

HANS MENDL

# Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards

## 1. Die Problemstellung: eine Perturbation

»Neue Situationen und Umgebungen können zu Perturbationen, das heißt zu Störungen führen. Dabei determiniert oder instruiert die Umwelt nicht das auto-poietische System, sondern löst Veränderungen aus (...). Auch Lehre und neues Wissen können als Perturbationen und Irritationen verstanden werden.«<sup>1</sup> Um eine derartige »Perturbation« geht es in diesem Beitrag: die Herausforderung konstruktivistisch geschulter Religionspädagogen durch die Diskussion um Bildungsstandards.

Genau diese Irritation durch ein neues bildungstheoretisches Konstrukt erreichte im letzten Jahr eine Arbeitsgruppe aus Referentinnen und Referenten der religionspädagogischen Seminare in Bayern, die über mehrere Jahre hinweg am Projekt einer »Konstruktivistischen Religionspädagogik«<sup>2</sup> mitgearbeitet hatte. Kurz vor Redaktionsschluss der gemeinsam geplanten Publikation wurden in pädagogischen Fachkreisen zunehmend die inzwischen entwickelten Konzepte zu Bildungsstandards in Deutschland diskutiert. Die Eckdaten dieser neuen Theorie schienen in vielen Aspekten diametral dem entgegengustehen, was die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitsgruppe für einen »guten« Unterricht gemäß konstruktivistischen Leitideen verstanden.

Diese Perturbation soll im Folgenden genauer untersucht werden. Dabei verfolge ich die eingeschlagene Spur weiter, indem ich in einem ersten Schritt (Kap. 2) die Merkmale einer konstruktivistischen Unterrichtskultur und eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts darstelle und davon ausgehend in einem nächsten Schritt (Kap. 3) kritische Anfragen und Vorbehalte bezüglich

---

1 H. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied/Kriftel 1999, 200.

2 H. Mendl (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.

der Vereinbarkeit von »Konstruktivismus« und »Bildungsstandards« von verschiedenen Blickwinkeln aus durchbuchstabiere. Auf diese kritische Analyse erfolgt nach der differenzierten Skizzierung der Genese der Bildungsstandard-Diskussion (Kap. 4) eine konstruktive Reflexion (Kap. 5) darüber, inwiefern diese einerseits anschlussfähig ist an eine konstruktivistische Vorstellung von »gutem« Lernen und in welchen Bereichen der Konstruktivismus andererseits ein kritisches Korrektiv für die Ausgestaltung der Bildungsstandards sein könnte.

## 2. Kennzeichen eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts

### 2.1 Lernen nach den Modell-Vorstellungen des Konstruktivismus

Die im Folgenden knapp erläuterten Prinzipien für ein Lernen auf dem Hintergrund einer gemäßigten konstruktivistischen Position verbindet ein Lernverständnis, welches der persönlichen Konstruktion von Sinnzusammenhängen einen hohen Stellenwert beimisst:<sup>3</sup>

#### □ *Lernen* – ein aktiver Prozess

Lernen ist ein aktiver Prozess des lernenden Subjekts. Man kann Wissen nicht einfach von »außen« nach »innen« transportieren. In der Pädagogik ist diese Erkenntnis nicht neu – sie hat sich in den bekannten reformpädagogisch inspirierten Slogans niedergeschlagen: Kinder sind keine Fässer, die gefüllt werden können; sie sind keine »tabula rasa« (leere Tafel), die vom Lehrenden erst beschrieben werden muss; Lernen funktioniert nicht nach dem berüchtigten Modell des Nürnberger Trichters. Die moderne Gehirnforschung unterstützt diese These mit der Beschreibung, wie im Prozess des Lernens durch aktive Vernetzung und Wiederholungen Verbindungen zwischen verschiedenen Nervensträngen und Gehirnarealen hergestellt werden: Der Prozess der Synapsenbildung funktioniert nur bei aktiven Lernprozessen.

---

3 H. Mendl, Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: Mendl (wie Anm. 2), 9–28, hier 16–18; K. Müller, Wege konstruktivistischer Lernkultur, in: ders. (Hg.), Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse, Neuwied u.a. 1996, 71–115, hier 74; G. Reinmann-Rothmeier / H. Mandl, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: A. Krapp / B. Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. Aufl., Weinheim 2001, 601–646, hier 626.

□ *Lernprozesse* – im Ergebnis nicht völlig vorhersagbar

Wenn Lernen ein selbstgesteuerter Prozess ist, dann folgt daraus zwangsläufig: Der Verlauf von Lernprozessen ist nicht völlig vorhersagbar, sondern vielmehr von individuellen Konstruktionen geprägt. Auch diese These ist einsichtig. Wenn je individuelle Bedingungen (z.B. auch die Bevorzugung bestimmter Lernwege!) und vorhandene Konstrukte (Vorwissen und Voreinstellungen zur Thematik) in Lernprozessen Bedeutung erlangen, dann führt dies auch zu unterschiedlichen Rezeptionen, Lernverläufen und Lernergebnissen.

□ *Individuelles Lernen* – auch beim Lernen in Gruppen

Individuelles Lernen geschieht auch dort, wo kollektive Lernprozesse stattfinden, etwa im Klassenzimmer. Selbst im Kontext einer »als-ob«-Pädagogik (als ob alle zur selben Zeit am selben Ort mit derselben Geschwindigkeit dasselbe lernen würden) finden individuelle Lernwege statt. Die Vorstellung, ein gemeinsamer Hefteintrag oder ein bündelnder Tafelanschrieb genüge als gemeinsame Wissensgrundlage, gehört zu den Mythen traditionellen schulischen Lernens; letztlich wird hier die Verantwortlichkeit individuellen (Nach-)Lernens auf zu Hause verschoben, wo häufig das stattfindet, was seinen Platz in der Schule haben müsste: das Eingehen auf individuelle Lernschwierigkeiten, Wege, Fragen und Probleme, die Auseinandersetzung mit je eigenen Konstruktionen.

