 2015.⁸⁰⁰

Die Qualitätsanalyse erfolgt dabei auf mehreren Ebenen: Zum einen werden von der Schule eingereichte Dokumente – Schulprogramm, Fortbildungsplanung, Leistungskonzept sowie exemplarische schulinterne Curricula – bewertet; zum anderen werden Interviews mit von der Schule ausgewählten Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern durchgeführt. Darüber hinaus finden Unterrichtsbeobachtungen statt.⁸⁰¹ Obwohl die Unterrichtsbeobachtungen „nicht der Bewertung einer einzelnen Lehrkraft“ dienen, sondern „Aufschluss über die Vereinbarungskultur aller Lehrkräfte zur Sicherung der Schul- und Unterrichtsqualität“⁸⁰² geben sollen, lösen diese erfahrungsgemäß Nervosität, Angspanntheit und Unsicherheit im Lehrerkollegium aus.⁸⁰³

Die auf diesen Ebenen gewonnenen Ergebnisse werden in einem Qualitätsbericht zusammengefasst, den die Schulleitung bei Bedarf mit dem Qualitätsteam besprechen kann. Für die Qualitätsanalyse sind „Qualitätsteams“ zuständig, Inspektorenteams, die aus mehreren Qualitätsprüferinnen und -prüfern aus Schulaufsicht, Schulleitung oder Studienseminaren bestehen. Jedoch ist von Beginn an auch die Schulaufsicht an dem Prozess der Qualitätsanalyse beteiligt

⁷⁹⁸ Vgl. Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 458; vgl. Qualitätsanalyse | Bildungsportal NRW (Stand 27.12.2020).

⁷⁹⁹ Bezirksregierung Köln, Dezernat 4Q - Qualitätsanalyse an Schulen (nrw.de) (Stand 27.12.2020).

⁸⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Referenzrahmen Schulqualität NRW, S. 12f. Da der Referenzrahmen 2020 überarbeitet wurde, wird es demnächst auch zu Änderungen hinsichtlich des Qualitätstableaus und der Instrumente der Qualitätsanalyse kommen.

⁸⁰¹ Vgl. Bezirksregierung Köln, Dezernat 4Q - Qualitätsanalyse an Schulen (nrw.de) (Stand 27.12.2020).

⁸⁰² Ebd.

⁸⁰³ Die Verfasserin hat bereits an zwei Gymnasien die Qualitätsanalyse miterlebt.

und entwickelt gemeinsam mit der Schulleitung aus den Ergebnissen resultierende Zielvereinbarungen.⁸⁰⁴

8.2.2 Referenzrahmen Schulqualität NRW

Der „Referenzrahmen Schulqualität NRW“ ist ein zentrales Dokument des MSB, in dem die unterschiedlichen Vorstellungen und Konzepte der Lern- und Bildungsforschung hinsichtlich „guten Unterrichts“ und „guter Schule“ sowie die aktuelle bildungspolitische Diskussion zusammengefasst werden. So soll für alle an Schulen Beteiligte der Begriff „Schulqualität“ verdeutlicht werden.

2013 gab es ein öffentliches Beteiligungsverfahren für Interessierte aus der Schulpraxis, der Schüler- und Elternschaft, den Verbänden, der Schulaufsicht und der Wissenschaft zur Weiterentwicklung des Entwurfs.

Die differenzierten Aussagen über Qualität schaffen einen verbindlichen Orientierungsrahmen für Schulen: Lehrkräften, Schulaufsicht und Schulleitungen verschafft der Referenzrahmen Ideen und Ziele für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule; Eltern und Schülerschaft erhalten Hinweise zur Mitarbeit.⁸⁰⁵

So soll der Referenzrahmen als Orientierung dienen für:

- schulinterne Evaluationen,
- Gestaltungs- und Planungsprozesse im Kontext der Entwicklung von Unterricht und Schulkultur,
- die Entwicklung von Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schulen,
- Beratung und Unterstützung von Schulen durch die Schulaufsicht,
- die Ausrichtung von Unterstützungs- und Fortbildungsangeboten,
- die Ausrichtung der Lehrerausbildung im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung,
- schulpolitische Initiativen und Maßnahmen der Bildungsverwaltung sowie
- die Qualitätsanalyse NRW, die ihre Prüfkriterien und Beobachtungsinstrumente an den Qualitätsaussagen ausrichtet.⁸⁰⁶

⁸⁰⁴ Vgl. Bezirksregierung Köln, Dezernat 4Q - Qualitätsanalyse an Schulen (nrw.de) (Stand 27.12.2020).

⁸⁰⁵ Vgl. QUA-LiS NRW, Referenzrahmen NRW - Startseite (Stand 27.12.2020).

⁸⁰⁶ Vgl. Ministerium NRW, Referenzrahmen, S. 10.

Gemäß seiner Funktion als übergreifendes Bezugssystem ist der Referenzrahmen schulformunabhängig und ordnet den gesamten Bereich der Unterrichts- und Schulqualität anhand eines an erziehungswissenschaftlichen Qualitätsmodellen angelehnten Strukturmodells.⁸⁰⁷

„Dabei wird nach den drei klassischen Handlungsfeldern der Schulsystemsteuerung eine Strukturierung nach »Input« (Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Vorgaben), »Prozessen« (institutionelle Handlungsbereiche und Gestaltung des Lehrens und Lernens) und »Output« bzw. »Outcome« (Resultate und langfristige Fernwirkungen der Bildungs- und Lernprozesse) vorgenommen.“⁸⁰⁸

Zusätzlich gibt es als weiteres Angebot seit Sommer 2015 ein Online-Unterstützungsportal, auf dem themenspezifische Unterstützungshilfen sowie Arbeitsmaterialien für die Schulentwicklung angeboten werden.⁸⁰⁹

Der Referenzrahmen wurde 2020 überarbeitet und um beispielsweise den durch die „Corona-Pandemie“ in den Fokus gerückten Punkt „Lernen und Lehren im digitalen Wandel“ ergänzt.

8.2.3 Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule

Seit dem 01.12.2013 gibt es die Qualität- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS), eine „zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen insbesondere zur Unterstützung der Schulen bei der Wahrnehmung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages“⁸¹⁰ und zur Beratung und Unterstützung des MSW. Folgende Aufgabenfelder gehören ins Spektrum:

- Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schulen und Unterricht,
- Lehrpläne und Richtlinien für den Unterricht sowie Implementations-Materialien,
- Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen,
- Ganztage in Schulen,
- Inklusion in Schulen,
- regionale Schulentwicklung,
- Qualifizierung und Professionalisierung der pädagogischen Berufe, vor allem der Führungskräfte in Schule, Schulaufsicht sowie der in der Fortbildung eingesetzten Lehrkräfte, Beobachtung und Analyse schulfachlicher Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung,

⁸⁰⁷ Vgl. Ministerium NRW, Referenzrahmen, S. 11.

⁸⁰⁸ Ebd., S. 11.

⁸⁰⁹ Vgl. Referenzrahmen NRW - Startseite (Stand: 27.12.2020).

⁸¹⁰ QUA-LiS - Die QUA-LiS - Aufgabenfelder - Aufgabenfelder (nrw.de) (Stand: 27.12.2020).

- Unterstützung des Ministeriums bei der Erschließung und Transformation von wissenschaftlichen Erträgen sowie von Ergebnissen von Bildungsforschungsprojekten,
- Beobachtung und Analyse schulfachlicher Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung,
- übergreifende Qualitätssicherung und Weiterentwicklung im Bereich der Weiterbildung.⁸¹¹

8.2.4 KompRU

Das Projekt „KompRU – Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Religionsunterrichts“ entstand 2006 auf Initiative des CI und unter Leitung von Clauß Peter Sajak und Andreas Feindt mit dem Ziel, „praktische Konkretionen kompetenzorientierten Religionsunterrichts zu erarbeiten und dabei ein Fortbildungs- und Entwicklungsmodell zur Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern zu erproben.“⁸¹² Es wurden fünf Regionalgruppen in Schleswig-Holstein, Thüringen und Niedersachsen gebildet, bestehend aus insgesamt 28 Religionslehrerinnen und -lehrer verschiedener Schulen der Sekundarstufe I, um kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten zu entwickeln und zu evaluieren. Jeder Regionalgruppe wurde eine Religionspädagogin oder ein Religionspädagoge des jeweiligen landeskirchlichen Fortbildungsinstituts sowie eine wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. ein wissenschaftlicher Mitarbeiter des CI zugeteilt. Die Arbeit der Regionalgruppen dauerte ca. 14 Monate und gliederte sich in die Phasen Planung – Durchführung – Auswertung, wobei monatliche Treffen sowie ein jeweils zweitägiger Planungs- und Auswertungsworkshop stattfanden.

Die konzeptionelle Grundstruktur gliederte sich dabei in vier strukturelle Merkmale: Kontinuität (gewährleistet durch den Zeitraum von ca. 14 Monaten), Kooperation (gewährleistet durch die regionalen Teams), Situationsbezug (Erprobung der eigenständig entwickelten kompetenzorientierten Unterrichtssequenz) und Reflexion (anschließende systematische Aufarbeitung).⁸¹³ „Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Lehrkräfte systematisch und prozessbegleitend dabei zu unterstützen, einen eigenverantwortlichen und

⁸¹¹ Vgl. QUA-LiS - Die QUA-LiS - Aufgabenfelder - Aufgabenfelder (nrw.de) (Stand 27.12.2020).

⁸¹² Sajak/ Feindt, Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung, S. 98.

⁸¹³ Vgl. ebd., S. 98f.

(selbst-)reflexiven Prozess des Umgangs mit den Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung in ihrem Unterricht zu initiieren.“⁸¹⁴

- **Kontinuität:** Empirische Studien⁸¹⁵ haben herausgefunden, dass Fortbildungen erfolgreicher sind, wenn sie über einen längeren Zeitraum angelegt sind, sich Instruktions- und Arbeitsphasen sowie praktische Erprobungs- und Reflexionsphasen abwechseln und die Teilnehmenden systematisierte Rückmeldungen erhalten. Unterrichtsentwicklung ist ein Prozess, daher ist eine beständige Evaluation der unterrichtsentwickelnden Maßnahmen wichtig, damit eine Nachhaltigkeit der Prozesse erreicht wird.

„Die evaluative Pflege laufender Vorhaben ist also ein entscheidender Beitrag zur Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit von Prozessen der Unterrichtsentwicklung. In Form isolierter Maßnahmen, die aus einer kurzfristigen Intervention bestehen, ist eine solche Pflege nicht einzulösen. Vielmehr bedarf es einer auf Kontinuität hin angelegten Prozessplanung. Es müssen Zeiten und Räume eröffnet werden, in denen Ideen, praktische Erfahrungen und Ergebnisse miteinander in Bezug gesetzt werden können.“⁸¹⁶

Diesem Strukturmerkmal wurde im KompRU-Projekt durch die ca. 14-monatige Arbeit, die sich in die Phasen Planung – Durchführung – Auswertung gliederte, in den Regionalgruppen Rechnung getragen.

- **Kooperation:** Empirisch nachgewiesen⁸¹⁷ wurde ebenfalls, dass die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich Unterrichtsvor- und -nachbereitung ein positiver Faktor für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt.

„Insgesamt hat sich herausgestellt, dass bei Settings, die auf eine verlässliche kooperative Arbeit in kleinen moderierten Teams zielen, eine große Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen, eine deutlich positivere Identifikation mit der eigenen Arbeit sowie ein konstruktiver Transfer aus den Gruppen in die Schulen hinein feststellbar sind.“⁸¹⁸

Allerdings ist Kooperation kein Erfolgsgarant, vielmehr spielt auch der motivationale und volitionale Aspekt eine wichtige Rolle.

Dieses Strukturmerkmal der Kooperation findet sich im KompRU-Projekt durch die Bildung kooperativer Lerngemeinschaften in den Regionalteams wieder, deren Zusammensetzung es zuließ, verschiedene Kompetenzen und Perspektiven nutzen zu können.

- **Situationsbezug:** Auch der unterrichtsbezogene und fachdidaktische Aspekt als wichtiges strukturelles Merkmal erfolgreicher Fortbildungen wurde empirisch

⁸¹⁴ Feindt, Implementation von Bildungsstandards, S. 302f. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts, S. 303-310.

⁸¹⁵ Vgl. Lipowsky, Fortbildungen für Lehrkräfte, S. 473.

⁸¹⁶ Feindt, Implementation von Bildungsstandards, S. 304.

⁸¹⁷ Vgl. Lipowsky, Fortbildungen für Lehrkräfte, S. 473.

⁸¹⁸ Feindt, Implementation von Bildungsstandards, S. 305.

nachgewiesen.⁸¹⁹ Dementsprechend lag der Fokus des KompRU-Projektes auf dem eigenen Unterricht der Religionslehrerinnen und -lehrer. Eine erste Annäherung erfolgte durch die Frage, wo bereits Ansätze der Kompetenzorientierung im eigenen Unterricht verortet werden könnten. Hier wurde insbesondere den curricularen Vorgaben eine Anschlussfähigkeit attestiert. An die Planung einer Unterrichtssequenz schloss sich deren Durchführung und Evaluation an. Insgesamt weist KompRU einen hohen Situationsbezug auf.

- **Reflexion:** Den eigenen Unterricht angemessen zu reflektieren ist ebenfalls ein wichtiger Faktor.⁸²⁰ Dementsprechend war es den KompRU-Initiatoren ein Anliegen, dass die Lehrerinnen und Lehrer „in einen methodisch fundierten Entwicklungsprozess eingebunden [wurden]. Der Kreislauf von entwickelnder Aktion und forschender Reflexion war ein grundlegendes Prinzip der gemeinsamen Arbeit.“⁸²¹ Die beteiligten Lehrpersonen fungierten dabei gleichzeitig als Forscherinnen und Forscher sowie als Praktikerinnen und Praktiker: Sie entwickelten, erprobten und evaluierten die Unterrichtssequenzen. Da sich die Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten doch diffiziler als erwartet gestaltete, konnte eine von den Beteiligten zu entwickelnde, systematische Evaluations- und Reflexionsebene zwar nicht erreicht werden, jedoch wurde dem Wunsch nach einer Reflexion durch das Schreiben von Tagebucheinträgen und Versenden via Email an alle Teammitglieder nachgekommen. Außerdem wurden die Lernprodukte der Schülerinnen und Schüler zwecks Kompetenzentwicklung dokumentiert. Gerade dies stellte sich als höchst wirksam heraus: Es wurde versucht, anhand der Bearbeitungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler Informationen über die Lernausgangslage zu erzielen. Denn der in der kompetenzorientierten Didaktik verortete Perspektivwechsel bedeutet auch die Abkehr von der Selektionsdiagnostik hin zur Förderdiagnostik: Deutungs- und Handlungsmuster der Schülerinnen und Schüler sollen nachvollziehbar und für den weiteren Unterrichtsverlauf verwertbar gemacht werden.

„Mit einer solchen Zuspitzung orientiert sich die ‚Forschung‘ im KompRU-Projekt explizit an ihren didaktischen Wurzeln [...]. Lehrer- und Lehrerinnenforschung als systematische Analyse der Lernvoraussetzungen der Schüler-/innen nutzt ihre Erkenntnisse für die didaktische Planung von Lehr-Lernprozessen und fungiert als wissenssoziologischer Verstehensprozess [...].“⁸²²

KompRU entwickelte eine Signatur kompetenzorientierten Religionsunterrichts, die den Anknüpfungspunkt für KompKath bildete: Ein Perspektivwechsel, der die Deutungs- und Hand-

⁸¹⁹ Vgl. Lipwosky, Fortbildungen für Lehrkräfte, S. 473.

⁸²⁰ Vgl. ebd., S. 473.

⁸²¹ Feindt, Implementation von Bildungsstandards, S. 308.

⁸²² Ebd., S. 310.

lungsmuster der Schülerinnen und Schüler offenbart und so die didaktische Entwicklung adäquater Lernangebote ermöglicht.⁸²³ Aus den Erkenntnissen von KompRu entwickelte Feindt sein Merkmalmodell.⁸²⁴

Das KompRU-Projekt zeigte, dass es eine wesentliche Herausforderung ist, Unterricht nicht mehr von vertrauten und bekannten Inhalten her zu planen, sondern den Outcome in den Fokus zu rücken und die anzubahrenden Kompetenzen als Ausgangsbasis für die Unterrichtsplanung zu nehmen.

Religionsunterricht und Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer müssen sich stärker an den Fertigkeiten und Fähigkeiten orientieren. Damit rücken nun auch deren professionelle Kompetenzen und ihre Ausweitung in den Vordergrund.

„Bildungsstandards und Kompetenzorientierung werden nur dann zu einem Erfolgsmodell für die Verbesserung des schulischen Lehrens und Lernens, wenn möglichst viele Lehrkräfte neben den Kompetenzen auch eine Haltung entwickeln [...]: Lehrkräfte müssen zu selbstbewussten und kreativen Akteuren im Prozess der Implementation der Bildungsstandards werden.“⁸²⁵

8.2.5 Ru-Bi-Qua und KERK

Seit 2006 arbeitet eine Berliner Forschungsgruppe unter der Leitung von Dietrich Benner und Rolf Schieder im Rahmen der DFG-Projekte „Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts“ (Ru-Bi-Qua) und „Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts“ (KERK) an einem empirisch begründeten Modell religiöser Kompetenz.⁸²⁶ Ziel war es, die fachspezifische religiöse Kompetenz so zu beschreiben, dass sie empirisch evaluierbar wird. Dieses Berliner Kompetenzmodell wurde in den Bundesländern Brandenburg und Berlin empirisch getestet, um anhand der gewonnenen Datengrundlage Niveaus und Dimensionen religiöser Kompetenz zu unterscheiden. Im Fokus der Untersuchungen standen überprüfbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler.⁸²⁷ In den Projekten wird unter religiöser Kompetenz

⁸²³ Vgl. Sajak/ Feindt, Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung, S. 99.

⁸²⁴ Siehe Kap. 3.3.3.

⁸²⁵ Sajak/ Feindt, Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung, S. 311.

⁸²⁶ Diese Projekte sind zwar nicht regional in NRW angesiedelt, sie werden aber dennoch vorgestellt, da sie wichtige Erkenntnisse liefern.

⁸²⁷ Vgl. Krause, Sabine/ Nikolova, Roumina/ Schluß, Henning/ Weiß, Thomas/ Willems, Joachim, Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte Ru-Bi-Qua/KERK, S. 174f.

„nicht nur die Erfassung von Wissensbeständen verstanden, sondern die Fähigkeit, diese Wissensbestände und andere Inhalte des Religionsunterrichts kontextbezogen zu interpretieren, verschiedene Weltbezüge (wie Religion, Ethik, Politik, Ökonomie) und deren eigene Logiken zu unterscheiden und zu dem jeweiligen Gegenstand in Beziehung setzen zu können.“⁸²⁸

Diese religiöse Kompetenz schließt neben dem Wissen auch das Können mit ein, da Schülerinnen und Schüler mit ihrem Wissen reflexiv umgehen können sollen.

Das in den Projekten entwickelte Modell religiöser Kompetenz bezieht sich auf drei Gegenstandsbereiche:

1. Bezugsreligion/ -konfession des Unterrichts: Dieser Begriff wird verwendet, da in der heutigen Zeit nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass die Bezugsreligion bzw. -konfession auch die „eigene Religion“ der Schülerinnen und Schüler ist.
2. Andere Religionen: Die religiöse Kompetenz umfasst immer auch andere Konfessionen und Religionen. Zwar ist der Ausgangswinkel der Betrachtungen die Bezugsreligion, dennoch werden die Lernenden zu einem Perspektivwechsel animiert.
3. Religiöse Aspekte in außerreligiösen Bereichen: Auch nicht-religiöse kulturelle Bereiche sind Gegenstand der religiösen Kompetenz; etwaige religiöse Ursprünge oder Konnotationen sollen im Religionsunterricht erkannt und reflektiert werden.⁸²⁹

Ferner wurde religiöse Kompetenz folgendermaßen differenziert:

- religiöse Deutungskompetenz: Diese Kompetenz beinhaltet das Wahrnehmen und Erfahren von Phänomenen mit religiösen Bezügen, sowie deren Erweiterung durch im Unterricht gewonnene Kenntnisse und die Beurteilung ihrer Bedeutungshorizonte.
- religiöse Partizipationskompetenz: Diese Kompetenz befähigt Schülerinnen und Schüler zu einer Teilhabe an einer Handlung sowie das Nachvollziehen des Handlungsverlaufs aus unterschiedlichen Perspektiven. So können sie zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Bezügen individuell und im Plenum ihre Meinung kundtun.⁸³⁰

Die religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenz stehen in einer engen wechselseitigen Beziehung:⁸³¹

⁸²⁸ Krause et al., Ergebnisse Ru-Bi-Qua/KERK, S. 176.

⁸²⁹ Vgl. ebd., S. 176f.

⁸³⁰ Vgl. ebd., S. 177.

⁸³¹ Vgl. Schluß, Henning, Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, S. 64.

„Die Kompetenz zur Deutung religiöser Phänomene und Bezüge übt Einfluss auf partizipatorische Lernprozesse aus, indem sie z. B. für diese erforderliches Grundwissen und -verstehen sichert. Umgekehrt trägt Partizipationskompetenz zu Erfahrungen und Wahrnehmungen bei, die es im Unterricht zu erweitern und differenziert zu deuten gilt.“⁸³²

Weiterhin erstreckt sich die religiöse Kompetenz über drei Ebenen, „die zueinander in einem korrespondierenden und sich wechselseig erweiternden Verhältnis stehen.“⁸³³ Die erste Ebene bezieht sich auf Erfahrungen mit religiösen Phänomenen bzw. Partizipationserfahrungen in religiösen Kontexten, die zweite tangiert fachspezifische Kenntnisse im Bereich des Religiösen und die dritte Ebene beinhaltet hermeneutische Fähigkeiten hinsichtlich der religiösen Deutungskompetenz bzw. der Reflexion und Stellungnahme zu religiösen Partizipationserfahrungen und -möglichkeiten.⁸³⁴

„Unter Beachtung religionspädagogischer, bildungstheoretischer und empirischer Anforderungen wurden im Projekt Testaufgaben zur Erhebung religiöser Kompetenz in all den dargestellten Bezügen entwickelt.“⁸³⁵ Gleichzeitig wurde ein Fragebogen konzipiert, der Aufschluss über die soziodemografischen Gegebenheiten der Probandinnen und Probanden zu geben und diese Ergebnisse mit denen der Testaufgaben in Verbindung bringen zu können. Auch die religiösen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler wurden erfasst.⁸³⁶

Empirisch nachgewiesen werden konnte die Leistungsfähigkeit des evangelischen Religionsunterrichts im Bereich der interreligiösen Kompetenz – dies ist gerade in Berlin, wo der Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach und dem Fach Ethik untergeordnet ist, ein wichtiges Ergebnis, zumal dies oft von den Kritikern bestritten wurde und als eines der Hauptargumente für die Befürwortung eines staatlichen Wertefachs erhalten musste.⁸³⁷

Außerdem bestätigen die Ergebnisse, dass durchaus eine domänenspezifische religiöse Kompetenz existiert und nicht nur eine Variante der fächerübergreifenden Lesekompetenz:

„Domänenspezifisch sind die hermeneutischen Fähigkeiten der religiösen Deutungskompetenz daher nicht deshalb, weil sie strikt von allgemeiner Lesekompetenz zu trennen wären, sondern weil sie auf bestimmte, eben religiöse, Inhalte bezogen sind. Das Verständnis von religiösen Inhalten bzw. der Umgang mit ihnen bereitet aber spezifische Schwierigkeiten im Sinne einer eigenen Logik und erfordert eine domänenspezifische Kompetenz.“⁸³⁸

⁸³² Benner, Dietrich/ Krause, Sabine/ Nikolova, Roumiana/ Pilger, Tanja/ Schluß, Henning/ Schieder, Rolf/ Weiß, Thomas/ Willems, Joachim, Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt Ru-Bi-Qua, S. 144.

⁸³³ Krause et al., Ergebnisse Ru-Bi-Qua/KERK, S. 178.

⁸³⁴ Vgl. ebd., S. 178.

⁸³⁵ Ebd., S. 178.

⁸³⁶ Vgl. Schluß, Empirisch fundierte Niveaus, S. 64f.

⁸³⁷ Vgl. ebd., S. 70.

⁸³⁸ Benner et al., Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz, S. 154.

Auch die andere religiöse Teilkompetenz, die Partizipationskompetenz, übersteigert deutlich die reine Lesekompetenz.

8.3 Unterstützungssysteme zur Implementation des Kernlehrplans für katholische Religionslehre in NRW

Im Folgenden wird die Implementation des KLP für katholische Religionslehre der Sek I in NRW, speziell im Erzbistum Köln, genauer dargestellt. Die hier vorgestellten Implementationsverfahren wurden von staatlicher und/ oder kirchlicher Seite initiiert. Darüber hinaus gab es weitere Projekte, die die Implementation der Bildungsreform unterstützend begleiten und nachfolgend vorgestellt werden. Ein genauerer Blick hierauf ist wichtig, denn „[...] die Qualität des Prozesses prägt die Qualität des Ergebnisses.“⁸³⁹

8.3.1 Implementationsveranstaltung der Bezirksregierung Köln

Im Schuljahr 2010/11 veranstaltete die Bezirksregierung Köln für die Religionslehrerinnen und -lehrer eine Implementationsveranstaltung für den Kernlehrplan der Sek I.⁸⁴⁰ Diese hatte einen verpflichtenden Charakter: Je Gymnasium mussten zwei Religionslehrkräfte aus den Fachschaften an dieser Veranstaltung teilnehmen.

Mit der Durchführung wurde LRSD Stefan Sieprath, Dezernent in der Schulaufsicht und Fachdezernent für Katholische Religion der Bezirksregierung Köln und Düsseldorf, vom Ministerium beauftragt. Zusammen mit zwei bis drei Fachberaterinnen oder -beratern wurde zunächst eine territoriale Aufteilung unternommen, also geeignete Standpunkte gesucht, um möglichst viele Schulen zu erreichen und schließlich pro Bezirksregierung 12 Implementationsveranstaltungen von Herrn Sieprath und zwei Fachberaterinnen bzw. Fachberatern durchgeführt. Diese Implementationsveranstaltungen wurden im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung durchgeführt. Hierfür gab es für die Fachdezernenten eine einweisende Einführungsveranstaltung in Soest.

⁸³⁹ Hameyer, Innovationswissen, S. 59.

⁸⁴⁰ Innerhalb dieses Unterkapitels bezieht sich die Verfasserin auf eine persönlich besuchte Implementationsveranstaltung sowie Experteninterviews mit LRSD Sieprath, welches die Verfasserin am 21.07.2016 führte, sowie mit StD' Glees-zur Bonsen, welches die Verfasserin am 10.11.2015 führte. Diese finden sich im Anhang wieder.

In diesen Implementationsveranstaltungen wurde zunächst in einem theoretischen Abriss die Konzeption von Kompetenzen und dem KLP mittels einer Power-Point-Präsentation den anwesenden Lehrkräften vorgestellt. Diese wurde vom MSW den ausführenden Fachdezernenten zur Verfügung gestellt und auch die Lehrkräfte erhielten einen Ausdruck. Konkret beinhaltete der Vortrag, der von Herrn Sieprath gehalten wurde, folgende Bausteine:

- Was sind Kompetenzen?
- Was beinhaltet die übergeordnete fachliche Kompetenz im Sinne des KLP?
- Wie ist der KLP strukturiert?
- Was kennzeichnet kompetenzorientierten Religionsunterricht?
- Ein Beispiel aus der Praxis: Was kennzeichnet kompetenzorientierten Religionsunterricht?

Anschließend stellten die Fachberaterinnen bzw. Fachberater den Baustein „Von den Vorgaben des KLP zu schulinternen Unterrichtsvorhaben“ vor.

Nach der theoretischen Einführung gab es eine Gruppenarbeitsphase, in denen die anwesenden Religionslehrerinnen und -lehrer konkret Umsetzungsmöglichkeiten erarbeiten sollten, um sich erstmals praktisch mit dem KLP auseinanderzusetzen. Anschließend gab es im Plenum einen Erfahrungsaustausch sowie die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen.

Die Implementationsveranstaltungen wurden in enger Kooperation mit dem Erzbistum Köln, aber auch anderen Bistümern, wie Aachen (Bezirksregierung Köln), Münster und Essen (Bezirksregierung Düsseldorf) durchgeführt. So stellten die Bistümer oftmals die Veranstaltungsräume zur Verfügung.

Als mögliches strukturelles Defizit sieht Sieprath die Tatsache, dass zu den Implementationsveranstaltungen nur ein bis zwei Personen pro Fachkonferenz eingeladen werden konnten und diese, als Multiplikatoren fungierend, das in den Implementationsveranstaltungen angeeignete Wissen in die Fachkonferenzen tragen mussten. Ob das überall gelungen ist, entzieht sich dem Wissen der Bezirksregierung. Aus pragmatischen und organisatorischen Gesichtspunkten wurde diese Verfahrensweise jedoch favorisiert im Vergleich zu der anderen Möglichkeit, die gesamten Fachschaften einzuladen.

StD' Hildegard Gleys-zur Bonsen, Fachleiterin für Katholische Religionslehre und Fachberaterin der Bezirksregierung Köln, war in der Lehrplankommission für den KLP Sek I und Sek II tätig und an den Implementationsveranstaltungen ebenfalls beteiligt. Juristisch gesehen liegen die Verantwortung und die Implementation beim Ministerium. Im Fall des Faches Katholische Religionslehre waren aber auch Vertreterinnen und Vertreter der Kirche daran beteiligt. Frau

Glees betont den einheitlichen und vom Ministerium vorgegebenen inhaltlichen Rahmen: die Erläuterung des allgemeinen Kompetenzbegriffs, der pädagogischen Komponente der Kompetenzorientierung, der Aufbau des Kernlehrplans sowie dessen Systematik.

Für die Fachberaterinnen und -berater und die Vertreterinnen und Vertreter der fünf Bistümer gab es NRW-weit Tagungen, auf denen die Implementationsveranstaltungen vorbereitet wurden.

Als potenzielle Schwachstelle erachtet Glees das Erstellen der schulinternen Curricula, was eine immense Arbeit für die Schulen bedeutete. Positiv an diesem Prozess ist ihrer Meinung nach, dass eine intensive Verständigung über Inhalte in den Fachkonferenzen sowie ein kollegialer Austausch von Ideen und Materialien stattfand.

Für einen zukünftigen Implementationsprozess rät Glees, die Religionslehrerinnen und -lehrer zu involvieren, Material online zugänglich zu machen und die Gestaltung schulinterner Curricula zu vereinfachen, beispielsweise mittels Textmasken, damit der Arbeitsaufwand dieser wichtigen pädagogischen Leistung ökonomischer wird.

8.3.2 Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung

Das „Netzwerk Fachliche Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe I am Gymnasium“ wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung veranlasst und finanziert, um Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung im Fachunterricht zu unterstützen.

„Während die offizielle Einführung des Lehrplans eine Pflichtveranstaltung war, an der von jeder Schule zwei Kolleginnen und Kollegen teilnehmen sollten, um die Nachhaltigkeit sowohl synchron als auch diachron zu gewährleisten, sollte das Netzwerk eine Service-Leistung aus der Praxis für die Praxis sein.“⁸⁴¹

Dafür erarbeiteten Fachlehrerinnen und -lehrer gemeinsam mit Ausbildungsseminaren (sowohl Fachleiterinnen und -leiter als auch Referendarinnen und Referendare) und unter Unterstützung von Fachdidakterinnen und -didaktikern sowie Fachdezernentinnen und -dezernenten exemplarisch kompetenzorientierte Unterrichtsvorhaben. Diese beziehen sich auf die Kernlehrpläne für G8.

„Kerngedanke dieser inzwischen abgeschlossenen Arbeiten war es, schulpraktische und fachdidaktische Kompetenzen zusammenzubringen, um das Konzept der

⁸⁴¹ Ervens, Implementationsstrategien, S. 143.

Kompetenzorientierung fachbezogen an konkreten Praxisbeispielen zu verdeutlichen.“⁸⁴²

Unter der Leitung von Fachdezernent Stefan Sieprath und unter der Begleitung von Prof. Dr. Clauß Peter Sajak vom Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster auf wissenschaftlicher sowie Dr. Thomas Ervens auf erzbischöflicher Seite erarbeiteten Lehrerinnen und Lehrer dreier verschiedener Gymnasien sowie die Fachleiterinnen Hildegard Glees zur Bensen (Studienseminar Vettweiß) und Silvia Hanrath (Studienseminar Leverkusen) zusammen mit zwei Referendarinnen und einem Referendar verschiedene Unterrichtsvorhaben für die Stufen 5-9.

Das online verfügbare Material

„zeigt am Beispiel der für das religiöse Verständnis fundamentalen Kompetenz des Verstehens und Anwendens religiöser Sprachformen und zentraler theologische Fachbegriffe, wie im Religionsunterricht eine Kompetenz systematisch in der Sekundarstufe I aufgebaut werden kann.“⁸⁴³

Die fünf Unterrichtsvorhaben für die jeweiligen Stufen der Sekundarstufe I zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass ihr modulartiger Aufbau eine flexible Handhabung zulässt und sie unterrichtlich erprobt und direkt einsetzbar sind.

Der Aufbau der verschiedenen Unterrichtsvorhaben wurde zwecks einfacherer Anwendung linear gestaltet: es gibt jeweils ein tabellarisch gestaltetes schulinternes Curriculum, das die übergeordneten und konkretisierten Kompetenzerwartungen, sowie inhaltliche und methodische Akzentuierungen aufzeigt; einen didaktischen Kommentar, der die einzelnen Unterrichtseinheiten inhaltlich kurz beleuchtet und sie dem Merkmalmodell Feindts⁸⁴⁴ zuordnet; eine tabellarische Gesamtübersicht über das Unterrichtsvorhaben; eine Materialübersicht und schließlich die einzelnen Arbeits- und Lehrmaterialien.

Es stellte sich heraus, dass die Konzeption kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben mitunter nicht so leicht von der Hand ging:

„Auch wenn man nicht von einem Paradigmenwechsel sprechen möchte, führt die neue Generation von Lehrplänen und somit die dahinter stehende (Religions-)Didaktik zu einem notwendigen Umdenken. Anders gesagt mussten sich die Schreibenden immer wieder klar werden, was es heißt, die angestrebte Kompetenz im Blick habend, die Lernenden in ihrer Ausgangslage zu diagnostizieren und auf dieser Grundlage mehr oder weniger individuell gefördert zur Erlangung der Kompetenz zu befähigen bzw. besser zu motivieren.“⁸⁴⁵

⁸⁴² Schulentwicklung NRW - Netzwerk fachliche Unterrichtsentwicklung - Das Netzwerk Fachliche Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe I am Gymnasium (Stand 27.12.2020). (Stand 27.12.2020).

⁸⁴³ Schulentwicklung NRW - Netzwerk fachliche Unterrichtsentwicklung - Kath. Religionslehre - Netzwerk Katholische Religionslehre (Stand 27.12.2020).

⁸⁴⁴ Siehe Kap. 3.3.3.

⁸⁴⁵ Ervens, Implementationsstrategien, S. 143.

8.3.3 KompKath

Das 2010 von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster initiierte Forschungsprojekt „KompKath – Kompetenzentwicklung im katholischen Religionsunterricht gestalten“ untersuchte „die Veränderung von Lehr-Lernprozessen im Kontext von Kompetenzorientierung“⁸⁴⁶. Das Projekt war im Bereich der unterrichtspraktischen Forschung angesiedelt, um zu überprüfen, was genau sich an der Planung und Strukturierung der Lehr-Lernprozesse ändert, wenn die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Fokus stehen. Basis dieses Vorhabens war die Expertise der Lehrerinnen und Lehrer. Unter der Leitung von Prof. Dr. Sajak und Andreas Feindt begleitete ein Team des Lehrstuhls für Religionspädagogik der Universität Münster in Zusammenarbeit mit den Studienseminaren Münster und Bonn eine Gruppe von rund 20 Religionslehrerinnen und -lehrern unterschiedlicher Schulformen an zehn Schulstandorten bei der Konzeption, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben. Der Forschungsgruppe ging es dabei nicht nur um die Entwicklung von Unterrichtsmaterial, welches die Ausbildung religiöser Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht, sondern auch um

„die Analyse und Auswertung von Merkmalen und Strukturen kompetenzorientierten Unterrichtens im Religionsunterricht, um die Beobachtung und Diskussion der veränderten Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext eines solchen Unterrichts sowie um die Entwicklung und Veröffentlichung von Unterrichtsmaterial als Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern.“⁸⁴⁷

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden in Zweiertteams und Schulstufen eingeteilt. Zwecks regelmäßiger Treffen bildeten sich drei Regionalgruppen, die jeweils für eine andere Schulform – Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II – zuständig waren. Der monatliche Austausch zur Koordination, Diskussion und Reflexion wurde begleitet von je einer Wissenschaftlerin oder einem Wissenschaftler und einer schulpraktischen Person aus der Fachleitung oder -beratung. In diesen Regionalgruppen wurden kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten geplant und reflektiert. Die Ergebnisse der Regionalgruppen wurden von einer wissenschaftlichen Forschungsgruppe vernetzt und reflektiert. Eine Auftakt- und Abschlusstagung bildete den Rahmen des Projekts. Darüber hinaus fanden zwei Klausurtagung statt, die nicht nur fachdidaktische Impulse beinhalteten, sondern auch Arbeit, Austausch und Diskussion an den kompetenzorientierten Unterrichtssequenzen.⁸⁴⁸

⁸⁴⁶ Sajak/ Feindt, *Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung*, S. 96. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 90-104.

⁸⁴⁷ Ebd., S. 100.

⁸⁴⁸ Vgl. ebd., S. 100f.

Ogleich die Projektteilnehmer auf die bischöflichen Richtlinien und die EPA zurückgreifen konnten, kristallisierte sich dennoch als anfängliche Schwierigkeit die Fragen heraus, was genau den kompetenzorientierten Religionsunterricht ausmache und wie man von den Schülerinnen und Schülern als Subjekte des Lernens ausgehend zu den festgelegten Kompetenzen gelange. Hilfestellung gaben hier die Merkmalmodelle von Obst und Feindt. Bald wurde deutlich, dass es eine besondere Herausforderung ist, Diagnosen der Lernausgangslage zu generieren und die so gewonnenen Informationen dazu zu nutzen, kompetenzorientierte Lernwege zu veranlassen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die avisierten Kompetenzen zu erwerben.⁸⁴⁹ Die Erhebung der Lernausgangslage bildet gewissermaßen eine Stellschraube zwischen „der theoretischen Lehrplanentwicklung und akademischen Reflexion hin zur praktischen Umsetzung der Kompetenzorientierung im konkreten Unterricht“.⁸⁵⁰

Denn diese Diagnosen helfen den Lehrerinnen und Lehrern, sich die Voraussetzungen bewusst zu machen, Anforderungssituationen zu konzipieren und dementsprechende Lernwege im Hinblick auf den Kompetenzerwerb zu gestalten.⁸⁵¹

Folgende Erkenntnisse ergaben sich nach einem Jahr KompKath-Arbeit hinsichtlich der Signatur didaktischer Strukturen und der kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung:

- Das Merkmalmodell Feindts wird gegenüber den Modellen von Obst und Michalke-Leicht von der Majorität der Religionslehrerinnen und -lehrer präferiert.
- Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler erhält einen hohen Stellenwert: Die entwickelten und erprobten Unterrichtsreihen zeichneten sich durch „eine selbstständige Erarbeitung und Lösung der Aufgabenstellungen durch Schülerinnen und Schüler, meist in arbeitsteiligen und oft auch nach Lernniveaus binnendifferenzierten Kleingruppen“⁸⁵² aus.
- Die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler wird oftmals falsch eingeschätzt: Sehr häufig weichen die Prognosen der Lehrerinnen und Lehrer bzgl. der bereits erworbenen Kompetenzen und des vorhandenen Wissens stark von der Realität ab.
- Es gestaltet sich schwierig für die Lehrerinnen und Lehrer, eigene Formate und Formen zur Erhebung dieser Lernausgangslage zu entwickeln, um die bereits vorhandenen Kompetenzen und Wissensbestände alltagsrelevant zu überprüfen.

⁸⁴⁹ Vgl. Ervens, Implementationsstrategien, S. 141f.

⁸⁵⁰ Ebd., S. 142.

⁸⁵¹ Vgl. ebd., S. 142.

⁸⁵² Sajak/ Feindt, Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung, S. 102.

- Die Phasen der Übung und Wiederholung sind überaus wichtig für den nachhaltigen Kompetenzerwerb, spielten aber bislang eine eher untergeordnete Rolle im Religionsunterricht. Dabei müssen Problemlösefähigkeiten geübt und wiederholt werden, damit die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Routine entwickeln können.
- Kompetenzorientierter Unterricht verlangt nach neuen und individuellen Evaluationsformaten, damit die Lehrerinnen und Lehrer an unterschiedlichen Stellen des Lehr- und Lernprozesses überprüfen können, was die Heranwachsenden nun schon gelernt haben.

„Religionsunterricht, der an den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, also an ihren kognitiven, methodischen, sozialen und personalen Problemlösefertigkeiten orientiert ist, bekommt folglich eine neue didaktische Ausrichtung, die auch von Lehrerinnen und Lehrern eine Weiterentwicklung ihrer klassischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert [...].“⁸⁵³

Die von Sajak und Feindt ermittelten Kompetenzen, die die Lehrkräfte benötigen, umfassen neben der Beurteilungskompetenz der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler und der Kompetenz zur Entwicklung einer die Selbsttätigkeit der Schülerschaft unterstützende Aufgabenkultur auch die Kompetenzen, sich selbst zurückzunehmen und lediglich als Moderatorin bzw. Moderator von Bildungsprozessen zu fungieren, individuelle Lernwege der Heranwachsenden zu erkennen, zu beurteilen und wertzuschätzen sowie die Kompetenz, unterschiedliche Evaluationsformate zur Überprüfung des Kompetenzzuwachses zu generieren.

Das KompKath-Projekt führte zu der Erkenntnis, dass es für eine gelungene Umsetzung der schulpolitischen Direktiven mehr bedarf als kompetenzorientierte Bildungspläne: Für eine erfolgreiche Implementation ist es wichtig, auch die Bildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den Blick zu nehmen und

„Lernangebote[n] bereitzustellen, in denen die diagnostische Kompetenz auch in Sachen Religion, die Entwicklung einer differenzierten Aufgabenkultur, die Hermeneutik von Schülerleistungen und vielfältige Evaluationsformen erläutert und eingeübt werden können.“⁸⁵⁴

8.3.4 Regionale Fortbildungen im Erzbistum Köln

„Auf der Basis der gewonnenen Einsichten aus KompKath und ‚Netzwerk Religion‘ ist auf kirchlicher Seite die Einsicht herangereift, dass die Fachkonferenzen und somit die einzelnen Kolleginnen und Kollegen Hilfestellungen benötigen.“⁸⁵⁵

⁸⁵³ Sajak/ Feindt, Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung, S. 103.

⁸⁵⁴ Ebd., S. 104.

⁸⁵⁵ Ervens, Implementationsstrategien, S. 144. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 144-148.

So beteiligte sich auch das Erzbistum Köln an der Implementierung und bot viele regionale Fortbildungen an, die den Religionslehrerinnen und -lehrern helfen sollten, sich an den Perspektivwechsel zu gewöhnen.

Im Zuge der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans für die Sek I wurden in den Bistümern NRWs unterschiedliche Formate entwickelt und durchgeführt: So gab es diverse Einzelveranstaltungen, in denen sowohl Grundsatzfragen zum kompetenzorientierten Religionsunterricht erörtert als auch konkrete Umsetzungsformen für den Unterricht vorgestellt und diskutiert wurden.

Ferner gab es im Erzbistum Köln eine „dezentrale Fortbildungskonzeption“⁸⁵⁶: Den Beginn markierte eine zentrale Auftaktveranstaltung, bei der aus wissenschaftlicher Perspektive der kompetenzorientierte Religionsunterricht beleuchtet wurde.

Hinter diesem Fortbildungsformat stand der Wunsch, nicht bloß eine einmalige Veranstaltung anzubieten, bei der die Teilnehmenden ein Materialpaket zum kompetenzorientierten Religionsunterricht erhalten. Stattdessen sollten sich die Lehrerinnen und Lehrer „auf die prozessuale Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts“⁸⁵⁷ einlassen. Hierfür formierten sich vier regionale Gruppen innerhalb des Erzbistums, denen sowohl eine Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter der erzbischöflichen Schulabteilung als auch eine Fachberaterin oder ein Fachberater zur Seite stand. In den folgenden zwei Monaten bis zur nächsten Sitzung sollten die Teilnehmenden kompetenzorientierten Religionsunterricht zu einem bestimmten Thema konzipieren und durchführen, um diesen dann vorzustellen und gemeinsam zu evaluieren.

„Das zentrale Anliegen dieser Fortbildungskonzeption besteht darin, unter Hilfestellung von kompetenten Beraterinnen und Beratern den Prozess, der den Fachkonferenzen ohnehin aufgetragen ist, exemplarisch durchzuführen und auszuwerten. [...] Ferner steht hinter dieser Ausrichtung die Hoffnung, dass sich durch das gemeinsame Ringen und Reflektieren ein nachhaltiger Prozess der Umsetzung des neuen Kernlehrplans und darauf aufbauend der Unterrichtsoptimierung in Gang setzen lässt.“⁸⁵⁸

Obwohl sich im Laufe des Schuljahres die Zahl der Teilnehmenden verringerte – was sicherlich auch der mannigfaltigen Belastung der Lehrerinnen und Lehrern geschuldet war –, wurde dieses Format als sehr hilfreich für die konkrete Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts empfunden. Es zeigten sich jedoch – ähnlich wie bei KompKath und dem Netzwerk – Startschwierigkeiten. So sorgten die im KLP ausgewiesenen Kompetenzen zu einem Überforderungsempfinden, da die Teilnehmenden unsicher waren, wie viele Kompetenzen pro Unterrichtsvorhaben

⁸⁵⁶ Ervens, Implementationsstrategien, S. 144.

⁸⁵⁷ Ebd., S. 144.

⁸⁵⁸ Ebd., S. 145.

angebaut werden sollten und wie überhaupt alle Kompetenzen umgesetzt und evaluiert werden könnten. Im weiteren Verlauf konnten sich die Fragen dahingehend klären lassen, dass pro Unterrichtsvorhaben lediglich ein paar Kompetenzen im Fokus stehen sollten und das Anbahnen aller Kompetenzen mit dem Durchlaufen der Jahrgangsstufen geschieht. Schwierigkeiten gab es auch hinsichtlich der Anforderungssituationen. So zeigte sich, dass diese trotz Schüleraktivierung auch Herausforderungen für die Lernenden sein können, also

„einen Anknüpfungspunkt für das Denken oder die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler haben, aber nicht zwangsläufig aus ihnen erwachsen. Gerade in der Fremdheit mancher Anforderungssituation [...] kann – so die Einsicht – die Initiierung eines produktiven Arbeitsweges liegen, der am Ende zu einem Zuwachs religiöser Kompetenz führt.“⁸⁵⁹

Aus den Erkenntnissen dieser Fortbildungsreihe, dem Netzwerk und KompKath zog das Erzbistum Köln folgende Schlüsse für das Planen zukünftiger Fortbildungsangebote:

- Um dem Selbstverständnis kompetenzorientierten Religionsunterrichts gerecht zu werden, müssen Fortbildungen zwischen Inhalts- und Prozessorientierung angesiedelt werden.
- Theologisch relevante Inhalte müssen „im Sinne einer inneren theologischen Vernetzung“⁸⁶⁰ immer wieder neu bedacht werden. Neben der Inhaltsorientierung müssen aber auch die Schülerinnen und Schüler unter Beachtung der Korrelation und als Subjekte des Lernens im Mittelpunkt stehen und in Folge ihrer jeweiligen Lernausgangslage dazu befähigt werden, gemäß eines kumulativen und vernetzten Lernens sich Wissen anzueignen und zu beurteilen,

„um auf dieser Grundlage in zunehmendem Maße religiös kompetent zu werden. Daran und nicht an der noch so differenzierten Erhebung der Lernausgangslage oder raffinierten Gestaltung von Anforderungssituationen ist der Erfolg des Religionsunterrichts zu ‚messen‘.“⁸⁶¹

- In künftigen Fortbildungen müssen demnach Methoden und Anstöße zur Diagnose sowie zur Erhebung der Lernausgangslage beleuchtet werden. Dabei sollen auch die bei Obst betonten Anforderungssituationen konkretisiert werden, damit diese das Denken der Lernenden tangieren und trotzdem einen Weg zu den grundlegenden theologischen Zusammenhängen ebnet.
- Im Fokus künftiger Fortbildungsveranstaltungen sollen darüber hinaus auch die Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts „Üben und Überarbeiten“ und „individuelle Lernbegleitung“ von Feindt stehen.

⁸⁵⁹ Ervens, Implementationsstrategien, S. 146.

⁸⁶⁰ Ebd., S. 146.

⁸⁶¹ Ebd., S. 146.

- Dies betrifft ebenfalls die Bereiche der Evaluation und Diagnostik der angestrebten und erreichten Kompetenzen, gilt es doch, neue Formate zu konzipieren.

Bei allen künftigen Herausforderungen, die das Konzept der Kompetenzorientierung für die Religionslehrerinnen und -lehrer birgt, gilt es zu betonen, dass deren Umsetzung ein Prozess ist und nicht ad hoc geschieht. Außerdem ist vieles, was nun durch die Kompetenzorientierung „en vogue“ ist, auch vorher Bestandteil eines guten Religionsunterrichts gewesen.

„Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht will [...] einen spezifischen Beitrag zur Bildung selbstverantworteter Menschen leisten, will sie fähig machen, aus der Mitte der Glaubensgemeinschaft heraus etwas über diesen Glauben zu erfahren, darüber mit anderen Menschen in das Gespräch zu kommen und sich so für das eigene Leben und das Leben der Welt positionieren zu können. Um junge Menschen auf diesem Weg zu begleiten und zu motivieren, bedarf es Lehrerinnen und Lehrer, die sich diese Aufgabe immer wieder neu vor Augen führen. Sie zu begleiten wird auch in Zukunft die Aufgabe eines kompetenten und kompetenzorientierten Fortbildungskonzepts sein.“⁸⁶²

⁸⁶² Ervens, Implementationsstrategien, S. 147f.

9. Evaluative Studie zur Implementation des KLP

„Zahlreiche Studien zeigen, dass Veränderungen umso eher umgesetzt werden, je stärker sie von den Lehrkräften akzeptiert werden und je mehr die Maßnahmen als nützlich, sinnvoll, realisierbar, wichtig usw. beurteilt werden [...]“⁸⁶³

Einer der Beweggründe dieses Forschungsvorhabens war und ist es, die Meinung der Hauptträgerinnen und -träger der Bildungsreform, der Lehrerinnen und Lehrer zu eruieren, die im Zuge von Implementationsprozessen immer zu kurz kommt, obwohl sie überaus wichtig für das Gelingen sind: „Man kann Schulreform nicht gegen die Lehrer, sondern nur mit den Lehrern machen!“⁸⁶⁴

Daher ist es eines der Anliegen und Ziele dieser Arbeit, eine wissenschaftlich fundierte Aussage darüber zu treffen, wie erfolgreich die Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht implementiert wurden. Die zu diesem Zweck erhobene quantitativ-empirische Untersuchung mittels Fragebogen soll im Folgenden näher beschrieben werden. Dabei wird zunächst der theoretische Hintergrund resp. das wissenschaftliche Handwerk näher beschrieben und dann auf die empirische Untersuchung angewendet.

9.1 Das Forschungsinstrument der quantitativen Datenerhebung – theoretischer Hintergrund

Zu Beginn eines Forschungsprojektes stehen drei Zusammenhangsbereiche: der Entdeckungszusammenhang (was soll erforscht werden?), der Begründungszusammenhang (wie soll es erforscht werden?) sowie der Verwertungszusammenhang (warum soll etwas erforscht werden?).

9.1.1 Phasen des Forschungsprozesses

Der eigentliche Forschungsablauf gliedert sich in sieben aufeinanderfolgende Phasen:

- 1. Untersuchungsziel – Problemformulierung, Forschungsfrage:** Das Untersuchungsziel wird anhand der Problemformulierung und der daraus abgeleiteten Forschungsfrage konkretisiert.

⁸⁶³ Ervens, Implementationsstrategien, S. 203.

⁸⁶⁴ Terhart, Widerstand von Lehrkräften, S. 77.

2. **Theorie- und Hypothesenbildung:** Die Forschungsfrage wird vor dem Hintergrund der theoretischen Zusammenhänge durch Hypothesen präzisiert.
3. **Konzeptualisierungsphase:** Das Forschungsproblem wird nun empirisch „transformiert“. Dies geschieht, indem die in den Hypothesen auftretenden Begriffe definiert und operationalisiert werden. Dabei wird das Erhebungsinstrument konstruiert und das Forschungs- resp. Untersuchungsdesign fixiert. Hierzu zählt auch die Festlegung auf Größe und Typ der Stichprobe.
4. **Erhebungsvorbereitung und Datenerhebung:** Die Untersuchungsvorbereitung soll eine reibungslose Durchführung garantieren.
5. **Datenaufbereitung:** Die erhobenen Daten werden nun in ein Analyseprogramm übertragen und einem bestimmten Code zugeordnet, auf Fehler kontrolliert und gegebenenfalls bereinigt.
6. **Datenanalyse:** Üblicherweise erfolgt zunächst in einem univariaten Verfahren die deskriptive Auswertung (z. B. Häufigkeitsverteilung). Anschließend können – je nach statistischem Anspruchsniveau – bivariate Verfahren zur Prüfung der Zusammenhänge (z. B. Korrelationen) erfolgen.
7. **Disseminationsphase:** Nun folgt die schriftliche Fixierung der gewonnenen Ergebnisse sowie deren Interpretation.⁸⁶⁵ „Die Befunde werden mit den Fragestellungen und Hypothesen konfrontiert und aufgrund des Vergleichs interpretiert.“⁸⁶⁶

Zwecks besserer Übersichtlichkeit werden die Phasen des Forschungsprozesses nachfolgend schematisch abgebildet.

⁸⁶⁵ Vgl. Raithel, Quantitative Forschung, S. 25-31.

⁸⁶⁶ Ebd., S. 31.

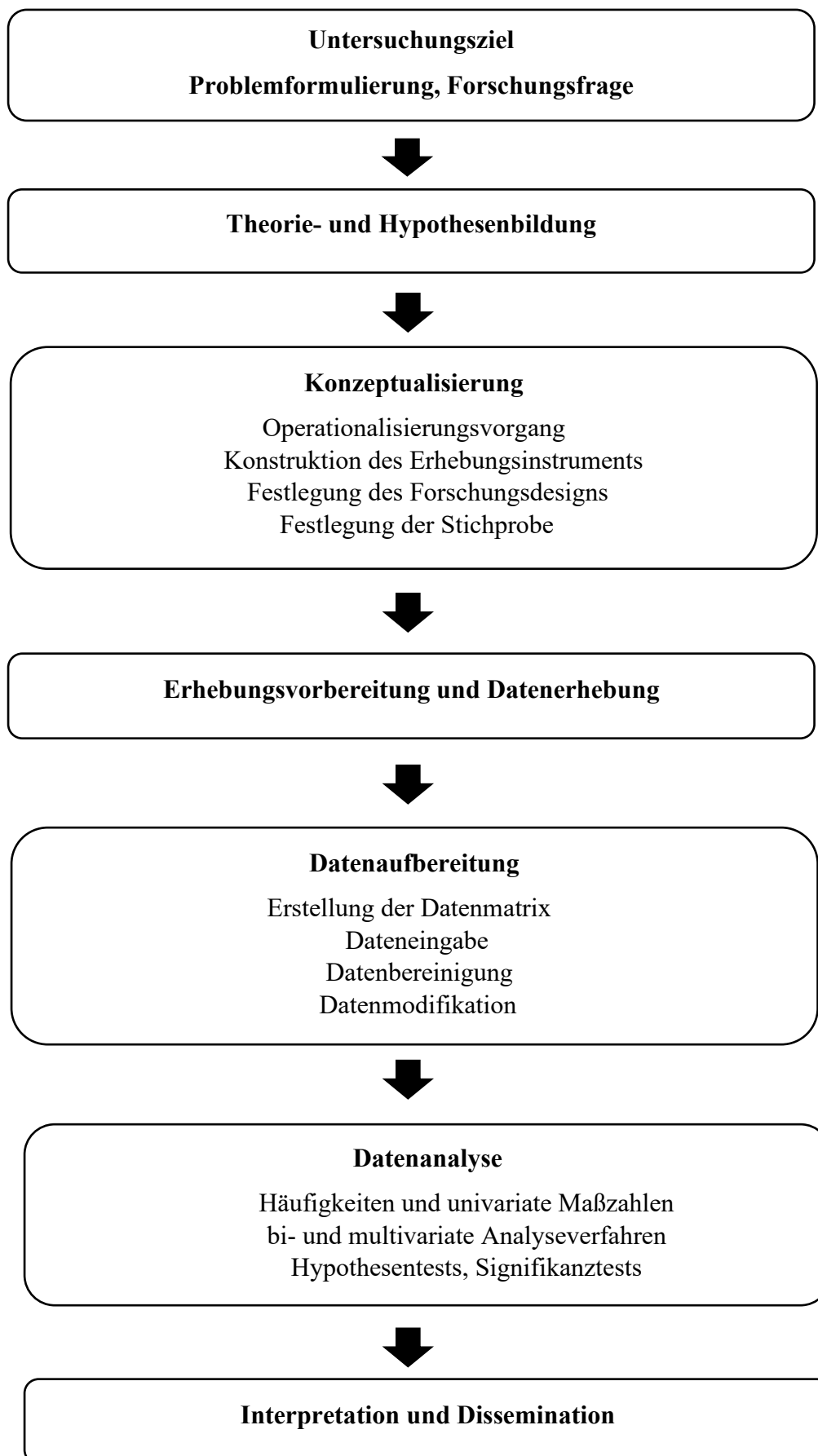


Abbildung 12: Phasen des Forschungsprozesses nach Raithing
Quelle: Vgl. Raithing, *Quantitative Forschung*, S. 27.

9.1.2 Hypothesenformulierung und Operationalisierung

„Im allgemeinen Sinne ist eine Hypothese eine Vermutung über einen bestimmten Sachverhalt. Mit Hypothesen werden diejenigen Aussagen bezeichnet, die einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Variablen [...] postulieren.“⁸⁶⁷

Ob eine Theorie brauchbar ist, hängt davon ab, ob sie der Überprüfung mittels Hypothesen standhält.

„Die formulierte Hypothese, die in der Untersuchung getestet werden soll, wird als **Alternativ- oder Gegenhypothese** (H_1) bezeichnet. ‚Alternativ‘ deshalb, weil die aufgestellte Hypothese eine zu bisherigen Aussagen alternative bzw. innovative Erkenntnis beinhaltet und den Wissensstand zu ergänzen versucht. Der wissenschaftliche Status quo wird hingegen an Hand [sic!] der **Nullhypothese** (H_0) repräsentiert. Die Nullhypothese stellt die Basis der Hypothesenprüfung dar. Die inhaltliche Aussage ist bei gegebener Alternativhypothese genaugenommen informationslos. Sie beinhaltet nur, dass der in der Alternativhypothese formulierte Sachverhalt nicht zutrifft, also sozusagen ‚null und nichtig‘ ist. Wird die Nullhypothese aufgrund der Stichprobe abgelehnt, kann die Alternativhypothese akzeptiert werden.“⁸⁶⁸

Man unterscheidet verschiedene Arten von Hypothesen, für dieses Forschungsvorhaben sind jedoch nur **probabilistische Wahrscheinlichkeitshypothesen**, die nicht von Gesetzmäßigkeiten ausgehen und deshalb fast ausschließlich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften vorkommen, von Relevanz.

- **Kausalhypothesen:** Sie drücken Ursache-Wirkungs-Beziehungen aus und lassen sich nochmals unterteilen: **Wenn-dann-Hypothesen** treten als Implikation (wenn A, dann wahrscheinlich B) oder als Äquivalenz (wenn und nur wenn, dann...) auf und formulieren einen „Zusammenhang zwischen dichotomer abhängiger und dichotomer unabhängiger Variable[n]“⁸⁶⁹. Die „Wenn“-Komponente bezeichnet eine Bedingung oder Ursache, die „dann“-Komponente hingegen eine Wirkung; bei **Je-desto-Hypothesen** können die Kategorien der abhängigen und unabhängigen Variablen als Rangfolge interpretiert werden. Dabei kann der Zusammenhang entweder monoton, also linear und dann entweder positiv (steigend) oder negativ (fallend), oder nicht-monoton sein.
- **Merkmalsassoziationen:** Dies sind Hypothesen ohne Kausalzusammenhang, die also nicht kausal interpretiert werden können. Wird „Zeit“ als unabhängige Variable gewählt, handelt es sich um eine Trend- oder Entwicklungshypothese.

⁸⁶⁷ Raitel, Quantitative Forschung, S. 14. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 14f; 33-39.

⁸⁶⁸ Ebd., S. 34f.

⁸⁶⁹ Ebd., S. 14.

- **Individual-, Kollektiv- und Kontexthypothesen:** Für diese Hypothesen ist die Merkmals-ebene ausschlaggebend für die Differenzierung. Individualhypothesen haben Individualmerkmale als abhängige und unabhängige Variablen, Kollektivhypothesen beziehen sich auf Zusammenhänge zwischen Kollektivmerkmalen. Kontexthypothesen fungieren quasi als Bindeglied, da die abhängige Variable ein Individual-, die unabhängige Variable ein Kollektivmerkmal ist.

„Hypothesen sind als Erklärungsversuche von unerklärten bzw. ungeklärten Problemzusammenhängen zu verstehen. Mit Hypothesen werden auch die zu untersuchenden Merkmale festgelegt und die Relation zwischen ihnen beschrieben. Dies ist in erster Linie die Bestimmung der abhängigen und unabhängigen Variablen. Die *abhängigen Variablen* sind dabei jene, die untersucht bzw. erklärt werden sollen. Von welchen Einflussfaktoren diese abhängig sind, wird mit Hilfe von *unabhängigen Variablen* erklärt, die die Randbedingungen beschreiben. Von den unabhängigen Variablen wird angenommen, dass sie die Ausprägungen der abhängigen Variablen variieren.“⁸⁷⁰

Um die Hypothesen empirisch überprüfbar zu machen, ist es notwendig, sie zunächst zu operationalisieren. Denn die dort verwendeten theoretischen Begriffe sind Konstrukte, die mittels der Operationalisierung empirisch erfassbar gemacht werden müssen. Dies geschieht, indem man die Begriffe zunächst in Merkmale bzw. Variablen umwandelt. Es gibt quantitative Merkmale (z. B. Alter), aber auch qualitative Merkmale (z. B. Geschlecht). Merkmale mit mindestens zwei Ausprägungen werden Variable genannt. Jedes Merkmal weist eine oder mehrere Merkmalsausprägungen auf (z. B. männlich / weiblich). Die Untersuchungseinheit wird Merkmalsträger genannt (z. B. Person).

Auf die Umwandlung der theoretischen Begriffe in Variablen folgt das Festlegen von Indikatoren für selbige, damit die Variablen messbar sind. Messbare Variable sind demnach Indikatoren. Anschließend werden die Merkmalsausprägungen der Variablen bzw. Indikatoren bestimmt. Dabei ist zu beachten, dass die Indikatoren präzise formuliert sein müssen, konzis die relevanten Aspekte wiedergeben und die zu Befragenden ansprechen.

9.1.3 Das Forschungsinstrument

„Dem Fragebogen liegt ein Untersuchungsziel zugrunde. Das Ziel besteht darin, Sachverhalte zu beschreiben und Hypothesen zu testen. Sowohl die angestrebte Beschreibung als auch die Hypothesen enthalten Konzepte, die durch einzelne Variablen operationalisiert sind und durch Fragen erhoben (= gemessen) werden.“⁸⁷¹

⁸⁷⁰ Raithel, Quantitative Forschung, S. 33.

⁸⁷¹ Friedrichs, Jürgen/ Klöckner, Jennifer, Gesamtgestaltung des Fragebogens, S. 675. Vgl. für die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts Raithel, Quantitative Forschung, S. 40-44.

Die Merkmalsausprägungen der Merkmalsträger werden nun anhand von Messinstrumenten, wie beispielsweise Fragebögen gemessen. Voraussetzung hierfür ist ein einheitlicher Maßstab, der in der Regel aus Zahlen besteht. Die einzeln gemessenen Merkmalsausprägungen werden Messwerte oder Daten genannt. Unter Messen versteht man also „die systematische Zuordnung von Zahlen (Messwerten) zu Objekten resp. den Merkmalsausprägungen gemäß festgelegten Regeln.“⁸⁷² Das hierfür nötige „Messinstrument ist ein standardisiertes Instrument (Werkzeug, Mittel) zur systematischen Zuordnung von Zahlen zu Objekten und wird aus mehreren Indikatoren gebildet.“⁸⁷³ Mit Hilfe von Indizes oder Skalen lassen sich die einzelnen Items so bündeln, dass ein einziger Wert das Konstrukt bzw. Teile dessen repräsentiert: „Aus den Items wird eine ‚neue‘ Variable gebildet, die einen Index oder eine Skala darstellt“.⁸⁷⁴ Soll ein Konstrukt als Ganzes, also ohne Berücksichtigung seiner Dimensionen, durch einen Wert einer Variablen repräsentiert werden, geschieht dies durch die Bildung von Indizes. Als Index bezeichnet man also eine inhaltliche Zusammenfassung mehrerer Variablen, ohne Beachtung der Dimensionalität. Skalen hingegen erfassen mehrere Items einer Dimension eines Konstrukts, sind also eindimensional. Es gibt verschiedene Skalenniveaus, um die Beziehung zwischen den Merkmalsausprägungen zu messen. Hier wichtig sind Nominal-, Ordinal- und metrische Skalen:

- **Nominalskalen** werden verwendet bei einfachen Klasseneinteilungen, bei denen jedes Objekt einer Klasse zugeordnet ist. Dabei kann eine Nominalskala keine Rangreihenfolge erstellen, die Zahlenwerte lassen also keine Rückschlüsse auf quantitative Aussagen zu. Vielmehr eignet sie sich zur Klassifizierung von qualitativen Eigenschaftsausprägungen. Das mit ihnen bestimmbare Merkmal ist die Häufigkeit. Nominalskalen zeichnen sich dadurch aus, dass sie den geringsten Informationsgehalt haben. Beispiele für diesen Skalentyp sind Konfession oder Geschlecht.

„Bei einem nominal skalierten Merkmal sind die Ausprägungen lediglich unterscheidbar und stehen in keiner Beziehung zueinander. [...] Gibt es nur zwei mögliche Ausprägungen, so spricht man auch von einer dichotomen oder binären Variable.“⁸⁷⁵

- **Ordinalskalen** erlauben „numerische Aussagen über die Abfolge (Rangordnung) von Merkmalsausprägungen eines Merkmalsträgers [...]“.⁸⁷⁶ Ordinalskalierte Daten lassen also eine Rangreihenfolge bzw. einen Vergleich der Ausprägungen zu, allerdings können die

⁸⁷² Raithel, Quantitative Forschung, S. 40.

⁸⁷³ Ebd., S. 41.

⁸⁷⁴ Ebd., S. 41.

⁸⁷⁵ Steland, Ansgar, Basiswissen Statistik. Kompaktkurs für Anwender aus Wirtschaft, Informatik und Technik, S. 6.

⁸⁷⁶ Raithel, Quantitative Forschung, S. 44.

Abstände zwischen den Ausprägungen nicht interpretiert werden,⁸⁷⁷ da „die zahlenmäßigen Abstände nicht den Abständen der Stärke der gemessenen Objekte entsprechen“⁸⁷⁸ müssen. Mittels Ordinalskalen bestimmbare Merkmale sind Häufigkeit und Rangordnung. Beispiele für diesen Skalentyp sind Zufriedenheit oder Schulnoten.

- **Metrische Skalen** (auch **Intervall-** oder **Kardinalskala** genannt) sind dadurch gekennzeichnet, dass die Abstände der aufeinanderfolgenden numerischen Werte gleich groß sind. Da die Intervalle die gleiche Größe haben, besteht zwischen den Zahlen immer dieselbe Differenz. Mit metrischen Skalen lassen sich also Rangreihenfolgen mit klar definierten Abständen erstellen. Daher haben metrische Skalen den größten Informationsgehalt. Zu bestimmbare Merkmale sind Häufigkeit, Rangordnung und Abstand. Ein Beispiel für metrische Skalen ist Temperatur.

Das Messinstrument unterliegt den für die standardisierte Forschung gängigen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität:

1. **Objektivität:** Dieses Kriterium umfasst die *Unabhängigkeit* der Ergebnisse von der Person, die diese Daten erhebt. Unterschieden wird zwischen der Durchführungsobjektivität (maximale Standardisierung der Testsituation), der Auswertungsobjektivität (Standardisierung der Auswertung der erhobenen Daten, ohne Verzerrung durch subjektive oder äußere Faktoren) sowie der Interpretationsobjektivität (von der ausführenden Person unabhängige Ergebnisinterpretation).
2. **Validität:** Dieses Kriterium umfasst die *Gültigkeit* der Messung. Die Konstruktion der Messung muss so beschaffen sein, das tatsächlich nur gemessen wird, was auch gemessen werden soll.
3. **Reliabilität:** Dieses Kriterium umfasst die *Zuverlässigkeit* respektive die Messgenauigkeit der Messung. Das Messinstrument ist dann reliabel, wenn es bei einem wiederholten Einsatz unter den gleichen Bedingungen zu denselben Ergebnissen führt.⁸⁷⁹

⁸⁷⁷ Steland, Bassiwissen Statistik, S. 6.

⁸⁷⁸ Raithel, Quantitative Forschung, S. 44.

⁸⁷⁹ Vgl. Gütekriterien | Methodenportal der Uni Leipzig (uni-leipzig.de) (Stand: 27.12.2020); siehe ausführlicher Raithel, Quantitative Forschung, S. 44-49.

9.1.4 Die Befragung als Datenerhebungsverfahren

„Es gibt drei grundsätzlich verschiedene empirisch-datengestützte Evaluationsverfahren: Beobachtungen, Dokumentenanalyse und Befragungen“ – letzteres ist „das in der Umsetzung anspruchsvollste und aufwändigste [...]“.⁸⁸⁰ Dennoch ist die Befragung die häufigste verwendete Erhebungsmethode und gilt daher als „Standardinstrument der empirischen Sozialforschung“.⁸⁸¹

Es gibt unterschiedliche Datenerhebungsverfahren, die entweder mündlich (Interview) oder schriftlich (Fragebogen) durchgeführt werden können. Hinsichtlich der Kommunikationsform kann zwischen wenig strukturiert (z. B. narratives Interview), teilstrukturiert (z. B. Leitfadenterview) und stark strukturiert (z. B. Fragebogen) unterschieden werden. Stark strukturierte Erhebungsformen sind standardisiert und werden zur Erfassung quantitativer Daten genutzt.

Schriftliche Befragungen⁸⁸² bergen einige Vorteile im Vergleich zu anderen Befragungstypen:

- geringer Personal- und Zeitaufwand der Befragung,
- geringe Kosten,
- besseres Durchdenken der Fragen für die Befragten,
- Wahrung der Anonymität,
- höhere Objektivität, da der Befragte nicht durch beispielsweise den Interviewer beeinflusst wird.

Allerdings gibt es auch Nachteile:

- hoher Zeitaufwand für die Konzeption und Auswertung des Fragebogens,
- Gefahr der niedrigeren Rücklaufquote,
- keine Hilfestellung bei etwaigen Verständnisfragen bzw. -problemen möglich,
- höheres Risiko, dass einzelne Fragen unvollständig oder gar nicht beantwortet werden,
- keine kontrollierbare Befragungssituation bzw. Kontrollinstanz.

Generell gilt, dass der Fragebogen leicht auszufüllen sein muss, er muss also selbsterklärend und einfach gestaltet sein.

⁸⁸⁰ Landwehr, Norbert et. al., Datengestützte Schulevaluation, S. 6.

⁸⁸¹ Raithel, Quantitative Forschung, S. 65. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 65-77.

⁸⁸² Da die in dieser Arbeit behandelte empirische Forschung quantitativer, schriftlicher und standardisierter Natur ist, wird im Weiteren nur der standardisierte Fragebogen als Befragungsform thematisiert. Der Hinweis auf weitere Datenerhebungsformen soll daher ausreichen.

Um Gefahren, wie beispielsweise Verzerrungen der Ergebnisse möglichst gering zu halten, muss ein Befragungsinstrument sorgfältig konstruiert werden. Dabei sind die folgenden Konstruktionskriterien zu beachten:

- **Formen, Struktur und Funktion von Fragen** - offene, halboffene und geschlossene Fragen⁸⁸³: Bei offenen Fragen muss die bzw. der Befragte eigenständig eine Antwort formulieren was oftmals schwierig oder lästig für sie bzw. ihn ist, was zu Antwortverweigerungen führen kann. Außerdem ist die Auswertung offener Fragen sehr aufwendig. Geschlossene Fragen hingegen beinhalten eine vorgegebene Antwortkategorie. Dank ihrer Vorteile – geringerer Zeitaufwand und leichtere Beantwortbarkeit für die Befragten, bessere Vergleichbarkeit, geringerer Auswertungsaufwand sowie höhere Durchführungs- und Auswertungsobjektivität – sind geschlossene Fragen bei standardisierten Befragungen der am häufigsten vorkommende Fragentyp. Sie lassen sich als Einzel- oder Mehrfachnennungen konzipieren. Bei der Einzelnennung muss sich der Befragte zwischen Antwortalternativen für eine entscheiden. Die hierbei gängigsten Antwortkategorien sind dichotome Fragen (Ja-Nein) und Rankingskala, mit denen beispielsweise Häufigkeiten (nie-immer), Intensitäten (nicht-sehr) oder Bewertungen (stimmt nicht-stimmt sehr) abgefragt werden. Bei den Antwortkategorien werden meistens ungerade Fünfer- oder gerade Viererskalen verwendet. Letztere forcieren eine Positionierung, da eine mittlere Angabe („teils/teils“) fehlt, weshalb ein unrealistisches Abbild entstehen kann, während ungerade Skalen eine Tendenz zur Mitte evozieren können – insbesondere, da eine fehlende „Weiß-Nicht-Äußerung“ zum Ankreuzen der mittleren Kategorie führen kann. Mit Hilfe von geschlossenen Fragen können rationale Informationen gewonnen und Hypothesen geprüft werden. Halboffene Fragen sind eine Mischform aus offen und geschlossen und beinhalten geschlossene Antwortkategorien, die durch eine offene Antwortmöglichkeit, wie z. B. „Sonstiges“, ergänzt werden.
- **Formulierung von Fragen:** Fragen sollen „kurz, einfach, präzise, direkt und eindimensional formuliert“⁸⁸⁴ sein. Das heißt, es muss eindeutig sein, was gemeint ist, es darf nur ein Sachverhalt anstelle mehrerer Aspekte gleichzeitig thematisiert werden, Fragen sollen einfache Worte enthalten (keine Fremdwörter oder Fachausdrücke), neutral gehalten sein keine Suggestivformulierungen beinhalten, nicht hypothetisch formuliert sein und keine doppelten Negationen enthalten.

⁸⁸³ Da für den verwendeten Fragebogen die Unterscheidung nach weiteren Fragetypen eine untergeordnete Rolle spielen, soll es ausreichen, auf positive/ negative, direkte/ indirekte Fragen, Kontroll-, Filter-, Trichter- und Eisbrecherfragen zu verweisen. Siehe hierfür Raithel, Quantitative Forschung, S. 70-73.

⁸⁸⁴ Ebd., S. 73.

- **Aufbau des Befragungsinstruments:** Bei der Konstruktion von Fragebögen kommen zwei Aspekte zum Tragen: das Layout, also die optische Aufbereitung sowie die inhaltliche Gestaltung anhand der Konstruktionskriterien.
 - (1) *Konstruktionskriterien:* Der Fragebogen ist in thematische Blöcke bzw. Module einzuteilen, wobei jeder Themenbereich mehrere Fragen zu demselben Aspekt enthält. Bei der Reihenfolge bietet sich folgende Vorgehensweise an: Den Anfang bilden Einleitungs- bzw. Eröffnungsfragen. Diese sind besonders wichtig, da sie entscheidend für das Beantworten des gesamten Fragebogens sein können. Sie sollten daher das Interesse der Befragten wecken und etwaige Sorgen über Schwierigkeiten bzgl. der Befragung zerstreuen.
 - (2) *Layout:* Der Fragebogen muss so gestaltet sein, dass er zu keinen formalen Schwierigkeiten führt. Auf der ersten Seite sollte der Titel der Studie, der Briefkopf der resp. des Forschenden sowie Kontaktdaten für etwaige Rückfragen vorhanden sein. Auf der letzten Seite sollte Platz für mögliche An- oder Bemerkungen seitens der oder des Befragten sein. Der Umfang des Fragebogens sollte möglichst kurz gehalten werden.

9.1.5 Datenaufbereitung und -auswertung

„Um die erhobenen Daten auswerten zu können, muss zunächst ein Kodeplan erstellt werden resp. die Fragebogenkodierung erfolgen [...] Der Kodeplan ordnet den einzelnen Fragen des Fragebogens jeweilige Variablennamen zu. D. h. es wird eine Liste aller im Fragebogen erhobenen Variablen (Items) mit allen dazugehörigen Ausprägungen (dies sind die Antwortvorgaben) erstellt, wobei jeder Variable (Merkmal) und Merkmalsausprägung ein spezieller Wert (Kode) zugeordnet wird.“⁸⁸⁵

Nun werden die erhobenen, kodierten Daten in eine Tabelle – der Datenmatrix – eingepflegt. Diese ist bei SPSS⁸⁸⁶ der Daten-Editor. Die Merkmalsträger resp. die Befragten werden in Zeilen, die Variablen bzw. die Merkmale werden in Spalten aufgeführt. In den einzelnen Zellen werden die Merkmalsausprägungen erfasst. Jede befragte Person erhält eine Identifikationsnummer, die auch auf dem Fragebogen festgehalten werden muss. Eine Zeile spiegelt demnach die Informationen eines Merkmalsträgers wider, während eine Spalte die Antworten aller Befragten auf eine bestimmte Frage. Die Variablen können durch eindeutige Labels kodiert werden, um die Datenanalyse einfacher zu gestalten. Bei Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeiten erhält jede Antwortmöglichkeit eine eigene Variable. Den verschiedenen Merkmalsausprägungen resp. Werten der Variablen werden Zahlen zugeordnet. Auch kann hinsichtlich des Messniveaus der jeweiligen Variable zwischen nominal, ordinal und metrisch unterschieden

⁸⁸⁵ Raithe, Quantitative Forschung, S. 87. Vgl. für diese und die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts ebd., S. 87-125.

⁸⁸⁶ Da die Datenauswertung dieser quantitativen Forschung mit SPSS vorgenommen wurde, wird direkt auf diese Software rekuriert.

werden. Benutzerdefinierte, fehlende Werte, die beispielsweise durch Unwissenheit entstanden sind, werden von den statistischen Berechnungen ausgeschlossen, in die Datenmatrix muss aber dennoch ein Wert – der Missing-Wert – eingegeben werden. Daher sollten für jede Variable fehlende Werte definiert werden. Auf die Datenaufbereitung folgt die Datenbereinigung, um mögliche Fehler zu identifizieren und möglichst zu korrigieren. Mögliche Fehlerquellen sind beispielsweise Eingabefehler, Fehler im Erhebungsinstrument oder Irrtum bzw. Reaktivität (soziale Erwünschtheit) seitens der befragten Person. Um diese Fehler aufzufinden, sollte zunächst das Datenfenster stichpunktartig gesichtet und anschließend eine Häufigkeitsverteilung aller Variablen durchgeführt werden, um zu überprüfen, ob die eingegebenen Werte den zulässigen Werten entsprechen. Wurden Fehler identifiziert, müssen diese beseitigt bzw. behoben werden. Oftmals kann der Fehler durch Prüfung des Fragebogens im Datensatz korrigiert werden – ist dies nicht möglich, muss die betroffene Variable einen Missing-Wert erhalten.⁸⁸⁷

Die Kategorien einer Variablen können mit Hilfe des „Bereichseinteilers“ reduziert werden. So lassen sich eine große Anzahl ordinaler Variablen auf eine kleine Anzahl von Kategorien reduzieren, um beispielsweise Altersklassen zu klassifizieren.

Auf Erhebung und Aufbereitung der Daten folgt die Auswertung: „Erst durch die Analyse der erhobenen Daten sind Aussagen über die Annahme oder Verwerfung von Hypothesen möglich.“⁸⁸⁸ Dabei unterscheidet man zwischen **deskriptiver** (beschreibender) und **induktiver** (schließender, Inferenz-) **Statistik**: Die deskriptive Statistik erlaubt es, die Informationen des Datensatzes so zu komprimieren, dass sie übersichtlich dargestellt und verdichtet werden, damit erste Forschungsfragen beantwortet werden können. Mit Hilfe der schließenden Statistik hingegen können anhand von Wahrscheinlichkeitsberechnungen Schlussfolgerungen von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit gezogen werden.

Weiterhin werden verschiedene statistische Analysemethoden unterschieden, deren Differenzierung sich nach der Anzahl der Variablen richtet:

- Die **univariate Statistik** befasst sich mit einzelnen Variablen, es wird also nur eine Variable analysiert. Gängige Verfahren sind Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerte (Merian) und Streuungsmaße (Varianz, Standardabweichung).
- Die **bivariate Statistik** setzt zwei Variablen in Abhängigkeit zueinander. So können Korrelationen geprüft und anhand von Zusammenhangsmaßen quantifiziert werden. Auch lässt

⁸⁸⁷ Vgl. auch Landrock, Uta/ Lück, Detlev, Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung, S. 397-407.

⁸⁸⁸ Raithel, Quantitative Forschung, S. 119.

sich der Einfluss der einen Variable auf die andere prüfen. Als Verfahren dienen beispielsweise Kreuztabellierungen und Korrelationsrechnungen. Letztere messen die Stärke des statistischen Zusammenhangs.

- Die **multivariate Statistik** analysiert mehrere Variablen. Sie kann einerseits deduktiv strukturrendend eingesetzt werden, um theoretisch überlegte Zusammenhänge zu überprüfen, oder induktiv strukturrentdeckend, um Zusammenhänge zu entdecken. Dies geschieht beispielsweise anhand von Hypothesentests, Varianz- oder Faktorenanalyse.⁸⁸⁹

Uni- und bivariate Methoden werden der deskriptiven Statistik, multivariate Verfahren der schließenden Statistik zugeordnet.⁸⁹⁰

Bei der Anwendung bi- und multivariater/multipler Analyseverfahren (analytische Statistik) geht es hauptsächlich darum festzustellen, ob ein Zusammenhang zwischen den Untersuchungsvariablen zufällig zustande gekommen ist oder nicht, bzw. ob ein theoretisch angenommener Zusammenhang sich auch statistisch bestätigen lässt, also systematisch und somit signifikant ist.⁸⁹¹

Im Folgenden werden die univariaten und bivariaten Methoden näher beschrieben, da sie von besonderer Relevanz für dieses Forschungsvorhaben sind.

1. **Univariate Methodik:** Sie unterteilt sich in folgende Analysebereiche:

- **Häufigkeitsverteilung und Anteilswerte:** „Häufigkeitsverteilungen geben an, von wie viel Befragten die einzelnen Antwortvorgaben je Variable angekreuzt wurden.“⁸⁹² Während die absolute Häufigkeit die absolute Anzahl der Merkmalsträger, die eine gemeinsame Merkmalsausprägung aufweisen, angibt, bezieht sich die relative Häufigkeit auf den prozentualen Anteil – die absolute Häufigkeit wird also auf die Gesamtheit bezogen. Häufigkeitsverteilungen können mittels Histogramm (Stab-, Balken- oder Säulendiagramm) oder Kreisdiagramm angezeigt werden. Die Anteilswerte geben die prozentualen Anteile einer gegebenen Häufigkeitsverteilung an.
- **Mittelwerte (Maße der zentralen Tendenz):** Sie geben die Mitte der Häufigkeitsverteilung an. Als Mittelwerte werden der Modalwert, der Median und das arithmetische Mittel unterschieden, die abhängig vom jeweiligen Skalenniveau sind. Der Modalwert, der am häufigsten vorkommende Wert der Variable, bezieht sich auf die Verteilung der Merkmalsausprägungen einer Variable und findet bei Nominalskalierungen Verwendung. Der Median bezieht sich als Zentralwert auf die Häufigkeitsverteilung und teilt die Anzahl der Merkmalsträger in zwei gleich große Hälften. Er wird bei Ordinalskalierungen

⁸⁸⁹ Da multivariate Methoden für dieses Forschungsvorhaben irrelevant sind, wird nicht näher darauf eingegangen.

⁸⁹⁰ Vgl. auch Baur/Blasius, Datenanalyse, S. 997ff.

⁸⁹¹ Raithel, Quantitative Forschung, S. 123.

⁸⁹² Ebd., S. 127.

verwendet. Das arithmetische Mittel wird bei metrischen Skalierungen genutzt und ist das gebräuchlichste Maß der zentralen Tendenz. Es zeigt den Durchschnitt an (bei SPSS „Mittelwert“ genannt), indem es eine Datenmenge wertmäßig in zwei gleich große Hälften teilt.

- Streuungsmaße (Dispersionsmaße): Sie zeigen die Abweichung der einzelnen Befragten im Schnitt von der Mitte der Häufigkeitsverteilung an – hierfür wird der berechnete Mittelwert vorausgesetzt. Die bedeutendste Messzahl ist die Standardabweichung (s). Diese rechnerische Maßzahl für metrische Skalierungen gibt an, wie weit die einzelnen Merkmalswerte von ihrem arithmetischen Mittel abweichen. Die quadrierte Standardabweichung wird Varianz (s^2) genannt.

2. Bivariate Methodik:

„Die bivariate Statistik befasst sich mit der Erforschung (Ermittlung und/oder Prüfung) von Zusammenhängen (Assoziationen) zweier Untersuchungsvariablen, dem Herausarbeiten von Beziehungen zwischen zwei Merkmalen – auf der Basis sogenannter *verbundener ‚Beobachtungen‘* [...] – und ihrer Quantifizierung anhand von Zusammenhangsmaßen.“⁸⁹³

Durch eine Messzahl (Regressions-, Kontingenz- oder Korrelationskoeffizient) versuchen diese Zusammenhangsmaße die Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen auszudrücken. Mehrere Merkmale können gleichzeitig erhoben und einander zugeordnet werden. Ein bivariater Zusammenhang bzw. die Unabhängigkeit zweier Variablen kann z. B. mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests (χ^2 -Test) bei nominalskalierten Variablen, bei ordinalskalierten Variablen mit dem Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman auf statistische Signifikanz geprüft werden – kausale Rückschlüsse sind hiermit nicht möglich. Der Vergleich von Mittelwerten klärt, ob vorhandene Mittelwertunterschiede der zu vergleichenden Variablen zufällig sind oder ob sie nicht zufällig sind. Voraussetzung hierfür sind normalverteilte Variablen. Analysiert wird dies mit dem Mittelwertsdifferenztest (t -Test) bei zwei unabhängigen Stichproben bzw. mit der einfaktoriellen Varianzanalyse bei mehr als zwei unabhängigen Stichproben.