□ *Das Ziel*: Die Ausgestaltung individueller Lernlandschaften

Lernen muss deshalb auf die Ausbildung je individueller Lernlandschaften abzielen. Innerhalb eines gemeinsamen Rahmens (z.B. des Stundenthemas) und durchaus auch in Auseinandersetzung mit gemeinsamen und verschiedenen (die Klassenkameraden!) Konstrukten muss es Möglichkeiten zur inhaltlichen und methodischen Differenzierung geben, damit Lernende eigene Sinnspuren entdecken und entwickeln. Entgegen manchen Vorbehalten gegenüber konstruktivistischen Lerntheorien bedeutet dies aber auch: Lernen erfolgt nicht beliebig individualistisch, sondern innerhalb eines vom Lehrer und vom Lehrplan vorgegebenen thematischen Rahmens.

□ *Die Methode*: Kontextualisierung von Lernen

Ein solcher Lernprozess gelingt, wenn Lernprozesse kontextuell (situativ, lebensnah, komplex, sinnerfüllt, dynamisch) angelegt sind und Vorerfahrungen und Emotionen einbezogen werden.

□ *Lerninhalte* als »Perturbationen«

Lerninhalte werden also nicht bei beliebig vielen Lernenden identisch redupliziert, sie stellen lediglich Perturbationen, Verunsicherungen der vorhandenen Einstellungen, dar. Sie sind Angebote für die eigenständige Konstruktion durch die

Lernenden. Diese zu fördern ist Aufgabe eines konstruktivistischen Unterrichts. Zum Vergleich: Das ist weit mehr als »nur« eine angehängte Transferphase. In einem solchen konstruktivistisch angelegten Unterricht verschieben sich die Anteile »instruktivistischer« und »konstruktivistischer« Phasen und führen zu neuen Vorstellungen, wie eine Stunde aufgebaut sein muss und welche hermeneutischen Prozesse dabei ablaufen.

□ *Evidenzquellen*: sinnliche Wahrnehmung, bestehende Konstruktionen, Emotionen, soziale Beeinflussung

Der kognitive Konstruktionsverlauf im Unterrichtsprozess geschieht durch das In-Beziehung-Setzen von sinnlichen Wahrnehmungen (neue Inhalte/Erfahrungen) mit Gedächtnisprozessen (d.h. das Aktivieren vorhandener Strukturen; Vorwissen), verbunden mit emotionalen Färbungen (Einstellungen zum Thema, zum Lehrer, zur Lerngruppe, situierte Gestimmtheit) und mit wechselseitigen sozialen Beeinflussungen.

□ *Lernen in Gruppen*: wechselseitige Konstruktionen

Wenn ein Austausch über individuelle Konstruktionen (z.B. Unterrichtsgespräch, Diskussion, Präsentation von Lernprozess-Ergebnissen) erfolgt, so stellen die je anderen Konstruktionen eine Bestätigung bzw. Verunsicherung (Perturbationen) des je eigenen Konstruktionsprozesses dar, wirken auf ihn ein und verändern ihn gegebenenfalls.

## *2.2 Konstruktivismus als Theorie eines subjektorientierten Religionsunterrichts*

Nach diesem ersten allgemein-pädagogischen Anlauf bei der Benennung konstruktivistischer Unterrichtselemente soll die Fragestellung stärker fachdidaktisch auf den Religionsunterricht hin gewendet werden. Die These, die hier nicht weiter vertieft werden kann, lautet: Der pädagogische Konstruktivismus eignet sich als bündelnde Theorie für unterschiedliche Prinzipien und Elemente eines subjektorientierten Religionsunterrichts,<sup>4</sup> wie er in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurde. Wissenschaftstheoretisch bedeutet dies: Der Konstruktivismus wurde als passender Focus, als geeignete Brille (Theorie!) für die gemeinsame Begründung verschiedener Phänomene eines sich in den letzten Jahrzehnten verändernden Religionsunterrichts entdeckt.

---

4 Vgl. H. Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts*, Winzer 2004.

Der pädagogischen Lernkultur des Konstruktivismus entsprechen beispielsweise Modelle

- *entdeckenden Lernens*, weil anregende Lernumgebungen und eine Vielfalt des Angebots, verbunden mit der Entwicklung einer Fragehaltung, Konstruktionsprozesse motivieren;
- *Individualisierung ermöglichenden Lernens* (z.B. Freiarbeit, Lernzirkel), weil nur so Schülerinnen und Schüler Konstruieren reflektiert üben können;
- *aktivierenden und produzierenden Lernens* (z.B. kreatives Schreiben), bei dem die Auseinandersetzung mit Themen und entsprechenden individuellen Konstruktionen auch einen sinnenfälligen Ausdruck erhalten kann;
- *biographischen Lernens*, weil gerade im Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler reflektierende Konstrukteure der eigenen Glaubensgeschichte werden sollen;
- *dialogischen und diskursethischen Lernens*, weil unterschiedliche Positionen gegenseitige »Perturbationen« darstellen.

### 3. Vorbehalte gegen Bildungsstandards – Vorstrukturen des Verstehens

Von dieser ersten Beschreibung aus verwundert die eingangs beschriebene Perturbation nicht: Wer diese Vorstellungen vom Lernen und einem »guten« Religionsunterricht internalisiert hat, für den erscheinen manche Elemente des Bildungsstandard-Konzepts als wenig kompatibel mit einer Lernkultur, die vor allem auf die lernenden Subjekte schaut.

Die Diskussion über Bildungsstandards perturbiert also konstruktivistisch orientierte Religionspädagogen und führt zu entsprechenden Vorbehalten, da Ziel und Merkmale von Bildungsstandards einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernprozessen zu widersprechen scheinen. Diese begründeten Vorurteile dienen letztlich einem vertieften Verstehensprozess,<sup>5</sup> welcher die Ambivalenz der bildungstheoretischen Debatte veranschaulicht.

---

5 Vgl. H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 4. Aufl., Tübingen 1975, 261ff.

### *3.1 Bildungspolitischer Vorbehalt: Ökonomie vs. subjektorientierte Bildung*

Die Diskussion um Bildungsstandards wurde, wie weiter unten noch genauer betrachtet wird, ja nicht aus reiner Menschenfreundlichkeit entfacht, sie entspringt vielmehr einer bildungspolitischen Motivation »nach PISA«, damit das Schulsystem und damit auch die Wirtschaft wieder international konkurrenzfähig wird. Jürgen Rekus<sup>6</sup> veranschaulicht drastisch die Herkunft der Intention, des Konzepts und der Teilelemente der Bildungsstandards-Diskussion (Deregulierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung, Evaluation) vom Leitbild der neueren Ökonomie her.

- Ist diese deutliche ökonomische Zielrichtung mit der Vorstellung von Bildung als selbstbestimmtem Prozess des lernenden Subjekts vereinbar?<sup>7</sup>

### *3.2 Lerntheoretischer Vorbehalt: Prozess- vs. Produktorientierung*

Das häufig zitierte Stichwort einer kopernikanischen Wende »von der Input- zur Output«-Orientierung<sup>8</sup> verunsichert Pädagogen, die stärker in Prozess-Strukturen denken. Im Konzept der Bildungsstandards sollen zu bestimmten Phasen der schulischen Karriere Vergleichstests erfolgen, um so festzustellen, ob die Standards erreicht wurden.

- Suggestiert die Vorstellung von »dead-lines« der Lernprozesse nicht den Mythos, Wissen ließe sich bei allen Lernenden identisch reproduzieren?

### *3.3 Fachdidaktischer Vorbehalt: behavioristisches Lernziel vs. konstruktivistischer Lernprozess*

Damit verbindet sich ein fachdidaktischer Vorbehalt, der stärker auf die Gestaltung und Stufung des Unterrichts fokussiert ist: In der Konstruktivismus-Debatte verabschiedet man sich vom Begriff des Lernziels, weil dieser seine Herkunft in der Curriculum-Theorie hatte. Deren lernpsychologische Grundlagen wurden im Laufe der Zeit immer mehr verwässert (»prozesshafte Lernziele«); die neueren Lehrpläne fußen zumindest in Bayern nachweislich auf der Theorie des Kon-

---

6 J. Rekus, Schulqualität durch Nationale Bildungsstandards?, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2004, Heft 4, 287–297.

7 Vgl. Mendl (wie Anm. 4), 42–45.

8 Vgl. V. Elsenbast / D. Fischer / P. Schreiner, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004, 4f.

struktivismus.<sup>9</sup> Demgegenüber wirkt der Ansatz, den »output« zu messen, wie ein Rückfall in curriculare Zeiten oder, wie in der Fachdiskussion immer wieder geäußert wird, wie ein Indiz, dass eine kritische Lernzieldiskussion bis heute unerledigt geblieben ist.

- Bedeutet die Dynamik »von der Input- zur Output-Orientierung« nicht einen Rückfall in eine behavioristische Lernvorstellung?

### 3.4 Schultheoretischer Vorbehalt: Internationalisierung vs. Kontextualisierung

Nach konstruktivistischer Vorstellung muss Lernen situativ, lebensnah und kontextuell angelegt sein, um die Anhäufung trägen Wissens zu vermeiden und subjektiv bedeutsame Lernprozesse auszugestalten. Das führt zu einer stärkeren Profilbildung einzelner Schulen, die in ihrem gesellschaftlichen Kontext und nach ihren Möglichkeiten Schule und Unterricht gestalten müssen. Können solche Differenzierungen einer systemübergreifenden Evaluierung zugeführt werden? Nicht erst seit PISA werden berechtigte Zweifel geäußert, ob entsprechende Messinstrumente entwickelt werden können, die der Eigenlogik kontextuellen Lernens gerecht werden.

- Wie lässt sich der Anspruch nach Kontextualisierung von Lernen und Öffnung von Schule auf Gesellschaft hin mit einer (inter-)nationalen Vergleichbarkeit von Systemen vereinen?