Die Darstellung von Beziehungen zwischen zwei Variablen lässt sich durch folgende Analyseverfahren ermöglichen:

- Kreuztabellierung (Kreuz- bzw. Kontingenztafel): Sie gilt für nominal- oder ordinalskalierte Merkmale, stellt die gemeinsame Häufigkeitsverteilung zweier Variablen dar und prüft Zusammenhänge. So können Fallgruppen betrachtet werden, „die durch die Kombination der Merkmalsausprägungen beider Variablen definiert werden.“⁸⁹⁴ Wenn

⁸⁹³ Raithel, Quantitative Forschung, S. 137.

⁸⁹⁴ Ebd., S. 139.

die beobachteten Häufigkeiten der einzelnen Zeilen mit den erwarteten übereinstimmen, gelten die zwei Variablen als voneinander unabhängig. „Der χ^2 -Test überprüft die Unabhängigkeit der beiden Variablen der Kreuztabelle und damit indirekt den Zusammenhang der beiden Merkmale (Signifikanztest).“⁸⁹⁵ Stimmen die beobachteten Häufigkeiten der einzelnen Zeilen mit den erwarteten überein, so gelten die Variablen einer Kreuztabelle als voneinander unabhängig.

- **Korrelationsrechnung (Stärke des statistischen Zusammenhangs):** „Es geht um die Überprüfung, ob und wenn ja, in welchem Maße ein Zusammenhang (Korrelation) zwischen den Ausprägungen zweier Größen, also zwischen *zwei Variablen*, besteht.“⁸⁹⁶ Die Messzahl für einen eindeutigen linearen Zusammenhang ist der Korrelationskoeffizient. Liegt dieser bei 0, so besteht kein linearer Zusammenhang, der Wert 1 zeigt eine sehr positive, der Wert -1 eine sehr negative Korrelation an – je geringer also der lineare Zusammenhang zwischen den Merkmalen ist, desto kleiner ist der Korrelationskoeffizient. Auch hier bestimmt die Skala die Korrelationsmaße – ist beispielsweise eine Variable ordinalskaliert, wird die Rangkorrelation nach Spearman (ρ) verwendet. Ebenfalls gilt auch hier, dass der Korrelationskoeffizient für sich noch nichts über einen kausalen Zusammenhang aussagt.

Korrelationskoeffizient	Interpretation
bis 0,2	sehr geringe Korrelation
bis 0,5	geringe Korrelation
bis 0,7	mittlere Korrelation
bis 0,9	hohe Korrelation
über 0,9	sehr hohe Korrelation

Tabelle 4: Interpretation von Korrelationskoeffizienten nach Raithing

Quelle: Vgl. Raithing, *Quantitative Forschung*, S. 154.

- **Regressionsrechnung (Art des statistischen Zusammenhangs):** Die Regressionsanalyse wird v.a. bei Kausalbeziehungen (Ursache-Wirkungs-/ Je-Desto-Beziehung) genutzt, wenn Werte der abhängigen Variablen geschätzt bzw. prognostiziert oder Zusammenhänge quantitativ beschrieben werden sollen.

⁸⁹⁵ Raithel, *Quantitative Forschung*, S. 143.

⁸⁹⁶ Ebd., S. 153.

Besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang, so wird die Nullhypothese, nach der keine Assoziation zwischen den Variablen besteht, verworfen und stattdessen die Alternativhypothese angenommen. Um Aussagen hierzu treffen zu können, bedarf es der **Irrtumswahrscheinlichkeit** (p). Sie kann zwischen 0 und 1 liegen ($0 \leq p \leq 1$) – je näher sie an Null liegt, desto geringer ist die Irrtumswahrscheinlichkeit. Dabei hängt die Signifikanz der Ergebnisse von der Stichprobengröße (n) ab: Je größer n , desto eher werden die Zusammenhänge eher als signifikant eingestuft. „Mit je größerer Sicherheit man eine Fehlentscheidung vermeiden will, desto niedriger wählt man die Grenze der Irrtumswahrscheinlichkeit, unterhalb derer die Nullhypothese verworfen wird.“⁸⁹⁷ Aussagen mit einer 5%-igen Irrtumswahrscheinlichkeit ($p \leq 0,05$) sind schwach signifikant, liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit bei $p \leq 0,01$ handelt es sich um signifikante Aussagen. Aussagen mit $p \leq 0,001$ sind hoch signifikant.

„Je geringer die Irrtumswahrscheinlichkeit, desto größer ist umgekehrt die Wahrscheinlichkeit, dass in der Grundgesamtheit ein Zusammenhang zwischen den Variablen vorliegt. [...] Bei einem *statistisch signifikanten Zusammenhang* wird die Nullhypothese, derzufolge keine Assoziation zwischen den Variablen besteht, zurückgewiesen und stattdessen wird ein systematischer Zusammenhang – also die Alternativhypothese – angenommen.“⁸⁹⁸

Irrtumswahrscheinlichkeit	Bedeutung	Symbolisierung bei SPSS
$p > 0.05$	nicht signifikant	n.s.
$p \leq 0.05$	schwach signifikant	*
$p \leq 0.01$	signifikant	**
$p \leq 0.001$	Sehr/hoch signifikant	***

Tabelle 5: Signifikanzniveaus nach Raithing

Quelle: Vgl. Raithing, *Quantitative Forschung*, S. 124.

Ob ein in der Stichprobe herausgefundener Effekt auch auf die Grundgesamtheit übertragbar oder zufälliger Natur ist, kann mithilfe des **Signifikanztest** geprüft werden. Die hierfür meistens angewendeten Verfahren sind der Chi-Quadrat-Test, der t-Test und die einfache Varianzanalyse. Generell gilt bei der Datenanalyse, das dem Messniveau entsprechende geeignete statistische Verfahren auszusuchen. Außerdem ist bei allen quantitativen Verfahren die Interpretationsart abhängig von dem gewählten Analyseverfahren.⁸⁹⁹

⁸⁹⁷ Raithel, *Quantitative Forschung*, S. 123.

⁸⁹⁸ Ebd., S. 123.

⁸⁹⁹ Vgl. Baur/Blasius, *Datenanalyse*, S. 1001f.

9.2 Die quantitative Erhebung – praktische Vorgehensweise

Ausgehend von den oben aufgeführten theoretischen Schritten soll nun die tatsächliche Vorgehensweise des Forschungsvorhabens beleuchtet werden.

9.2.1 Hypothesenformulierung und Operationalisierung

Lehrerinnen und Lehrer bekommen vom MSB eine neue Bildungsreform „auf’s Auge gedrückt“, ein bis zwei Personen aus der Fachschaft gehen zu einer verpflichtenden Implementationsveranstaltung, erhalten eine ausgedruckte Power-Point-Präsentation und sollen anschließend der Fachschaft die Neuerungen erklären und gemeinsam ein entsprechendes schulinternes Curriculum entwickeln – dafür bekommen sie hoffentlich im Rahmen eines Pädagogischen Tages Zeit, wobei das natürlich bei weitem nicht ausreicht. Eine von Fortuna geküsste Fachschaft hat eine engagierte Referendarin resp. einen engagierten Referendar im Team, die oder der wiederum eine fähige Fachleiterin resp. einen fähigen Fachleiter hat und sich somit tatsächlich mit Bildungsstandards und den damit verbundenen Neuerungen auskennt und sich als wahre Stütze entpuppt. Dabei kann es jedoch geschehen, dass der Enthusiasmus der jüngeren Kollegin resp. des jüngeren Kollegen von Kolleginnen und Kollegen mit deutlich mehr Dienstjahren ausgebremst wird, da es sich bei Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ihrer Erfahrung nach nur wieder um eine weitere unnötige Bildungsreform handelt und man keine Lust hat, abermals den Unterricht umzustellen, zumal diese in ein paar Jahren von der nächsten Reform schon wieder abgelöst wird.⁹⁰⁰

Aus diesen Überlegungen resultiert:

- (I) Die dieser Arbeit zugrundeliegende **Forschungsfrage** lautet:
Konnte das von den Initiatorinnen und Initiatoren gewählte Implementationsverfahren zum Erfolg führen?
- (II) Daraus wurde folgende **Alternativhypothese (H₁)** entwickelt:
Die top-down-Implementation der Bildungsstandards, wie sie für das Fach Katholische Religionslehre erfolgte, ist nicht funktional und führt nicht zum seitens der Initiatorinnen und Initiatoren gewünschten Erfolg.

⁹⁰⁰ Zugegebenermaßen ist diese Beschreibung überspitzt formuliert, aber ähnliche Situationen gab es sicherlich in einigen Fachschaften.

Die dazugehörige *Nullhypothese* (H_0) lautet:

Das top-down basierte Implementationsverfahren ist bzw. war funktional und erfolgreich.

- (III) Fragt man nach den Gründen für das mögliche Nicht-Funktionieren, so ergeben sich folgende *Unterhypothesen* (UH):
- (IV) (UH₁) Die Notwendigkeit der Umstellung des RU auf Kompetenzorientierung wird von ihren Hauptträgerinnen und Hauptträgern – den Lehrkräften – nicht unterstützt.
(UH₀₁): Die Notwendigkeit der Umstellung des RU auf Kompetenzorientierung wird von ihren Hauptträgerinnen und Hauptträgern – den Lehrkräften – unterstützt.
(UH₂) Der Charakter der Veranstaltungen zur Implementation des KLP NRW ist nicht hilfreich und zielführend.
(UH₀₂) Der Charakter der Veranstaltungen zur Implementation des KLP NRW ist hilfreich und zielführend.
(UH₃) Der KLP enthält eine zu große Anzahl an kleinteiligen Kompetenzen und bietet dadurch keine große Hilfestellung für die Unterrichtsplanung.
(UH₀₃) Der KLP enthält nicht zu viele kleinteilige Kompetenzen und bietet eine große Hilfestellung für die Unterrichtsplanung.
(UH₄) Unterstützungssysteme und -werkzeuge für den Implementationsprozess werden nicht registriert oder genutzt.
(UH₀₄) Unterstützungssysteme und -werkzeuge für den Implementationsprozess werden registriert und genutzt.
(UH₅) Die Umsetzung führt zu einer hohen, zusätzlichen Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte, was ihrer Motivation nicht zuträglich ist.
(UH₀₅) Die Umsetzung führt nicht zu einer hohen, zusätzlichen Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte, sodass ihre Motivation nicht gemindert wird.

9.2.2 Das Forschungsinstrument: Der Fragebogen

Das Evaluationsverfahren der Befragung kann unterschiedlich gestaltet sein. Hier wurde bewusst ein Fragebogen gewählt, auf dem die Befragten mittels einer Skala ihre Einschätzungen wiedergeben, auch wenn die „Beschränkung von Evaluation auf den Einsatz von Fragebogen

[...] eine Eingrenzung des Spektrums möglicher Evaluationsinstrumente“⁹⁰¹ bedeutet. Auch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dieses Instrument neben vielen Vorteilen, wie beispielsweise dem geringen Zeitaufwand für die Befragten, einer gegebenen Objektivität durch das Fehlen eines Interviewers oder der Wahrung der Anonymität, auch Nachteile bergen kann. So kann das Fehlen einer „Kontrollinstanz“ zu einer höheren Ausfallquote durch beispielsweise Verständnisschwierigkeiten oder einer geringeren Verbindlichkeit führen.⁹⁰²

„Im Gegensatz zum Interviewleitfaden [...] ist die Datenerhebung mittels Fragebogen durch die bei allen befragten Personen gleichbleibenden Fragen und Antwortmöglichkeiten stärker standardisiert.“⁹⁰³

Die hier gewählte Vorgehensmethode unterliegt, wie alle Diversitäten empirischen Forschens in der Religionsdidaktik, einem dreiteiligen Prozessmodell:⁹⁰⁴

„In der ersten Phase, dem Entdeckungszusammenhang, werden das zu untersuchende Problem definiert und die Forschungsfragen formuliert. In der zweiten Phase, dem Begründungszusammenhang, werden das methodische Design ausgewählt, die Forschungsfragen entsprechend operationalisiert, die Daten erhoben und ausgewertet. In der dritten Phase, dem Verwendungszusammenhang, werden die Konsequenzen diskutiert, welche sich aus dem Befund für das untersuchte religionspädagogische Problemfeld ergeben.“⁹⁰⁵

Das hier gewählte quantitative Verfahren gestaltet sich als „hypothesentestender Zugang [...], bei dem die Reaktionen der Probanden auf vordefinierte Erhebungsinstrumente anhand statistischer Routinen auf Ausprägungen und Zusammenhänge hin ausgewertet werden.“⁹⁰⁶

Der für die Evaluation erarbeitete Fragebogen⁹⁰⁷ besteht aus überwiegend geschlossenen Items – die Antwortmöglichkeiten sind vorgegeben und daher beschränkt. Dies hat den Vorteil, dass ein hohes Maß an Standardisierung vorliegt und die Antworten somit leicht vergleichbar sind.⁹⁰⁸ Der Nachteil liegt darin, dass „Informationen jenseits des Spektrums der vorgelegten Antwortkategorien“⁹⁰⁹ nicht möglich sind. Es finden sich sowohl Items mit zwei Antwortmöglichkeiten als auch solche mit mehreren Antwortmöglichkeiten. Den Großteil bilden jedoch Items, bei denen mehrere Antwortmöglichkeiten gestuft ein Kontinuum bilden, wodurch die befragte Person die Möglichkeit hat,⁹¹⁰ „die Intensität ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung einer

⁹⁰¹ Landwehr, Schulevaluation, S. 6.

⁹⁰² Vgl. Unser, Alexander, Fragebogen, S. 2.

⁹⁰³ Ebd., S. 1.

⁹⁰⁴ Vgl. Riegel, Ulrich/ Gennerich, Carsten, Religionspädagogische Forschungsmethoden, S. 2.

⁹⁰⁵ Ebd., S. 2.

⁹⁰⁶ Ebd., S. 2.

⁹⁰⁷ Der Fragebogen befindet sich im Anhang, siehe Kap. 14.1.

⁹⁰⁸ Vgl. Unser, Fragebogen, S. 3.

⁹⁰⁹ Ebd., S. 3.

⁹¹⁰ Vgl. ebd., S. 3f.

Aussage auszudrücken.“⁹¹¹ Die verwendete Skala enthält die Abstufungen „stimme gar nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „teils/teils“, „stimme eher zu“ und „stimme voll und ganz zu“. Ebenfalls finden sich halboffene, also kategoriale Items mit einer offenen Antwortmöglichkeit sowie ein offenes Item. Insgesamt umfasst der entwickelte Fragebogen 28 Items. Die Items wurden in folgende thematische Rubriken unterteilt:

I. Allgemeine Angaben: Hier finden sich sechs Items, von denen die ersten drei halboffen sind und die Art der Ausbildung (1), der Schulform (2) und des Schulträgers (3) eruiert. Weitere zwei offene Items fragen nach den Unterrichtsfächern (4) und des Dienstalters (5). Ein weiteres kategoriales Item betrifft den Stellenwert (hoch, angemessen, eher gering, kaum) des Religionsunterrichts an der eigenen Schule (6). Die ersten vier Items sind nominalskaliert, Item 5 obliegt eine metrische Skala und Item 6 ist ordinalskaliert mit einer vier-stufigen Skala („hohen Stellenwert“ bis „kaum einen Stellenwert“).

II. Kompetenzorientierung: Diese Kategorie umfasst drei ordinalskalierte Items, in denen mittels einer fünf-stufigen Skala („stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“) gefragt wurde, ob die Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht für dringend geboten gehalten wird (7), nur eine weitere übliche Reformmaßnahme ist (8) und aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch gehalten wird (9).

III. Kernlehrplan: In dieser Rubrik finden sich sechs ordinalskalierte Items, die anhand einer fünf-stufigen Skala („stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“) erheben, ob der KLP für katholische Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011 bestens bekannt ist (10), als Grundlage der Unterrichtsplanung verwendet wird (11), übersichtlich und gut zugänglich ist (12), eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen enthält (13), präzise Kompetenzbeschreibungen enthält (14) und für die Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe ist (15). Außerdem gibt es ein kategoriales Item, welches nach weiteren verwendeten Hilfen für die Unterrichtsplanung (16) fragt. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind nominalskaliert und umfassen das schulinterne Curriculum, bewährtes Material aus dem persönlichen Unterrichtsfundus, aktuelle kompetenzorientierte Unterrichtswerke für den katholischen Religionsunterricht sowie ältere, persönlich wichtige Unterrichtswerke.

IV. Implementation und Umsetzungshilfen: Das erste, halboffene Item fragt nach der Instanz, durch welches über den KLP erfahren wurde (kirchliche Schulabteilung, staatliche Schulaufsicht, Kollegium oder sonstiges) (17). Hierauf folgen sechs dichotome Items, die danach fragen, ob eine Implementationsveranstaltung (18) und Fortbildungen des Erzbistums mit dem

⁹¹¹ Unser, Fragebogen, S. 4.

Fokus auf Kompetenzorientierung (19) besucht wurden, ob man insgesamt mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden ist (20), ob Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts wie das von Obst, Michalke-Leicht oder Feindt bekannt (21) bzw. für die Unterrichtsplanung genutzt werden (22) und ob das „Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung für den katholischen Religionsunterricht“ bekannt ist (23). Alle Items dieses Themenblocks sind nominalskaliert.

V. Wünsche, Anregungen, Kritik: Die letzte Kategorie umfasst zunächst vier ordinalskalierte Items, die mittels einer fünfstufigen Skala („stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“) danach fragen, ob die Implementation des KLP weiterer Fortbildungsmöglichkeiten bedarf (24), einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz bedeutet (25), ein Gefühl der Überforderung hinterlassen hat (26) und insgesamt gelungen ist (27). Den Abschluss des Fragebogens bildet ein halboffenes, nominalskaliertes Item, bei dem die Befragten Wünsche, Anregungen, Kritik oder offene Fragen hinsichtlich der Implementation des KLP äußern konnten.

Der Fragebogen beinhaltet demnach eine metrisch skalierte Variable, 13 nominal- und 14 ordinalskalierte Variablen.

Als Basis für die Überprüfung der Unterhypothesen dienen – wenn auch nicht ausschließlich – folgende Items:

(1) Die Notwendigkeit der Umstellung des RU auf Kompetenzorientierung wird von ihren Hauptträgerinnen und Hauptträgern – den Lehrkräften – nicht unterstützt.

Hierfür wurden die Items aus Baustein II „Kompetenzorientierung“ herangezogen: „Die Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht...

- (7) ... halte ich für dringend geboten
- (8) ... ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme im Schulwesen
- (9) ... halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“

Außerdem wurde folgendes Item aus Baustein III „Kernlehrplan“ herangezogen: „Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011...

- (11) ... wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet“

(2) Der Charakter der Veranstaltungen zur Implementation des KLP NRW ist nicht hilfreich und zielführend.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden Items aus Baustein IV „Implementation und Umsetzungshilfen“ untersucht:

- (18) „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht

- (20) Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden“

Darüber hinaus wurden folgende Items aus Baustein V „Wünsche, Anregungen, Kritik“ ausgewählt: „Die Implementation des KLP ...

- (24) ... bedarf meines Erachtens weiterer Fortbildungsmöglichkeiten
- (27) ... ist insgesamt gelungen“

(3) Der KLP enthält eine zu große Anzahl an kleinteiligen Kompetenzen und bietet dadurch keine große Hilfestellung für die Unterrichtsplanung.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden Items aus Baustein III „Kernlehrplan“ herangezogen: „Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011...

- (10) ... ist mir bestens bekannt
- (12) ... ist übersichtlich und gut zugänglich
- (13) ... enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen
- (14) ... enthält präzise Kompetenzbeschreibungen
- (15) ... ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“

(4) Unterstützungssysteme und -werkzeuge für den Implementationsprozess werden nicht registriert oder genutzt.

Um diese Hypothese zu prüfen, wurden Items aus Baustein IV „Implementation und Umsetzungshilfen“ genutzt:

- (19) „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Kölns besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand
- (20) Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden
- (21) Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts wie das von Gabriele Obst, Wolfgang Michalke-Leicht oder Andreas Feindt
- (22) Ich nutze eines oder mehrere dieser Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung
- (23) Ich kenne das „Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung für den katholischen Religionsunterricht“

(5) Die Umsetzung führt zu einer hohen, zusätzlichen Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte, was ihrer Motivation nicht zuträglich ist.

Hierfür wurden die folgenden Items aus Baustein V „Wünsche, Anregungen, Kritik“ untersucht: „Die Implementation des KLP...

- (25) ... bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz

- (26) ... hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“

Diese Items wurden teilweise mit anderen korreliert, um mögliche Zusammenhänge aufzuzeigen.

9.2.3 Beschreibung der Datenerhebung und Stichprobe

Die evaluative Studie zur Implementation der Bildungsstandards und des Kernlehrplans für die Sek I wurde zwischen Mai und November 2016 durchgeführt. Hierfür wurde zum einen anlässlich der jährlichen Religionslehrerinnen- und Religionslehrer-Tagung des Erzbistums im Kloster Steinfeld der Fragebogen unter den anwesenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgeteilt. Zum anderen wurde der Fragebogen an verschiedene Gymnasien im Sprengel verteilt, auf postalischem oder persönlichem Wege.⁹¹²

Insgesamt wurden 175 Fragebögen verteilt. 112 (n=112) katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer des Erzbistums Köln haben sich an der Erhebung beteiligt, was einer Rücklaufquote von 64% entspricht.

Die nachfolgenden Beschreibungen der Stichprobe resultieren aus den Ergebnissen der Umfrage, weshalb die analysierte Häufigkeitsverteilung von Baustein I „Allgemeine Angaben“ an dieser Stelle platziert sind.

(1) Mein Berechtigungszugang zu dem von mir praktizierten RU läuft über meine Ausbildung als...

Von den 112 befragten Lehrkräften waren 107 Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, ein Gemeindepfarrer und ein Priester im Schuldienst sowie drei Lehrkräfte mit Zertifikatskurs als Berechtigungszugang.

(2) Ich unterrichte derzeit an einer oder mehreren der folgenden Schulen bzw. Schulstufen:

88 Lehrkräfte unterrichteten zu der Zeit in der Sekundarstufe I und II an Gymnasien, zehn nur in der Sekundarstufe I und neun nur in der Sekundarstufe II. Vier Lehrkräfte unterrichteten an einer Gesamtschule. Eine Lehrkraft gab an, Religionsunterricht derzeit nicht zu unterrichten.

⁹¹² An dieser Stelle ein herzliches „Vergelt's Gott“: Dem Erzbistum, den involvierten Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Fachvorsitzenden und natürlich den teilnehmenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern.

(3) Ich unterrichte an einer Schule...

65 der Lehrerinnen und Lehrer unterrichteten an einer Schule in staatlicher, 44 in kirchlicher Trägerschaft. Zwei der Befragten gaben unter „Sonstiges“ an, bei den Maltesern zu arbeiten und eine Lehrkraft gab „private Trägerschaft“ an.

(5) Ich unterrichte katholische Religionslehre seit ... Jahren

Zur besseren Übersicht wurden die Angaben in fünf verschiedene Dienstklassen eingeteilt.

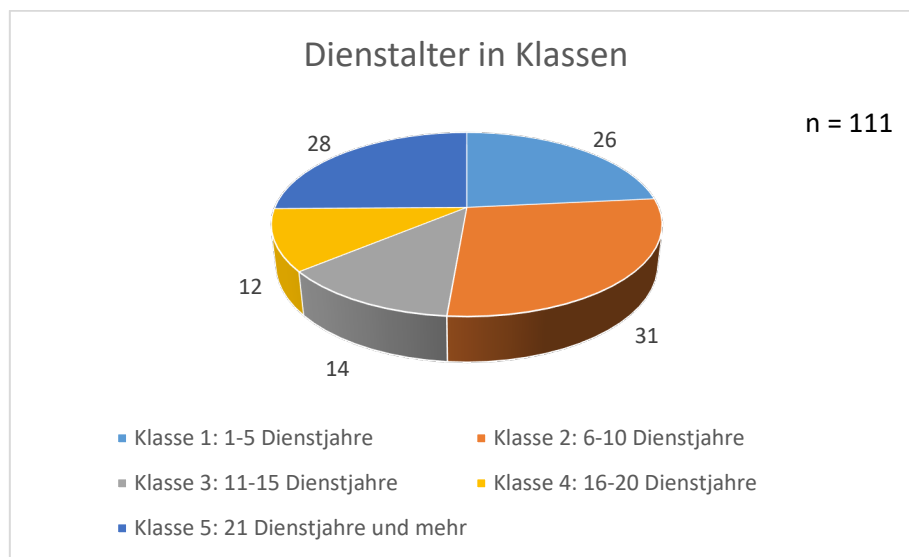


Diagramm 2: Dienstalter in Klassen

Das Dienstalter der Befragten bei n=111 war durchmischt: Von einem bis 37 Dienstjahren war alles dabei, wobei jeweils acht Lehrkräfte angaben, seit zwei, acht und zehn Jahren Katholische Religionslehre zu unterrichten. Über die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer übten den Beruf zwischen einem und zehn Jahren an, 25 % gaben ein Dienstalter von 21 oder mehr Jahren an.

(6) Der RU an meiner Schule hat einen ...

Bei n=110 gaben 1,8% an, dass der Religionsunterricht kaum einen Stellenwert habe. 13,6% empfanden den Stellenwert als eher gering, 55,5% sahen den Stellenwert als angemessen an und 29,1% der befragten Lehrkräfte gaben den Stellenwert als hoch an.⁹¹³

⁹¹³ Vgl. Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 7.

9.2.4 Die Auswertungsmethoden

Die Daten werden mithilfe der Statistiksoftware „SPSS“ ausgewertet. Dabei wird zunächst eine rein deskriptive statistische Auswertung der Ergebnisse in Prozentwerten vorgenommen. Mit Hilfe der univariaten Statistik wird in einem ersten Schritt die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Variablen durchgeführt.

In einem zweiten Schritt wird die bivariate Statistik angewendet, um verschiedene Korrelationen zu analysieren. Diese werden nicht in Prozentwerten, sondern in Gesamtwerten angegeben. Hier wurden insbesondere Kreuztabellierungen angewendet.

Um die Aussagefähigkeit der so gewonnenen Ergebnisse zu prüfen, wird bei den für die Hypothesen relevanten Korrelationen ein Signifikanztest angewandt: Zur Bestimmung der Abhängigkeit einiger Variablen auf statistische Signifikanz wird bei den nominalskalierten Variablen der Chi-Quadrat-Test nach Pearson angewandt sowie der Kontingenzkoeffizient ermittelt. Bei den ordinalskalierten Variablen wird der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman ermittelt. Dabei gelten die gängigen Signifikanzniveaus 0.1 (schwach), 0.05 (mittel) und 0.01 (hoch).⁹¹⁴

⁹¹⁴ Vgl. Kap. 9.1.5.

10. Empirische Befunde

Die Vorgehensweise bei der Darstellung der empirischen Befunde wird wie folgt durchgehend eingehalten: Zunächst werden je Baustein⁹¹⁵ die Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Variablen graphisch dargestellt. Danach erfolgt eine Beschreibung der Ergebnisse. Anschließend werden im Sinne der bivariaten Statistik Korrelationen untersucht. Dabei werden die einzelnen Bausteine miteinander verknüpft, um eine tiefergehende deskriptive Auswertung zu erreichen. Auch hier erfolgt zunächst die graphische Darstellung, gefolgt von der Beschreibung und Analyse. Zwecks leserfreundlicher Strukturierung erfolgt die Darstellung gemäß der Hypothesen.⁹¹⁶

Da die einzelnen Variablen nahezu endlos korreliert werden können und man somit zahlreiche Auswertungsergebnisse erhalten kann, ist es vonnöten, sich auf die für das Forschungsvorhaben wesentlichen und aussagekräftigen Befunde zu beschränken.

10.1 Deskriptive, univariate Statistik: Häufigkeitsverteilungen

Um die Arbeit leserfreundlicher und übersichtlicher zu gestalten, werden nur Abbildungen der wichtigsten Ergebnisse verwendet. Im Anhang finden sich jedoch alle Ergebnisse.

10.1.1 Baustein II: Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht ...

(7) ... halte ich für dringend geboten

⁹¹⁵ Die Auswertung von Baustein I: Allgemeine Angaben wurden in Kap. 9.2.2 bereits aufgezeigt.

⁹¹⁶ Siehe Kap. 9.2.1.

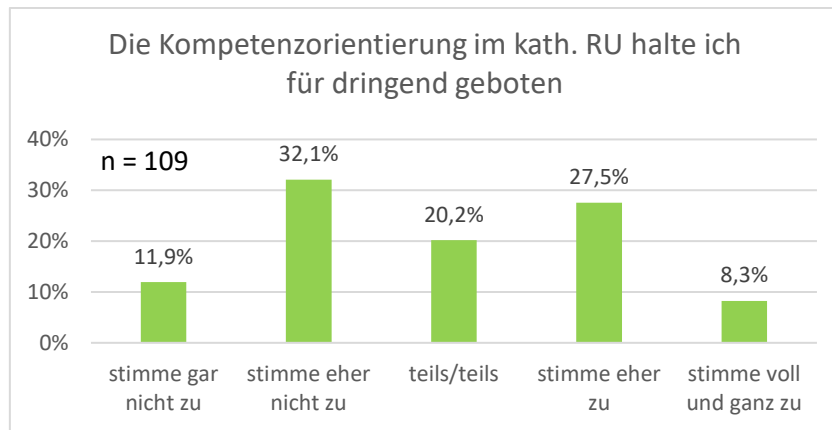


Diagramm 3: Item 7 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“

11,9% der Befragten stimmten der These, die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht sei dringend geboten, gar nicht zu. 32,1% stimmten eher nicht zu, 20,2% entschieden sich für „teils/teils“, 8,3% der Lehrkräfte stimmten dem voll und ganz zu. Bei n=109 verneinten insgesamt 44% die These, 35,8% bejahten sie.⁹¹⁷

(8) ... ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme im Schulwesen

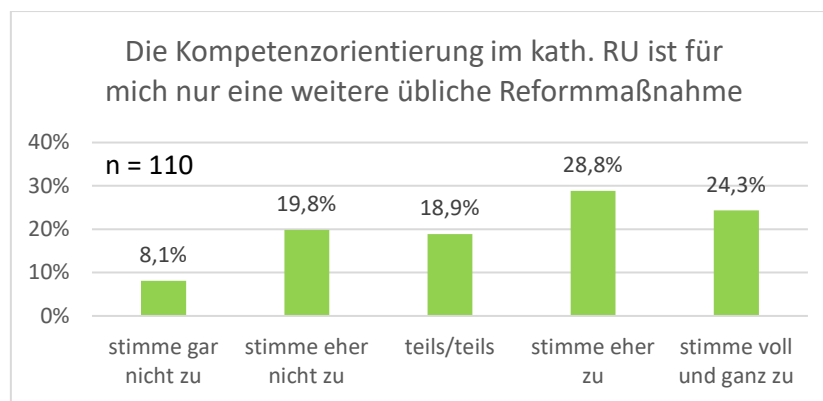


Diagramm 4: Item 8 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme“

Der These, die Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht sei nur eine weitere übliche Reformmaßnahme, stimmten 8,1% der Lehrkräfte gar nicht zu, 19,8% stimmten eher nicht zu, 18,9% entschieden sich für „teils/teils“, 28,8% stimmten eher zu und 24,3% stimmten voll und ganz zu. Insgesamt 27,9% der Befragten verneinten diese These, während 53,1% sie bejahten bei n=110.⁹¹⁸

⁹¹⁷ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 8.

⁹¹⁸ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 9.

(9) ... halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch

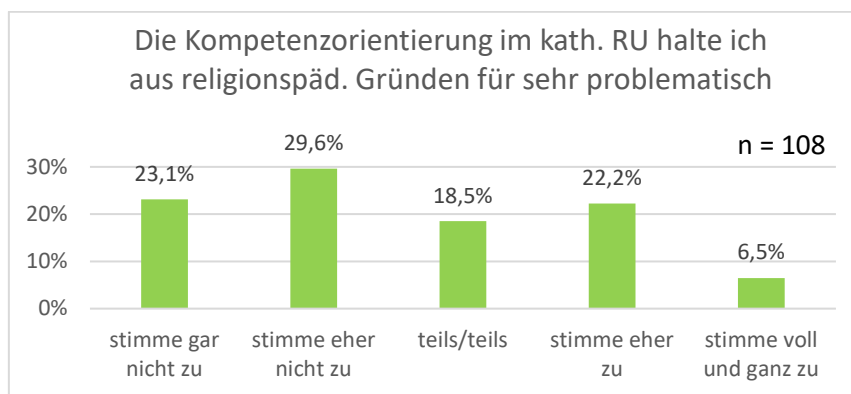


Diagramm 5: Item 9 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“

23,1% der Befragten stimmten der These, die Kompetenzorientierung sei aus religionspädagogischen Gründen sehr problematisch, gar nicht, 29,6% eher nicht zu. 18,5% gaben „teils/teils“ an, 22,2% stimmten der These eher, 6,5% voll und ganz zu. Bei n=108 verneinten insgesamt 52,7%, 28,7% bejahten die These.⁹¹⁹

10.1.2 Baustein III: Kernlehrplan

Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2001...

(10) ... ist mir bestens bekannt

⁹¹⁹ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 10.

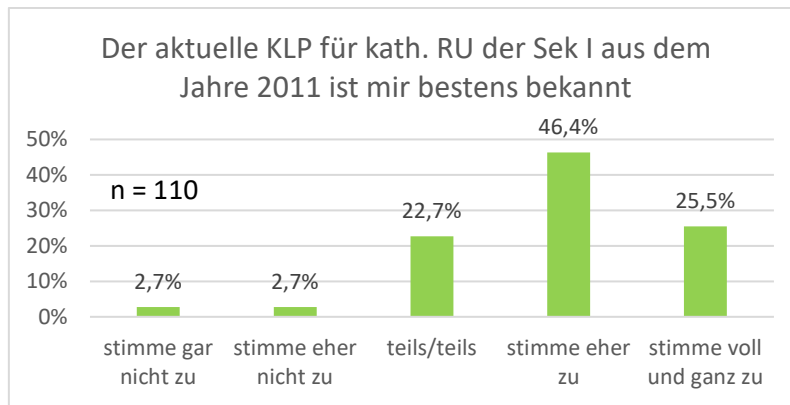


Diagramm 6: Item 10 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist mir bestens bekannt“

2,7% der befragten Lehrkräfte stimmten der These, der KLP der Sek I sei bestens bekannt, gar nicht und eher nicht zu, „teils/teils“ gaben 22,7% an. 46,4% der Befragten stimmten der These eher zu, 25,5% voll und ganz. Insgesamt verneinten 5,5% die These, 71,9% bejahten sie bei $n=110$.⁹²⁰

(11) ... wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet

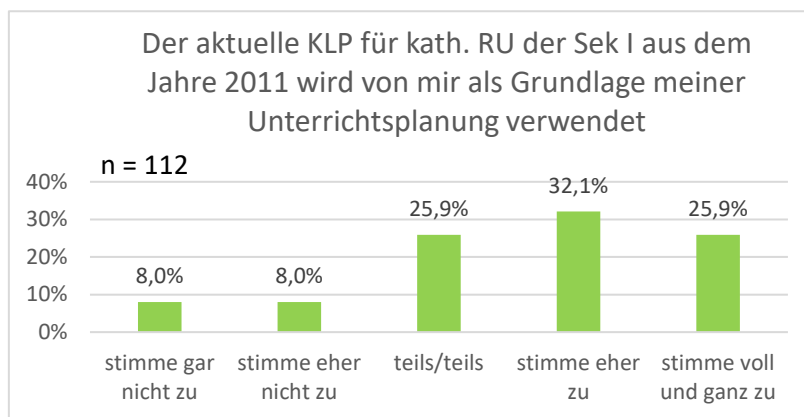


Diagramm 7: Item 11 "Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet"

Je 8% der Befragten stimmten gar nicht bzw. eher nicht zu, dass sie den aktuellen KLP als Grundlage ihrer Unterrichtsplanung verwenden. 25,9% gaben „teils/teils“ an, 32,1% stimmten eher zu und 25,9% voll und ganz. Bei $n=112$ verneinten insgesamt 16% der befragten Lehrkräfte die These, 58% bejahten sie.⁹²¹

(12) ... ist übersichtlich und gut zugänglich

⁹²⁰ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 11.

⁹²¹ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 12.

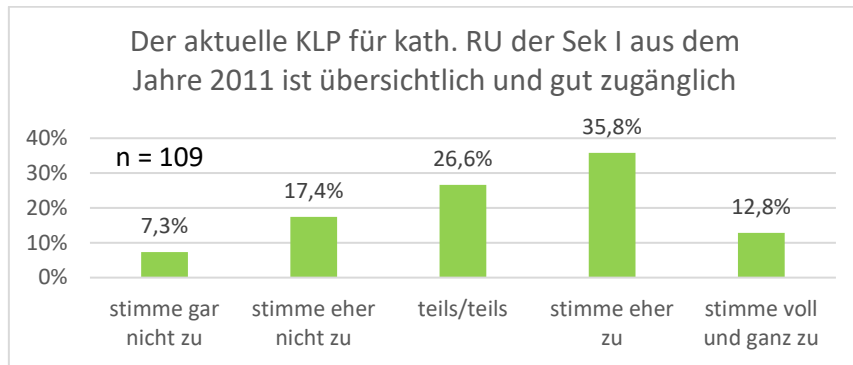


Diagramm 8: Item 12 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist übersichtlich und gut zugänglich“

Die These, der KLP sei übersichtlich und gut zugänglich wurde von den Lehrkräften wie folgt beantwortet: 7,3% stimmten dem gar nicht zu, 17,4% eher nicht zu. 26,6% entschieden sich für „teils/teils“, 35,8% stimmten eher zu und 12,8% voll und ganz. Insgesamt verneinten bei n=109 24,7% die These, 62,4% bejahten sie.⁹²²

(13) ... enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen

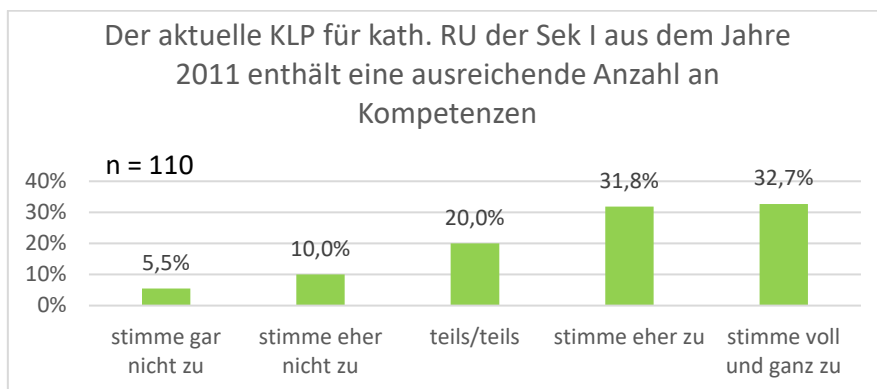


Diagramm 9: Item 13 „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen“

Der folgenden These, der KLP enthielte eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen, stimmten 5,5% der befragten Lehrerinnen und Lehrer gar nicht zu, 10% eher nicht zu. 20% waren teilweise der Meinung. 31,8% stimmten der These eher, 32,7% voll und ganz zu. Bei n=110 verneinten insgesamt 15,5% der Befragten die These, während 64,5% sie bejahten.⁹²³

(14) ... enthält präzise Kompetenzbeschreibungen

⁹²² Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 13.

⁹²³ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 14.

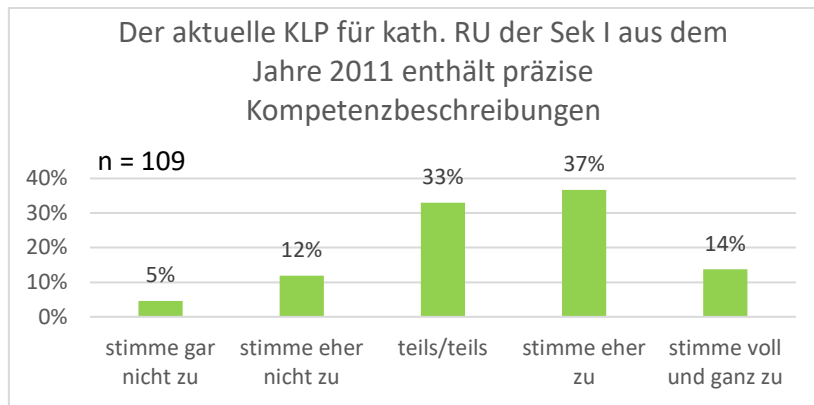


Diagramm 10: Item 14 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 enthält präzise Kompetenzbeschreibungen“

4,6% der Befragten stimmten der These, der KLP enthalte präzise Kompetenzbeschreibungen gar nicht zu, 11,9% eher nicht zu. 33% gaben „teils/teils“ an, 36,7% stimmten eher zu und 13,8% stimmten voll und ganz zu. Insgesamt verneinten bei n=109 16,5% die These, 50,5% bejahten sie.⁹²⁴

(15) ... ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe

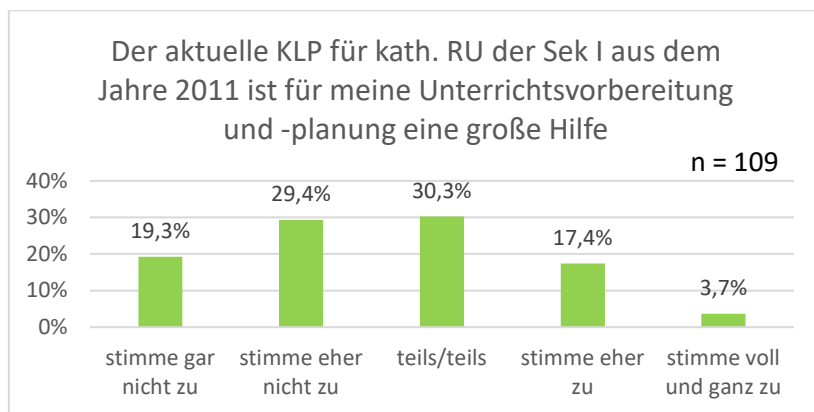


Diagramm 11: Item 15 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“

Der darauffolgenden These, der KLP sei für die eigene Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe, stimmten 19,3% gar nicht, 29,4% eher nicht zu. 30,3% gaben teils/teils an, 17,4% stimmten eher zu, 3,7% voll und ganz. Insgesamt verneinten bei n=109 48,7% der Befragten die These, 21,1% bejahten diese.⁹²⁵

(16) Neben dem KLP verwende ich für die Unterrichtsplanung folgende weitere Hilfen

⁹²⁴ S.

⁹²⁵ Siehe Anhang, Kap. 14.5, Tabelle 10.