### 3.5 Messmethodischer Vorbehalt: kognitive Fixierung vs. Kompetenzerweiterung

Diese Vorbehalte münden in eine fundamentale messmethodische Skepsis. Alle Beschreibungen zur Bildungsstandards-Diskussion – egal ob euphorisch, abwägend oder kritisch – sind sich in einem Punkt einig: Mit den Bildungsstandards werden zentrale Aspekte fachbezogener schulischer Leistungen gemessen. Schulisches Lernen bezieht sich aber nicht nur im Religionsunterricht auf weitere Dimensionen und Funktionen, die mit den »Bildungsstandards« nicht gemessen werden können; das Plädoyer, statt von Bildungsstandards als »sprachlicher Missgeburt

---

<sup>9</sup> Vgl. O. Schiefl, Grundlinien künftiger Lehrplanarbeit im ISB im Zusammenwirken von Lehrplantheorie und Praxis, in: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.), Jahresbericht 1999, München 2000, 112–127.

nach PISA<sup>10</sup> deshalb eher von »Leistungsstandards« zu sprechen, ist zwar vernünftig, angesichts der fortgeschrittenen Diskussion aber sinnlos. Derzeit spricht man in der bildungspolitischen Debatte jedenfalls fast ausschließlich über die Bildungsstandards – weitere Funktionen der Schule geraten aus dem Blick.

- Führt die Einforderung valider Tests unter der Dynamik schulischer Eigenlogik (Lernen, was am Ende abgeprüft wird!) nicht doch wieder zu einer Reduktion von schulischen Anstrengungen auf die Ansteuerung von identisch reproduzierbaren kognitiven Lernprodukten?

### *3.6 Religionspädagogisch-fachdidaktischer Vorbehalt: Reduktion vs. Transformation*

Ein letzter Vorbehalt bezieht sich auf ein Kernproblem, das diesen Beitrag auch weiter durchziehen wird. Religionspädagoginnen und -pädagogen wissen um die Problematik einer Planung des Unplanbaren; der Gegenstand des Religionsunterrichts – Lernprozesse angesichts des Glaubens – entzieht sich letztlich einer völligen Steuerung. Die theologische Skepsis bezüglich einer Lernbarkeit des Glaubens verbindet sich mit der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, dass gerade im Kindes- und Jugendalter religiöses Lernen stärker vom Aspekt der Transformation als von einer akkumulativen Wissensanhäufung geprägt ist. Andererseits muss ein Fach, das sich den Spielregeln schulischen Lernens unterwirft, auch nachweisen, inwiefern fachspezifisches sequenzielles Lernen möglich ist. Konsequenterweise wurde durch diese Anfragen ein stärkeres prinzipielles Nachdenken darüber ausgelöst, wie man überhaupt religiöse Kompetenzen im Kontext pluraler Lebenswelten beschreiben kann.

- Lassen sich religiöse Standards überhaupt messen, zumal noch sehr unklar ist, was man unter »religiöser Kompetenz« zu verstehen hat und wie diese anderen Kompetenzen zugeordnet werden kann?

## 4. Bildungsstandards – eine knappe Beschreibung

Nach diesem ersten Schritt, bei dem es um die Formulierung begründeter Vorbehalte ging, will ich im Folgenden versuchen, aus der Eigenlogik im Konzept der Bildungsstandards Prinzipien zu entdecken, die durchaus anschlussfähig sind an eine

---

10 A. Regenbrecht, Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule?, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2004, Heft 4, 297–314, bes. 303; das Zitat stammt von Heike Schmall.



konstruktivistische Religionspädagogik. Parallel strukturiert zu den skizzierten Vorbehalten werden dann in einer Art Synthese Affinitäten und bleibende Herausforderungen dargestellt (Kap. 5).

#### 4.1 Herkunft

Die Kultusminister-Konferenz hat im Umfeld der internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA, bei denen das deutsche Bildungssystem vergleichsweise schlecht abschnitt, im Jahre 2002 die Einführung nationaler Bildungsstandards vereinbart. Die gesamte Diskussion ist inzwischen breit dokumentiert<sup>11</sup> und hat auch in religionspädagogischen Fachzeitschriften<sup>12</sup> ihren Niederschlag gefunden, sodass ich mich auf die Beschreibung der wichtigsten Eckpunkte beschränken kann. Man sollte auch die Verbindungslinie zur Reform der Lehrerbildung nicht übersehen, weil dort ebenfalls eine Qualitätssteigerung und ein »Ende der Beliebigkeit«<sup>13</sup> angestrebt ist. In zahlreichen Bundesländern werden bereits die Lehrpläne nach dem Modell der Bildungsstandards umgestaltet, in Baden-Württemberg sind die Bildungsstandards seit dem Schuljahr 2004/2005 bereits in Kraft gesetzt.<sup>14</sup>

#### 4.2 Was sind Bildungsstandards?

Bildungsstandards sind nach der eingängigen Definition des so genannten Klieme-Gutachtens »Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler«<sup>15</sup>. Diese Lernergebnisse werden als genau be-

11 Elsenbast u.a. (wie Anm. 8); E. Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003, URL: <http://www.dipf.de/bildungsstandards>; M. Rothgangel / D. Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004.

12 Z.B. Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2004, Heft 4: Schulqualität durch nationale Bildungsstandards?; Entwurf 2 (2004): Bildungsstandards; B. Schmid, Bildungsstandards – Lehrpläne der Zukunft?, in: Katechetische Blätter 129 (2004), 290–296; Religionsunterricht an höheren Schulen, 2005, Heft 4: Standards im Religionsunterricht?; RpB 53 (2004): Im Blickpunkt: Standards und Evaluationen religiöser Bildung; Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), Heft 2: Religiöse Bildung: Standards und Evaluation ([www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)); Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), Heft 3: Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung.