Die Lehrkräfte waren aufgefordert, weitere Hilfen für ihre Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsplanung anzugeben. Bei n=112 gaben 90,2% an, das schulinterne Curriculum zu nutzen, 83% verwenden demnach auch aktuelle kompetenzorientierte Unterrichtswerke für den katholischen Religionsunterricht, auf bewährtes Material aus dem eigenen Fundus greifen offensichtlich 86,6% zurück und 67% benutzen auch ältere, ihnen aber wichtige Werke.

10.1.3 Baustein IV: Implementation und Umsetzungshilfen

(17) Über den aktuellen KLP der Sek I habe ich erfahren durch

Bei n=112 gaben 67,9% der befragten Lehrerinnen und Lehrer an, nicht durch die erzbischöfliche Schulabteilung über den aktuellen KLP erfahren zu haben. 68,8% gaben an, nicht durch die staatliche Schulaufsicht erfahren zu haben. Und 57,1% verneinten, durch das Kollegium davon erfahren zu haben. Die Lehrkräfte konnten bei diesem Item auch unter „Sonstiges“ andere Quellen angeben. Neun der Befragten gaben hier das Referendariat bzw. Fach- resp. Stundenseminar an, vier bezeichneten die eigene Fachschaft als Informationsquelle. Auch die universitäre Ausbildung wurde zwei Mal genannt.

Über den aktuellen KLP der Sek I habe ich erfahren durch: Sonstiges				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	94	83,9	83,9	83,9
Ausbildung	1	,9	,9	84,8
Eigeninitiative	1	,9	,9	85,7
Fachkonferenz	3	2,7	2,7	88,4
Fachschaft KR	1	,9	,9	89,3
Fachseminar	1	,9	,9	90,2
Fachseminar	1	,9	,9	91,1
Referendariat	5	4,5	4,5	95,5
Seminar	1	,9	,9	96,4

Studienseminar	1	,9	,9	97,3
Studium/ Masterarbeit	1	,9	,9	98,2
Uni/Ausbildung	1	,9	,9	99,1
Verbändevorlagen	1	,9	,9	100,0
Gesamt	112	100,0	100,0	

Tabelle 6: Item 17 „Über den aktuellen KLP habe ich erfahren durch...“

(18) Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht

Bei n=111 besuchten 55,9% der Befragten nach eigenen Angaben keine Implementationsveranstaltung; 44,1% haben demnach eine besucht.⁹²⁶

(19) Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand

Bei n=111 gaben 48,6% der befragten Religionslehrerinnen und -lehrer an, keine Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht zu haben, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand. 51,4% dagegen haben laut eigenen Angaben welche besucht.⁹²⁷

(20) Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden

Bei n=92 gaben 35,9% der Befragten an, insgesamt nicht zufrieden mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zu sein. 64,1% hingegen waren damit zufrieden.⁹²⁸

(21) Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts wie das von Gabriele Obst, Wolfgang Michalke-Leicht oder Andreas Feindt

⁹²⁶ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 17.

⁹²⁷ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 18.

⁹²⁸ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 19.

Bei n=112 gaben 58% der befragten Religionslehrkräfte an, Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts, wie das von Obst, Michalke-Leicht oder Feindt nicht zu kennen. 42% der Befragten hingegen kannten solche Merkmalmodelle.⁹²⁹

(22) Ich nutze eines oder mehrere dieser Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung

Bei n=111 äußerten 74,8% der Religionslehrerinnen und -lehrer, eines oder mehrere der Merkmalmodelle nicht für ihre Unterrichtsplanung zu nutzen. 25,2% hingegen nutzten eines oder mehrere.⁹³⁰

(23) Ich kenne das „Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung für den katholischen Religionsunterricht“

Bei n=112 kennen 82,1% laut eigenen Angaben das „Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung für den katholischen Religionsunterricht“ nicht, 17,9% hingegen schon.⁹³¹

10.1.4 Baustein V: Wünsche, Anregungen, Kritik

Die Implementation des KLP...

(24) ... bedarf meines Erachtens weiterer Fortbildungsmöglichkeiten

⁹²⁹ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 20.

⁹³⁰ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 21.

⁹³¹ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 22.

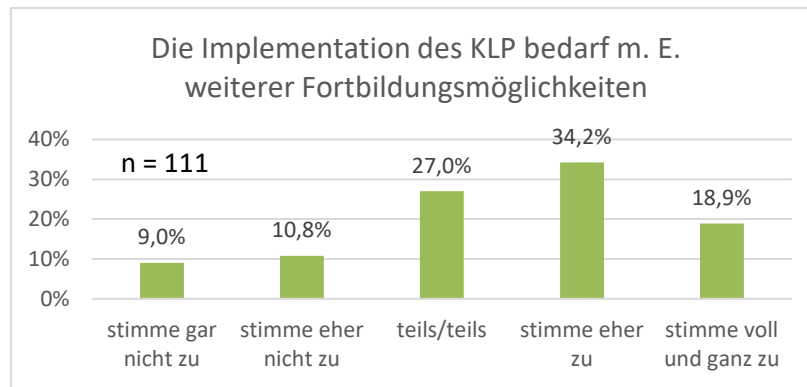


Diagramm 12: Item 24 "Die Implementation des KLP bedarf m.E. weiterer Fortbildungsmöglichkeiten"

Der These, die Implementation des KLP bedürfe weiterer Fortbildungsmöglichkeiten, stimmten 9% gar nicht und 10,8% eher nicht zu. 27% gaben „teils/teils“ an, 34,2% stimmten eher, 18,9% voll und ganz zu. Bei n=111 verneinten insgesamt 19,8% die These, 53,1% bejahten sie.⁹³²

(25) ... bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz

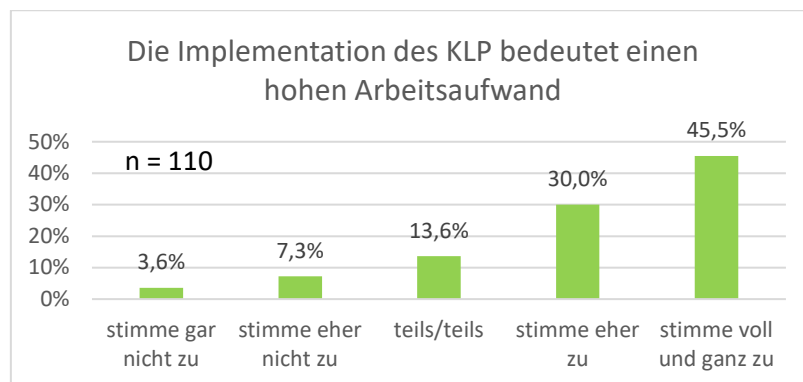


Diagramm 13: Item 25 „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand“

3,6% der Befragten stimmten der These, die Implementation des KLP bedeute einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft gar nicht, 7,3% eher nicht zu. Für „teils/teils“ entschieden sich 13,6%. 30% stimmten eher, 45,5% der befragten Lehrkräfte stimmten der These voll und ganz zu. Insgesamt verneinten 10,9% und bejahten 75,5% bei n=110 die These.⁹³³

(26) ... hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen

⁹³² Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 23.

⁹³³ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 24.

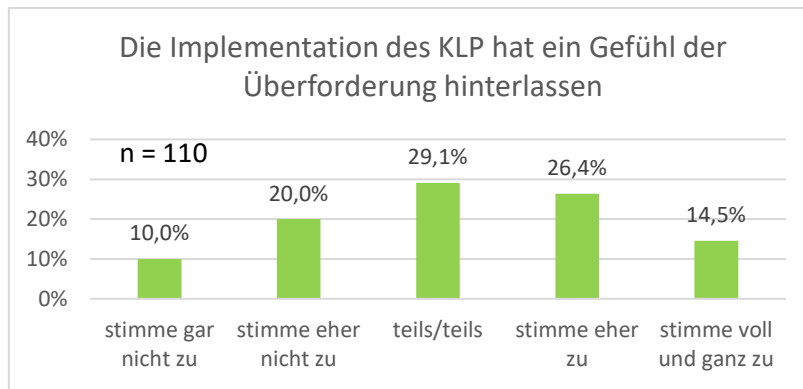


Diagramm 14: Item 26 „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“

Der These, die Implementation des KLP habe ein Gefühl der Überforderung hinterlassen, stimmten 10% gar nicht, 20% eher nicht zu. 29,1% gaben „teils/teils“ an, 26,4% stimmten eher und 14,5% voll und ganz zu. Bei n=110 verneinten insgesamt 30% der Befragten die These, 40,9% bejahten sie.⁹³⁴

(27) ... ist insgesamt gelungen

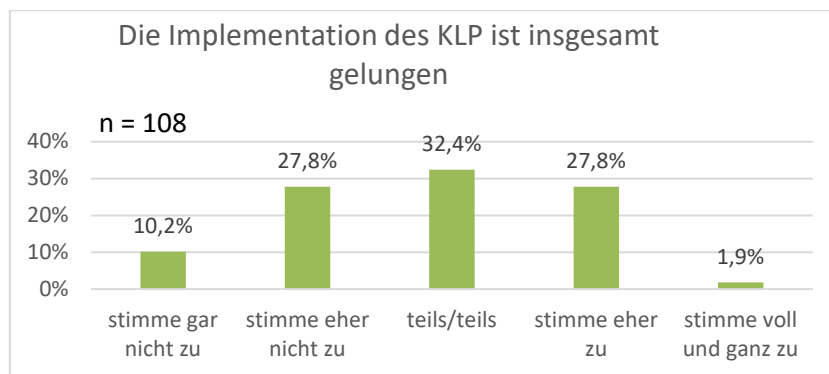


Diagramm 15: Item 27 „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“

10,2% der befragten Lehrkräfte stimmten der These, die Implementation des KLP sei insgesamt gelungen, gar nicht, 27,8% eher nicht zu. 32,4% gaben „teils/teils“ an. Der These stimmten 27,8% eher und 1,9% voll und ganz zu. Bei n=108 verneinten insgesamt 38% die These, 29,7% bejahten sie.⁹³⁵

**(28) Hinsichtlich der Implementation des KLP habe ich folgende Wünsche/
Anregungen/ Kritik/ offene Fragen**

⁹³⁴ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 25.

⁹³⁵ Siehe Anhang, Kap. 14.3, Tabelle 26.

Die letzte Frage des Erhebungsbogens bot die Möglichkeit, Wünsche, Anregungen, Kritik oder offene Fragen hinsichtlich der Implementation des KLP anzumerken. Einige Bemerkungen werden im Folgenden zitiert:

- „Mein Eindruck: zu viele Kompetenzen, zu kompliziert - eine Überforderung für den Alltag“
- „Bitte über Kompetenzen nicht Inhalte vergessen!“
- „Können wir den Unsinn bitte lassen“
- „Fortbildung der Fachschaft, um dann kompetenzorientierte Curricula zu erstellen“
- „Es könnte einen für alle Schulen allgemeinverbindlichen Teil geben, der die Kompetenzen bereits Unterrichtsinhalten zuordnet; die Fachkonferenzen in den Schulen müssten dann nur noch die konkreten Unterrichtsvorhaben ergänzen“
- „Ich hoffe, in 10 Jahren schlägt das Pendel (wieder einmal) zurück und man begreift, dass Bildung und Lehren und Lernen sich nicht in eine (fast unendliche und unüberschaubare) Liste von Kompetenzen splitten lässt“
- „den Sinn des neuen KLP anhand von Beispielen transparenter machen“
- „Der Mensch (Schüler, Lehrer) geht nicht in Kompetenzen auf. Ich halte den Ansatz für eine Reduktion, die ihm nicht gerecht wird.“
- „ehrliche, realistische und konkrete Verhältnisbestimmung von religionsdidaktischen Inhalten und Kompetenzerwartungen und deren (selbst)kritische Vermittlung an konkreten Beispielen; Offenlegung der Intentionen und Interessen bei der Entwicklung der Zentralabiturvorgaben (z. B. der neuen Verhältnisbestimmung Obligatorik - Schwerpunkte); Aufgabe der absurden zeitlichen Verzögerung zwischen der Beauftragung von Fachkonferenzen und SPÄTERER Veröffentlichung von Beispiellehrplänen (unsinnige Aufgabe der Zuordnung von Kompetenzen zu Inhalten, so als wären letztere und die Zuordnung selbst (völlig) beliebig)“
- „mehr Unterstützung“
- „Das Modell wird nicht lange funktionieren“
- „Fortbildungen zu konkreten Unterrichtsreihen“
- „gezielt Referendare/ Seminare einbinden und einladen“
- „Reduktion der Inhalte“
- „Mein Unterricht war bereits vor 2011 kompetenzorientiert, nicht erst mit einem neuen KLP. Insofern hatten wir in der FS viel Arbeit - mein Unterricht hat sich nicht verändert.“

- „Da mein Unterricht auch schon zuvor stark kompetenzorientiert war, hat er sich nicht verändert!“
- „Ich stehe der Kompetenzorientierung insgesamt eher skeptisch gegenüber und habe das Gefühl, dass uns Lehrern mal wieder vorwiegend von Theoretikern am ‚grünen Tisch‘ entwickelte Reform vorgelegt wird, die wir nun umsetzen müssen.“
- „zu schnell eingeführt und zu wenig abgestimmt auf die tatsächliche, nicht immer motivierte Schülerschaft“
- „KLP wieder knapper und übersichtlicher gestalten“

10.2 Induktive, bivariate Statistik: Korrelationen

Nach der deskriptiven Auswertung der quantitativen Studie sollen nun die im Vorfeld aufgestellten Hypothesen mit Hilfe der induktiven Statistik analysiert und auf ihre Plausibilität hin untersucht werden. Hierzu werden die gängigen Testverfahren, wie Signifikanztest und Korrelationsrechnungen etc., angewendet. Die Gliederung richtet sich nach den Unterhypothesen.

Zur Erinnerung: Bei den bivariaten Untersuchungen werden die Werte nicht in Prozent, sondern absolut angegeben.

Vorweg muss jedoch festgehalten werden, dass für valide Erkenntnisse diesbezüglich weitere Forschungen angestellt werden müssten, so dass hier nur Vermutungen getätigt werden können.

10.2.1 Unterhypothese 1

(UH₁) Die Notwendigkeit der Umstellung des RU auf Kompetenzorientierung wird von ihren Hauptträgerinnen und Hauptträgern – den Lehrkräften – nicht unterstützt.

(UH₀₁): Die Notwendigkeit der Umstellung des RU auf Kompetenzorientierung wird von ihren Hauptträgerinnen und Hauptträgern – den Lehrkräften – unterstützt.

Zur Überprüfung dieser Hypothese dienen die Items 7, 8, 9 und 11 des Fragebogens. Zunächst wird Aussage 7 „Die Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht halte ich für dringend geboten“ herangezogen. Zur Erinnerung: Die Mehrheit, nämlich 44% bzw. 48 der

befragten Religionslehrkräfte verneint diese Aussage. Sie wird mit Aussage 11 „Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet“, der die Mehrheit von 58% bzw. 65 Lehrkräfte zustimmen, korreliert.

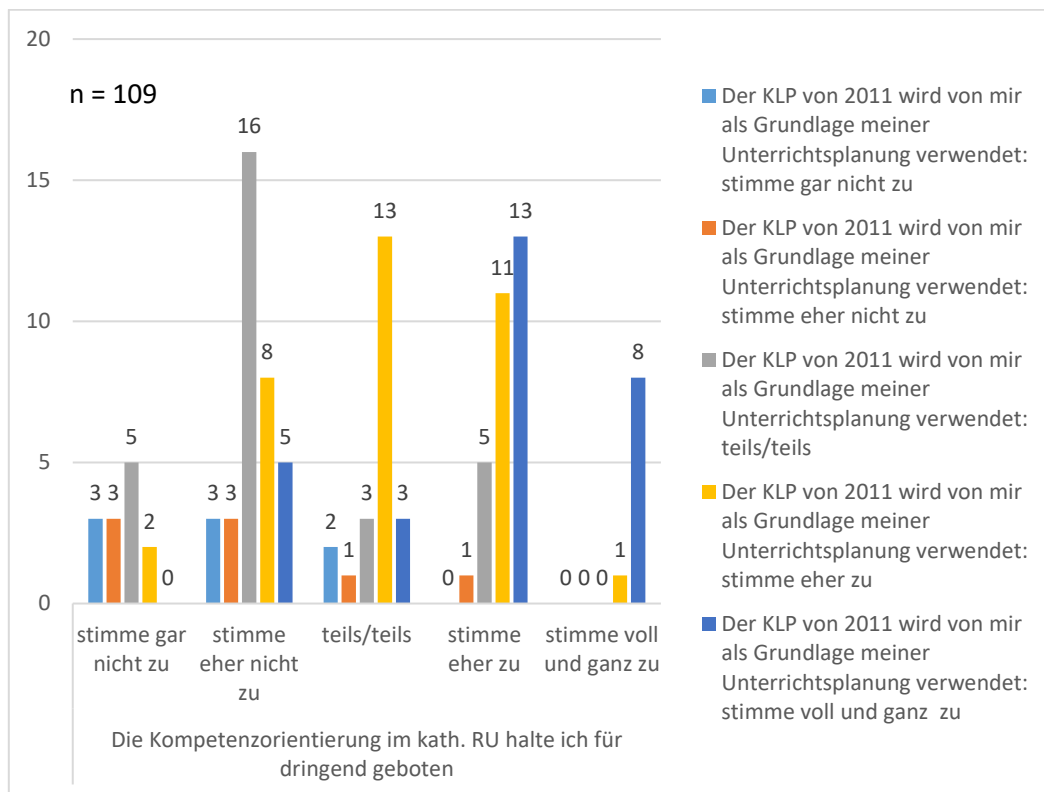


Diagramm 16: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“ * „Der KLP von 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet“

Von den 13 Befragten, die die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht für gar nicht dringend geboten halten, stimmen sechs der Aussage, den KLP als Grundlage der eigenen Unterrichtsplanung zu verwenden, gar nicht bzw. eher nicht zu. Die meisten (5) geben „teils/teils“ an und zwei stimmen eher zu. 35 Lehrkräfte erachten die Kompetenzorientierung für eher nicht dringend – von ihnen stimmt die Mehrheit (16) teilweise der Verwendung des KLP als Grundlage für die Unterrichtsplanung zu, 13 bejahen die These, sechs verneinen sie. Von den 22 Befragten, die die Kompetenzorientierung teilweise für geboten halten, stimmt die Mehrheit (26) der Benutzung des KLPs als Grundlage zu, drei verneinen dies. 30 Lehrkräfte halten die Kompetenzorientierung für eher geboten, von ihnen stimmt die große Mehrheit (24) der Verwendung zu, nur einer der Befragten stimmt dem eher nicht zu. Die neun Befragten, die die Kompetenzorientierung als dringend erachten, stimmen auch der Aussage zu, den KLP als Grundlage der Unterrichtsplanung zu verwenden. Der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (ρ) liegt bei 0.58 bei einer Signifikanz von 0. Anders ausgedrückt: Der Zusammenhang der beiden

Variablen liegt bei ca. 58%, die Irrtumswahrscheinlichkeit bei 0%. Demnach besteht ein mittlerer Zusammenhang, der stark signifikant ist.⁹³⁶

Noch einmal wird Aussage 7 korreliert, diesmal mit These 27 „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“, die von der Mehrheit (38% bzw. 41 der Befragten) verneint wird.

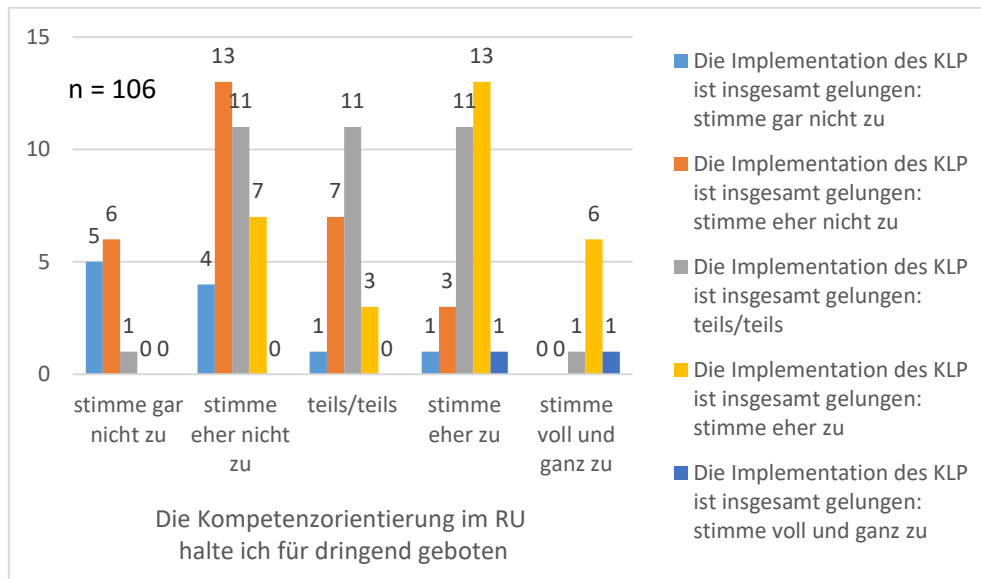


Diagramm 17: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“ * „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“

12 Lehrkräfte halten die Kompetenzorientierung im RU für gar nicht dringend geboten – 11 von ihnen bewerten die Implementation des KLP als gar nicht oder eher nicht gelungen. Auch bei denjenigen Lehrkräften, die die Kompetenzorientierung für eher nicht dringend geboten halten, überwiegt die Meinung, die Implementation sei eher nicht gelungen (13). Die Mehrheit der Lehrpersonen, die die Kompetenzorientierung für eher dringend erachten, halten die Implementation für eher gelungen. Und von den acht Befragten, die die Kompetenzorientierung im RU für dringend geboten halten, sind sechs der Ansicht, die Implementation des KLP sei eher gelungen. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt 0.56, die Signifikanz liegt bei 0. Es besteht also ein statistisch mittelstarker Zusammenhang bei einer hoch signifikanten Beziehung zwischen den beiden Variablen.⁹³⁷

Eine weitere Korrelation soll einen möglichen Zusammenhang prüfen zwischen These 8 „Die Kompetenzorientierung im RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme“, die mehrheitlich (53,1% bzw. 59 Lehrkräfte) verneint wurde, und 26 „Die Implementation des KLP

⁹³⁶ Siehe Anhang, Kapitel 14.4.1, Tabelle 27.

⁹³⁷ Siehe Anhang, Kap. 14.4.1, Tabelle 28.

hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“, die von der Mehrheit (40,9% bzw. 45 der Befragten) verneint wurde.

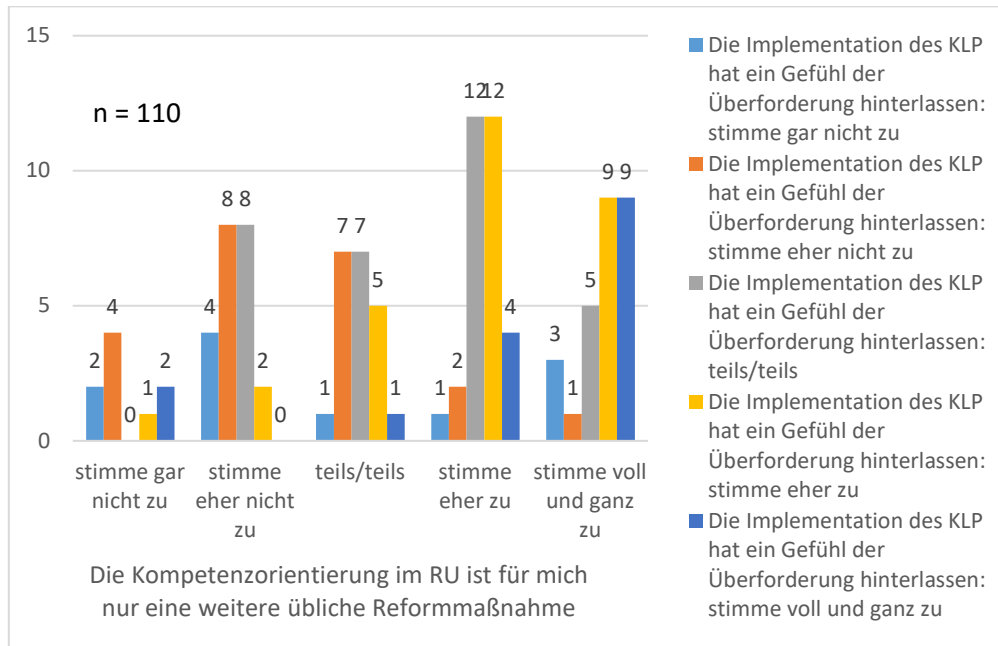


Diagramm 18: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme“ * „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“

Von den 27 Lehrkräften, die der Aussage, die Kompetenzorientierung sei nur eine weitere übliche Reformmaßnahme, voll und ganz zustimmen, sind jeweils neun eher bzw. voll und ganz der Ansicht, die Implementation habe ein Gefühl der Überforderung hinterlassen. Die Mehrheit, 31 der Befragten, halten die Kompetenzorientierung im RU eher für eine weitere übliche Reformmaßnahme, bei je 12 von ihnen hat die Implementation teilweise bzw. eher ein Gefühl der Überforderung hinterlassen. Von den 22 Lehrkräften, denen zufolge die Kompetenzorientierung eher nicht bloß eine weitere übliche Reformmaßnahme ist, empfinden je acht Befragte teilweise bzw. eher keine Überforderung hinsichtlich der Implementation. Neun Lehrpersonen stimmen der Aussage bzgl. der Reformmaßnahme gar nicht zu, vier von ihnen haben eher kein Überforderungsgefühl. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt 0.43, die Signifikanz 0. Es handelt sich also um eine mittelschwache Korrelation, die stark signifikant ist.⁹³⁸

Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Aussage 9 „Die Kompetenzorientierung um RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“ – die Mehrheit von 52,7% bzw. 57 befragte Lehrkräfte verneinen die These – und 27 „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“, welche ebenfalls mehrheitlich verneint wird?

⁹³⁸ Siehe Anhang, Kap. 14.4.1, Tabelle 29.

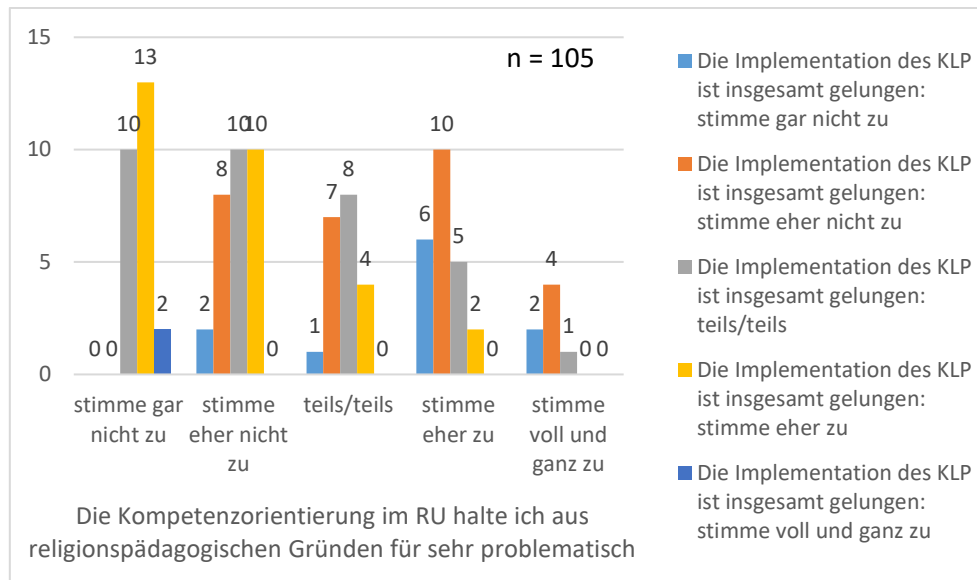


Diagramm 19: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“ * „Die Implementation ist insgesamt gelungen“

Von 25 Befragten, die die Kompetenzorientierung gar nicht problematisch finden, bewerten 13 die Implementation als eher gelungen. Die meisten – 30 Lehrkräfte – sehen eher keine religionspädagogischen Probleme; je zehn von ihnen halten die Implementation für teilweise bzw. eher gelungen. Von den Lehrkräften, die die Kompetenzorientierung aus religionspädagogischen Gründen für eher oder voll und ganz problematisch halten – insgesamt 30 der Befragten – findet die Mehrheit die Implementation des KLP eher nicht gelungen. Der Rangkorrelationskoeffizient liegt bei -0.58, die Signifikanz bei 0. Es handelt sich hierbei also um eine negative, also gegenläufige mittelstarke Korrelation, die hoch signifikant ist.⁹³⁹

Zur weiteren Überprüfung der Hypothese wird das Verhältnis zwischen den Aussagen 9 und 8 untersucht.

⁹³⁹ Siehe Anhang, Kap. 14.4.1, Tabelle 30.

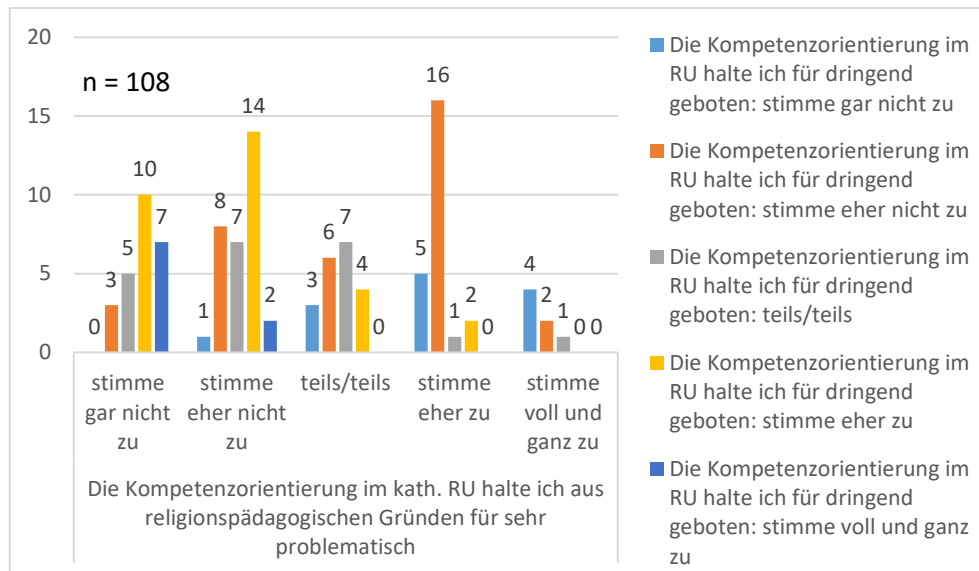


Diagramm 20: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“ * „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“

Von 25 Befragten, die die Kompetenzorientierung für gar nicht problematisch halten, stimmt die Mehrheit (10) zu, die Kompetenzorientierung für dringend geboten zu halten. Von den 32 befragten Religionslehrkräften, die die Kompetenzorientierung für eher nicht problematisch halten, stimmt ebenfalls der mehrheitliche Teil (14) der Dringlichkeit eher zu. 20 Befragte halten die Kompetenzorientierung aus religionspädagogischen Gründen teilweise für problematisch – von ihnen hält die knappe Mehrheit (7) die Kompetenzorientierung für teilweise dringend geboten. Von den 24 befragten Lehrkräften, die die Kompetenzorientierung eher problematisch ansehen, erachtet die absolute Mehrheit (16) die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht für eher nicht dringend. Die 7 Religionslehrkräfte, die die Kompetenzorientierung aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch erachten, sehen mehrheitlich (4) die Kompetenzorientierung für gar nicht dringend geboten. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt 0.41, die Signifikanz liegt bei 0. Es handelt sich also um eine mittelschwache, hoch signifikante Korrelation.⁹⁴⁰

Nachfolgend soll überprüft werden, ob ein Zusammenhang besteht zwischen dem aus religionspädagogischen Gründen problematischen Erachten der Kompetenzorientierung (9) und der Verwendung des KLP als Grundlage der eigenen Unterrichtsplanung (11).

⁹⁴⁰ Siehe Anhang, Kap. 14.4.1, Tabelle 31.

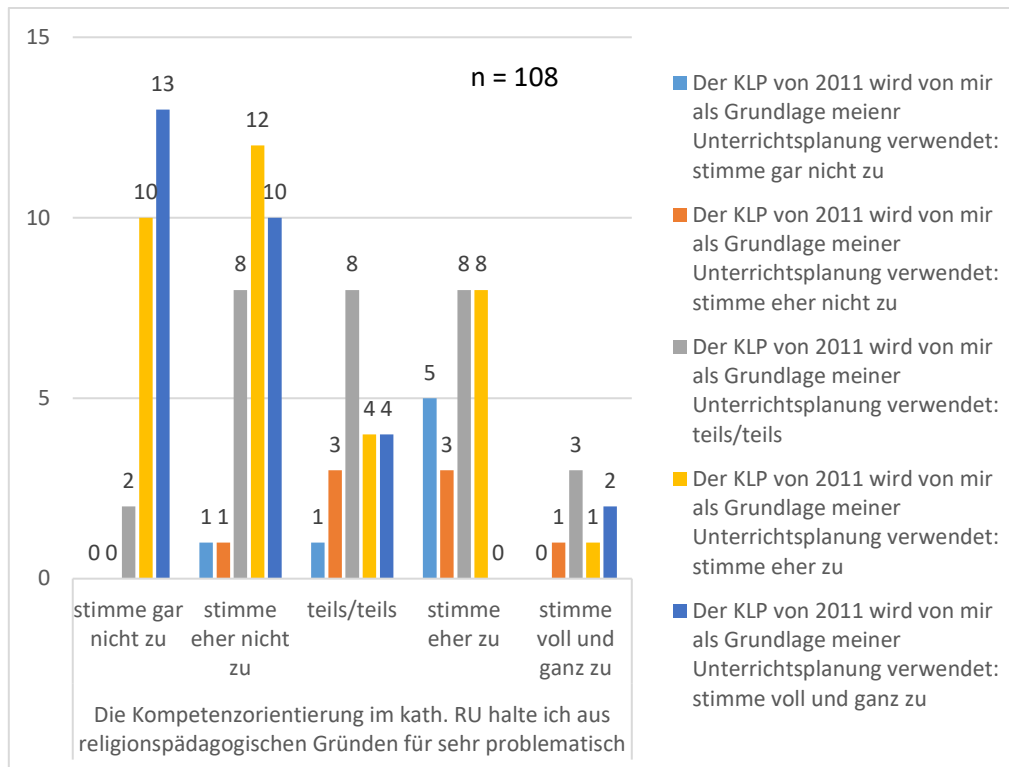


Diagramm 21: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“ * „Der KLP von 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet“

Von den 15 Befragten, die die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht für gar nicht problematisch halten, stimmt die Mehrheit (13) der Verwendung des KLP als Grundlage für die eigene Unterrichtsplanung zu. 32 Lehrkräfte sehen die Kompetenzorientierung eher nicht problematisch an; von ihnen verwendet der mehrheitliche Teil (12) den KLP eher für die Unterrichtsplanung. Von den 20 Befragten, die die Kompetenzorientierung teilweise problematisch sehen, verwendet die Mehrheit (8) den KLP teilweise als Grundlage ihrer Unterrichtsplanung. 24 Lehrkräfte halten die Kompetenzorientierung aus religionspädagogischen Gründen eher für problematisch – von ihnen nutzt die Mehrheit (8) den KLP teilweise bzw. eher für die Unterrichtsplanung. Von den 7 Befragten, die die Kompetenzorientierung für sehr problematisch halten, nutzt die Mehrheit (3) den KLP teilweise für die eigene Unterrichtsgestaltung. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt -0.48 , die Signifikanz liegt bei 0. Die Korrelation beider Variablen ist demnach negativ, mittelschwach und hoch signifikant.⁹⁴¹

Die diese Hypothese betreffenden empirischen Ergebnisse der univariaten und bivariaten Statistik lassen folgende Schlüsse zu: Die Majorität der befragten Religionslehrerinnen und -lehrer hält die Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht für nicht dringend geboten und für eine weitere übliche Reformmaßnahme. Alle bivariaten Untersuchungen haben einen

⁹⁴¹ Siehe Anhang, Kap. 14.4.1, Tabelle 32.

zumindest annähernd mittelstarken Zusammenhang ergeben, bei stets hohem Signifikanzniveau. Die Ergebnisse der induktiven Statistik bestätigen demnach die Vermutung, so dass die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen werden kann: Das Gros der Religionslehrerinnen und -lehrer ist nicht überzeugt von der Notwendigkeit, den katholischen Religionsunterricht auf die Kompetenzorientierung umzustellen.

10.2.2 Unterhypothese 2

(UH₂) Der Charakter der Veranstaltungen zur Implementation des KLP NRW ist nicht hilfreich und zielführend.

(UH₀₂) Der Charakter der Veranstaltungen zur Implementation des KLP NRW ist hilfreich und zielführend.

Ausgangsbasis für die Überprüfung dieser Hypothese ist Aussage 18 „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“. Zur Erinnerung: 49 der Befragten haben eine Implementationsveranstaltung besucht, 62 nicht.⁹⁴² Ausgehend davon werden verschiedene Korrelationen mit den Items 20, 24, 25, 26 und 27 gebildet.

Zunächst wird Aussage 18 mit Aussage 24 „Die Implementation des KLP bedarf m.E. weiterer Fortbildungsmöglichkeiten“ – diese These wurde mehrheitlich von 53,1% bzw. 59 Lehrkräften bejaht – korreliert, um zu prüfen, ob ein Zusammenhang zwischen diesen Variablen besteht.

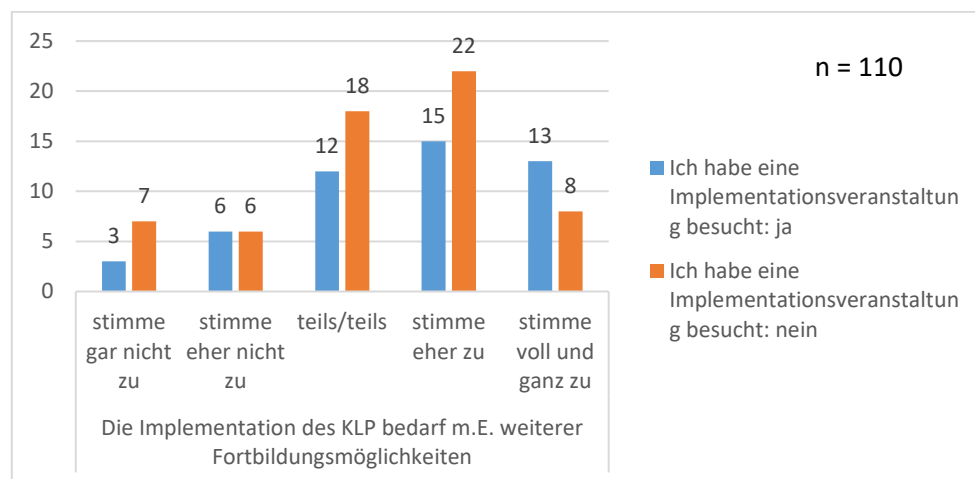


Diagramm 22: „Die Implementation des KLP bedarf m.E. weiterer Fortbildungsmöglichkeiten“ * „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“

⁹⁴² Da nur ein bis zwei Personen je Fachkonferenz an den Implementationsveranstaltungen teilnehmen konnten, hat die Mehrheit der Religionslehrkräfte generell nicht an selbiger teilgenommen. Daher ist das Ergebnis auf die Grundgesamtheit bezogen sicherlich nicht repräsentativ.

Von denjenigen befragten Lehrkräften, die keinen Bedarf an Fortbildungsmöglichkeiten sehen, hat die Mehrheit (7) keine Implementationsveranstaltung besucht. Bei den Befragten, die eher keinen Fortbildungsbedarf sehen, haben gleich viele eine bzw. keine Veranstaltung besucht. Bei denjenigen, die „teils/teils“ angeben, hat die Mehrheit (18) keine Implementationsveranstaltung besucht – ebenso wie bei den Lehrkräften, die eher einen Bedarf an Fortbildungsmaßnahmen sehen (22). Lehrkräfte, die der Implementation weiteren Fortbildungsbedarf voll und ganz attestieren, haben mehrheitlich eine Implementationsveranstaltung besucht (13). Da eine der beiden Variablen nominalskaliert ist, kommt hier der Chi-Quadrat-Test zum Tragen. Dieser ergibt einen Wert von 4.05. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.19, bei einer Signifikanz von 0.34. Es besteht also ein sehr geringer Zusammenhang, der nicht signifikant ist.⁹⁴³

Als nächstes soll untersucht werden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Implementationsveranstaltung (18) und einem etwaigen Gefühl der Überforderung durch die Implementation des KLP (26) gibt.

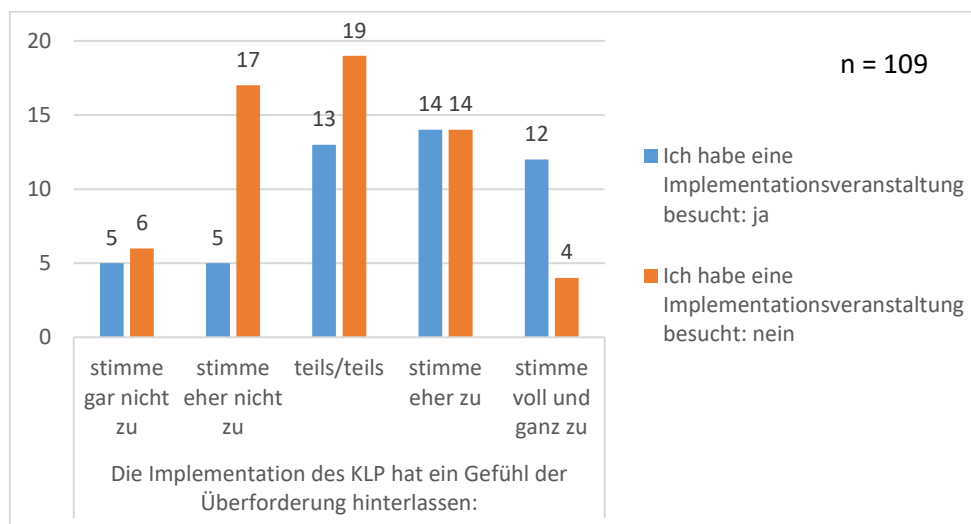


Diagramm 23: „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“ * „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“

Von den elf Lehrkräften, die der Aussage, die Implementation des KLP habe ein Gefühl der Überforderung hinterlassen, gar nicht zustimmen, haben sechs keine Implementationsveranstaltung besucht. Deutlicher wird es bei den Lehrkräften, die der Aussage eher nicht zustimmen: von 23 Befragten haben 17 keine Implementationsveranstaltung besucht. Ausgeglichenheit herrscht indes bei den Lehrkräften, die dem eher zustimmen. Von den 16 Lehrkräften, die der Aussage voll und ganz zustimmen, haben indes 12 Lehrpersonen eine Implementationsveran-

⁹⁴³ Siehe Anhang, Kap. 14.4.2, Tabellen 33 & 34.

staltung besucht. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 10.76. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.30, die Signifikanz liegt bei 0.29. Es besteht also ein schwacher Zusammenhang zwischen beiden Variablen, der nicht signifikant ist.⁹⁴⁴

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Implementationsveranstaltung (18) und der Bewertung der Implementation des KLP insgesamt (27)?

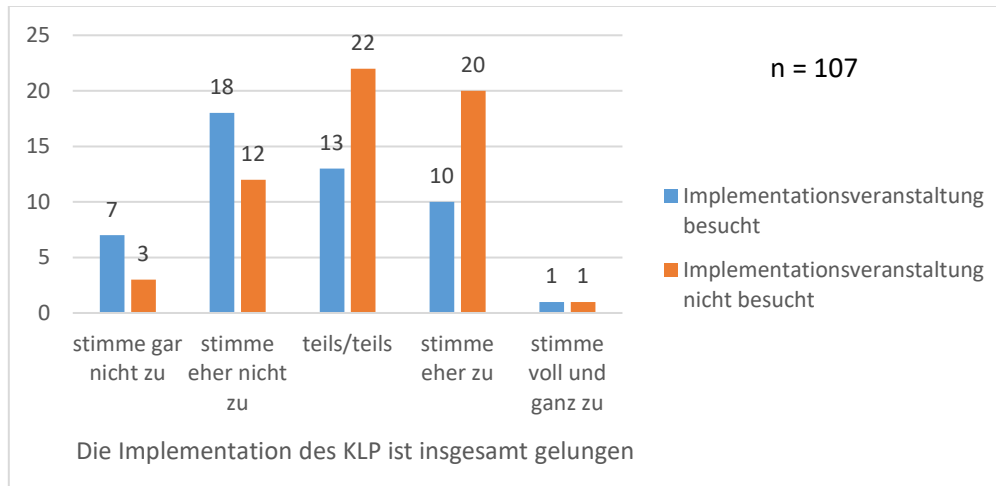


Diagramm 24: „Die Implementation ist insgesamt gelungen“ * „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“

Von den dreißig Lehrkräften, die der Aussage, die Implementation sei insgesamt gelungen, eher zustimmen, zwanzig keine Implementationsveranstaltung besucht – doppelt so viele als Implementationsveranstaltungs-Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Von denen, die dieser Aussage gar nicht zustimmen, haben sieben eine Veranstaltung besucht, drei nicht. Es hat den Anschein, als wäre die Teilnahme an einer Implementationsveranstaltung eher nicht förderlich für eine positive Bewertung hinsichtlich der Implementation des KLP. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 7.75. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.26, bei einer Signifikanz von 0.1. Es besteht demnach ein schwacher Zusammenhang, der nicht signifikant ist.⁹⁴⁵

Schätzen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Implementationsveranstaltung (18) den durch die Implementation des KLP entstehenden Arbeitsaufwand für die Fachkonferenzen (25) ähnlich ein wie Lehrerinnen und Lehrer, die nicht an einer Implementationsveranstaltung teilgenommen haben?

⁹⁴⁴ Siehe Anhang, Kap. 14.4.2, Tabellen 35 & 36.

⁹⁴⁵ Siehe Anhang, Kap. 14.4.2 Tabellen 37 & 38.

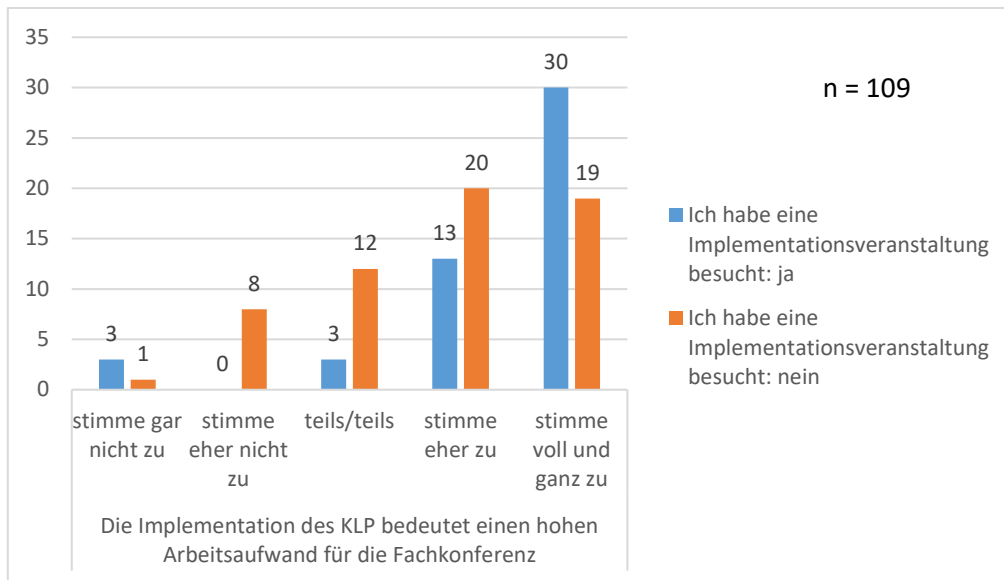


Diagramm 25: „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz“ *
„Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“

Drei der vier Lehrkräfte, die der Implementation des KLP keinen hohen Arbeitsaufwand attestieren, haben eine Implementationsveranstaltung besucht. Die acht Befragten, die eher keinen hohen Arbeitsaufwand sehen, haben allesamt an keiner derartigen Veranstaltung teilgenommen. Von den 15 „teils/teils“-Stimmen hat die Mehrheit (12) keine Implementationsveranstaltung besucht. Auch bei denjenigen, die eher einem hohen Arbeitsaufwand zustimmen, überwiegen die Nicht-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer (20). Von den 49 befragten Lehrkräften, die der Aussage voll und ganz zustimmen, hat die Mehrheit (30) eine Implementationsveranstaltung besucht. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 17.42. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.37, die Signifikanz 0.01. Es liegt demnach eine schwache Korrelation vor, die hoch signifikant ist.⁹⁴⁶

Bewerten Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation (20) anders als Lehrkräfte, die nicht an einer Implementationsveranstaltungen teilgenommen haben?

⁹⁴⁶ Siehe Anhang, Kap. 14.42, Tabellen 39 & 40.

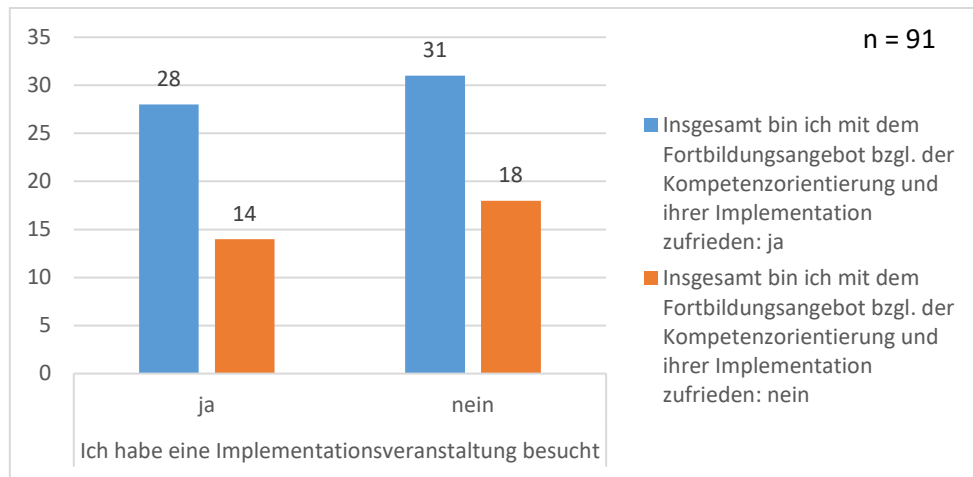


Diagramm 26: „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“ * „Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden“

Von den 42 Befragten, die an einer Implementationsveranstaltung teilgenommen haben, ist die Mehrheit (28) mit dem Fortbildungsangebot zufrieden. Von den 49 Befragten, die nicht an einer Implementationsveranstaltung teilgenommen haben, ist ebenfalls die Mehrheit (31) mit dem Fortbildungsangebot zufrieden. Der Chi-Quadrat-Test ergab einen Wert von 0.12. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.36, die Signifikanz 0.74. Es handelt sich daher um eine schwache Korrelation, die nicht signifikant ist.⁹⁴⁷

Die diese Hypothese betreffenden empirischen Ergebnisse der univariaten und bivariaten Statistik lassen folgende Schlüsse zu: Die Mehrheit der befragten Religionslehrerinnen und -lehrer empfindet die Implementation des KLP insgesamt als nicht gelungen und sieht weiteren Bedarf an Fortbildungsmöglichkeiten. Die durchgeführten Korrelationen zeigen allesamt, dass ein Zusammenhang zwischen den Variablen besteht. Diese sind jedoch durchweg schwach und es liegt keine Signifikanz vor, weshalb man die Ergebnisse nicht auf die Grundgesamtheit übertragen kann. Dies könnte daran liegen, dass in diesem Fall nur eine verhältnismäßig geringe Datenmenge zur Verfügung steht, da von n=112 nur 49 der befragten Religionslehrerinnen und -lehrer an einer Implementationsveranstaltung teilgenommen haben. Dennoch kann die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden: Der Charakter der Implementationsveranstaltungen des KLP in NRW ist nicht hilfreich und zielführend. Es hat den Anschein, als würde der Besuch einer Implementationsveranstaltung nicht zwangsläufig dazu beitragen, die Implementation des KLP zu erleichtern – das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Die Umfrage ergab, dass Religionslehrkräfte, die keine Implementationsveranstaltung besucht

⁹⁴⁷ Siehe Anhang, Kap. 14.4.2, Tabellen 41 & 42.

haben, die Implementation eher als gelungen erachten, als Kolleginnen und Kollegen, die teilgenommen haben. Auch Stefan Sieprath sieht in der strukturellen Gegebenheit der Implementationsveranstaltungen einen möglichen Mangel, da die teilnehmenden Lehrkräfte das erworbene Wissen an ihre Fachkonferenz weitergeben müssen und es nicht nachvollziehbar ist, ob und inwiefern dies geschehen ist.⁹⁴⁸

10.2.3 Unterhypothese 3

- (UH₃) Der KLP enthält eine zu große Anzahl an kleinteiligen Kompetenzen und bietet dadurch keine große Hilfestellung für die Unterrichtsplanung.
- (UH₀₃) Der KLP enthält nicht zu viele kleinteilige Kompetenzen und bietet eine große Hilfestellung für die Unterrichtsplanung.

Für die Überprüfung dieser Hypothese werden die Items 10-15 des Bausteins III „Kernlehrplan“ hinzugezogen. Zunächst werden die Aussagen 10 „Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011 ist mir bestens bekannt“ und 15 „...ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“ korreliert, um etwaige Zusammenhänge zu offenbaren.

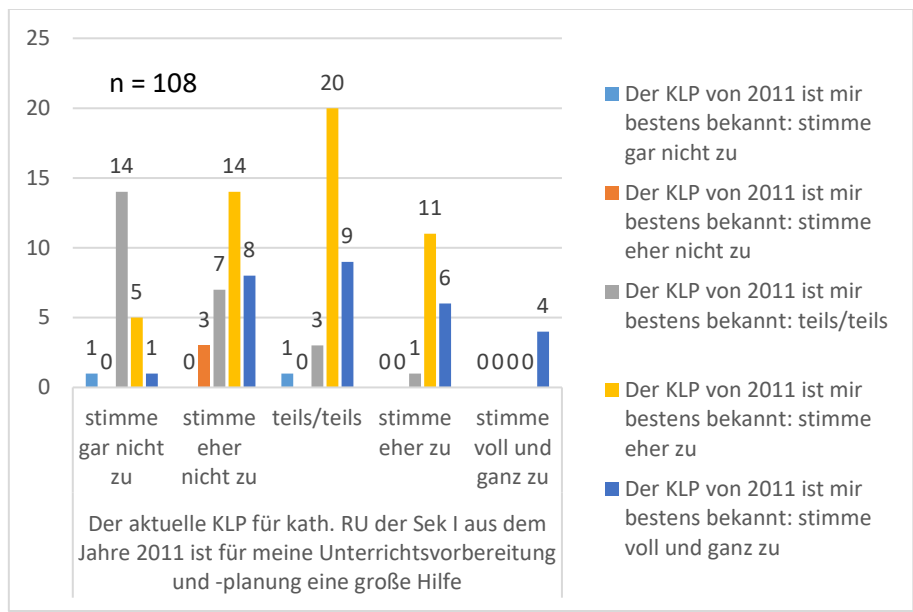


Diagramm 27: „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“ * „Der KLP von 2011 ist mir bestens bekannt“

⁹⁴⁸ Siehe Kap. 8.3.1.

Von 22 Befragten, die den KLP gar keine Hilfe für die eigene Unterrichtsvorbereitung und -planung attestieren, gibt die absolute Mehrheit (14) an, den KLP teilweise bestens zu kennen. Die Mehrheit (14) der 32 befragten Lehrkräfte, die im KLP eher keine große Hilfe für die Unterrichtsgestaltung sehen, stimmt eher zu, ihn bestens zu kennen. Von den 33, die den KLP teilweise als Hilfe ansehen, kennt die Mehrheit (20) den KLP eher bestens. Auch bei den 18 Befragten, die den KLP eher als Hilfe erachten, überwiegen diejenigen (11), die ihn eher bestens kennen. Vier Lehrkräfte stimmen voll und ganz zu, dass der KLP eine große Hilfe ist – alle kennen ihn bestens. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt 0.47, bei einer Signifikanz von 0. Es handelt sich also um eine annähernd mittelstarke Korrelation mit einer 0%-igen Irrtumswahrscheinlichkeit.⁹⁴⁹

Als nächstes wird das Verhältnis zwischen Aussage 15 und Aussage 12 „Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011 ist übersichtlich und gut zugänglich“ untersucht.

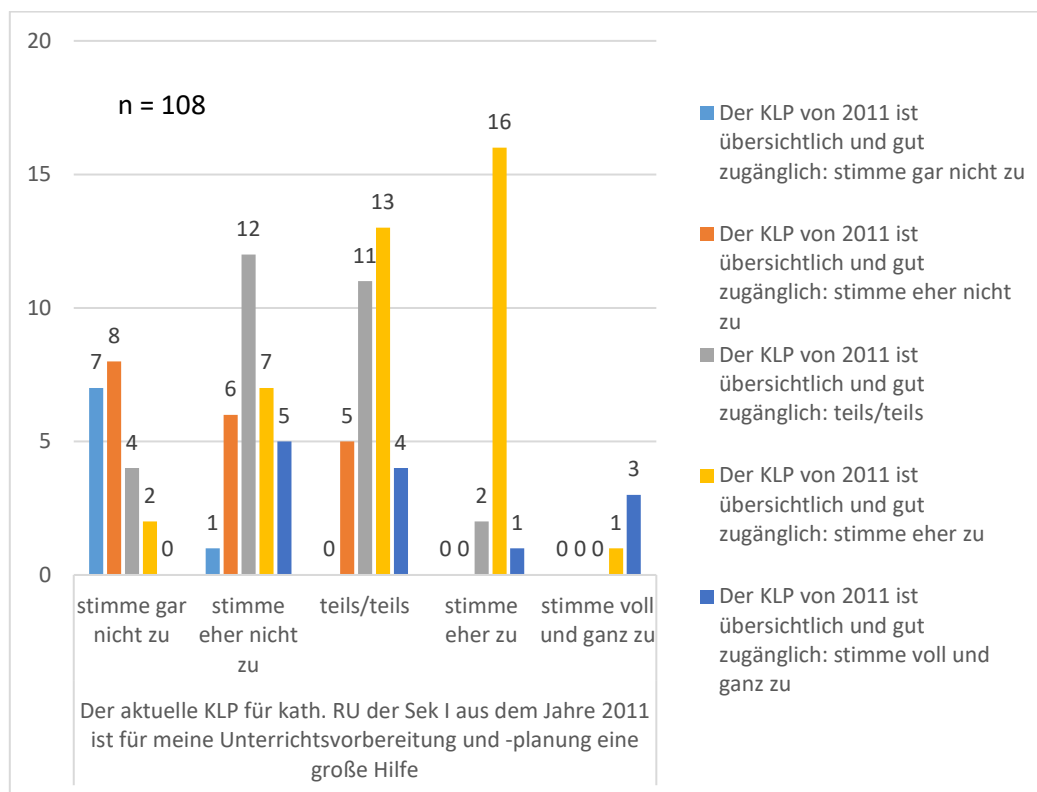


Diagramm 28: „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“ * „Der KLP von 2011 ist übersichtlich und gut zugänglich“

Von 21 Befragten, für die der KLP keine Hilfe für die eigene Unterrichtsvorbereitung und -planung ist, ist die knappe Mehrheit (8) eher nicht der Meinung, dass der KLP übersichtlich

⁹⁴⁹ Siehe Anhang, Kap. 14.4.3, Tabelle 43.

und gut zugänglich ist, sieben sind gar nicht dieser Meinung. 31 Lehrkräfte sehen den KLP eher nicht als Hilfe an – von ihnen findet die Mehrheit (12), dass der KLP teilweise übersichtlich und gut zugänglich ist. Von den 33 Befragten, die den KLP teilweise als Hilfe empfinden, stimmt die Mehrheit (13) der Übersichtlichkeit und Zugänglichkeit eher zu. Von den 19 Religionslehrkräften, die den KLP eher als Hilfe für die Unterrichtsvorbereitung und -planung ansehen, ist die absolute Mehrheit (16) eher der Meinung, dass der KLP übersichtlich und gut zugänglich sei. Vier Befragte sehen den KLP voll und ganz als Hilfe an – drei von ihnen stimmen der Übersichtlichkeit und Zugänglichkeit voll und ganz zu. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt 0.56, die Signifikanz liegt bei 0. Zwischen den Variablen besteht demnach eine mittelstarke Abhängigkeit, die hoch signifikant ist.⁹⁵⁰

Als nächstes wird das Verhältnis zwischen dem KLP als Planungshilfe (15) und Aussage 13 „Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011 enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen“ untersucht.

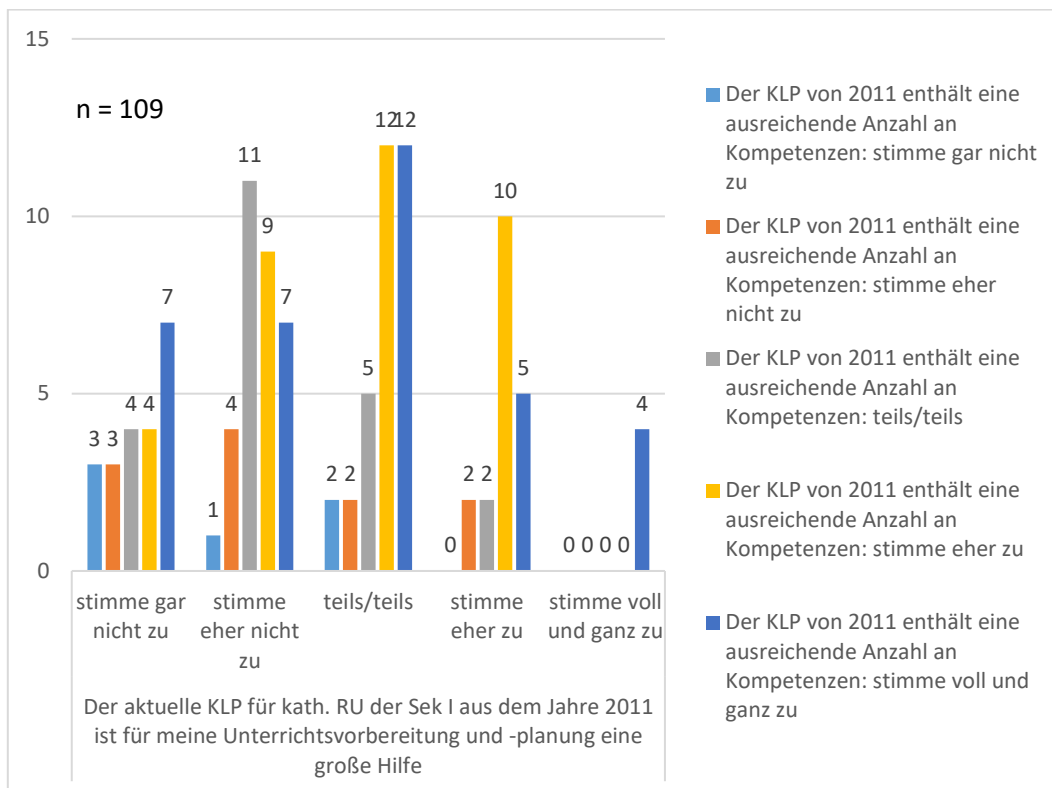


Diagramm 29: „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“ * „Der KLP von 2011 enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen“

⁹⁵⁰ Siehe Anhang, Kap. 14.4.3, Tabelle 44.

Von 21 befragten Religionslehrkräften, die dem KLP gar keine Hilfe für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung attestieren, stimmt die Mehrheit (7) der Aussage zu, dass die Anzahl an Kompetenzen ausreichend sei. Von den 32 Befragten, die im KLP eher keine Hilfe sehen, stimmt die Mehrheit (11) teilweise der ausreichenden Anzahl an Kompetenzen zu. 33 Lehrkräfte sehen den KLP teilweise als Hilfe an – von ihnen empfinden jeweils 12 die Anzahl an Kompetenzen als eher bzw. voll und ganz ausreichend. Von den 19 Befragten, die im KLP eher eine Hilfe sehen, sieht die absolute Mehrheit (10) die Anzahl an Kompetenzen als eher ausreichend. Vier Lehrkräfte stimmen voll und ganz zu, dass der KLP eine große Hilfe für die eigene Unterrichts-vorbereitung und -planung ist und dass er eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen enthält. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt 0.22, die Signifikanz liegt bei 0.21. Es liegt demnach eine schwache Korrelation vor, die nicht signifikant ist.⁹⁵¹

Auch für die nächste Korrelation wird Aussage 15 herangezogen – diesmal korreliert mit Aussage 14 „Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011 enthält präzise Kompetenzbeschreibungen“.

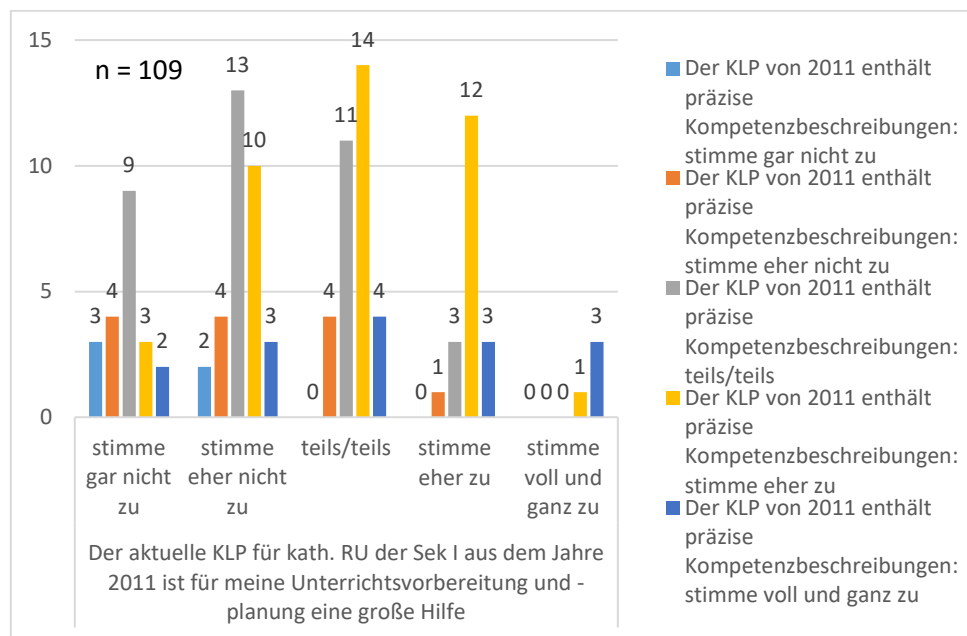


Diagramm 30: „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -vorbereitung eine große Hilfe“ * „Der KLP von 2011 enthält präzise Kompetenzbeschreibungen“

Von den 21 befragten Lehrkräften, die den KLP gar nicht als Hilfe ansehen, empfindet die Mehrheit (9) teilweise präzise Kompetenzbeschreibungen. Von den 32 Befragten, die im KLP eher keine Hilfe sehen, ist die Mehrheit (13) der Meinung, dass der KLP teilweise präzise Kompetenzbeschreibungen enthält. 33 Lehrkräfte schätzen den KLP teilweise als Hilfe ein – von

⁹⁵¹ Siehe Anhang, Kap. 14.4.3, Tabelle 45.

ihnen stimmt die Mehrheit (14) den präzisen Kompetenzbeschreibungen eher zu. Von den 19 Befragten, die im KLP eher eine große Hilfe für die eigene Unterrichtsvorbereitung und -planung sehe, stimmen die meisten (12) den präzisen Kompetenzbeschreibungen eher zu. Von den vier Lehrkräften, die den KLP als große Hilfe ansehen, sehen drei die Kompetenzbeschreibungen als voll und ganz präzise an. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt 0.39, die Signifikanz liegt bei 0. Es handelt sich also um eine schwache Korrelation, die hoch signifikant ist.⁹⁵²

Folgende Schlüsse können aus den Ergebnissen der univariaten und bivariaten Untersuchungen gezogen werden: Der Mehrheit der befragten Religionslehrkräfte ist der KLP bestens bekannt, hält ihn für übersichtlich und gut zugänglich, attestiert ihm eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen und erachtet die Kompetenzbeschreibungen als präzise. Dennoch geben die Lehrerinnen und Lehrer mehrheitlich an, dass der KLP für ihre Unterrichtsvorbereitung und -planung keine große Hilfe sei. Die Korrelationen zeigen schwache bis mittlere Zusammenhänge auf, die jedoch nicht immer signifikant sind. Daher ist die Nullhypothese nur teilweise zugunsten der Alternativhypothese zu verwerfen: In der Tat scheint der KLP keine große Hilfestellung für die Unterrichtsplanung zu sein, was aber nicht an der vermuteten zu großen Anzahl an kleinteiligen Kompetenzen liegt. Warum der KLP als Hilfestellung eher nicht tauglich ist, obwohl er bekannt, übersichtlich und präzise ist, könnte Teil weiterer Untersuchungen sein.

10.2.4 Unterhypothese 4

(UH₄) Unterstützungssysteme und -werkzeuge für den Implementationsprozess werden nicht registriert oder genutzt.

(UH₀₄) Unterstützungssysteme und -werkzeuge für den Implementationsprozess werden registriert und genutzt.

Für die Überprüfung dieser Hypothese werden die Aussagen 19-23 aus dem Bereich „Implementation und Umsetzungshilfen“ herangeführt. Zunächst soll überprüft werden, ob Religionslehrerinnen und -lehrer, die Fortbildungen des Erzbistums Köln mit dem Fokus auf der Kompetenzorientierung besucht haben (19), die Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts (21) eher kennen. Zur Erinnerung: Die Mehrheit der Befragten kennt keine Merkmalmodell, Fortbildungen wurden von der knappen Mehrheit besucht.

⁹⁵² Siehe Anhang, Kap. 14.4.3, Tabelle 46.

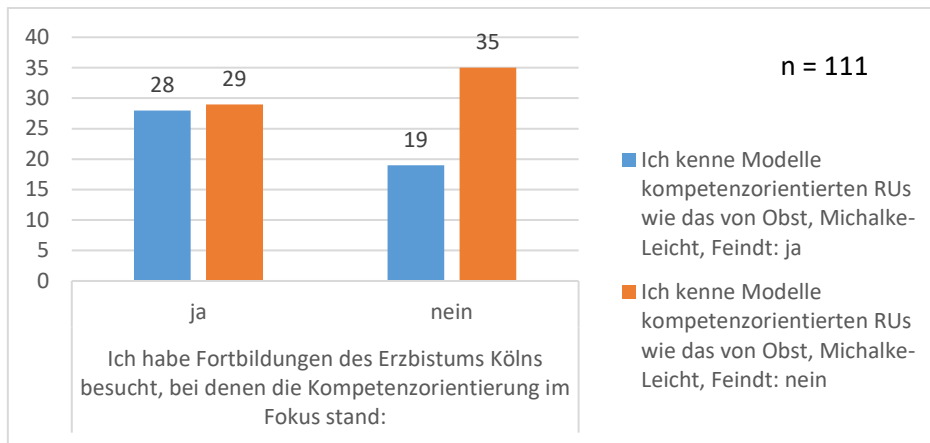


Diagramm 31: „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“ * „Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Rus wie das von Obst, Michalke-Leicht und Feindt“

Von den 57 Befragten, die Fortbildungen des Erzbistums besucht haben, kennt die knappe Mehrheit (29) Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts nicht, 28 schon. Von den 54 Lehrkräften, die keine Fortbildungen besucht haben, ist der Unterschied deutlicher: Die große Mehrheit (35) kennen keine Merkmalmodelle. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 2.21. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.14, bei einer Signifikanz von 0.18. Es handelt sich demnach um eine sehr geringe Korrelation, die nicht signifikant ist.⁹⁵³

Sind die Lehrkräfte, die Fortbildungen besucht haben (19), mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden (20)?

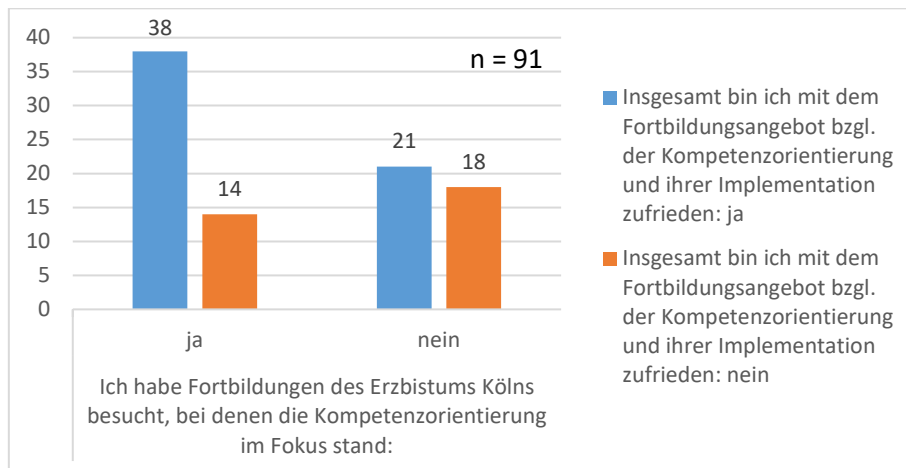


Diagramm 32: „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“ * „Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden“

Von den 52 befragten Lehrkräften, die Fortbildungen besucht haben, ist die Mehrheit, nämlich 38, mit dem Fortbildungsangebot zufrieden. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 3.62.

⁹⁵³ Siehe Anhang, Kap. 14.4.4, Tabellen 47 & 48.

Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.20, die Signifikanz 0.58. Die Korrelation ist demnach schwach und nicht signifikant.⁹⁵⁴

Als nächstes soll untersucht werden, ob ein Zusammenhang besteht zwischen dem Besuch von Fortbildungen (19) und der Beurteilung der Implementation insgesamt (27).

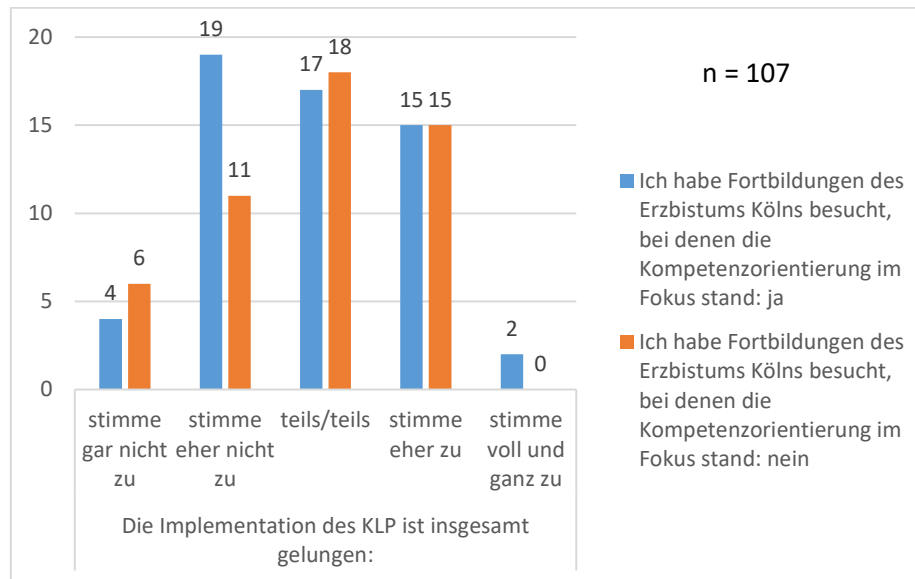


Diagramm 33: „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“ * „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“

Von den zehn Lehrkräften, die einer gelungenen Implementation gar nicht zustimmen, hat die Mehrheit (6) keine Fortbildungen mit Kompetenz-Fokus besucht. 30 Befragte stimmen der Aussage, die Implementation des KLP sei insgesamt gelungen, eher nicht zu – die Mehrheit (19) von ihnen besuchten nach eigenen Angaben kompetenzorientierte Fortbildungen. Von den 35 Befragten, die die Implementation teilweise als gelungen betrachten, hat die knappe Mehrheit keine Fortbildungen besucht. Bei denjenigen, die die Implementation als eher gelungen ansehen, ist das Verhältnis zwischen Fortbildungs-Besuchen und -Nicht-Besuchen ausgeglichen. Immerhin zwei Lehrkräfte sehen die Implementation als voll gelungen – beide besuchten Fortbildungen mit Kompetenz-Fokus. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 4.12. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.19, die Signifikanz 0.39. Es handelt sich daher um eine annähernd schwache Korrelation, die nicht signifikant ist.⁹⁵⁵

Als nächstes wird das Verhältnis zwischen dem Kennen (21) und dem Nutzen (22) der Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts untersucht.

⁹⁵⁴ Siehe Anhang, Kap. 14.4.4, Tabellen 49 & 50.

⁹⁵⁵ Siehe Anhang, Kap. 14.4.4, Tabellen 51 & 52.

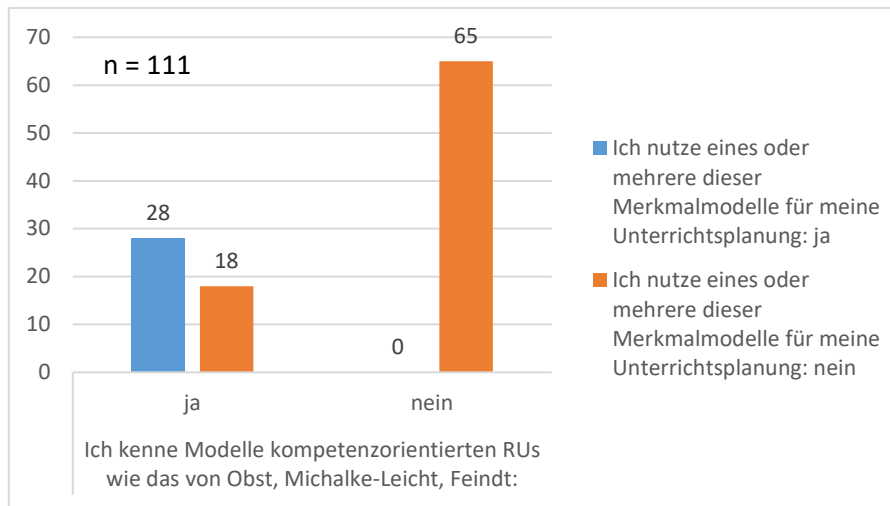


Diagramm 34: „Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Rus wie das von Obst, Michalke-Leicht und Feindt“ * „Ich nutze eines oder mehrere dieser Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung“

Von den 46 befragten Lehrkräften, die die Merkmalmodelle kennen, nutzt die Mehrheit (28) diese auch. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 52.91. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.57, die Signifikanz 0. Es handelt sich also um eine mittelstarke Korrelation, die hoch signifikant ist.⁹⁵⁶

Wie sieht das Ergebnis aus hinsichtlich der Frage, ob die Implementation des KLP insgesamt gelungen (27) sei bei Nicht-/Nutzung der Merkmalmodelle (22)?

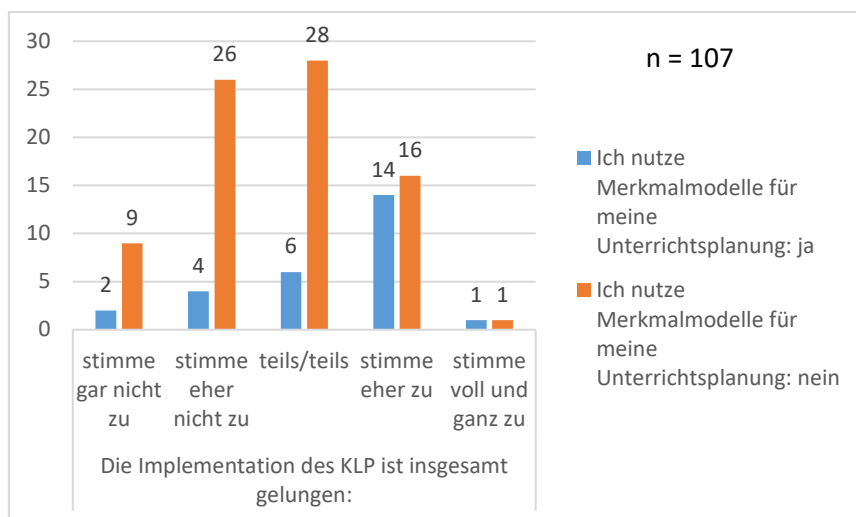


Diagramm 35: „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“ * „Ich nutze Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung“

Elf der Befragten stimmen der Aussage gar nicht zu, neun von ihnen nutzen nach eigenen Angaben keines der Merkmalmodelle für ihre Unterrichtsplanung. Von den 30 Lehrkräften, die

⁹⁵⁶ Siehe Anhang, Kap. 14.4.4, Tabellen 53 & 54.

der Aussage, die Implementation des KLP sei insgesamt gelungen, eher nicht zustimmen, benutzen 26 keine Merkmalmodelle für kompetenzorientierten Religionsunterricht. Von den 30 Lehrkräften, die die Implementation für eher gelungen halten, nutzen 14 Merkmalmodelle für ihre Unterrichtsplanung. Der Chi-Quadrat-test ergibt einen Wert von 11.53. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.31 bei einer Signifikanz von 0.05. Es handelt sich also um eine geringe Korrelation, die schwach signifikant ist.⁹⁵⁷

Als nächstes wird die Aussage zur Überforderung (26) mit der die Fortbildungen des Erzbistums Kölns (19) betreffenden Aussage korreliert.

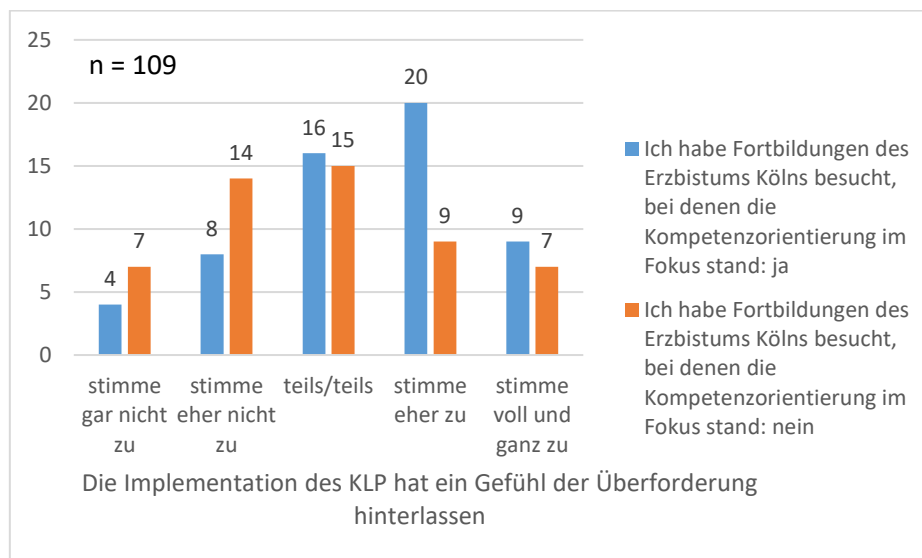


Diagramm 36: „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“ * „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Köln besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“

Von den elf Lehrkräften, die der Aussage, die Implementation des KLP habe ein Gefühl der Überforderung hinterlassen ganz und gar nicht zustimmten, hat die Mehrheit (7) keine Fortbildungen des Erzbistums Kölns besucht. Von den 22 Befragten, die der Überforderung eher zustimmen, haben 14 keine Fortbildungen besucht. 31 Lehrkräfte haben sich für „teils/teils“ entschieden – von ihnen hat die knappe Mehrheit Fortbildungen besucht. 20 der 29 Befragte, die die Überforderung eher sehen kompetenzorientierte Fortbildungen besucht. Von den 16 befragten Lehrkräften, die der Überforderung voll und ganz zustimmen, hat die Mehrheit (9) Fortbildungen besucht. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 6.69. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0.24 bei einer Signifikanz von 0.15. Beide Variablen verbindet also ein schwacher Zusammenhang, der nicht signifikant ist.⁹⁵⁸

⁹⁵⁷ Siehe Anhang, Kap. 14.4.4, Tabellen 55 & 56.

⁹⁵⁸ Siehe Anhang, Kap. 14.4.4, Tabellen 57 & 58.

Folgende Rückschlüsse lassen die Ergebnisse der univariaten und bivariaten Untersuchungen zu: Bei $n=111$ haben 57 der befragten Religionslehrkräfte Fortbildungen des Erzbistums besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand – 54 nicht. Von 92 der Befragten sind 59 mit dem Fortbildungsangebot zufrieden. 65 der 112 Befragten kennen keine Merkmalmodelle, nur 28 ($n=111$) nutzen diese. Das Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung für den katholischen Religionsunterricht kennen 92 der 112 Religionslehrkräfte nicht. Die univariaten Untersuchungen bekräftigen demnach die Alternativhypothese.

Die bivariaten Untersuchungen bilden ein anderes Bild ab: Vier der sechs Korrelationen sind nur schwach und nicht signifikant. Eine Korrelation ist schwach und schwach signifikant; ein andere weist eine mittelstarke Korrelation auf, die hoch signifikant ist. Bedenken sollte man bei diesem Ergebnis jedoch, dass die Zahlen, die für die Inferenzstatistik benutzt wurden, sehr gering sind im Vergleich zu der Grundlage anderer Untersuchungen für diese Arbeit. Dennoch kann mit Blick auf die Kreuztabellierungen eine Einschätzung bzgl. der Hypothese gegeben werden: Von den Religionslehrerinnen und -lehrern, die Fortbildungen des Erzbistums besucht haben, ist die Mehrheit mit dem Fortbildungsangebot zufrieden, die knappe Mehrheit kennt keine Merkmalmodelle. Von denjenigen, die die Implementation insgesamt als eher nicht gelungen betrachten, hat die Mehrheit Fortbildungen besucht. Die Mehrheit derjenigen, die die Merkmalmodelle kennen, nutzen diese auch. Die meisten der Befragten, die die Merkmalmodelle nutzen, erachten die Implementation als eher gelungen. Von denjenigen Religionslehrkräften, die Fortbildungen besucht haben, stimmt die Mehrheit der Aussage zu, dass die Implementation der Kompetenzorientierung ein Gefühl der Überforderung hinterlassen hat.

Es bleibt zu konstatieren, dass Fortbildungen des Erzbistums Köln zur Kompetenzorientierung mehrheitlich genutzt wurden und dass die Mehrheit der befragten Religionslehrkräfte zufrieden mit dem Fortbildungsangebot sind. Unterstützungssysteme, wie die Merkmalmodelle oder das Netzwerk werden jedoch mehrheitlich nicht wahrgenommen; wenn sie aber bekannt sind, dann werden die Merkmalmodelle auch mehrheitlich genutzt. Außerdem tragen die Fortbildungen des Erzbistums nicht unbedingt dazu bei, dass diese Unterstützungssysteme bekannter sind, das Gefühl der Überforderung geringer ist oder die Implementation als gelungener erachtet wird. Unterstützungssysteme, wie die erzbischöflichen Fortbildungen, werden schon von vielen genutzt, allerdings werden wichtige und hilfreiche Unterstützungswerkzeuge, wie die Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts nicht wahrgenommen. Daher müsste die Alternativhypothese zum Teil verworfen werden: Unterstützungssysteme und -werkzeuge für den Implementationsprozess werden teilweise nicht registriert oder genutzt.