13 Vgl. E. Terhart (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000.

14 Vgl. Entwurf 2/2004; URL: <http://www.bildungsstandards-bw.de>.

15 Klieme (wie Anm. 11), 13.

schreibbare »Kompetenzen« bezeichnet – also, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt »können« oder »wissen« sollen. Die allseits zitierte Definition von Franz Weinert für Kompetenz lautet: »die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«. <sup>16</sup> Was kaum reflektiert wird: So bedeutsam diese Definition wegen ihrer perspektivischen Offenheit über eingeschränkt gedachte kognitive Lernebenen hinaus erscheint, <sup>17</sup> so problematisch wird sie gerade wegen des Einbezugs der motivationalen und willentlichen Ebene, weil fraglich ist, wie diese Ebenen – nicht nur im Bereich des Religionsunterrichts! – der geforderten validen Evaluation zugeführt werden können.

### *4.3 Merkmale des Bildungsstandards-Konzepts*

Mit der Beschreibung von drei zentralen Merkmalen erfolgt bereits ein erstes Ausloten, ob nicht im Bildungsstandards-Konzept mehr Affinitäten zum Konstruktivismus enthalten sind, als man auf den ersten Blick meint.

#### 4.3.1 Von der Input- zur Outcome-Orientierung

Das häufig zitierte Postulat »von der Input- zur Outcome-Orientierung« wird von einem didaktischen Vorbehalt aus auf der Ebene der Unterrichtsplanung angesiedelt und zwangsläufig kritisch beäugt (vgl. 3.3). Die primäre Zielrichtung ist jedoch eine ganze andere auf der Ebene der Bildungssysteme: Letztlich bedeutet die Abkehr von der Input-Orientierung eine harsche Kritik an einer ausufernden Kultusbürokratie, die sich in Tausenden verschiedener Lehrpläne in Deutschland und sonstigen Vorschriften und Regeln im Bildungsbetrieb niederschlägt. Der Vorwurf lautet: Man investiert zu viel in die Regelung der Inputs (von Lehrplänen angefangen bis hin zu den Lehrerprüfungsordnungen) und orientiert sich in unserem Bildungssystem noch immer zu stark an den Unterrichtsinhalten und ihrer vorunterrichtlichen Aufbereitung, hat jedoch zu wenig die Lernprozesse auf dem Weg zu den zu erwerbenden Kompetenzen vor Augen. Insofern erscheint der Blickwinkel, stärker darauf zu achten, welche Kompetenzen Schülerinnen und

---

16 F. Weinert (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim/Basel 2001, 27f.; Klieme (wie Anm. 11), 21; Elsenbast u.a. (wie Anm. 8), 8.

17 H. Mendl, *Religiöses Wissen – was, wie und für wen?*, in: *KatBl* 128 (2003), 318–325.

Schüler zu bestimmten Zeitpunkten erworben haben sollen, als durchaus sinnvoll. Damit verbindet sich die Hoffnung auf eine Entbürokratisierung und Dezentralisierung der Wege auf dem Wege zur Erreichung der Standards. Lernen soll stärker in die Verantwortung der Lehrenden und der Schulen gelegt werden.

Meines Erachtens eröffnet sich hier eine erste Andockstelle für konstruktivistisches Gedankengut: Lehrende sind nicht nur verantwortlich für die Inhalte und Themen, die sie im Unterricht einbringen, sondern dafür, was damit im Prozess des Lernens beim lernenden Subjekt geschieht; um dessen Kompetenzerweiterung geht es. Das verbindet Konstruktivismus und Bildungsstandards.

### 4.3.2 Kernkompetenzen

Was oben eher kritisch betrachtet wurde, kann auch positiv gewürdigt werden: Bei der Festlegung der Bildungsstandards geht es um die Festlegung von Kernkompetenzen, die in einem Fach erworben werden sollen. Das bedeutet: Mit den Bildungsstandards werden zentrale, aber nicht alle Bildungsziele erfasst; für die Beurteilung des Unterrichts ist ihr Erreichen »jedoch nur ein Kriterium«<sup>18</sup>. Gegenüber älteren Lehrplänen, die den Anspruch auf fast vollständige Verbindlichkeit erhoben haben, ergeben sich inhaltliche und zeitliche Freiräume, die nun in der Verantwortlichkeit der Schulen und Lehrenden liegen. Die Fokussierung auf solche Kernbereiche des Lernens könnte neben der Ermöglichung von Freiräumen auch eine Relativierung einer eng geführten akkumulativen Vorstellung von Lernen bewirken: Nicht alles, was in der Schule thematisiert und gelernt wird, ist für den lebensgeschichtlichen Tornister gedacht; zum exemplarischen Lernen von Strukturen und Denkweisen an Gegenständen gehört auch das Recht auf das Vergessen der konkreten Einzelheiten, Fakten, Namen oder Zahlen. Auch das entspricht einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernprozessen: Entgegen manchen Vorurteilen wird im Konstruktivismus sehr wohl zwischen Unentscheidbarem und Entscheidbarem unterschieden.<sup>19</sup> Eine gemeinsame Wissensbasis, Instruktionen und normierte Fertigkeiten werden damit nicht bedeutungslos, sie werden in ihrer Ausschließlichkeit lediglich zurechtgerückt zugunsten von Lernphasen und -verfahren, die individuellen Lernwegen mehr Raum bieten.

---

18 Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*, Bonn 2004, 11.

19 H. v. Foerster, *Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem*, in: R. Voß (Hg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, 3., durchgesehene Aufl., Neuwied/Kriftel 1999, 14–32.