10.2.5 Unterhypothese 5

(UH₅) Die Umsetzung führt zu einer hohen, zusätzlichen Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte, was ihrer Motivation nicht zuträglich ist.

(UH₀₅) Die Umsetzung führt nicht zu einer hohen, zusätzlichen Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte, sodass ihre Motivation nicht gemindert wird.

Für die Überprüfung dieser Hypothese werden insbesondere die Aussagen 25 und 26 aus dem letzten Bereich des Fragebogens herangezogen. Zwar lassen sich mit den Ergebnissen keine validen Aussagen treffen, inwieweit dieses zusätzliche Arbeitspensum die Motivation der Lehrkräfte beeinflusst. Allerdings bietet der Datensatz genügend interpretative Ansätze. Die These 25 „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz“ bejahten insgesamt 75,5% bzw. 83 der Befragten, nur 10,9% bzw. 12 verneinten sie. In dieses Bild passen die Ergebnisse von Aussage 26 „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“: Hier bejahten insgesamt 40,9% bzw. 45 der befragten Lehrkräfte diese These, während 30% bzw. 33 Befragte diese verneinten.

Um diese Hypothese zu untersuchen, werden zunächst die Items 25 und 26 korreliert.

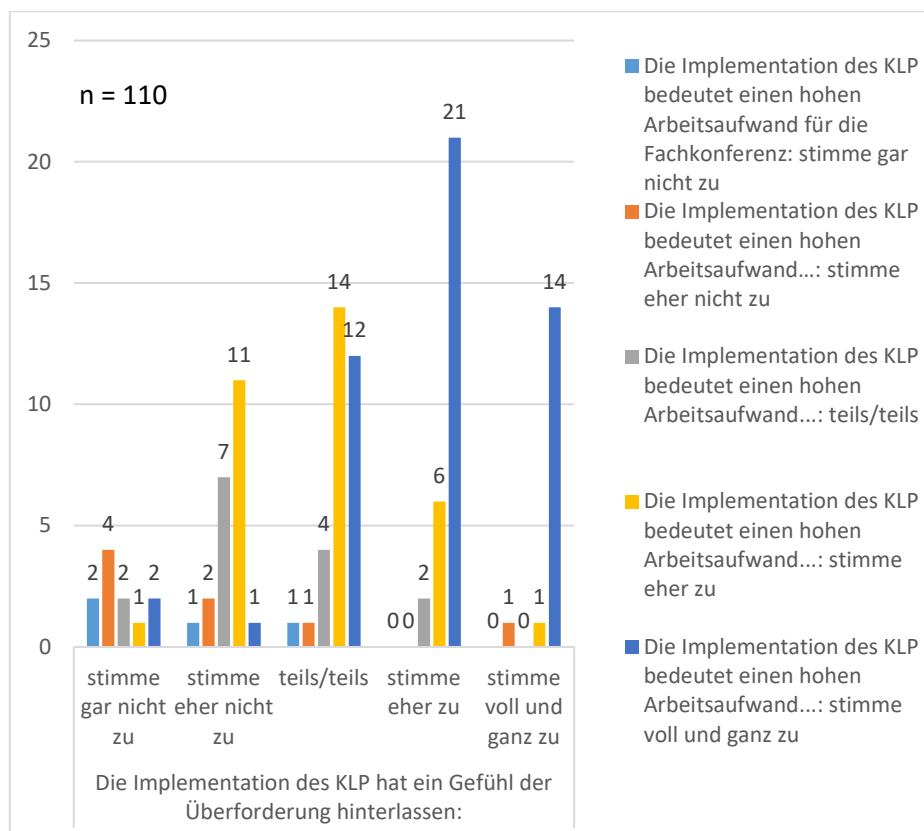


Diagramm 37: „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“ * „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft“

Von den 11 befragten Lehrkräften, die der Aussage, die Implementation habe ein Gefühl der Überforderung hinterlassen, gar nicht zustimmten, stimmten die meisten (4) der Aussage, die Implementation bedeute einen hohen Arbeitsaufwand, eher nicht zu. Von den 22 Befragten, die eher keine Überforderung angaben, stimmte die Mehrheit (11) dem hohen Arbeitsaufwand eher zu. Bei den 32 Lehrkräften, die hinsichtlich der Überforderung „teils/teils“ angaben, stimmten 14 Befragte dem hohen Arbeitsaufwand eher, 12 voll und ganz zu. 21 von 29 befragten Lehrkräften, die eher ein Gefühl der Überforderung angaben, stimmten der Aussage, die Implementation bedeute einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft, voll und ganz zu. Sechs stimmten dem eher zu, 2 teilweise. 14 von 16 der Befragten, die hinsichtlich der Überforderung voll und ganz zustimmten, stimmten auch bezüglich des hohen Arbeitsaufwands voll und ganz zu, jeweils eine Lehrkraft stimmte dem eher bzw. eher nicht zu. Der Rangkorrelationskoeffizient liegt bei 0.61. Es liegt also eine mittelstarke positive Korrelation vor. Die Signifikanz liegt bei 0, es handelt sich demnach um eine hoch signifikante Beziehung.⁹⁵⁹

Als nächstes soll die Aussage 25 mit Aussage 27 „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“ gekreuzt werden, um einen möglichen Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen herauszufinden.

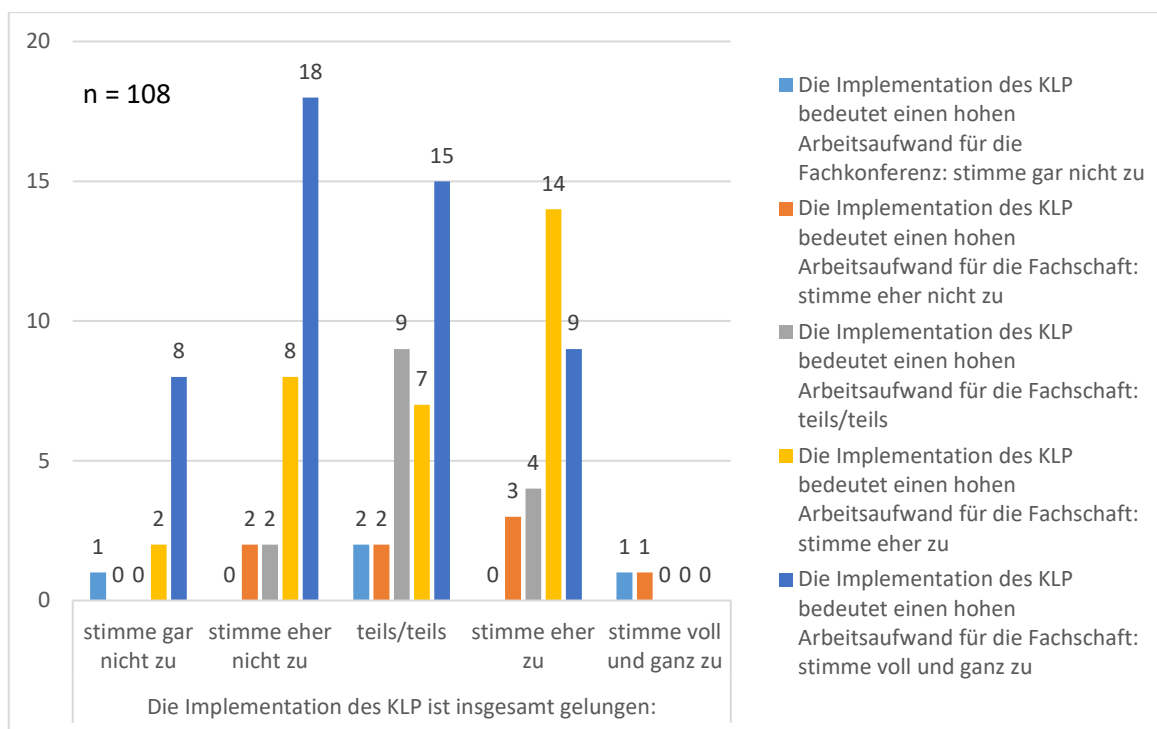


Diagramm 38: „Die Implementation ist insgesamt gelungen“ * „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft“

⁹⁵⁹ Siehe Anhang, Kap. 14.4.5, Tabelle 59.

Von den 11 Befragten, die die Implementation als gar nicht gelungen ansehen, stimmt die Mehrheit (8) voll und ganz zu, dass die Implementation des KLP einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft bedeutet. Von den 30 befragten Lehrkräften, die die Implementation als eher nicht gelungen empfinden, stimmt die Mehrheit (18) ebenfalls dem hohen Arbeitsaufwand voll und ganz zu. Auch bei den 35 Befragten, die teilweise die Implementation als gelungen ansehen, überwiegen diejenigen, die dem hohen Arbeitsaufwand voll und ganz zustimmen (15). 30 der befragten Lehrkräfte geben an, dass die Implementation eher gelungen sei – von ihnen stimmt die Mehrheit (14) dem hohen Arbeitsaufwand eher zu. Zwei Befragte geben an, dass die Implementation voll und ganz gelungen sei, sie stimmen dem hohen Arbeitsaufwand gar nicht bzw. eher nicht zu. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt -0.29, die Signifikanz 0.002. Es handelt sich bei diesen Variablen also um eine negative, schwache Korrelation mit hoher Signifikanz.⁹⁶⁰

Als nächstes wird ein möglicher Zusammenhang zwischen den Thesen 25 und 8 „Die Kompetenzorientierung im kath. Religionsunterricht ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme im Schulwesen“ untersucht.

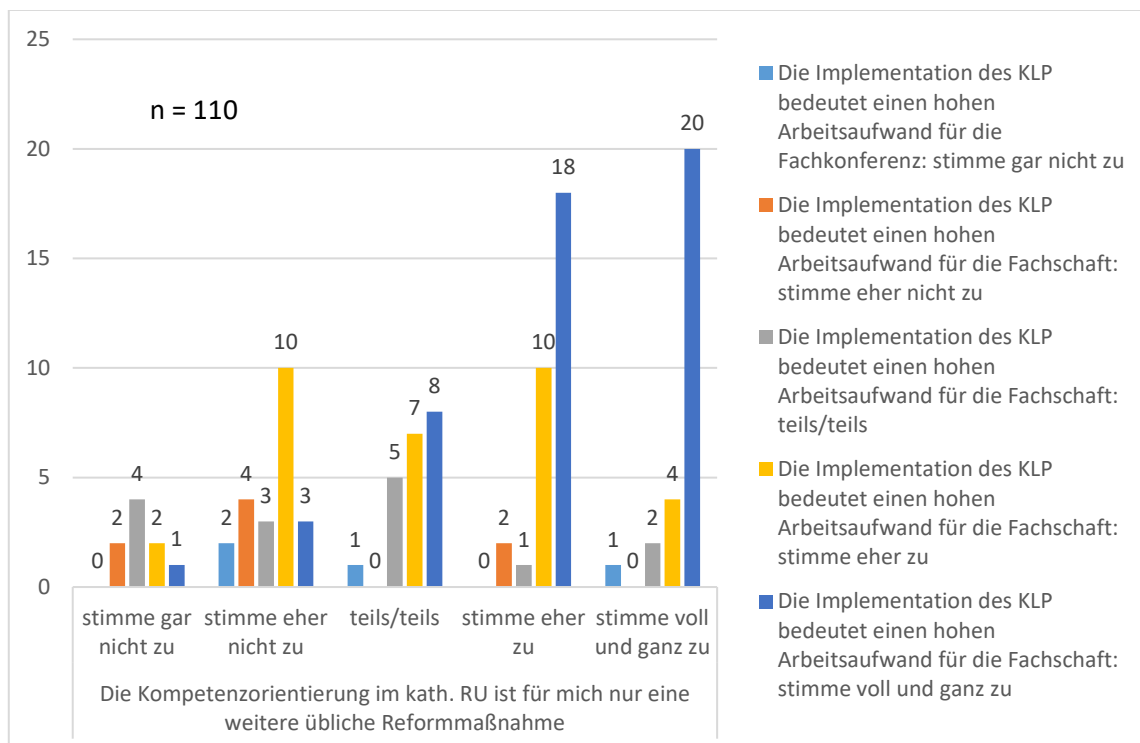


Diagramm 39: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme“ * „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft“

⁹⁶⁰ Siehe Anhang, Kap. 14.4.5, Tabelle 60.

Von den sieben befragten Religionslehrkräften, die der These, die Kompetenzorientierung sei nur eine weitere übliche Reformmaßnahme, gar nicht zustimmen, ist die Mehrheit (4) der Meinung, die Implementation bedeute teilweise einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft. Von den 22 Befragten, die die Kompetenzorientierung eher nicht als übliche Reformmaßnahme ansehen, stimmen die meisten (10) einem hohen Arbeitsaufwand eher zu. 21 Lehrkräfte sehen teilweise die Kompetenzorientierung als übliche Reformmaßnahme an – die knappe Mehrheit (8) stimmt dem hohen Arbeitsaufwand voll und ganz zu. Von den 31 Befragten, die eher einer üblichen Reformmaßnahme zustimmen, stimmt die Mehrheit (18) dem hohen Arbeitsaufwand voll und ganz zu. Von den 27 Befragten, die in der Kompetenzorientierung voll und ganz eine weitere übliche Reformmaßnahme sehen, stimmt die absolute Mehrheit (20) dem hohen Arbeitsaufwand, den die Implementation des KLP für die Fachschaft bedeutet, voll und ganz zu. Der Rangkorrelationskoeffizient liegt bei 0,48, die Signifikanz bei 0. Es handelt sich also um eine nahezu mittelstarke Korrelation, die hoch signifikant ist. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass zwischen beiden Variablen ein Zusammenhang besteht.⁹⁶¹

Als Gegenprobe werden die Aussagen 26 „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“ und 7 „Die Kompetenzorientierung im kath. Religionsunterricht halte ich für dringend geboten“ korreliert.

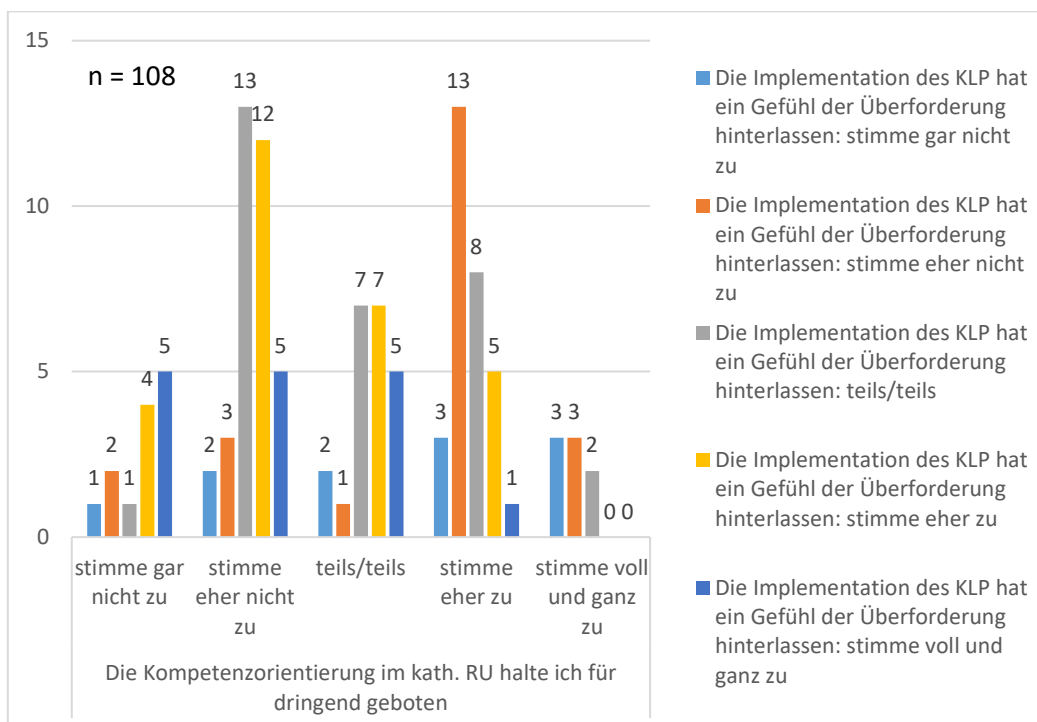


Diagramm 40: „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“ * „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“

⁹⁶¹ Siehe Anhang, Kap. 14.4.5, Tabelle 61.

Von den 13 Befragten, die die Kompetenzorientierung für gar nicht dringend geboten halten, stimmt die knappe Mehrheit (5) zu, dass die Implementation ein Gefühl der Überforderung hinterlassen hat. Von den 33 befragten Religionslehrkräften, die der Dringlichkeit eher nicht zustimmen, fühlt eine knappe Mehrheit (13) teilweise eine Überforderung, dicht gefolgt von denen, die eher dem Gefühl der Überforderung zustimmen. Von den 22 Befragten, die die Kompetenzorientierung für teilweise dringend erachten, empfinden die meisten (7) teilweise bzw. eher eine Überforderung. 30 befragte Religionslehrkräfte stimmen der Dringlichkeit eher zu, von ihnen empfindet die Mehrheit (13) eher keine Überforderung. Von den acht Lehrkräften, die die Kompetenzorientierung voll und ganz für dringend geboten halten, empfinden jeweils drei gar keine bzw. eher keine Überforderung. Der Rangkorrelationskoeffizient liegt bei -0.42, die Signifikanz bei 0. Es liegt demnach eine annähernd mittelstarke negative Korrelation vor, die hoch signifikant ist. Man kann also davon ausgehen, dass je weniger die Dringlichkeit der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht wahrgenommen wird, desto mehr steigt das Gefühl der Überforderung.⁹⁶²

Folgende Rückschlüsse lassen die Ergebnisse der univariaten und bivariaten Untersuchungen zu: Die absolute Mehrheit der befragten Religionslehrerinnen und -lehrer bescheinigt einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz durch die Implementation des KLP. Außerdem bestätigt die Majorität ein Gefühl der Überforderung. Alle bivariaten Untersuchungen haben einen zumindest annähernd mittelstarken Zusammenhang ergeben, bei stets hohem Signifikanzniveau. Die Ergebnisse der induktiven Statistik bestätigen demnach die Vermutung, so dass die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen werden kann: Die hohe Arbeitsbelastung durch die Implementation der Kompetenzorientierung wirkt sich demnach negativ auf die Motivation der Lehrkräfte aus. Weitere Untersuchungen bieten sich an. Auch Hildegard Glee zur Bonsen sieht den Arbeitsaufwand als mögliche Schwachstelle des Implementationsprozesses.⁹⁶³

⁹⁶² Siehe Anhang, Kap. 14.4.5, Tabelle 62.

⁹⁶³ Siehe Kap. 8.3.1.

10.3 Fazit

Die aufgestellte Hypothese „**Die top-down-Implementation der Bildungsstandards, wie sie für das Fach Katholische Religionslehre erfolgte, ist nicht funktional und führt nicht zum seitens der Initiatorinnen und Initiatoren gewünschten Erfolg**“ kann durch die empirischen Befunde als bestätigt angesehen werden

Folgende Gründe werden hierfür aufgeführt:

- Auch fünf Jahre nach der Implementation des KLP sind die meisten Religionslehrerinnen und -lehrer vom Konzept der Bildungsstandards nicht überzeugt: Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte hält die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht für nicht dringend geboten und für nur eine weitere übliche Reformmaßnahme. Dass die Einstellung der Lehrkräfte überaus wichtig ist für ihren Umgang mit den Bildungsstandards, konnte durch die empirische Untersuchung bewiesen wurde: So verwenden Lehrkräfte, die die Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht für dringender erachten, den KLP eher als Grundlage ihrer Unterrichtsplanung und halten die Implementation insgesamt für gelungener als ihre Kolleginnen und Kollegen, die die Kompetenzorientierung für nicht so dringend geboten halten.
- Die durchgeführten Implementationsveranstaltungen bieten keine sonderliche Hilfestellung: Die Mehrheit derjenigen Lehrkräfte, die eine Implementationsveranstaltung besucht haben, attestiert der Implementation weiteren Fortbildungsbedarf, fühlt sich überfordert angesichts der Implementation der Bildungsstandards im Religionsunterricht und erachtet die Implementation insgesamt als nicht gelungen. Außerdem attestieren mehr Lehrkräfte, die an einer Implementationsveranstaltung teilgenommen haben, einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachschaft, als jene, die nicht bei einer Implementationsveranstaltung waren.
- Die Kritik richtet sich indes nicht an den KLP: Die allermeisten der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, den KLP gut zu kennen, ihn als Grundlage für die eigene Unterrichtsplanung zu nutzen und bescheinigen ihm Übersichtlichkeit und Zugänglichkeit sowie eine ausreichende Anzahl präziser Kompetenzbeschreibungen. Allerdings gab die Mehrheit an, dass der KLP keine große Hilfe für die eigene Unterrichtsvorbereitung und -planung sei. Über die Gründe hierfür lässt sich ohne weitere Untersuchungen nur spekulieren. Es könnte aber damit zusammenhängen, dass viele Lehrkräfte unsicher sein könnten, wie ein kompetenzorientierter Religionsunterricht gestaltet werden kann, denn:
- Unterstützungssysteme oder -werkzeuge werden nur teilweise registriert und genutzt: Zwar hat die knappe Mehrheit der befragten Religionslehrerinnen und -lehrer Fortbildungen, bei

denen der Fokus auf der Kompetenzorientierung lag, besucht und die Mehrheit derer ist mit dem Fortbildungsangebot zufrieden. Jedoch kennen nur 42% Modelle kompetenzorientierten Religionsunterricht, noch weniger nutzen diese auch tatsächlich. Und das „Netzwerk“ als Beispiel für ein weiteres unterstützendes Angebot ist sogar weniger als 20% der Befragten bekannt. Dabei sollte es Aufgabe der Implementationsveranstaltungen und der Fortbildungsmaßnahmen zur Kompetenzorientierung sein, diese hilfreichen Unterstützungswerkzeuge den Hauptträgerinnen und -trägern der Bildungsreform nahe zu bringen.

- Eine hohe Arbeitsbelastung wird von der absoluten Mehrheit attestiert. Auch gaben die meisten der befragten Lehrkräfte an, ein Gefühl der Überforderung anlässlich der Implementation der Bildungsstandards im kath. Religionsunterricht zu verspüren. Der Zusammenhang ist evident: Je mehr Arbeitsaufwand attestiert wird, desto größer wird das Überforderungsgefühl. Und diejenigen, die dem hohen Arbeitsaufwand voll und ganz zustimmen, sind mehrheitlich der Meinung, die Implementation der Bildungsstandards sei eher nicht gelungen.

Die Ergebnisse der Erhebung zur Implementation der Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht zeigen großen Handlungsbedarf auf Seiten der Verantwortlichen. Es sollte deutlich geworden sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer „Dreh- und Angelpunkt“ jeder Bildungsreform sind und damit zu einem großen Teil zum Erfolg oder Scheitern einer solchen beitragen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Einsicht der Lehrkräfte eine große Rolle spielt: Diejenigen, für die die Kompetenzorientierung bloß eine weitere übliche Reform ist, attestieren voll und ganz einen hohen Arbeitsaufwand; diejenigen, die die Kompetenzorientierung für eher dringend geboten erachten, stimmen dem Gefühl der Überforderung eher nicht zu.⁹⁶⁴

Änderungsvorschläge seitens der Religionslehrerinnen und -lehrer umfassen insbesondere den Implementationsprozess, aber auch das neue Bildungskonzept als Ganzes.

⁹⁶⁴ Informative empirische Ergebnisse, die nicht im direkten Zusammenhang zu den Hypothesen stehen, wie beispielsweise das Verhältnis von Dienstalter und Akzeptanz der Bildungsstandards, können leider nicht berücksichtigt werden.

11. Konsequenzen

„Für die Akzeptanz der Bildungsstandards in den Schulen ist es ausschlaggebend, dass die Schulen in etwa wissen, wie die Standards in den Schulen aufgegriffen und umgesetzt werden sollen. Ministerien, Landesinstitute und andere Akteure müssen den Schulen relativ konkrete Verfahrenspläne unterbreiten können, die für die Schule die zukünftigen Anforderungen und Arbeitsschritte beschreiben.“⁹⁶⁵

In diesem Kapitel soll der im Erzbistum bzw. Regierungsbezirk Köln erfolgte Implementationsprozess mit den zuvor dargestellten theoretischen Konstrukten verglichen sowie einige Ideen bezüglich einer möglichen Optimierung vorgestellt werden.

11.1 Implementationsprozess – Theorie vs. Praxis

Oelkers und Reusser stellen in ihrer Expertise sieben Anforderungen und Leitideen⁹⁶⁶ für die Implementation von Bildungsstandards vor, die hier kurz auf ihre Umsetzung hin überprüft werden sollen.

- 1) *Inhaltliche Qualität der Bildungsstandards und Tests*: Die Konzeption der Bildungsstandards im Katholischen Religionsunterricht entsprechen zu großen Teilen den von Oelkers und Reusser geforderten Ansprüchen. Zum Teil wurde seitens der befragten Lehrkräfte eine zu hohe Anzahl der Kompetenzen kritisiert. Auch fehlt die wichtige Ausdifferenzierung unterschiedlicher Niveaustufen. Die für das Konzipieren von Tests wichtige Infrastruktur – hier das IQB – ist für Religionslehre leider nicht verfügbar. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Religionslehrkräfte bei der Erstellung der wichtigen Tests eher auf sich gestellt sind.
- 2) *Öffentliche Sichtbarkeit einer zusammenhängenden Strategie und Verlässlichkeit der politischen Unterstützung bei der Umsetzung*: Die Kirchlichen Richtlinien zu den Bildungsstandards sind eine verpflichtende Strategie für Bildungsstandards im Katholischen Religionsunterricht. Eine politische forcierte Langzeitstrategie nebst den dazugehörigen Ressourcen gibt es jedoch hauptsächlich für die Kernfächer.
- 3) *Sicherung von Akzeptanz in der Profession*: Die Auswertung des quantitativen Forschungsvorhabens ergab, dass die Mehrheit der Religionslehrerinnen und -lehrern nicht von der Notwendigkeit der Kompetenzorientierung überzeugt sind.

⁹⁶⁵ Klieme, Expertise, S. 140.

⁹⁶⁶ Siehe Kap. 5.2.2.

- 4) *Verankerung der Reform in den regionalen und lokalen Kontexten einer auf den Unterricht zielenden pädagogischen Qualitätsentwicklung*: Leider dominiert der top-down-Charakter, teilautonome Strategien für den Katholischen Religionsunterricht sind der Verfasserin nicht bekannt.
- 5) *Ausrichtung von Unterstützungssystemen, Werkzeugen und Verfahren des professionellen Lernens und der Schulentwicklung auf Bildungsstandards*: Zwar wurde v.a. seitens des Erzbistums vieles in diesem Bereich angeboten, jedoch stimmte die Mehrheit der befragten Religionslehrkräften eher zu, dass die Implementation weiterer Fortbildungsmöglichkeiten bedürfe.
- 6) *Fachliche Bildungsstandards im Rahmen einer breiteren pädagogischen Zielsetzung von Schule*: Die Kirchlichen Richtlinien sowie der KLP betonen, dass Bildungsstandards nicht „alles“ im Religionsunterricht sind und dass Raum jenseits messbarer Standards geschaffen werden soll. Dies war durch die Verkürzung der Schulzeit (G8) sicherlich schwierig, da die Ressource Zeit immer knapp bemessen ist. Es bleibt zu beobachten, wie sich dies bei G9 entwickeln wird.
- 7) *„Input“, „Prozess“- und „Ergebnisqualität“ – die drei Säulen schulischer Wirksamkeit*: Die wichtige Rückkoppelung evaluativ ermittelter Lernergebnisse in Entwicklungsmaßnahmen wird im Katholischen Religionsunterricht der einzelnen Lehrperson überlassen – regionale oder nationale Instrumente gibt es hier nicht.

Die Expertise von Oelkers und Reusser betont, dass das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen – nationale und regionale Ebene, Schulen und Lehrkräfte – überaus wichtig für einen gelungenen Implementationsprozess ist. In der Praxis sieht dies jedoch etwas anders aus: Auf nationaler Ebene wurden die Bildungsstandards beschlossen, die Umsetzung – Entwicklung der Lehrpläne und Implementation – war eine regionale Angelegenheit der Bundesländer. Dies hat zur Folge, dass die Konkretisierung z. T. sehr unterschiedlich erfolgte. So schwirrt beispielsweise mittlerweile ein buntes Potpourri an Kompetenzbegriffen durch die Bundesrepublik.⁹⁶⁷ Die angeratene einheitliche Umsetzung der KMK-Standards erfolgte nicht.

Auf der intermediären Ebene gab es Versuche der regionalen Vernetzung. So wurden vom Erzbistum schulübergreifende Fortbildungsreihen angeboten.

⁹⁶⁷ Personale, soziale, inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen, Dialog-, Deutungs-, Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Fach-, Methodik-, Partizipations-, Urteilskompetenzen etc.

In ihrer Expertise betonen Oelkers und Reusser, dass die Unterrichtsebene das Herzstück der Implementation bildet und der Erfolg von Bildungsinnovationen im Wesentlichen davon abhängt, inwiefern diese die Lehr-Lern-Ebene durchdringen. Dabei geht es um mehr als nur um das Verinnerlichen kompetenzbasierter Unterrichtsprozesse:

„Bildungsstandards im Unterricht umzusetzen bedeutet nicht nur zu wissen, welche (nicht-linearen) Prozesse mit einiger Wahrscheinlichkeit welchen ‚Output‘ bewirken, sondern auch eine Rückkopplung dieses ‚Outputs‘ zum Prozess herzustellen und damit die Frage zu beantworten, wie sich extern erzeugte Leistungsinformationen in verbesserte Lernprozesse rückverwandeln lassen. Lehrpersonen müssen gute Intuitionen darüber entwickeln, wie Kompetenzen in Prozesse übersetzt werden bzw. wie sich ein kompetenzorientiertes Verständnis von Bildungsstandards in ein lehr-lerntheoretisches Aneignungsverständnis rückverflüssigen lässt.“⁹⁶⁸

Für diese komplexen Kompetenzen, die von den Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden, müssen entsprechende Werkzeuge und professionelle Ressourcen bereitgestellt werden, um die Lehrpersonen zu unterstützen. Dies ist in dieser anvisierten Form nicht gegeben.

Das auf der Systemebene angesiedelte Bildungsmonitoring, Werkzeuge und Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, was laut Oelkers und Reusser ebenfalls wichtig für einen gelingenden Implementationsprozess ist, ist leider immer noch exklusiv für einige Unterrichtsfächer – auch Katholische Religionslehre kann davon nicht profitieren, was dringend geändert werden muss.

Die Klieme-Expertise schlägt in ihrer Implementationsstrategie drei Phasenziele vor.⁹⁶⁹ Bereits das erste Phasenziel – *Sicherung des Verständnisses und der Akzeptanz von Bildungsstandards* – kann als nicht gänzlich erreicht erachtet werden, wie die Auswertung der Erhebung zeigt. Die Klieme-Expertise empfiehlt, Unterstützungssysteme, wie Studienseminare und Universitäten, am Implementationsprozess zu beteiligen. Dies geschah im Rahmen von „KompKath“ und dem „Netzwerk“. Es wäre aber durchaus empfehlenswert, die Zusammenarbeit nicht nur auf einzelnen Forschungsprojekten zu belassen, sondern generell auszuweiten. Hinsichtlich der infrastrukturellen Implementationsvoraussetzungen⁹⁷⁰ gibt es für die Aufgabenbereiche „Testentwicklung“, und „Evaluation an Schulen“ Handlungsbedarf.

Es zeigt sich, dass die in Kapitel sechs thematisierten Faktoren für eine gelingende Implementation auch für die Implementation der Bildungsstandards gelten, bzw. dass die Nicht-Berücksichtigung dieser Faktoren zum Hemmnis werden können.

⁹⁶⁸ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 400.

⁹⁶⁹ Siehe Kap. 5.4.

⁹⁷⁰ Siehe Kap. 5.4.2.

Die von Gräsel und Parchmann⁹⁷¹ aufgeworfenen Probleme hinsichtlich der top-down-Implementation haben sich größtenteils bestätigt. So zeigen die Ergebnisse der Erhebung, dass die Bedürfnisse der ausführenden Ebene nicht ausreichend berücksichtigt wurden.

Das von Hameyer e. a. entwickelte „Drei-Phasen-Modell“ für Innovationsprozesse, bestehend aus Anbahnung, Umsetzung und Verankerung, setzt sieben Innovationsstandards voraus.⁹⁷² Von diesen sind nicht alle erreicht worden. So bleiben hinsichtlich der Parameter Bedeutsamkeit, Angemessenheit und Wirksamkeit für die Lehrkräfte viele Fragen offen, wie die Auswertung ergab.

Die Coburnschen Indikatoren „Verbreitung“, „Tiefe“, „Nachhaltigkeit (bzw. „Dauerhaftigkeit““ und „Identifikation“ (bzw. „Verantwortungsübernahme“), welche das Ergebnis der Implementation bewerten,⁹⁷³ können auch für die Implementation der Bildungsstandards im Katholischen Religionsunterricht herangezogen werden. Insbesondere hinsichtlich der Indikatoren „Tiefe“ und „Identifikation“ werfen die Ergebnisse Zweifel ob des Erreichens auf.

Die von Goldenbaum⁹⁷⁴ mit Hilfe ihres theoretischen Modells zur Implementation von Innovationen und ihren schulorganisatorischen Einflussfaktoren empirisch untersuchten Befunde zeigen – bezogen auf diese Arbeit – ähnliche Ergebnisse: Entscheidungsfaktoren wie die Prämissen Person und Struktur haben Einfluss auf die Implementation. Ein für die Lehrpersonen hoher Zeitaufwand ist ein hinderlicher Faktor für das Gelingen der Implementation.

Die von Terhart aufgeführten Argumente der Lehrkräfte gegen Bildungsreformen⁹⁷⁵ spiegeln sich zum Teil auch in den Antworten der befragten Religionslehrerinnen und -lehrer wider. Demnach ist es den Verantwortlichen eher nicht gelungen, Verunsicherungen auf Seiten der Hauptträgerinnen und -träger aus dem Weg zu räumen.

Die Ergebnisse, die Böttcher und Dicke aus der Befragung der Deutschlehrkräfte zur Implementation der Standards im Deutschunterricht herausfanden,⁹⁷⁶ decken sich hinsichtlich der gewünschten Unterstützung: Beide Fachschaften wünschen sich mehr Hilfestellung.

Die Schlussfolgerung, die Gräsel, Schellenbach-Zell und Trempler aus ihren Untersuchungen ziehen – die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Bildungsinnovation hängt von der Bedeutsamkeit ihres Inhalts für sie ab⁹⁷⁷ – scheint sich auch in dem hier vorliegenden

⁹⁷¹ Siehe Kap. 6.3.

⁹⁷² Siehe Kap. 6.4.

⁹⁷³ Siehe Kap. 6.5.

⁹⁷⁴ Siehe Kap. 6.5.

⁹⁷⁵ Siehe Kap. 7.1.

⁹⁷⁶ Siehe Kap. 7.4.

⁹⁷⁷ Siehe Kap. 7.5.

Fall zu bestätigen: je weniger die Religionslehrkräfte von den Bildungsstandards überzeugt sind, desto weniger sind sie motiviert, diese in ihren Unterrichtsalltag zu integrieren.

Zeitler, Heller und Asbrand kommen durch ihre Untersuchungen⁹⁷⁸ zu dem Ergebnis, dass der zeitliche Druck, den die Lehrerinnen und Lehrer empfinden – auch was die Vertiefung der Inhalte der Innovation angeht – ein großes Problem bei der Implementation darstellt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die Evaluation der Befragung der Religionslehrkräfte. Außerdem bemängeln sie die hierarchische Vorgehensweise, die die Stärkung der Einzelschule verhindert.

Die Implementation der Bildungsstandards im Katholischen Religionsunterricht birgt einige Faktoren, die noch untersucht werden könnten. So wäre es sicherlich interessant, zu evaluieren, inwieweit die Phase der Institutionalisierung⁹⁷⁹ gefestigt wurde.

11.2 Optimierungsideen

Nachfolgend sollen einige Ideen vorgestellt werden, wie man den Implementationsprozess grundsätzlich optimieren kann. Die zuvor erarbeiteten Ergebnisse führen zu der Schlussfolgerung, dass die größten zu optimierenden Positionen den Charakter der Implementation an sich, die Hauptträgerinnen und -träger der Bildungsreform sowie die Unterstützungssysteme betreffen.

11.2.1 Top-down-Charakter

In dieser Arbeit wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Implementation von Innovationen im Bildungswesen mittels eines top-down-Prozesses nicht die beste Umsetzungsmöglichkeit ist:

„Bezogen auf die Einführung von Bildungsstandards werden zwei Dinge deutlich: Erstens können Implementierungsansätze nicht ausschließlich top-down erfolgen, sondern müssen von den Akteuren her gedacht und in kooperativer Weise angestoßen werden. Die Entwicklung des Unterrichtssystems beginnt dabei mit der Reflexion des praktizierten eigenen Unterrichts. An dieser Reflexion müssen sich alle mit der Bildung von Lehrpersonen befassten Institutionen beteiligen.“⁹⁸⁰

Sicherlich ist es erfolgversprechender, wenn den Lehrkräften als Hauptträgerinnen und -trägern Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt würden. Eine Mischform aus top-down und bottom-up wäre empfehlenswert. Dies könnte beispielsweise mittels eines „Runden Tisches“ geschehen.

⁹⁷⁸ Siehe Kap. 7.2.

⁹⁷⁹ Gemäß des Drei-Phasen-Modells von Giaquinta, siehe Kap. 6.5., S. 195f.

⁹⁸⁰ Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 406.

Auch wäre es denkbar, dass man die Lehrplankommission durch ein Bewerbungsverfahren öffnet, welches interessierten und engagierten Lehrkräften ermöglicht, sich einzubringen.

„Bildungsstandards und Testverfahren lassen sich vermutlich schneller, effizienter und mit höherer Akzeptanz entwickeln, wenn der Prozess nicht „deduktiv“ von oben durchgeplant wird, sondern wenn unterschiedliche Akteure mit einem hohen Grad an fachlicher Kompetenz und Autonomie „Produkte“ erstellen, die dann öffentlich diskutiert, verbessert und schließlich von zuständigen staatlichen Gremien – nach Maßstäben, die allerdings zentral festgesetzt werden müssen – zur regulären Nutzung freigegeben werden.“⁹⁸¹

11.2.2 Lehrerinnen und Lehrer

Es wurden zahlreiche Gründe⁹⁸² genannt, warum es für das Gelingen der Implementation unerlässlich ist, dass sie von den Hauptträgerinnen und -trägern der Bildungsreform – den Lehrkräften – unterstützt wird. Die Ergebnisse der Umfrage legen jedoch nahe, dass dies hinsichtlich der Implementation der Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht nicht sonderlich gelungen ist: So gab die Mehrheit der Befragten an, sie hielten die Kompetenzorientierung, die (eher) nur eine weitere übliche Reformmaßnahme im Schulwesen sei, (eher) nicht für dringend geboten. Gleichzeitig konstatierte die Majorität der befragten Lehrkräfte, dass die Implementation des KLP einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz bedeute und ein Gefühl der Überforderung hinterlassen habe. Die erhöhte Arbeitsbelastung liegt auf der Hand: Die Lehrkräfte müssen sich in die neue Thematik der Bildungsstandards und Kompetenzorientierung einarbeiten, es müssen neue schulinterne Curricula erstellt und die früher schon ausgearbeiteten Unterrichtsreihen neu konzipiert werden. Dass dabei die Motivation mitunter auf der Strecke bleiben kann, ist verständlich.

„Zu den Problemen einer systemischen Strategie gehört u.a., dass diese infolge der hohen Komplexität und Vernetztheit der Prozesse, der wahrgenommenen Top-down- oder Außensteuerung sowie aufgrund der Involvierung unterschiedlicher Interessengruppen und Kräfte bei den Akteuren an der Basis zu Überforderung, Überladung und Frustration führen kann. [...] Die Lehrpersonen tendieren dann dazu, auf der Basis ihres Selbstverständnisses als pädagogische Akteure ihr Kerngeschäft, den Unterricht, von formalen Strukturen und komplexen, diffus wahrgenommenen Ansprüchen von außen zu entkoppeln. Rein systemische Betrachtungsweisen neigen zu Disseminationsstrategien: Programme, Papiere, Verfahren und Regelungen werden aus der Sicht ihrer Absender scheinbar effizient kommuniziert und deren ‚Adaption‘ wird in kurzen Zeiträumen erwartet. Solche Strategien vernachlässigen häufig die Innensichten der Akteure und kümmern sich nicht oder zu wenig um die Mikrobereiche einer Reform, also die ganz konkreten handlungsbezogenen Probleme und die Arbeitskontexte. Auch werden die Voraussetzungen der Lehrpersonen und der Zeitbedarf, den selbst kleine Schritte benötigen, häufig falsch eingeschätzt.“⁹⁸³

⁹⁸¹ Klieme et. al., Expertise, S. 120.

⁹⁸² Siehe Kap. 7.

⁹⁸³ Oelkers/Reusser, Qualität entwickeln, S. 258.

Demzufolge muss überlegt werden, wie man die Lehrerinnen und Lehrer entlasten kann. In der Regel soll ein schulinternes Curriculum während eines Pädagogischen Tages angefertigt werden. Dies ist erfahrungsgemäß nicht zu schaffen. Eine Arbeitsentlastung könnte durch eine interschulische Kooperation in schulübergreifenden Netzwerken entstehen, so wie dies in der Expertise von Oelkers und Reusser auch vorgeschlagen wird.

Die Hauptträgerinnen und Hauptträger der Bildungsreform brauchen mehr Unterstützung bei den Herausforderungen, denen sie – on top zu den komplexen Anforderungen, die das Lehrerinnen-/Lehrersein sein mit sich bringt – ausgesetzt sind.

11.2.3 Unterstützungssysteme

- *Implementationsveranstaltung*: Auch wenn es organisatorisch und personell schwierig ist, sollte der Charakter der Implementationsveranstaltung überprüft werden. Immerhin erachtet die Mehrheit derjenigen befragten Religionslehrkräfte, die an einer Implementationsveranstaltung teilgenommen haben, die Implementation insgesamt als eher nicht gelungen. Und anscheinend trägt die Implementationsveranstaltung nicht unbedingt dazu bei, dass sich die Religionslehrerinnen und -lehrer weniger überfordert fühlen hinsichtlich der Implementation des KLP – wie die Ergebnisse der Befragung rückschließen lassen.

Statt wie bisher zwei Vertreterinnen bzw. Vertreter zu schicken, sollte es den kompletten Fachkonferenzen ermöglicht werden, teilzunehmen. Dies könnte zum Beispiel gewährleistet werden, indem sich mehrere Fachkonferenzen zusammenschließen und gemeinsam eine Einweisung erhalten. Das würde auch dem „Massencharakter“ der Veranstaltung entgegenwirken und bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern evtl. einen größeren Effekt erzielen. Allerdings bedürfte es hierfür wesentlich mehr „man power“ seitens der Fachdezernate. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu beseitigen, könnte darin liegen, motivierte Religionslehrerinnen und -lehrer, Fachleiterinnen und Fachleiter o.ä. zu schulen, damit diese an den Implementationsveranstaltungen mitwirken können.⁹⁸⁴

- *Fortbildungen*: Die Befragung der Religionslehrerinnen und -lehrer ergab, dass eine knappe Mehrheit Fortbildungen mit Fokus auf Kompetenzorientierung besucht hat. Hier wäre es sinnvoll und entspräche der Expertise von Oelkers und Reusser, die Teilnahme an Fortbildungen verpflichtend zu machen, damit gewährleistet ist, dass alle Lehrkräfte ihre Kompetenzen erweitern. Unterstützungsangebote können nur fruchten, wenn sie auch angenommen

⁹⁸⁴ Ob dies rechtlich möglich ist, müsste ggf. geklärt werden.

werden. Dass die vielfältigen Fortbildungsangebote nicht wahrgenommen werden, ist sicherlich auch der Tatsache geschuldet, dass viele Veranstaltungen nachmittags stattfinden und – wenn überhaupt – nur ein bis zwei Lehrpersonen teilnehmen dürfen, da ansonsten im Zuge des Ganztages zu viel Unterricht ausfällt. Hier sind auch die Schulleitungen in der Pflicht, die Weiterbildung des Kollegiums zu ermöglichen. Dass der Wunsch nach weiteren Fortbildungsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte hinsichtlich der Implementation besteht, zeigt das Ergebnis der Befragung. Es wird zu beobachten sein, inwieweit sich die Fortbildungsmöglichkeiten durch die Umstellung von G8 auf G9 verändern. Auch das Format von Fortbildungsveranstaltungen bedarf einer Überarbeitung, damit mehr Fortbildungen über einen langfristigen Zeitpunkt angelegt sind und einen Netzwerk-Charakter entwickeln – beides wird auch von Oelkers und Reusser gefordert.⁹⁸⁵

- *Umsetzungshilfen*: Erstaunlicherweise sind Umsetzungshilfen zur Implementation, wie die Merkmalmodelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts oder das „Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung“, offenbar kaum bekannt. Hier sei eine persönliche Anmerkung gestattet: In meiner Funktion als Referentin für das Erzbistum Köln habe ich in diversen Fortbildungen den teilnehmenden Religionslehrerinnen und -lehrern beides vorgestellt und die Kolleginnen und Kollegen waren stets dankbar, diese überaus hilfreichen Werkzeuge kennenzulernen. Denn in der Tat sind sowohl das Netzwerk mit seinen exemplarisch ausgearbeiteten kompetenzorientierten Unterrichtsvorhaben als auch die Merkmalmodelle (insbesondere das von Andreas Feindt) als Orientierungsmöglichkeit, wie ein kompetenzorientierter Religionsunterricht aussehen kann, überaus hilfreich und sollten dringend allen Religionslehrkräften bekannt sein. Eine breite Aufmerksamkeit könnten die Merkmalmodelle beispielsweise erhalten, wenn sie in den Lehrerhandreichungen thematisiert würden. Außerdem wäre es durchaus sinnvoll, wenn bei den Implementationsveranstaltungen sowie bei den Fortbildungen diese Umsetzungshilfen vorgestellt bzw. auf diese aufmerksam gemacht würden. Auch wäre es sicherlich vorteilhaft, die Modelle in den Lehrplannavigator einzubinden. So würden die Religionslehrerinnen und -lehrer zu dem Gros an neuen Inputs auch direkt eine hilfreiche Unterstützung erhalten. Es sollte klar geworden sein, dass ein höherer Bekanntheitsgrad der Umsetzungshilfen den Erfolg des Implementationsprozesses positiv beeinflussen kann.

⁹⁸⁵ Siehe Kap. 5.2.4.

Auch wenn diese Arbeit sich mit der Implementation des KLP für die Sek I beschäftigt, sei dennoch eine weitere Anmerkung gestattet: Die Kirchlichen Richtlinien zu den Bildungsstandards gibt es für die Primarstufe und die Sek I, nicht aber für die Sek II und das Berufskolleg. Die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards gibt es aktuell für die Primarstufe für die Fächer Deutsch und Mathematik; für den Hauptschulabschluss für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache; für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache und Naturwissenschaften (Biologie, Chemie und Physik); für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache, sowie für die Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik).⁹⁸⁶ Als Lehrerin von „Nebenfächern“ (Katholische Religionslehre, Geschichte und Italienisch) stellt sich der Verfasserin die Frage, warum es 17 (!) Jahre nach Einführung der Bildungsstandards es immer noch nicht gelungen ist, Bildungsstandards auch für andere Fächer zu verabschieden, obwohl die KMK es als zentrale Aufgabe ansieht,

„[...] die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Bildungsstandards sind hierbei von besonderer Bedeutung. Sie sind Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst.“⁹⁸⁷

Scheinbar gilt dies nicht für alle Fächer. Damit werden diese, was bundesweite Vergleichsstudien, extern organisierte Evaluationen und offizielle Unterstützungssysteme angeht, nicht berücksichtigt. Auf der Grundlage des Beschlusses der KMK vom 18.06.2020 werden die Bildungsstandards für die o.g. Fächer bis 2024 überarbeitet bzw. weiterentwickelt.⁹⁸⁸ Die Entwicklung von Bildungsstandards für andere Fächer ist indes nicht geplant.

11.2.4 Kompetenzorientierte Lehrpläne

Wie der Vergleich ausgewählter kompetenzorientierter Lehrpläne zeigt, fallen diese recht unterschiedlich aus – auch was Hilfestellungen für die Lehrkräfte betrifft. So bieten nicht alle Bundesländer hilfreiche Unterstützungsmaterialien an. Außerdem ist zu konstatieren, dass die hier vorgestellten kompetenzorientierten Lehrpläne immer noch die in der Klieme-Expertise geforderte Orientierung an Mindeststandards nicht erfüllen, sondern stattdessen Regelstandards

⁹⁸⁶ Vgl. Bildungsstandards (kmk.org) (Stand: 27.12.2020).

⁹⁸⁷ KMK, Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10).

⁹⁸⁸ Vgl. IQB - Weiterentwicklung der Bildungsstandards für den Primarbereich und die Sekundarstufe I in Deutsch und Mathematik (WeBis) (hu-berlin.de) (Stand: 27.12.2020).

ausweisen. Insgesamt würde es sich empfehlen, größere Gemeinsamkeiten in diesen „Flickenteppich“ zu bringen, damit auch bundesländer-übergreifende Untersuchungen aussagekräftiger sind.

Die Klieme-Expertise sieht in dem Kompetenz-Begriff eine entscheidende Herausforderung:

„Einen gemeinsamen Begriff von Kompetenzen, deren Abstufung und Entwicklungslogik zu entfalten und darin das Verhältnis von fachlichem und außerfachlichem Lernen zu klären wird daher in Zukunft eine der wichtigsten Herausforderungen der Arbeit an Bildungsstandards sein.“⁹⁸⁹

11.2.5 Unterstützungsrahmen nach Feindt

„Insgesamt zeigen die Erfahrungen, dass es keineswegs ausreicht, den Lehrerinnen und Lehrern die standard- und kompetenzorientierten neuen Bildungspläne bzw. Kerncurricula in flächendeckenden Fortbildungsveranstaltungen vorzustellen und zu erläutern, welche Kompetenzen mit bekannten Inhalten verknüpft werden können. Ein solches Vorgehen sorgt zwar dafür, dass die neuen curricularen Zielvorgaben bekanntgemacht werden, hilft aber nur sehr begrenzt weiter, um die Orientierung am outcome des Unterrichts didaktisch im schulischen Alltag umzusetzen.

Was fehlt, ist ein Unterstützungsrahmen, der den Lehrkräften *zeitliche Ressourcen eröffnet* und sie *strukturell dabei unterstützt*, die externen Vorgaben auf die Bedingungen des eigenen Unterrichts vor Ort anzupassen.“⁹⁹⁰

Feindt artikuliert vier Strukturmerkmale eines derartigen Unterstützungsrahmens:

- **Situationsbezug:** Im Mittelpunkt muss der eigene Unterricht stehen, nicht allgemeine theoretische Vorgaben oder didaktische Modelle;
- **Kontinuität:** Implementation muss als ein langfristiger Prozess aufgefasst werden, der eine ständige Bearbeitung, statt punktueller Fortbildungen benötigt;
- **Reflexion:** Konkrete Schritte zur Veränderung des eigenen Unterrichts müssen systematisch reflektiert und evaluiert werden, statt lediglich die gefühlte Wirkung zu beschreiben;
- **Kooperation:** Die Weiterentwicklung des Unterrichts muss kooperativ im Austausch mit der Fachschaft erfolgen statt isoliert auf den eigenen Unterricht.⁹⁹¹

„Wenn sich Lehrerinnen und Lehrer mit einer solchen forschend-entwickelnden Haltung an die Arbeit mit Bildungsstandards und Kompetenzorientierung machen und diese Arbeit institutionell gestützt wird, dann stehen die Chancen gut, dass die Reformbemühungen nicht zu einer Engführung schulischer Unterrichtspraxis verkommen, sondern ihr pädagogisches Potenzial ausspielen können.“⁹⁹²

⁹⁸⁹ Klieme et. al., Expertise, S. 136.

⁹⁹⁰ Feindt, Kompetenzorientierter Unterricht, S. 88.

⁹⁹¹ Ebd., S. 88.

⁹⁹² Ebd., S. 88.

12. Ausblick

10 Jahre nach dem „PISA-Schock“ hat sich einiges getan im deutschen Bildungswesen. Die Ergebnisse der neuesten PISA-Studie von 2018, mit circa 600.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus 79 Staaten die bis dato umfangreichste, zeigt, dass das deutsche Bildungssystem Fortschritte erreicht hat, es aber weiterhin ausreichend Verbesserungspotential gibt. In den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Lesekompetenz – Hauptdomäne der PISA-Studie 2018 – liegen die Ergebnisse über dem OECD-Durchschnitt.⁹⁹³

„Die durchschnittlichen Leseleistungen sind in Deutschland nach den in der ersten Zeit – bis 2012 – erzielten Verbesserungen 2018 wieder in etwa auf das Niveau von 2009 zurückgegangen. In Naturwissenschaften war die mittlere Punktzahl 2018 niedriger als 2006. In Mathematik lagen die Ergebnisse von PISA 2018 deutlich unter jenen von PISA 2012.“⁹⁹⁴

Die sozioökonomische Chancengerechtigkeit ist weiterhin problematisch: Der Abstand zwischen Schülerinnen und Schülern mit sozioökonomisch günstigem Hintergrund und sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern ist größer als noch 2009 und größer als der OECD-Durchschnitt. Auch Ausstattungs- und Personalmängel sind an deutschen Schulen höher als im OECD-Durchschnitt.⁹⁹⁵

„Die Ergebnisse von PISA 2018 zeigen für Deutschland, dass das insgesamt erreichte Kompetenzniveau der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler durchaus akzeptabel ist. Wie bereits in PISA 2015 ist auch jetzt anzumerken, dass die Kompetenzen in allen drei Domänen (Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen) signifikant über dem Durchschnitt der OECD-Staaten liegen. Im Vergleich zu den Ergebnissen in PISA 2000 ist das als wichtiger Erfolg zu sehen.“⁹⁹⁶

Dennoch kann, will und sollte sich das deutsche Bildungssystem nicht mit den Verbesserungen seit PISA 2000 zufrieden geben. So fordert Bundesbildungsministerin Anja Karliczek Bund und Länder auf, weiterhin gemeinsam das Bildungssystem zu optimieren. Prof. Dr. R. Alexander Lorz, aktueller Präsident der KMK, betont, dass der in PISA 2018 erneut offenbar gewordene Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Bildungserfolg angegangen werden muss.⁹⁹⁷

⁹⁹³ Vgl. Mostafa, Tarek/ Schwabe, Markus, PISA 2018 Ergebnisse – Ländernotiz Deutschland, S. 1. [Title] (oecd.org) (Stand: 27.12.2020).

⁹⁹⁴ Ebd., S. 1.

⁹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 5f.

⁹⁹⁶ Reiss, Kristina/ Weis, Mirjam/ Klieme, Eckhard/ Köller, Olaf, PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich – Zusammenfassung, S. 17.

⁹⁹⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz, Gemeinsame Pressemitteilung Nr. 149/2019, PISA 2018, S. 1f.

„Schulische Innovation, welche nicht die Ebene des Unterrichts und damit die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern erreicht, ist wenig fruchtbar. Umgekehrt gilt: Keine Qualität der Produkte ohne Prozessqualität, keine standardkonformen Lernergebnisse ohne vorangegangene Lerngelegenheiten für alle Schülerinnen und Schüler. Die Mikroebene des Unterrichts erweist sich so als Lackmустest für die Implementation von Bildungsstandards. Folgerichtig muss *Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung* verstanden werden.“⁹⁹⁸

Für die Implementation von Bildungsinnovationen wäre es von Vorteil, wenn alle Fächer gleichwertig behandelt würden. Das überaus wichtige Instrument des Bildungsmonitorings gibt es nur für die sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächer – internationale Schulleistungsvergleiche (PISA TIMMS etc.), Ländervergleiche des IQB zur Überprüfung und Umsetzung der Bildungsstandards, Verfahren zur Qualitätssicherung auf Schulebene wie Lernstandserhebungen, landesspezifische Leistungsvergleichsuntersuchungen etc.⁹⁹⁹ gibt es nicht für „Nebenfächer“ wie Geschichte, Erdkunde oder eben Katholische Religionslehre.

In ihrer Expertise weisen Oelkers und Reusser daraufhin, „dass die Implementation von standardbasierten Reformen, deren Erfolg an der tatsächlichen Wirkung auf Unterricht und Lernen gemessen wird, ein langwieriger Prozess ist.“¹⁰⁰⁰ Es wäre daher sinnvoll, neun Jahre nach Einführung des Kernlehrplans, den Implementationserfolg zu evaluieren.

„Die Rekonstruktion der Reaktionsweisen von Lehrkräften auf die Einführung von Bildungsstandards durch die KMK macht deutlich, wie sehr die Frage, ob die durch die Bildungspolitik initiierte Innovation in der Schul- und Unterrichtspraxis umgesetzt wird, davon abhängig ist, auf welche Weise Lehrkräfte ihren Innovationsgehalt interpretieren. Innovationen lassen sich nicht umstandslos und unverändert top-down in Schule und Unterricht implementieren, sondern ereignen sich vielmehr als Ko-Konstruktionsprozess der verschiedenen Akteure im Schulsystem. Es zeigt sich am Beispiel der Implementation der KMK-Bildungsstandards, dass diese Prozesse sowohl durch die Rezeption der Innovation ‚Bildungsstandards‘ durch die Lehrkräfte, als auch die Art und Weise, wie die Reform durch die Akteure der Bildungspolitik und -administration kommuniziert wird, bestimmt werden. Mit dem Begriff der Ko-Konstruktion (Oelkers und Reusser 2008) wird der Prozess als Geschehen konzeptionalisiert, an dem verschiedene Akteure im Mehrebenensystem aktiv teilhaben.“¹⁰⁰¹

Die Ergebnisse dieser Arbeit offenbaren die herausragende Rolle der Lehrerinnen und Lehrer für den Implementationsprozess und zeigen, wie wichtig es ist, dass sie offen für Neuerungen im Bildungssystem sind und bestmögliche Unterstützung hierfür erhalten. Eine weitere wichtige Stellschraube liegt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, denn die Formulierung von Standards für Bildungswege und -abschlüsse darf nicht nur für die Ebene der Schülerinnen und Schüler gelten, sondern muss auch auf die Bildungswege und -abschlüsse der Lehrkräfte abzielen. Daher erarbeitete 2002 eine Expertengruppe um Ewald Terhart im Auftrag der KMK Qualitätskriterien für eine „gute“ Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie Kriterien, um diese zu

⁹⁹⁸ Reusser/ Halbheer, Implementation von Bildungsstandards, S. 133.

⁹⁹⁹ Vgl. Bildungsmonitoring (kmk.org) (Stand: 27.12.2020).

¹⁰⁰⁰ Oelkers/ Reusser, Qualität entwickeln, S. 400.

¹⁰⁰¹ Zeitler/ Heller/ Asbrand, Steuerung durch Bildungsstandards, S. 143f.

evaluieren.¹⁰⁰² Clauß Peter Sajak erarbeitete grundlegende religionsdidaktische Kompetenzen für Religionslehrkräfte, die nötig sind, um einen kompetenzorientierten Religionsunterricht zu planen, zu gestalten und durchzuführen.¹⁰⁰³

Was bedeutet dies alles jetzt für den Religionsunterricht?

Auch wenn die Erhebung aus dem Jahr 2016 stammt und somit nicht mehr ganz aktuell ist und es sicherlich interessant wäre, vier Jahre später ein erneutes Meinungsbild einzuholen, kann doch festgehalten werden, dass die Verantwortlichen es nicht geschafft haben, die Religionslehrerinnen und -lehrer von dem neuen Bildungskonzept zu überzeugen und Unterstützungswerkzeuge erfolgreich zu vermitteln.

Es ist deutlich geworden, dass die Implementationsveranstaltungen, wie sie in dieser Arbeit beschrieben wurden, für die Verwendung kompetenzorientierter Curricula im Religionsunterricht leider keine Hilfestellung leisten. Es bleibt allein die Hoffnung, dass durch Multiplikatoren mit Expertise wie die Fachleiterinnen und -leiter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung oder die Fachberaterinnen und -berater im Bereich der Fortbildung den jüngeren Generationen von Religionslehrerinnen und -lehrern die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht zur Selbstverständlichkeit wird. Es wäre wünschenswert, dass die hier gewonnenen Erkenntnisse über die mangelnde Wirksamkeit von Implementationsstrategien auch von den Verantwortlichen in Kirche und Staat wahrgenommen und bei der nächsten Reform berücksichtigt wird.

2019 wurde der neue KLP für G9 implementiert. Immerhin sind nun mehr Unterstützungsmaterialien online verfügbar. An dem top-down-Prozess und dem Charakter der Implementationsveranstaltungen hat sich indes nichts geändert. Leider ist diese Arbeit nicht rechtzeitig für den aktuellen Implementationsprozess fertiggestellt worden. Vielleicht kann sie aber dazu beitragen, die nächste Implementation nachhaltig zu verändern, denn schließlich „[...] gebiert eben jede Reform die Notwendigkeit für die nächste. Man muss dies wohl als Normalität hinnehmen.“¹⁰⁰⁴

¹⁰⁰² Vgl. Terhart, Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, S. 3.

¹⁰⁰³ Vgl. Sajak, Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, S. 8.

¹⁰⁰⁴ Terhart, Widerstand von Lehrkräften, S. 89.

13. Literaturverzeichnis

13.1 Kirchliche und staatliche Dokumente zum Bildungswesen und Religionsunterricht

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Stationen auf dem Weg der Schulprogrammentwicklung. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung und Evaluation. Berlin 2003. Online unter: Leitfaden.pdf (berlin-brandenburg.de) (Stand: 27.12.2020)

Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz, PISA 2018. Gemeinsame Pressemitteilung Nr. 149/2019. Berlin 2019. Online unter: PISA 2018: Deutschland stabil über OECD-Durchschnitt – BMBF (Stand: 27.12.2020)

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1949. Online unter: GG – nichtamtliches Inhaltsverzeichnis (gesetze-im-internet.de) (Stand: 27.12.2020).

Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I – Gymnasium. Katholische Religionslehre. Wiesbaden 2010. Online unter: Katholische Religion | Hessisches Kultusministerium (hessen.de) (Stand: 27.12.2020).

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Online unter: IQB – Kompetenz in der Bildung (hu-berlin.de) (Stand: 27.12.2020).

Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner/ Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/ Prenzel, Manfred/ Reiss, Kristina/ Riquarts, Kurt/ Rost, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Vollmer, Helmut, et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003².

Landesinstitut für Schulentwicklung, Vorwort zu den Niveaunkretisierungen. Niveaunkretisierung für alle Fächer/ Fächerverbünde/ Themenorientierte Projekte. Baden-Württemberg 2009. Online unter: NK-Gym-kR.pdf (bildungsplaene-bw.de) (Stand: 27.12.2020).

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein/ Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, Externe Evaluation im Team. Qualitätshandbuch für die Arbeit an allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen in

Schleswig-Holstein 2005. Online unter: EVIT-Handbuch (schulrecht-sh.com) (Stand: 27.12.2020).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, Anregungen zur Umsetzung des Rahmenlehrplans katholische Religion für die Sekundarstufe 1. Mainz 2012. Online unter: Lehrpläne: Lehrpläne: Bildungsserver Rheinland-Pfalz (bildung-rp.de) (Stand: 27.12.2020).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, Rahmenlehrplan katholische Religionslehre für die Sekundarstufe I. Mainz 2012. Online unter: Lehrpläne: Lehrpläne: Bildungsserver Rheinland-Pfalz (bildung-rp.de) (Stand: 27.12.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsstandards für Katholische Religionslehre Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe für Baden-Württemberg 2004. Online unter: Bildungsplan – Bildungspläne 2004–2015 (bildungsplaene-bw.de) (Stand: 27.12.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Einführung in den Bildungsplan 2016. Online unter: Bildungsplan – Einführung in den Bildungsplan 2016 (bildungsplaene-bw.de) (Stand: 27.12.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2011. Online unter: Katholische Religionslehre (nrw.de) (Stand: 27.12.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2019. Online unter: 3403_Katholische_Religionslehre (nrw.de) (Stand: 27.12.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051. Düsseldorf 2020.

Niedersächsisches Kultusministerium, Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Katholische Religion. Hannover 2009.

Niedersächsisches Kultusministerium, Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-

- 10, Katholische Religion, Hannover 2016. Online unter: Curriculare Vorgaben für allgemein bildende Schulen und berufliche Gymnasien (nibis.de) (Stand: 27.12.2020).
- Oelkers, Jürgen/ Reusser, Kurt, Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn 2008.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, Soest 2020. Online unter: QUA-LiS - Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (nrw.de) (Stand: 27.12.2020).
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW), Präsentation zur Implementation des Kernlehrplans Katholische Religionslehre, (Fassung vom 19.07.2019). Online unter: Schulentwicklung NRW – Lehrplannavigator S I – Gymnasium (aufsteigend ab 2019/20) – Katholische Religionslehre – Hinweise und Materialien – Startseite (Stand: 27.12.2020).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Frechen 2011. Online unter: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen | Bildungsportal NRW (Stand: 27.12.2020).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichtes. Bonn 1996⁵.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I. Bonn 2004.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Würzburger Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Bonn 1974.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München 2005.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre, Beschluss vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006. Online unter: Microsoft Word – 196-26_EPA-Katholische-Religion.doc (kmk.org) (Stand: 27.12.2020).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, Bonn 2006.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss. Berlin 1997. Online unter: Microsoft Word – 1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.doc (kmk.org) (Stand: 27.12.2020).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, Köln 2010. Online unter: 2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf (kmk.org) (Stand:27.12.2020).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein (Pressemitteilung). Bonn 4.12.2001. Online unter: Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein (kmk.org) (Stand: 27.12.2020).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. Online unter: Standards Lehrerbildung KMK-Arbeitsgruppe (Stand: 27.12.2020).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der KMK vom 04.12.2003. Online unter: Deckblatt-Vereinbarung04-12-03.doc (kmk.org) (Stand: 27.12.2020).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluss vom 01.06.1979 i. d. F. vom 24.10.2008. Online unter: Microsoft Word – 195_EPA_Rahmentext_24_10_2008.doc (kmk.org) (Stand: 27.12.2020).

Terhart, Ewald, Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die

Kultusministerkonferenz. Münster 2002.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife – Katholische Religionslehre. Thüringen 2013. Online unter: Detailansicht – Thüringer Schulportal (schulportal-thueringen.de) (Stand: 27.12.2020).

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Katholische Religionslehre. Arbeit mit der Bibel – Impulsbeispiele für die Lehrplanimplementation, Bad Berka 2013. Online unter: Detailansicht – Thüringer Schulportal (schulportal-thueringen.de) (Stand: 27.12.2020).

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Katholische Religionslehre, Kompetenzentwicklung – Methodenplan. Impulsbeispiele für die Lehrplanimplementation, Bad Berka 2013. Online unter: Detailansicht – Thüringer Schulportal (schulportal-thueringen.de) (Stand: 27.12.2020).

13.2 Forschungsliteratur

Alkemeier, Irmgard / Hoffmann, Marcus, Vom Trösten und Getröstet werden – Die Schöpfungserzählung, eine Trost und Hoffnungsgeschichte. Gedanken zu einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 9. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012, S. 185-200.

Baur, Nina /Blasius, Jörg, Multivariate Datenanalyse. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden 2014, S. 997-1016.

Beer, Rudolf, Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Wien/Münster 2007.

Benner, Dietrich/ Krause, Sabine/ Nikolova, Roumiana/ Pilger, Tanja/ Schluß, Henning/ Schieder, Rolf/ Weiß, Thomas/ Willems, Joachim, Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt Ru-Bi-Qua. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven. Paderborn 2007, S. 139-156.

Bird, Alexander, Art. Thomas Kuhn. In: Zalta, Edward (Hrsg.): The Stanford Encyclopedia of

- Philosophy. Herbst 2013. Online unter Thomas Kuhn (Stanford Encyclopedia of Philosophy) (Stand 27.12.2020).
- Böttcher, Wolfgang/Dicke, Jan Nikolas, Implementation von Standards. Empirische Ergebnisse einer Umfrage bei Deutschlehrern. In: Böttcher, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster 2008, S. 143-156.
- Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 2001³.
- Coburn, Cynthia, Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. In: Educational Researcher 32/6 (2003), S. 3-12.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2003.
- Drieschner, Elmar, Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden 2009.
- Dressler, Bernd, Kompetenzorientierung als Chance für den RU – eine erste Bilanz. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012, S. 17-26.
- Dressler, Bernd, Religiös gebildet – kompetent religiös? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts. In: Sajak, Clauß-Peter (Hrsg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007, S. 161-178.
- Elsenbast, Volker/ Fischer, Dietlind (Hrsg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007.
- Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln. Comenius-Institut, Münster 2004.
- Englert, Rudolf, Bildungsstandards für Religion: Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Bildungsstandards für den

- Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007, S. 9-28.
- Englert, Rudolf, Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012, S. 61-73.
- Ervens, Thomas, KompKath, Netzwerk Religion und regionale Fortbildung – Implementationsstrategien für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012, S. 139-149.
- Euler, Dieter/Sloane, Peter, Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 26/4 (1998), S. 312-326.
- Feindt, Andreas, Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRU. In: Feindt, Andreas et. al. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven. Münster 2009, S. 295-314.
- Feindt, Andreas, Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehreraarbeit. In: Feindt, Andreas et. al. (Hrsg.): Lehreraarbeit – Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII 2010. Seelze 2010, S. 85-89.
- Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker (Hrsg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006.
- Friedrichs, Jürgen/ Klöckner, Jennifer, Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg Baur (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden 2014, S. 675-685.
- Giaquinta, Joseph B., The Process of Organizational Change in Schools. In: Kerlinger, Fred N. (Ed.): Review of Research in Education 1. Itasca 1973, S. 178-208.
- Gnandt, Georg, Bildungsstandards in Katholischer Religionslehre im Rahmen des Bildungsplanes Baden-Württemberg 2004. In: Sajak, Clauß-Peter (Hrsg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues

- Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007, S. 51-66.
- Goldenbaum, Andrea, Implementation von Schulinnovationen. In: Rürup, Matthias/ Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen – analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden 2013, S.149-172.
- Gräsel, Cornelia/ Parchmann, Ilka, Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 32/3 (2004), S. 196-214.
- Hameyer, Uwe, Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster 2014, S. 49-73.
- Heid, Helmut, Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beitragen? In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven. Paderborn 2007, S. 29-48.
- Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt a.M. 1988.
- Holtappels, Heinz Günter. Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, Matthias/ Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen – analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden 2013, S. 45-69.
- Holtappels, Heinz Günter, Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster 2014, S. 11-47.
- Jäger, Michael, Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden 2004.
- Klieme, Eckhard/ Leutner, Detlef: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Frankfurt a. M. 2006.
- Klieme, Eckhard, Zur Bedeutung der Evaluation für die Schulentwicklung. In: Fend, Helmut

- et. al. (Hrsg.): Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Zürich 2005, S. 40-61.
- Krause, Sabine/ Nikolova, Roumiana/ Schluß, Henning/ Weiß, Thomas/ Willems, Joachim (Hrsg.): Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte Ru-Bi-Qua/KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), S. 174-188.
- Kuld, Lothar, Kompetenzorientierung kritisch betrachtet – viel Lärm um nichts? In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012, S. 27-34.
- Landrock, Uta/Lück, Detlef, Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg Baur (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden 2014, S. 397-410.
- Landwehr, Norbert/Steiner, Peter/Keller, Hans, Schritte zur datengestützten Schulevaluation. Eine Anleitung zur systematischen Datenerhebung mit Fragebogen. In: Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen, Heft 4. Bern 2003/2007, S. 397-410.
- Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF), Deutscher Bildungsserver: Innovationsportal. Online unter: UDiKom. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Diagnosefähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung - Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers (Stand: 27.12.2020).
- Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, SINUS-Transfer (IPN). Online unter: Startseite (sinus-transfer.de) (Stand: 27.12.2020).
- Lenhard, Hartmut, Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: Theo-Web 6 (2007), S. 88-103.
- Michalke-Leicht, Wolfgang, Bildungsstandards und Evaluation: Ein Blick nach Baden-Württemberg. In: Sajak, Clauß-Peter (Hrsg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007, S. 237-260.

- Michalke-Leicht, Wolfgang (Hrsg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. München 2011.
- Mostafa, Tarek/ Schwabe, Markus, PISA 2018. Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland, 2019. Online unter: [Title] (oecd.org) (Stand: 27.12.2020).
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2010³.
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. 4. Auflage, überarbeitet und aktualisiert von Hartmut Lenhard. Göttingen 2015⁴.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Online unter: OECD.org - OECD (Stand: 27.12.2020).
- Raithel, Jürgen, Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs, 2. Durchgesehene Auflage, Wiesbaden 2008².
- Reiss, Kristina/ Weis, Mirjam/ Klieme, Eckhard/ Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich – Zusammenfassung. Münster 2019.
- Reusser, Kurt/ Halbheer, Ueli, Die Implementation von Bildungsstandards als Anstoß zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. In: LISUM/ bm:ukk/ EDK (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovation. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. Berlin 2008. S. 125-138. Online unter: u1u4_OECD_deutschland_1550-0.indd (berlin-brandenburg.de) (Stand: 27.12.2020).
- Riegel, Ulrich/Gennerich, Carsten, Art. Religionspädagogische Forschungsmethoden. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015 (Stand: 27.12.2020).
- Ritter, Werner, Alles Bildungsstandards – oder was? In: Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hrsg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007, S. 29-36.
- Rothgangel, Martin, Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte. In: Feindt, Andreas et. al.: (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster 2009, S. 87-97.

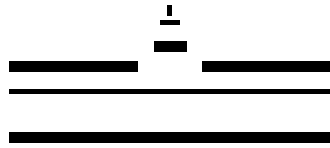
- Rothgangel, Martin, Qualitätskriterien „guten“ Religionsunterrichts. In: Rothgangel, Martin/ Fischer, Dietlind (Hrsg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster 2004, S. 105-118.
- Sajak, Clauß Peter/ Feindt, Andreas, Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. Ergebnisse aus den unterrichtspraktischen Forschungsprojekten KompRU und KompKath. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012, S. 89-106.
- Sajak, Clauß Peter, Lehrplan und Bildungsstandards. Orientierung für die Unterrichtsplanung. In: Theologie im Fernkurs, Katholische Akademie Domschule (Hrsg.): Lehrbrief 7. Würzburg 2012.
- Sajak, Clauß Peter, Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen. Seelze 2020².
- Sajak, Clauß Peter, Standardüberprüfung in Religion? Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht verlangt neue Formen der Leistungsbeurteilung. In: RHS 2008/2 (2008), S. 76-83.
- Sajak, Clauß Peter, Zur Einführung: Religionsunterricht kompetenzorientiert gestalten. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012, S. 9-13.
- Schambeck, Mirjam, „Weil es um den Menschen geht, wenn wir über Bildung reden...“ – Religionspädagogische Einmischungen zur Debatte um Bildungsstandards. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007, S. 179-202.
- Schluß, Henning, Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz. In: Feindt, Andreas et. al. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster 2009, S. 57-72.
- Schott, Franz/ Ghanbari, Shahram Azizi, Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen. Münster 2012.

- Schratz, Michael/ Bauk-van Vugt, Anne, Qualitätsstandards für Schulprogramme. Was zeichnet ein „gutes“ Schulprogramm aus? In: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen 12. Kronach 2001, S. 292-295.
- Schröder, Bernd, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung. In: Feindt, Andreas et. al. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster 2009, S. 39-56.
- Stanat, Petra/ Artelt, Cordula/ Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Schümer, Gundel, PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden, Ergebnisse, Berlin 2002.
- Staub, Fritz, Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zur Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 19 (2) 2001, S. 175-198.
- Steland, Ansgar, Basiswissen Statistik. Kompaktkurs für Anwender aus Wirtschaft, Informatik und Technik. Berlin/ Heidelberg 2007.
- Terhart, Ewald, Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In: McElvany, Nele/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster 2013, S. 75-92.
- Töpfer, Armin, Erfolgreich forschen. Ein Leitfaden für Bachelor-, Master-Studierende und Doktoranden. Wiesbaden 2012³.
- Trempler, Kati/ Schellenbach-Zell, Judith/ Gräsel, Cornelia, Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In: Rürup, Matthias/ Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen – analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden 2013, S. 329-347.
- Feustel, Robert, Methodenportal Universität Leipzig. Online unter: Methodenportal der Uni Leipzig (uni-leipzig.de) (Stand: 27.12.2020).
- Unser, Alexander, Art. Fragebogen. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2018 (Stand: 27.12.2020).
- Verhülsdonk, Andreas, Bildungsstandards im Religionsunterricht? Die neuen Kirchlichen

- Richtlinien zum RU. In: RU heute 03/04 (2005), S. 19-24.
- Verhülsdonk, Andreas, Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht. In: RHS 4/2005, S. 216-22.
- Weinert, Franz, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel 2002², S. 17-33.
- Zeitler, Sigrid/ Heller, Nina/ Asbrand, Barbara: Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster 2012.
- Zeitler, Sigrid/ Heller, Nina/ Asbrand, Barbara, Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In: Rürup, Matthias/ Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen – analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden 2013, S. 127-147.
- Zeitler, Sigrid/ Köller, Olaf/ Tesch, Bernd, Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Gehrman, Axel/Hericks, Uwe/Lüders, Manfred (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn 2010, S. 23-37.
- Zwergel, Herbert, Bildungsstandards – eine Orientierung. In: RHS 4/2005, S. 206-215.

14. Anhang

14.1 Fragebogen



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER



Katholisch-
Theologische
Fakultät

**Institut für
Katholische Theologie
und ihre Didaktik**

Hüfferstraße 27
48149 Münster

Lara Sabel, StR^c

Tel. +49 251-8329220
Tel. +49 251 83-29230 (Sokr.)

lara.sabel@uni-muenster.de

Erhebungsbogen über die Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans für die Sek I im Katholischen Religionsunterricht in NRW

I. Allgemeine Angaben

1. Mein Berechtigungszugang zu dem von mir praktizierten Religionsunterricht läuft über meine Ausbildung als:

- Gemeindepfarrer
- Priester / Pfarrer im Schuldienst
- Lehrer/-in mit Zertifikatskurs
- Gymnasiallehrer/-in
- Pastoralreferent/-in
- Gemeindereferent/-in
- Sonstiges: _____

2. Ich unterrichte derzeit an einer oder mehreren der folgenden Schulen bzw. Schulstufen:

(Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an!)

- Gymnasium/Sek. I
- Gymnasium/Sek. II
- Gesamtschule
- Berufskolleg
- Sonstiges: _____

3. Ich unterrichte an einer Schule

- in staatlicher Trägerschaft in kirchlicher Trägerschaft
- Sonstiges: _____

4. Ich unterrichte die Fächer katholische Religionslehre und

5. Ich unterrichte katholische Religionslehre seit _____ Jahren.**6. Der Religionsunterricht an meiner Schule hat einen...**

- hohen Stellenwert angemessenen Stellenwert
- eher geringen Stellenwert kaum einen Stellenwert

II. Kompetenzorientierung**Die Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht 2011...**

- | | stimme gar
nicht zu | | | | | stimme voll
und ganz zu | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. ... halte ich für dringend geboten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. ... ist für mich nur eine weitere übliche

Reformmaßnahme im Schulwesen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. ... halte ich aus religionspädagogischen
Gründen für sehr problematisch | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

III. Kernlehrplan (KLP)**Der aktuelle KLP für kath. Religionslehre der Sek I aus dem Jahre 2011...**

- | | stimme gar
nicht zu | | | | | stimme voll
und ganz zu | | | | |
|--|------------------------|--|--|--|--|----------------------------|--|--|--|--|
|--|------------------------|--|--|--|--|----------------------------|--|--|--|--|

10. ... ist mir bestens bekannt

11. ... wird von mir als Grundlage meiner

Unterrichtsplanung verwendet

12. ... ist übersichtlich und gut zugänglich

13. ... enthält eine ausreichende Anzahl

an Kompetenzen

14. ... enthält präzise Kompetenz-
beschreibungen

15. ... ist für meine Unterrichtsvorbereitung
und -planung eine große Hilfe

16. Neben dem KLP verwende ich für die Unterrichtsplanung folgende weitere Hilfen:

- ein schulinternes Curriculum
- bewährtes Material aus meinem Unterrichtsfundus
- aktuelle kompetenzorientierte Unterrichtswerke für den kath. Religionsunterricht
- ältere, aber mir wichtige Unterrichtswerke

IV. Implementation und Umsetzungshilfen

17. Über den aktuellen KLP der Sek I habe ich erfahren durch:

- (Erz-)Bischöfliche Schulabteilung
- Staatliche Schulaufsicht
- Kollegium
- Sonstiges: _____

18. Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht:

- ja
- nein

19. Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Kölns besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand:

- ja
- nein

20. Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden:

ja nein

21. Ich kenne die Modelle kompetenzorientierten Religionsunterrichts von Gabriele Obst, Wolfgang Michalke-Leicht oder Andreas Feindt:

ja nein

22. Ich nutze eines oder mehrere dieser Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung:

ja nein

23. Ich kenne das „Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung für den katholischen Religionsunterricht“

ja nein

V. Wünsche, Anregungen, Kritik

Die Implementation des KLP...

	stimme gar nicht zu				stimme voll und ganz zu
24. ... bedarf meines Erachtens weiterer Fortbildungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ... bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ... hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ... ist insgesamt gelungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Hinsichtlich der Implementation des KLP habe ich folgende Wünsche/ Anregungen/ Kritik/ offene Fragen:

ja, und zwar: nein

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

14.2 Experteninterviews

14.2.1 Interview mit LRSD Stefan Sieprath

I1: Herr Sieprath, bitte geben Sie mir vorweg einige Informationen zu Ihrer Berufsbiographie und Ihrer jetzigen Tätigkeit. (00:05)

B1: Na gut, Berufsbiographie ist schnell gesagt: 12 Jahre Schule, Schuldienst. Circa, müsste ich jetzt überlegen, sieben Jahre Schulaufsicht beim Erzbistum Köln, Generalvikariat und am 17. August sieben Jahre Bezirksregierung Köln als Dezernent in der Schulaufsicht, das heißt also Schulaufsicht über Ordinarien und Weiterbildungskollegs, aber eben auch – unter anderem – Fachdezernent Katholische Religion. (00:43)

I2: Beschreiben Sie bitte Ihre Funktion im Rahmen des Implementationsprozesses der Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. (00:49)

B2: Die Funktion ist, wenn man es mit Blick auf die Implementation sieht, zunächst einmal so, dass ich gemeinsam mit damals noch zwei und dann schließlich einem Kollegen im Auftrag des Ministeriums für die Implementation, erst des Kernlehrplans Sek I und dann des Kernlehrplans Sek II, für den Bereich der Bezirksregierung Köln mit Blick auf meine Person genauer für die Bezirksregierung Köln und Düsseldorf verantwortlich war. Heißt aber in dem Fall primär für die Durchführung. Wenn ich mich recht entsinne, sogar die Power Point Vorlage haben sie ja aus dem Ministerium bekommen. Das heißt also ich bin dann natürlich nicht für den präzisen inhaltlichen Zuschnitt, sondern für die Durchführung verantwortlich. (01:44)

I3: Können Sie den Implementationsprozess im Ganzen in seinen verschiedenen Schritten erläutern? (01:48)

B3: (...) Da das ja schon ein bisschen her ist, muss ich erstens mal überlegen, zweitens ausdifferenzieren. Wir hatten zunächst die Implementation Sek I, dann die Implementation Sek II. Die war aber, im Wesentlichen ist die gleich abgelaufen. Heißt: Mit den Vorgaben, die wir aus dem MSW erhalten haben, jetzt muss ich fragen: Wollen Sie jetzt Details über die Durchführung oder wollen Sie...? (02:19)

I4: Also ich würde gerne wissen, wie das überhaupt... (02:21)

B4: Wie das praktisch abgelaufen ist? (02:22)

I5: Genau. (02:23)

B5: Ja. Also wenn man das ganz praktisch mit Blick auf die Durchführungsebene sieht, haben wir in den Bezirksregierungen Köln und Düsseldorf einen Fachdezernenten, dem sitzen Sie

gerade gegenüber. Plus zwei bis drei Fachberaterinnen/Fachberater pro Bezirksregierung. Mit denen muss man dann zunächst mal die territoriale Aufteilung durchführen, das heißt, es wird überlegt, an wie viel Stellen positionieren wir uns, um jeweils möglichst viele Gymnasien, Weiterbildungskollegs, Gesamtschulen zu bedienen und dann hab ich jeweils mit zwei Fachberatern oder Fachberaterinnen vor Ort, pro Lehrplan, pro Bezirksregierung (...) circa 12 Implementationsveranstaltungen durchgeführt. Dazu haben wir eingeladen im Schnitt jeweils zwei Lehrkräfte pro Schule. (03:22)

I6: Aber was Sie da vorgestellt haben war alles vom MSW Ihnen zur Verfügung gestellt worden? (03:29)

B6: Schon. Also wir sind natürlich als Fachdezernenten in der Genese dessen, was da geschrieben wird, auch wieder drin. Weil wir entweder in anderen Arbeitsgruppen sind, ja. Aber für die Konzeption des Lehrplans war damals eine Kollegin aus der Bezirksregierung Detmold zuständig. Aber dann muss man natürlich wiederum als benachbarter Fachdezernent Stellungnahmen abgeben, was diesen inhaltlichen Teil angeht. Aber wenn man es mal rein vom formalen Vorgang sieht, sind wir an der Stelle, ich will das mal so formulieren, verlängerter Arm des Ministeriums. Das heißt, das Ministerium schickt uns den oder weist uns in den inhaltlichen Zuschnitt ein. STIMMT, es gab dann in Soest jeweils für die Fachdezernenten auch nochmal einführende Veranstaltungen, also Einführungen und wir tragen das Ganze dann in die Flächen. (04:30)

I7: Ihre Funktion haben Sie ja beschrieben. Wie viele Veranstaltungen haben Sie selber verantwortet oder waren daran beteiligt? Sie hatten das glaube ich gerade schon gesagt. (04:36)

B7: Ich meine, liebe Frau Sabel, das hätte ich gesagt. Wenn ich mich recht entsinne, pro Bezirksregierung circa 12. (04:41)

I8: Okay. (04:42)