Ob dies alles gelingt – Beschränkung auf Kernkompetenzen, dadurch mehr Freiraum für individuelle Lernprozesse –, hängt sehr stark von der faktischen Ausgestaltung von Kompetenzfeldern ab. Die »Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I«<sup>20</sup> jedenfalls lassen in ihrer Inhaltsdichte eher die Befürchtung aufkommen, dass keinerlei Spielräume verbleiben, würde man tatsächlich alle inhaltsbezogenen Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht, die mit Abschluss der Mittelstufe erworben sein sollten, über die verschiedenen Gegenstandsbereiche hinweg als am Ende abprüfbare Standards anstreben wollen. Wenn es dann dort auf S. 16 noch heißt: »Der Grundwissenskanon ist offen für Erweiterungen auf der Ebene der Landes- und Schulcurricula«, wird deutlich, welche eigenartige Dynamik sich beim Bemühen, allgemeine Kompetenzen mit grundlegenden Wissensbeständen zu verbinden, entwickelt: zugunsten breiter Wissenskanones und zuwider der Idee eines »Kerncurriculums« sowie wechselseitig verschränkter und sequenziell gestalteter Wissensnetze.

#### 4.3.3 Überprüfung der Standards

Den heikelsten Punkt stellt die Frage nach der Evaluation, der Messung des Outputs, dar, weil man (vgl. oben 3.5) immer das problematische Feld der Individualdiagnostik vor Augen hat. Auch hier hilft eine Relativierung und Differenzierung weiter: Das Bildungsstandards-Konzept<sup>21</sup> enthält drei miteinander verschränkte Evaluations-Ebenen: Mit Hilfe von Vergleichsarbeiten (Individualdiagnostik – Ebene 1) sollen Schulen untereinander verglichen werden (Schulvergleich – Ebene 2) und letztlich Qualität und Leistungsfähigkeit unseres gesamten Bildungssystems (Bildungsmonitoring – Ebene 3) auf den Prüfstand kommen. Dieses neue Raster einer auf einen Systemvergleich, nicht auf Individualdiagnostik abzielenden Evaluation sollte in seiner Bedeutung für den schulischen Alltag nicht überbewertet werden. Vielmehr gilt es, dieses mit den üblichen primären Modalitäten schulischer Leistungsfeststellung und den sonstigen Feldern schulischen Lernens und der Schulkultur im Allgemeinen so intelligent zu vernetzen, dass – wie Pessimisten formulieren würden – ein möglichst geringer Schaden entsteht oder – wie Optimisten meinen – schulisches Lernen an Qualität gewinnt, weil über reflektierte Rückmeldungen zur Leistungsfähigkeit des eigenen Systems und im Diskurs einer Kollegenschaft an der Schule Strategien für durchdachte Lehr-Lern-Arrangements jenseits der oft skizzierten »Beliebigkeit« schulischen Lernens geplant werden können. Freilich: Wenn man hier auf der systemischen Ebene konstruktivistisch denkt, steigert sich eher das Unbehagen: Die Frage, welche

20 Vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (wie Anm. 18), 18–29.

21 Vgl. Regenbrecht (wie Anm. 10), 299–301.

Bildungseinrichtungen sich im Vergleich als besonders viabel erweisen, hängt stark von den Umgebungsfaktoren (z.B. Brennpunkt-Schulen, finanzkräftige Partner im Umfeld) ab; unter der eingangs beschriebenen grundlegenden Ökonomisierung des gesamten Bildungsstandards-Konzepts besteht die Gefahr einer Dichotomisierung des Bildungswesens in gute / gut ausgestattete / begehrte / teuer bezahlte und in als gegenteilig qualifizierte Schulen, wie dies in Amerika zu beobachten ist.<sup>22</sup>

## 5. Bildungsstandards und Konstruktivismus – eine Differenzierung

In Entsprechung zu den Vorbehalten in Kapitel 2 soll nun schrittweise überlegt werden, inwiefern einerseits zentrale Zielvorstellungen bei der Diskussion um Bildungsstandards durchaus anschlussfähig an die Theorie des pädagogischen Konstruktivismus sind und wie dieser andererseits ein kritisches Korrektiv darstellen könnte.

### 5.1 Bildungspolitisch: allgemeine Inhaltlichkeit der Kompetenzbeschreibungen

Ob die konkreten Bildungsstandards als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen vereinbar sind, hängt stark davon ab, wie die entsprechenden Kompetenzen formuliert werden. Wenn es in den Bildungsstandards von Baden-Württemberg<sup>23</sup> für den katholischen Religionsunterricht in Klasse 2 heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können sich und ihre Welt wahrnehmen, über sie staunen und sie deuten« oder »Die Schülerinnen und Schüler können eigene Gottesvorstellungen zum Ausdruck bringen«, so enthalten solche Formulierungen die notwendige Offenheit für eine dynamische individuelle Interpretation und Ausgestaltung solcher Kompetenzen. Um es in eigenen Worten nachzuzeichnen: Angegeben werden Bildungshorizonte und Bildungslandschaften, in denen Kinder gelernt haben sich zu bewegen.

Von einem pädagogischen Konstruktivismus aus müsste man dafür Sorge tragen, dass die Kompetenzbeschreibungen auch in ihrer inhaltlichen Konkretisierung offen genug vorgenommen werden, um individuelle Füllungen zu ermöglichen; dieses Ziel entspricht auch dem Merkmal der »Fokussierung« bei der

22 Vgl. R. Winkel, »Bildung allein genügt nicht!« Aber: Ist der amerikanische Weg wirklich besser?, in: Engagement, 2004, Heft 4, 336–340.

23 Bildungsplan Grundschule. Kompetenzen und Inhalte für katholische Religionslehre. Grundschule – Klasse 2, Stuttgart 2004, 36.