B8: Ja. Mit jeweils zwei Fachberatern. (04:44)

I9: An Ihrer Seite? (04:45)

B9: An meiner Seite. Weil da sind ja beispielsweise dann, also so eine Implementationsveranstaltung läuft ja nicht so ab, dass einer da sechs Stunden lang einen Monolog hält. Sondern da ist eine Einführung und damit die Leute sich vor Ort dann auch damit beschäftigen, auch miteinander ins Gespräch kommen, gibt es dann Gruppenarbeitsphasen. Und diese Gruppenarbeitsphasen haben dann sehr stark meine Fachberater durchgeführt. (05:17)

I10: Mein Fokus liegt jetzt auf der Implementation im Regierungsbezirk bzw. Erzbistum Köln. Haben Sie Kenntnis davon, ob sich das Implementationsverfahren in anderen Regierungsbezirken oder Bistümern von dem in Köln unterschieden hat? Und wenn ja, inwiefern? (05:29)

B10: Da muss ich zunächst mal sagen, dass ich sträflicherweise einen Aspekt bis gerade vernachlässigt habe. Wir haben bei sämtlichen, also sicher, da es sich beim Fach Katholische Religion, das brauche ich Ihnen nicht zu sagen, um eine res mixta handelt – Staat-Kirche – haben wir natürlich die Implementationsveranstaltungen immer in sehr erfreulicher Zusammenarbeit mit den Bistümern durchgeführt. Ich kann an der Stelle nicht nur sagen mit dem Erzbistum Köln, weil selbst im Regierungsbezirk Köln kooperiere ich an dieser Stelle nicht nur mit dem Erzbistum Köln, sondern auch mit dem Bistum Aachen. Beispielsweise Schulen in Aachen, Bistum Aachen. Aber auch, ja, Münster und Essen sind schwerpunktmäßig für die Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf. Also im Prinzip kann man sagen, immer mit den Bistümern. Wo bei es vor allen Dingen beim Sek II Lehrplan, wo ja das Abitur sehr stark im Fokus ist, schon eine Veranstaltung des Staates gewesen ist, aber trotzdem in Absprache mit den Bistümern, die uns beispielsweise dankenswerterweise oft Versammlungsstätten zur Verfügung gestellt haben. (06:37)

I11: Aber das heißt im Bistum Aachen ist es auf jeden Fall identisch gelaufen, weil das ja Zusammenhang dann? (06:44)

B11: Yes. (06:45)

I12: Und andere wissen Sie wahrscheinlich dann nicht? Andere Regierungsbezirke. (06:47)

B12: Wird ähnlich gelaufen sein. Aber im Prinzip kann ich sagen, wir waren für die Bezirksregierung Düsseldorf genauso zwei oder drei oder auch vier Mal auch in Tagungshäusern des Bistums Essen. So wie wir hier beispielsweise drüben im Maternushaus waren. (07:03)

I13: Und wie würden Sie den Implementationsprozess als Ganzes bewerten? (07:06)

B13: (...) Ja, wenn ich sage erfolgreich, dann hört sich das nach Selbstbeweihräucherung an. Ich würde es zunächst vielleicht mal mit einem kritischen Punkt beleuchten. Nennenswerte Widerstände haben wir eigentlich in der gesamten Phase nur mal bei einer einzigen Veranstaltung erlebt. Wo Lehrkräfte also überhaupt nicht einsahen, was das Ganze sollte. Das muss man jetzt also mal wirklich sagen. Bei einer Veranstaltung von sehr, sehr vielen. Von Sek I und Sek II Lehrplan. Ansonsten war das im Prinzip immer eine konstruktive Geschichte. Heißt also, jetzt muss man ja Kriterien nehmen, um sowas bewerten zu können, die Hallen oder die Versammlungsstätten waren immer gut besucht. Das heißt, die Lehrkräfte haben das angenommen. Die

haben bereitwillig die Dinge angehört und haben auch in den Arbeitsphasen bereitwillig mitgearbeitet, sodass ich eigentlich sagen muss, das Ganze ist ohne nennenswerte Molltöne verlaufen. (08:21)

I14: Was sehen Sie als wirkliche Schwachstelle an? (08:23)

B14: Ich würde sagen, Schwachstelle (...) über den Begriff müsste wir uns dann in einer ruhigen Minute nochmal unterhalten. Es gibt natürlich strukturelle (...) Schwachstellen, strukturelle Defizite, die darin bestehen, dass man sich ja zum Beispiel überlegen muss: Lade ich eine komplette Fachkonferenz ein oder lade ich von einer Fachkonferenz nur ein oder zwei Personen ein. Lade ich eine komplette Fachkonferenz ein, habe ich, (...) weil ja immer viele Schulen im Boot sind, eine Riesenveranstaltung, die die Arbeit erschwert. Lade ich nur ein bis zwei Personen ein, was letztendlich unser Weg war, ein bis zwei Personen, also beispielsweise Fachkonferenzvorsitzenden plus Person x, fungieren diese Personen als Multiplikatoren. Darauf muss ich mich natürlich dann verlassen können. Will heißen: Die müssen, das, was sie sich bei der Implementationsveranstaltung (...) angeeignet haben, in die Fachkonferenzen tragen. Bei dem Prozess sind wir natürlich als Behörde dann im engeren Sinne nicht mehr dabei. Und das müsste man beispielsweise über eine Doktorarbeit (*lacht*) sage ich mal, eruieren, über ein Forschungsprojekt vor Ort, inwieweit das im Einzelfall dann ÜBERALL gelungen ist. Aber ansonsten kann man sagen, es ist ja auch eine emotionale Frage, wenn ich mit einem neuen Lehrplan komme – und zwar auch mit einem konzeptionell neu ausgerichteten Lehrplan, KERNLEHRPLAN – kann ich als Land die Lehrkräfte eigentlich nicht allein lassen, sondern sollte denen das Gefühl geben, dass das Land auch zumindest einführend begleitet. Weil begleiten tun wir ja immer auf Nachfrage, aber das wir eben auch am Anfang in die Sache einführen. Und das meine ich, hätten wir, IMMER von unserer Perspektive aus betrachtet, in einer vernünftigen Art und Weise gemacht und auch durchgeführt. (10:29)

I15: Was fanden Sie besonders gelungen? (10:30)

B15: (...) Also besonders, ich will mal so sagen, was mir als besonders positiv in Erinnerung geblieben ist, ist die Tatsache, dass ich – wie eben geschildert von minimalen Ausnahmen abgesehen – immer eine konstruktive Atmosphäre vorgefunden habe. Wie es sich ja eigentlich für Vertreterinnen und Vertreter unseres Faches auch IM BESONDEREN gehören sollte. Was die natürlich im Einzelnen darüber gedacht haben, dazu kann ich nichts sagen. Ich kann nur über die konstruktive oder nicht-konstruktive Arbeitsatmosphäre sprechen und die war in 95 Prozent der Fälle da. (10:54)

I16: Das würde sich jetzt anschließen an meine Frage: Welche Rückmeldungen haben Sie von den Religionslehrerinnen und Religionslehrern zur Implementation bekommen? (11:01)

B16: Also dazu muss man immer sagen, dass ich mir der Tatsache bewusst bin, dass jeder der mit mir spricht weiß, welche Funktion ich habe. Was natürlich impliziert, dass die Rückmeldungen oder dass es immer die Frage ist, ob die Rückmeldungen ehrliche sind und authentisch sind. Aber auch da muss ich sagen, die Rückmeldungen waren ÜBERWIEGEND positiv. Wir haben ja auch in den meisten Fällen am Ende der Implementation so eine kleine Evaluationsrunde gemacht. Und da ist, in den meisten Fällen haben wir da immer Zuspruch bekommen. Ausnahmen gibt es immer. Es gibt auch immer einzelne Lehrkräfte, die das verhindern wollen und über Abstimmung verhindern wollen, dass man überhaupt eine Gruppenarbeitsphase macht. Um mal ein Beispiel zu nennen. Die also beispielsweise den methodischen Zuschnitt des Ganzen kritisieren. Aber da können Sie sich darauf verlassen, wenn wir jetzt Implementationsveranstaltungen machen, wo nur monologisiert wird, die also quasi nur im Lehrervortrag abgehalten werden, da würden wir uns wesentlich mehr Kritik mit einhandeln. Und außerdem wäre es sicherlich auch methodisch nicht sinnvoll. (12:06)

Dass natürlich auch die Tatsache, dass jede Schule ihr eigenes Konstrukt jetzt bilden soll, also sprich ihren eigenen Lehrplan stricken soll, dass das auch nicht überall, dass das zumindest partiell hinterfragt wird, ist auch klar. Weil dann schon immer das Argument kommt, warum muss denn jede Schule ihr Eigenes machen. Aber auch da entgegne ich, wenn das Land jetzt hinginge und würde alles verordnen und würde den Schulen den Freiraum nehmen, würde das auch kritisiert werden. (12:49)

I17: Mit Sicherheit. Letzte Frage: (12:50)

B17: Oh. (12:51)

I18: Ja. Wenn Sie in einigen Jahren den nächsten Implementationsprozess gestalten müssten, wie würden Sie diesen anlegen? (12:55)

B18: Also da muss ich zunächst Mal korrekterweise so antworten, dass wir ihn natürlich erstmal in sehr starker Weise so anlegen (...), wie. Also das bedingt ja nun zunächst mal der Absprache mit dem MSW. Und das bedingt auch der Absprache der Bezirksregierungen untereinander. (...) Mir würde aber auf Anhieb (...) kaum (...) ein (...) alternativer Weg vorschweben, der mich jetzt völlig überzeugte. Es wird immer wieder eine Frage sein, inwieweit man sagt, wir laden nur exemplarisch oder ein oder zwei Lehrer pro Fachkonferenz ein oder ob wir sagen, wir laden die komplette Fachkonferenz ein. Aber auch da sage ich, den Weg den wir gewählt haben, mit Vertretern, ist aus pragmatischen und organisatorischen Gesichtspunkten (...) für

mich der bessere. Und ich MEINE, man kann es auch ausgebildeten Lehrkräften zutrauen, dass sie die Dinge adäquat in die Fachkonferenzen tragen. Also vor den Ausgangsbedingungen die wir haben, dass wir Räume brauchen, (...) würde ich es genauso nochmal machen. Ob sowas irgendwann mal im Leben komplett über Computer abläuft, das kann man nie ausschließen. Aber ich neige dazu zu glauben, dass der persönliche. Man muss auch mal sehen, als Schulaufsicht kommen wir ja so oft mit den Lehrkräften ja gar nicht in Kontakt. Und dass man so einen Prozess AUCH durch personellen Austausch und personelles Aufeinandertreffen begleitet, halte ich schon für sinnvoll. Ich kann mir natürlich auch vorstellen, sowas mal irgendwann in irgendeiner Tagungsstätte an irgendeinem See durchzuführen (*lacht*), aber das endet dann wieder an den finanziellen Möglichkeiten. Also zunächst mal ist DAS der gangbare Weg, so wie wir es gemacht haben. Was nicht heißt, dass es keine Alternativen gäbe. Aber da schwebt mir jetzt erstmal keine vor. (14:58)

I19: Okay. Dann vielen Dank für das Gespräch. (15:01)

B19: SEHR gerne. (15:04)

14.2.2 Interview mit StD⁶ Glees-zur Bonsen

I1: Frau Glees, bitte geben Sie mir vorweg einige Informationen zu Ihrer Berufsbiographie und Ihrer jetzigen Tätigkeit. (00:08)

G1: Ja, also studiert habe ich die Fächer Katholische Theologie, Philosophie und Biologie in Bonn und in Münster. Referendardienst habe ich in Wuppertal gemacht und war seitdem dann als Lehrerin tätig an zwei verschiedenen Schulen und [...] bin seit 2006 Fachleiterin für Religion und auch Kernseminarleiterin. (00:35)

I2: Beschreiben Sie doch bitte Ihre Funktion im Rahmen des Implementationsprozesses der Kompetenzorientierung. (00:42)

G2: Also ich war in der Lehrplankommission für den Sek II und den Sek I Lehrplan und im Anschluss an [...] ja die Fertigstellung der Lehrpläne war ich als Fachberaterin bei Implementationsveranstaltungen dabei. Da haben wir Fortbildungen gemacht, die dann gemeinsam von Kirche und Staat verantwortet waren und haben den Lehrplan eben vorgestellt. (01:09)

I3: Und können Sie den Implementationsprozess im Ganzen in seinen verschiedenen Schritten erläutern? (01:14)

G3: Ja [...] also durch eben die modernen Kommunikationsmittel waren diese Lehrpläne ja, bevor sie sozusagen gesetzt waren, als Entwürfe im Netz für jedermann zugänglich. Dann findet ja immer auch eine Verbändebefragung statt. Für unser Fach ist eben dann interessant die Stellungnahmen von Religionslehrerverbänden, vom Philosophenverband war das dann oder [...] ich glaube, die GEW hat sich auch geäußert [...] und [...] die, ja Stellungnahmen, wurden dann auch in die Kommission nochmal gegeben und [...] das wird ja dann zum Ministerium geleitet und da hat es dann auch nochmal Veränderungen gegeben an dem einen oder anderen Punkt und alle Lehrpläne wurden dann zum gleichen Zeitpunkt implementiert. Also für den Sek I-Lehrplan gehörte Religion zu einer Fächergruppe, die etwas später dann den Plan erstellt hat und vorgestellt hat. Die Sek II-Lehrpläne wurden alle in einem Schritt gleichzeitig implementiert. (02:26)

I4: Hmm. (02:28)

G4: Ja und dann hat es im Nachgang auch noch so genannte implementationsaffine Fortbildungen gegeben. (02:37)

I5: Ihre Funktion haben Sie ja bereits beschrieben. Wie viele Veranstaltungen haben Sie selber verantwortet oder waren daran beteiligt? (02:44)

G5: Das ist eine gute Frage (*lacht*). Das müsste ich im Grunde nachschauen und könnte Ihnen dann eine genaue Zahl sagen, wie viele Fortbildungen und Veranstaltungen ich zum Beispiel dann [...] bei denen ich dann als Referentin aufgetreten bin. Ja, das waren jeweils mehrere. Wir machen das ja dezentral, das heißt, da gibt es im Fach Religion unter den Fachberatern und Bistumsvertretern NRWweit immer – wir haben da ja fünf Bistümer – Konferenzen, wo diese Fortbildungen auch vorgestellt werden und vorbereitet werden und in den REGIONEN waren dann die verschiedenen Fortbildungen. Kann ich Ihnen nachliefern. (03:25)

Eine Sache habe ich noch nachzutragen, es hat dann auch, von ministerieller Seite initiiert, ein so genanntes Netzwerk gegeben. Da haben mehrere Fächer die Gelegenheit gehabt, Unterrichtsmodelle zu erstellen und die Idee, die dahinter stand, war, wir wollen eben nicht nur diese Lehrpläne paritätisch sozusagen vorgeben, sondern auch Hilfen geben oder Anregungen, wie man sie konkret umsetzen kann. Und man hatte eben die Idee, dass es ganz wichtig ist, die verschiedenen Ebenen, auf denen der Plan eine Rolle spielt, da mit ins Boot, also in diese Arbeitsgruppe zu nehmen. Das heißt, es waren Referendare, es waren Fachleiter, es waren Religionslehrer und Dezernenten dabei beteiligt jeweils in diesen Netzwerkgruppen und Vertreter der Universität. Das gehört zu diesem Implementationsprozess. (04:23)

I6: Mein Fokus liegt jetzt auf der Implementation im Regierungsbezirk bzw. im Erzbistum Köln. Haben Sie Kenntnis davon, ob sich das Implementationsverfahren in anderen Regierungsbezirken bzw. Bistümern von dem in Köln unterschieden hat und wenn ja, inwiefern? (04:39)

G6: Das war alles sehr einheitlich. Also zunächst muss man sagen, die Implementationsveranstaltungen, das ist ja ein Rechtsakt und das Ministerium implementiert letztlich und gibt das dann in den Auftrag von Bezirksregierungen und Fachberatern und so weiter. Und in unserem Fach eben auch, sind da auch kirchliche Vertreter beteiligt. Aber die Verantwortung liegt letztlich juristisch beim Ministerium. Und da gab es sehr klare Vorgaben vom Ministerium. Bis hin dazu, dass zum Beispiel in allen Fächern eine PowerPoint einheitlich vorgegeben war, die dann fachspezifisch mit Inhalt gefüllt wurde. Aber so von der Form her und auch von bestimmten Inhalten war das ganz klar vorgegeben. Also beispielsweise wird dann erklärt, was ist überhaupt eine Kompetenz, was bedeutet Kompetenzorientierung pädagogisch, wie sind die Pläne aufgebaut, was ist die Systematik. Weil die ja weitgehend einheitlich ist. Da gibt es auch Unterschiede in Fächern, aber da gibt es auch sehr viele Übereinstimmungen. Also dieser Mantel zunächst mal, der war da ganz klar vorgegeben. (05:54)

Ja und dann, was die Konkretisierung dann auch bei unserem Fach betrifft, sind alle Materialien einheitlich in NRW, ja da an die Lehrerinnen und Lehrer gebracht worden. Also diese Fortbildungen haben wir in diesem genannten Gremium der Fachberater und Bistumsvertreter immer gemeinsam vorbereitet. (06:19)

I7: Und jetzt zurückblickend, wie würden Sie den Implementationsprozess im Ganzen bewerten? (06:25)

G7: [...] Ja [...]. Ich denke, von den Materialien, von den Ideen und so weiter, ist das gut gelaufen, hatten wir ein gutes Angebot. Die Lehrerinnen und Lehrer [...] das wurde auch durchweg dankbar angenommen. Natürlich gibt es so gewisse SPERRungen auf der Lehrerseite. Das geht so in die Richtung, schon wieder was Neues und wir werden ständig mit sehr viel Arbeit und der Umsetzung neuer Dinge beauftragt und wir fühlen uns da ein Stück weit überfordert. Sowas kommt schon. Aber man muss natürlich auch sehen, diese Veranstaltungen sind grundsätzlich auch VERPFLICHTEND. Es müssen von allen Schulen dann ja Vertreter und bei allen Fächern entsandt werden. Aber wir hatten den Eindruck, dass die Kollegen auch GERNE gekommen sind. Auch diese implementationsaffinen Fortbildungen sind angenommen worden und auch andere Fortbildungen. Also alle Fortbildungen, die es danach überhaupt gegeben hat – zum Beispiel haben wir von den Fachberatern zu Diagnose und Evaluation entwickelt oder ich denke jetzt an die Fortbildung der Bistümer – die haben sich alle auf die neuen Lehrpläne

und auf die Vorgabe der Kompetenzorientierung bezogen. Also das wird auch alles, auch da wo es eben fakultativ ist, gut angenommen. (07:58)

I8: Was sehen Sie als mögliche Schwachstelle an? (08:02)

G8: Tja [...] Schwachstelle würde ich jetzt für mich sagen, ist schon, POTENZIELLE Schwachstelle würde ich vielleicht sagen. Das A und O ist ja die Sache, wie kommt es an der Schule an, wie wird es da tagtäglich umgesetzt. Und da, denke ich, war das größte Problem, was Schulen bewältigen mussten, die Erstellung der schulinternen Curricula, die auch wirklich VIEL Arbeit beinhalten. Und da habe ich festgestellt oder habe so den EINDRUCK, dass das bei dem Sek I-Lehrplan, der wurde ja zuerst implementiert, dass das da auch zügig umgesetzt wurde. Dass man das bei dem Sek II-Lehrplan vielfach auf den letzten Drücker doch gemacht hat, obwohl da ja zwischen der Implementation und der Fertigstellung des Curriculums viel Zeit war. Die Schulen hatten ein Jahr Zeit, um für die EF einen Plan zu erstellen und nochmal ein Jahr, um es dann für die Qualifikationsphase zu machen. Da hörte ich in vielen Schulen, oh das müssen wir jetzt noch machen und kurz vor den Sommerferien, wir haben genug zu tun. Also in diese Richtung geht das. (09:19)

Ich selber habe diesen Prozess insofern als sehr positiv empfunden, als da wirklich die Gelegenheit gegeben wurde, dass die Fachkonferenz sich intensiv über Inhalte VERSTÄNDIGT. Dass viel Material und Ideen ausgetauscht wurden zwischen Kollegen. Das habe ich auch von vielen Schulen gehört, dass sie sagten, so intensiv haben wir noch nie darüber gesprochen. An vielen Schulen wurden ja auch Pädagogische Tage dafür reserviert, wo wirklich Zeit gegeben wurde, die Dinge zu regeln. (09:49)

Was bleibt, ist, dass rein vom Textmaterial die Kompetenzen hohen Umfang haben und dass da teilweise die LehrerInnen resümiert haben, sie fanden, dass das eine mühsame Sache ist und dass das, ja, ein sehr zeitaufwendiger Prozess war, das zu machen. (10:11)

I9: Was fanden Sie besonders gelungen? (10:13)

G9: (*überlegt lange*) Ja, so Gespräche, die an [...] bei Fortbildungen auch untereinander liefen. Die hatten ja teilweise auch Gelegenheit, sich über das Material auszutauschen und auch über ihre eigene Vorstellung von Unterricht. Und ich denke, diese Lehrpläne hatten die Chancen, dass nochmal ganz neu über Unterricht nachgedacht wurde, auch wie man Unterricht VERBESSERN könnte. Wir haben ja bei der Erstellung der Lehrpläne sind wir sehr stark von der Entwicklung in der Fachdidaktik ausgegangen. Also zum Beispiel Fragen des interreligiösen Lernens und haben darauf geachtet, dass wir ganz konkret in Kompetenzen dieses interreligiöse Lernen auch ermöglichen oder fördern. Und da mag es durchaus sein, an der einen oder anderen

Stelle, dass jetzt Dinge in den Fokus kommen vom Religionsunterricht, die vorher von nicht allen Religionslehrern so beachtet wurden. Oder zum Beispiel was bestimmte Methoden, was bestimmte Handlungskompetenzen betrifft. Also ich weiß, dass Lehrer jetzt, manche Lehrer sich jetzt intensiv mit der Analyse von Bildern beschäftigt haben. Wo sie vorher gesagt haben, das liegt mir nicht so oder dafür habe ich keine Zeit. Solche Dinge. (11:36)

I10: Welche Rückmeldungen haben Sie von den Religionslehrerinnen und Religionslehrern zur Implementation bekommen? (11:42)

G10: Grundsätzlich kam viel Positives. Sie sagten, jetzt verstehen wir, wie das funktioniert. Also diese Veranstaltungen wurden teilweise durchaus auch als eine Lesehilfe oder Hilfe zum Umgang mit dem Lehrplan verstanden. Teilweise kamen auch kritische Rückmeldungen. Das sind die Dinge, die ich schon erwähnt habe, also Gefühl von Überforderung. Oder bei manchen ÄLTEREN Kollegen auch, die jahrelang in ganz anderen Plänen unterrichtet haben, so die Frage, war das denn alles falsch, was wir gemacht haben? Dazu kann ich nur sagen, guter Unterricht war IMMER kompetenzorientiert. Jetzt sind einfach diese outputorientierten Lehrpläne einfach andersherum geschrieben auch ein Stück weit. Es kamen auch kritische Rückmeldungen, dass Lehrer sagten, ja, da ist doch ganz viel von dem, was wir immer schon gemacht haben. Was soll denn jetzt hier neu sein? Aber ich denke, das konnte man dann auch erläutern. (12:39)

Ich sehe auch noch einen gewissen Unterschied zwischen dem SEKI- und dem SEKII-Lehrplan jetzt in der Praxis. Der SekII-Lehrplan hat natürlich wegen des Zentralabiturs eine ganz andere Verbindlichkeit für die Lehrerinnen und Lehrer. Das meine ich auch feststellen zu können bei Fortbildungen, die sich dann eher auf SekII konzentrieren. Dass man da sehr daran interessiert ist, wie bereite ich eben meine Schülerinnen und Schüler angemessen vor, damit sie das zentrale Abitur bestehe können. Und da war schon eine sehr interessante Frage immer wieder, wie werden da weiterhin die zentralen Vorgaben sein, ZUSÄTZLICH zum Lehrplan. Und da denke ich sind auch manche Lehrer doch sehr skeptisch bei der Frage, bereite ich eigentlich meine Schülerinnen und Schüler genug vor, wenn ich mich auf die Kompetenzen beziehe, weil die doch, ja, an der ein oder anderen Stelle nicht so konkret sind, dass ich sehr genau weiß, was ich im Unterricht machen muss, damit sie da ihre Abiturklausur schreiben können. (13:46)

I11: Wenn Sie in einigen Jahren den nächsten Implementationsprozess gestalten müssten, wie würden Sie diesen anlegen? (13:53)

G11: Hmm. Hmm (*überlegt lange und lacht*). Ja, man sagt ja die, oder im Ministerium hörte ich die Auffassung, ein Lehrplan bräuchte etwa zehn Jahre, bis er wirklich in Schwung umgesetzt wird, dann kommt meistens schon der neue. Ja, vielleicht könnte man von den Ideen her,

den Lehrplan noch früher in den Prozess mit einbeziehen. Mit Möglichkeiten, dass da Wünsche und Ideen mit eingebracht werden können. Grundsätzlich von der Art und Weise wie da diese juristischen Wege beschritten werden, könnte ich da jetzt eigentlich keine Verbesserungsvorschläge machen. (14:37)

Solche Projekte wie das Netzwerk, die, denke ich, haben durchaus Zukunft, dass man da auch immer wieder schaut, wie man so die Vertreter auf verschiedenen Ebenen, auch wie man die Religionslehrer ich sage mal verschiedener Generationen miteinander ins Gespräch bringt. Dass man das stärker gestaltet. Und vielleicht auch, wie man noch online Möglichkeiten schafft, sich da neues Material anzusehen. Ich glaube, da ist ein hoher Bedarf und auch aufgrund der (*unverständlich*) jetzt auch eine Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen. Mir ist klar, dass das juristische und auch personelle Konsequenzen hat, die natürlich dann schwierig sind von staatlicher Seite vielleicht. (15:27)

I12: Gut. Dann danke ich Ihnen sehr für das Interview. (15:30)

G12: Dankeschön. (15:32)

G13: Zur Gestaltung des Implementationsprozesses würde ich gerne noch ergänzen, ob man nicht die Gestaltung von schulinternen Curricula nicht etwas einfacher gestalten kann. Damit meine ich, dass man den Fachgruppen da noch mehr Hilfen bis hin zu so Textmasken geben kann, ihr individuelles Curriculum zu erstellen. Ich finde es ganz wichtig, dass auf der Schulebene viel Gelegenheit ist, Festlegungen zu treffen, aber, dass das einfach vom Arbeitsaufwand etwas ökonomischer gestaltet werden könnte. (00:42)

14.3 Deskriptive, univariate Auswertung

Der RU an meiner Schule hat einen ...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	hohen Stellenwert	32	28,6	29,1	29,1
	angemessen Stellenwert	61	54,5	55,5	84,5
	eher geringen Stellenwert	15	13,4	13,6	98,2
	kaum einen Stellenwert	2	1,8	1,8	100,0
	Gesamt	110	98,2	100,0	
Fehlend	-1	2	1,8		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 7: Item 6 „Der RU an meiner Schule hat einen ... Stellenwert“

Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	13	11,6	11,9	11,9
	stimme eher nicht zu	35	31,3	32,1	44,0
	teils/teils	22	19,6	20,2	64,2
	stimme eher zu	30	26,8	27,5	91,7
	stimme voll und ganz zu	9	8,0	8,3	100,0
	Gesamt	109	97,3	100,0	
Fehlend	-1	3	2,7		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 8: Item 7 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich für dringend geboten“

Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	9	8,0	8,1	8,1
	stimme eher nicht zu	22	19,6	19,8	27,9
	teils/teils	21	18,8	18,9	46,8
	stimme eher zu	32	28,6	28,8	75,7
	stimme voll und ganz zu	27	24,1	24,3	100,0
	Gesamt	111	99,1	100,0	
Fehlend	-1	1	,9		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 9: Item 8 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU ist für mich nur eine weitere übliche Reformmaßnahme“

Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	25	22,3	23,1	23,1
	stimme eher nicht zu	32	28,6	29,6	52,8
	teils/teils	20	17,9	18,5	71,3
	stimme eher zu	24	21,4	22,2	93,5
	stimme voll und ganz zu	7	6,3	6,5	100,0
	Gesamt	108	96,4	100,0	
Fehlend	-1	4	3,6		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 10: Item 9 „Die Kompetenzorientierung im kath. RU halte ich aus religionspädagogischen Gründen für sehr problematisch“

Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist mir bestens bekannt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	3	2,7	2,7	2,7
	stimme eher nicht zu	3	2,7	2,7	5,5
	teils/teils	25	22,3	22,7	28,2
	stimme eher zu	51	45,5	46,4	74,5
	stimme voll und ganz zu	28	25,0	25,5	100,0
	Gesamt	110	98,2	100,0	
Fehlend	-1	2	1,8		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 11: Item 10 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist mir bestens bekannt“

Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	9	8,0	8,0	8,0
	stimme eher nicht zu	9	8,0	8,0	16,1
	teils/teils	29	25,9	25,9	42,0
	stimme eher zu	36	32,1	32,1	74,1
	stimme voll und ganz zu	29	25,9	25,9	100,0
	Gesamt	112	100,0	100,0	

Tabelle 12: Item 11 „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 wird von mir als Grundlage meiner Unterrichtsplanung verwendet“

Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist übersichtlich und gut zugänglich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	8	7,1	7,3	7,3
	stimme eher nicht zu	19	17,0	17,4	24,8
	teils/teils	29	25,9	26,6	51,4
	stimme eher zu	39	34,8	35,8	87,2
	stimme voll und ganz zu	14	12,5	12,8	100,0
	Gesamt	109	97,3	100,0	
Fehlend	-1	3	2,7		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 13: Item 12 „Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist übersichtlich und gut zugänglich“

Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	6	5,4	5,5	5,5
	stimme eher nicht zu	11	9,8	10,0	15,5
	teils/teils	22	19,6	20,0	35,5
	stimme eher zu	35	31,3	31,8	67,3
	stimme voll und ganz zu	36	32,1	32,7	100,0
	Gesamt	110	98,2	100,0	
Fehlend	-1	2	1,8		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 14: Item 13 „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 enthält eine ausreichende Anzahl an Kompetenzen“

Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 enthält präzise Kompetenzbeschreibungen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	5	4,5	4,6	4,6
	stimme eher nicht zu	13	11,6	11,9	16,5
	teils/teils	36	32,1	33,0	49,5
	stimme eher zu	40	35,7	36,7	86,2
	stimme voll und ganz zu	15	13,4	13,8	100,0
	Gesamt	109	97,3	100,0	
Fehlend	-1	2	1,8		
	System	1	,9		
	Gesamt	3	2,7		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 15: Item 14 „Der aktuelle KLP für kath. RU aus dem Jahre 2011 enthält präzise Kompetenzbeschreibungen“

Der aktuelle KLP für kath. RU der Sek I aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	21	18,8	19,3	19,3
	stimme eher nicht zu	32	28,6	29,4	48,6
	teils/teils	33	29,5	30,3	78,9
	stimme eher zu	19	17,0	17,4	96,3
	stimme voll und ganz zu	4	3,6	3,7	100,0
	Gesamt	109	97,3	100,0	

Fehlend	-1	2	1,8		
	System	1	,9		
	Gesamt	3	2,7		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 16: Item 15 „Der aktuelle KLP aus dem Jahre 2011 ist für meine Unterrichtsvorbereitung und -planung eine große Hilfe“

Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	ja	49	43,8	44,1	44,1
	nein	62	55,4	55,9	100,0
	Gesamt	111	99,1	100,0	
Fehlend	-1	1	,9		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 17: Item 18 „Ich habe eine Implementationsveranstaltung besucht“

Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Kölns besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand:

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	ja	57	50,9	51,4	51,4
	nein	54	48,2	48,6	100,0
	Gesamt	111	99,1	100,0	
Fehlend	-1	1	,9		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 18: Item 19 „Ich habe Fortbildungen des Erzbistums Kölns besucht, bei denen die Kompetenzorientierung im Fokus stand“

Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden:

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	ja	59	52,7	64,1	64,1
	nein	33	29,5	35,9	100,0
	Gesamt	92	82,1	100,0	
Fehlend	-1	20	17,9		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 19: Item 20 „Insgesamt bin ich mit dem Fortbildungsangebot bzgl. der Kompetenzorientierung und ihrer Implementation zufrieden“

**Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Rus wie das von Obst,
Michalke-Leicht, Feindt:**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	ja	47	42,0	42,0	42,0
	nein	65	58,0	58,0	100,0
	Gesamt	112	100,0	100,0	

Tabelle 20: Item 21 „Ich kenne Modelle kompetenzorientierten Rus wie das von Obst, Michalke-Leicht und Feindt“

**Ich nutze eines oder mehrere dieser Merkmalmodelle für meine
Unterrichtsplanung:**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	ja	28	25,0	25,2	25,2
	nein	83	74,1	74,8	100,0
	Gesamt	111	99,1	100,0	
Fehlend	System	1	,9		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 21: Item 22 „Ich nutze oder mehrere dieser Merkmalmodelle für meine Unterrichtsplanung“

**Ich kenne das „Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung
für den kath. RU“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	ja	20	17,9	17,9	17,9
	nein	92	82,1	82,1	100,0
	Gesamt	112	100,0	100,0	

Tabelle 22: Item 23 „Ich kenne das ‚Netzwerk zur fachlichen Unterrichtsentwicklung für den kath. RU‘“

Die Implementation des KLP bedarf m.E. weiterer Fortbildungsmöglichkeiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	10	8,9	9,0	9,0
	stimme eher nicht zu	12	10,7	10,8	19,8
	teils/teils	30	26,8	27,0	46,8
	stimme eher zu	38	33,9	34,2	81,1
	stimme voll und ganz zu	21	18,8	18,9	100,0
	Gesamt	111	99,1	100,0	
Fehlend	-1	1	,9		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 23: Item 24 „Die Implementation des KLP bedarf m.E. weiterer Fortbildungsmöglichkeiten“

Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	4	3,6	3,6	3,6
	stimme eher nicht zu	8	7,1	7,3	10,9
	teils/teils	15	13,4	13,6	24,5
	stimme eher zu	33	29,5	30,0	54,5
	stimme voll und ganz zu	50	44,6	45,5	100,0
	Gesamt	110	98,2	100,0	
Fehlend	-1	2	1,8		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 24: Item 25 „Die Implementation des KLP bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand für die Fachkonferenz“

Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen:

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	11	9,8	10,0	10,0
	stimme eher nicht zu	22	19,6	20,0	30,0
	teils/teils	32	28,6	29,1	59,1
	stimme eher zu	29	25,9	26,4	85,5
	stimme voll und ganz zu	16	14,3	14,5	100,0
	Gesamt	110	98,2	100,0	
Fehlend	-1	2	1,8		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 25: Item 26 „Die Implementation des KLP hat ein Gefühl der Überforderung hinterlassen“

Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen:

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	stimme gar nicht zu	11	9,8	10,2	10,2
	stimme eher nicht zu	30	26,8	27,8	38,0
	teils/teils	35	31,3	32,4	70,4
	stimme eher zu	30	26,8	27,8	98,1
	stimme voll und ganz zu	2	1,8	1,9	100,0
	Gesamt	108	96,4	100,0	
Fehlend	-1	4	3,6		
Gesamt		112	100,0		

Tabelle 26: Item 27 „Die Implementation des KLP ist insgesamt gelungen“

14.4 Bivariate Auswertungen

14.4.1 Unterhypothese 1

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,557	,064	6,941	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	,577	,068	7,299	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		109			

- a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.
 b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
 c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 27: Rangkorrelationskoeffizient 7 * 11

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,565	,069	6,977	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	,555	,073	6,808	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		106			

- a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.
 b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
 c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 28: Rangkorrelationskoeffizient 7 * 27

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,413	,098	4,715	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	,433	,093	4,999	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		110			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 29: Rangkorrelationskoeffizient 8 * 26

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	-,570	,062	-7,045	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	-,574	,064	-7,122	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		105			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 30: Rangkorrelationskoeffizient 9 * 27

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,390	,091	4,360	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	,405	,088	4,559	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		108			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 31: Rangkorrelationskoeffizient 9 * 8

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-,452	,074	-5,224	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-,479	,074	-5,613	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		108			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 32: Rangkorrelationskoeffizient 9 * 11

14.4.2 Unterhypothese 2

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	4,054 ^a	4	,399
Likelihood-Quotient	4,076	4	,396
Zusammenhang linear-mit-linear	1,706	1	,192
Anzahl der gültigen Fälle		110	

a. 1 Zellen (10,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,45.

Tabelle 33: Chi-Quadrat-Test 18 * 24

Symmetrische Maße

	Wert	Näherungsweise Signifikanz	
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,189	,399
Anzahl der gültigen Fälle		110	

Tabelle 34: Kontingenzkoeffizient 18 * 24

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	10,761 ^a	4	,029
Likelihood-Quotient	11,213	4	,024
Zusammenhang linear-mit-linear	6,428	1	,011
Anzahl der gültigen Fälle	109		

a. 1 Zellen (10,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,94.

Tabelle 35: Chi-Quadrat-Test 18 * 26

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,300	,029
Anzahl der gültigen Fälle		109	

Tabelle 36: Kontingenzkoeffizient 18 * 26

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	7,745 ^a	4	,101
Likelihood-Quotient	7,834	4	,098
Zusammenhang linear-mit-linear	6,069	1	,014
Anzahl der gültigen Fälle	107		

a. 3 Zellen (30,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,92.

Tabelle 37: Chi-Quadrat-Test 18 * 27

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,260	,101
Anzahl der gültigen Fälle		107	

Tabelle 38: Kontingenzkoeffizient 18 * 27

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	17,422 ^a	4	,002
Likelihood-Quotient	20,794	4	,000
Zusammenhang linear-mit-li- near	7,121	1	,008
Anzahl der gültigen Fälle	109		

a. 4 Zellen (40,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,80.

Tabelle 39: Chi-Quadrat-Test 18 * 25

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,371	,002
Anzahl der gültigen Fälle		109	

Tabelle 40: Kontingenzkoeffizient 18 * 25

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (ein- seitig)
Pearson-Chi-Quadrat	,115 ^a	1	,735		
Kontinuitätskorrektur ^b	,014	1	,906		
Likelihood-Quotient	,115	1	,735		
Exakter Test nach Fisher				,827	,454
Zusammenhang linear-mit-li- near	,113	1	,736		
Anzahl der gültigen Fälle	91				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 14,77.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Tabelle 41: Chi-Quadrat-Test 18 * 20

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,035	,735
Anzahl der gültigen Fälle		91	

Tabelle 42: Kontingenzkoeffizient 18 * 20

14.4.3 Unterhypothese 3**Symmetrische Maße**

		Wert	Asymptoti- scher Stan- dardfehler ^a	Näherungs- weises t ^b	Näherungs- weise Signifi- kanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,447	,074	5,147	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spe- arman	,468	,077	5,453	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		108			

- Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.
- Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
- Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 43: Rangkorrelation 10 * 15

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptoti- scher Stan- dardfehler ^a	Näherungs- weises t ^b	Näherungs- weise Signifi- kanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,574	,062	7,216	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spe- arman	,556	,071	6,888	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		108			

- Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.
- Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
- Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 44: Rangkorrelationskoeffizient 12 * 15

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,247	,091	2,634	,010 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	,222	,096	2,351	,021 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		109			

- a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
 b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
 c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 45: Rangkorrelationskoeffizient 13 * 15

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,406	,082	4,593	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	,394	,086	4,439	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		109			

- a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
 b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
 c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 46: Rangkorrelationskoeffizient 14 * 15

14.4.4 Unterhypothese 4

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (ein- seitig)
Pearson-Chi-Quadrat	2,206 ^a	1	,137		
Kontinuitätskorrektur ^b	1,672	1	,196		
Likelihood-Quotient	2,216	1	,137		
Exakter Test nach Fisher				,179	,098
Zusammenhang linear-mit-li- near	2,187	1	,139		
Anzahl der gültigen Fälle	111				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 22,86.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Tabelle 47: Chi-Quadrat-Test 19 * 21

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,140	,137
Anzahl der gültigen Fälle		111	

Tabelle 48: Kontingenzkoeffizient 19 * 21

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (ein- seitig)
Pearson-Chi-Quadrat	3,615 ^a	1	,057		
Kontinuitätskorrektur ^b	2,821	1	,093		
Likelihood-Quotient	3,606	1	,058		
Exakter Test nach Fisher				,076	,047
Zusammenhang linear-mit-li- near	3,575	1	,059		
Anzahl der gültigen Fälle	91				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 13,71.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Tabelle 49: Chi-Quadrat-Test 19 * 20

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,195	,057
Anzahl der gültigen Fälle		91	

Tabelle 50: Kontingenzkoeffizient 19 * 20.

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	4,122 ^a	4	,390
Likelihood-Quotient	4,905	4	,297
Zusammenhang linear-mit-li- near	,010	1	,919
Anzahl der gültigen Fälle		107	

a. 3 Zellen (30,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,93.

Tabelle 51: Chi-Quadrat-Test 19 * 27

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,193	,390
Anzahl der gültigen Fälle		107	

Tabelle 52: Kontingenzkoeffizient 19 * 27

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (ein- seitig)
Pearson-Chi-Quadrat	52,913 ^a	1	,000		
Kontinuitätskorrektur ^b	49,735	1	,000		
Likelihood-Quotient	63,807	1	,000		
Exakter Test nach Fisher				,000	,000
Zusammenhang linear-mit-li- near	52,436	1	,000		
Anzahl der gültigen Fälle		111			

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 11,60.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Tabelle 53: Chi-Quadrat-Test 21 * 22

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,568	,000
Anzahl der gültigen Fälle		111	

Tabelle 54: Kontingenzkoeffizient 21 * 22

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	11,534 ^a	4	,021
Likelihood-Quotient	10,978	4	,027
Zusammenhang linear-mit-li- near	7,580	1	,006
Anzahl der gültigen Fälle		107	

a. 3 Zellen (30,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,50.

Tabelle 55: Chi-Quadrat-Test 22 * 27

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,312	,021
Anzahl der gültigen Fälle		107	

Tabelle 56: Kontingenzkoeffizient 22 * 27

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	6,694 ^a	4	,153
Likelihood-Quotient	6,818	4	,146
Zusammenhang linear-mit-li- near	4,366	1	,037
Anzahl der gültigen Fälle		109	

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,25.

Tabelle 57: Chi-Quadrat-Test 19 * 26

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,241	,153
Anzahl der gültigen Fälle		109	

Tabelle 58: Kontingenzkoeffizient 19 * 26

14.4.5 Unterhypothese 5**Symmetrische Maße**

		Wert	Asymptoti- scher Stan- dardfehler ^a	Näherungs- weises t ^b	Näherungs- weise Signifi- kanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,576	,075	7,321	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spe- arman	,606	,071	7,916	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		110			

- Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.
- Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
- Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 59: Rangkorrelationskoeffizient 25 * 26

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptoti- scher Stan- dardfehler ^a	Näherungs- weises t ^b	Näherungs- weise Signifi- kanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	-,265	,101	-2,828	,006 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spe- arman	-,292	,089	-3,146	,002 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		108			

- Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.
- Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
- Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 60: Rangkorrelationskoeffizient 25 * 27

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	,443	,084	5,133	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	,484	,079	5,755	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		110			

- a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
 b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
 c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 61: Rangkorrelationskoeffizient 25 * 8

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervall- maß	Pearson-R	-,415	,086	-4,698	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinal- maß	Korrelation nach Spearman	-,415	,087	-4,694	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		108			

- a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
 b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
 c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 62: Rangkorrelationskoeffizient 26 * 7