Formulierung von Bildungsstandards, die einerseits präzise sein und andererseits Freiraum zur Ausgestaltung und Ergänzung bieten sollen.<sup>24</sup>

### *5.2 Lerntheoretisch: das »Wie« ergänzt das »Wozu«*

Im Bildungsstandards-Konzept interessiert das Ergebnis von Lernprozessen und dessen Überprüfung; von einer konstruktivistischen Warte aus kommen eher die unterschiedlichen Prozesse des Konstruierens in den Blick. Der pädagogische Konstruktivismus könnte also die Debatte um die Bildungsstandards insofern bereichern, als gerade das Feld zwischen »input« und »outcome« als das genauer zu betrachtende thematisiert wird. Von diesem Blickwinkel aus wird die enge dualistische Vorstellung entweder »input« oder »output« aufgebrochen zugunsten einer stärker prozesshaften Vorstellung, wie individuelle Lernprozesse auf dem Weg zu den jeweiligen Fach-Kompetenzen gefördert werden können. Es interessiert neben dem »Was« und »Wozu« also besonders das »Wie«. Von der Konstruktivismus-Debatte aus fließt hier ein weitaus stärker pädagogisch angelegter Bildungsbegriff in die Diskussion ein: Bildung als Akt der Selbstbildung ist immer prozesshaft angelegt; ein solcher Bildungsprozess kann durch entsprechende didaktische Arrangements unterstützt werden. Dies gilt in besonderem Maße für religiöse Bildung,<sup>25</sup> weil es bei religiösen Bildungsprozessen nicht einfach um die Vermittlung von Inhalten geht, sondern um die selbsttätige Auseinandersetzung mit Wissens-elementen in Korrespondenz mit dem eigenen Leben und in Lern-situationen, die stark personal und kommunikativ geprägt sind.<sup>26</sup>

### *5.3 Fachdidaktisch: Lernlandschaften auf dem Weg zu gemeinsamen Standards*

Diese Fokussierung auf das Mittelfeld zwischen »Input« und »Output« weist den Lehrenden eine höhere Verantwortung zu. Eine konstruktivistische Didaktik lotet Möglichkeiten der Differenzierung konsequent aus und zielt auf die Gestaltung unterschiedlicher Lernlandschaften innerhalb eines gemeinsamen Themenspektrums. Nochmals: die skizzierten gemeinsamen Endpunkte müssen thematisch so offen gehalten sein, dass sie individuell auszugestalten sind. Fraglich ist freilich, inwieweit dies mit zentralen Prüfungen erfasst werden kann (siehe hierzu 5.5). Die vorgeschlagene Blickweitung könnte aber auch hier zu einer größeren Gelassen-

---

24 Vgl. Elsenbast u.a. (wie Anm. 8), 9.

25 Vgl. B. Möring-Plath, Bildungsstandards im Religionsunterricht, in: Religion heute 3/2004, 170–173.

26 Vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (wie Anm. 18), 11f.

heit beitragen, weil die Fixierung auf die Evaluation von Bildungssystemen – von Kritikern als Maßstab bezeichnet, der nach PISA plötzlich zum Maß wurde<sup>27</sup> – in der Bildungsdiskussion aufgehoben werden könnte zugunsten einer breiteren Sichtweise.

#### *5.4 Schultheoretisch: Kontextualisierung als Qualitätsmerkmal*

Umstritten ist, ob die Beschränkung auf Mindeststandards besser, weil realistischer ist oder die Einführung von Mindest-, Regel- oder sogar Exzellenz-Standards zur größeren Differenzierung beiträgt. Von einer konstruktivistischen Position aus muss nochmals mit Blick auf das Prinzip der Kontextualisierung von Lernprozessen darauf hingewiesen werden, wie wichtig auf allen diesen Ebenen die Möglichkeit einer Binnendifferenzierung, Individualisierung und Kontextualisierung ist. Auch allgemeine Wissens-Basics müssen situativ und vor Ort in ihrer Bedeutsamkeit konkretisiert werden, will man nicht der Produktion von trägem Wissen Vorschub leisten. Wenn Schule als Lebensraum verstanden wird und sich auf Gesellschaft hin öffnet, so muss das auch binnendidaktisch eingelöst und bei der Evaluation berücksichtigt werden.

#### *5.5 Messmethodisch: konstruktivisch(en) Unterricht evaluieren*

Inwieweit allerdings die Idee zentraler Prüfungen zur Evaluation solcher Bildungsstandards mit der Vorstellung konstruktivistisch orientierten Lernens vereinbar ist, ist nach wie vor fraglich. Gerade bezüglich der Evaluation besteht noch ein dringender Klärungsbedarf zu deren pädagogischem Ziel über den Systemvergleich hinaus.

Der Konstruktivismus könnte hier so etwas wie ein kritisches Korrektiv sein, damit die Bildungsstandards-Diskussion nicht allein auf die Ebene der Abprüfbarkeit und der Erstellung von kognitiv fixierten Vergleichstests eng geführt wird. Positiv formuliert könnte man von einem konstruktivistischen Paradigma aus dafür Sorge tragen,

- dass intelligente Evaluationsverfahren für die anstehende Leistungserhebung zu bestimmten Zeitpunkten einer schulischen Karriere entwickelt werden, die individuelle Lernprozesse und differenzierten Unterricht zu messen in der Lage

---

27 Vgl. Rekus (wie Anm. 6), 290.

sind.<sup>28</sup> Auch bei der Diskussion um die Bildungsstandards wird gegenüber rein quantitativen Tests (Messung des »outputs«) auf die Notwendigkeit von qualitativen Tests (das zu bewertende »outcome«) hingewiesen.<sup>29</sup>

- dass der Geltungsbereich der Bildungsstandards eingehalten und seine Bedeutung relativiert wird: Bildungsstandards sollen jeweils nur auf überprüfbare Kernbereiche eines Faches fokussiert sein und nicht den gesamten Unterricht prägen,<sup>30</sup> sodass im schlechtesten Fall ein reines »teaching for testing«<sup>31</sup> herauskommt.

Ein prinzipieller Vorbehalt bleibt aber: Gerade was das Feld der Evaluation betrifft, ist zu befürchten, dass man am Ende mit ebenso leeren Händen dasteht wie bei der Curriculum-Diskussion in den 70er Jahren, wo sich dieses Element als Schwachpunkt der gesamten Theorie erwies. Die Skepsis ergibt sich dabei weniger aus dem derzeitigen Wildwuchs von umfangreichen Evaluations-Manualen, welche eingeführt und wieder zurückgezogen werden, und aus den dilettantisch im Schnellschuss eingeführten Jahrgangstests, die gerade an der mangelhaften Gesamtkonzeption (z.B. sind die Reflexion und Beratung nach diesen Tests kaum entwickelt) leiden. Das könnte sich einspielen. Als zentral erscheint,

- ob es tatsächlich gelingt, Kompetenzen »so konkret zu beschreiben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können«;<sup>32</sup>
- ob entgegen einer Bildungspolitik nach dem Rasenmäher-Prinzip die Eigenlogik der verschiedenen Fächer berücksichtigt wird: Die Ausgangslage in den internationalen Vergleichstests bezog sich ja in erster Linie auf Mathematik und Textverstehen. Ob dieselben Voraussetzungen auch für andere Fächer mit einer je eigenen didaktischen Logik (Musik, Sport, Religion, auch Geschichte oder Erdkunde) übertragen werden können, muss bezweifelt werden. Besonders das Merkmal der »Kumulativität«<sup>33</sup> lässt sich nur bedingt auf ein Fach wie Religion anwenden, bei dem nicht additive, sondern entwicklungs-

28 Vgl. Ch. Herrmann, Konstruktivistisch(en) Unterricht evaluieren, in: Mendl (wie Anm. 2), 129–149.

29 Vgl. H. Rupp / P. Müller, Bedeutung und Bedarf einer religiösen Kompetenz, in: Entwurf 2/2004, 14–18, hier 17, Fußn. 2.

30 Vgl. B. Schröder, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Rothgangel/Fischer (wie Anm. 11), 13–33, hier 22.

31 Vgl. J. Oelkers, Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Schulgeschichte, in: ZPT 56 (2004), 195–205, hier 204 (mit Verweisen auf Standard-kritische angelsächsische Autoren).

32 Klieme (wie Anm. 11), 13.

33 Vgl. Elsenbast u.a. (wie Anm. 8), 9.



bezogen-transformative Vorstellungen sequenziellen Lernens angebracht sind. Allerdings bleibt unter den derzeitigen zentralistischen Bedingungen unseres Bildungsbetriebs nichts anderes übrig, als sich in die Diskussion einzuklinken und zu überlegen, wie genauerhin religiöse Kompetenzen zu beschreiben sind.

### *5.6 Religionspädagogisch: religiöse Kompetenz – ein dynamisches Konzept*

Der zuletzt genannte Vorbehalt (3.6) scheint auch der gravierendste zu sein: Wie kann man sich mit einem Fach wie dem Religionsunterricht (damit möchte ich ausdrücken: Diese Anfrage gilt meines Erachtens auch für weitere Fächer!) in die Bildungsstandards-Diskussion einklinken, wenn das, was man unter »Kompetenz« versteht, so unklar ist?

Dieser Begriff der religiösen Kompetenz stellt dabei ein Forschungsgebiet dar, auf dem auch von einer konstruktivistischen Lerntheorie aus die Bildungsstandards-Diskussion konstruktiv begleitet werden könnte. Wenn in der Religionspädagogik der Kompetenz-Begriff thematisiert wird, dann geschieht dies von zwei Eckdaten her: Zum einen grenzt man sich damit von binnenmilieu-fixierten Vorstellungen ab, was das Ziel religiösen Lernens sei (z.B. zur Gemeinde hinführen; im katholischen Glauben aufwachsen), und erreicht so eine Weite jenseits konfessionalistischer Verengungen, zum anderen signalisiert man damit die Notwendigkeit, sich inmitten der postmodernen Pluralität auch auf dem Gebiet der Religion zu orientieren und positionieren. Dieser Blickwinkel erscheint wiederum anschlussfähig an eine konstruktivistische Vorstellung von Lernen: Religiöses Lernen kann heute nicht mehr uniform und linear vonstatten gehen; vielmehr müssen Lernende befähigt werden, sich mit fremden religiösen Konstruktionen – dazu gehören für viele Schülerinnen und Schüler auch die Positionen und Traditionen des Christentums – auseinander zu setzen und sich begründet persönlich zu positionieren.<sup>34</sup> Auch diesbezüglich stimmt beispielsweise der evangelische Baden-Württembergische Lehrplan bei allen prinzipiellen Anfragen (z.B. an die additive Hinzufügung der religiösen Kompetenz zu den anderen Kompetenzfeldern) hoffnungsfroh, was die Vereinbarkeit solcher Kompetenz-Formulierungen mit konstruktivistischen Lernvorstellungen betrifft: Die Kompetenz-Formel lautet hier nämlich so: religiöse Kompetenz als »die Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (z.B. Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten«.<sup>35</sup> Reli-

<sup>34</sup> Vgl. Mendl (wie Anm. 4), 30–41.

<sup>35</sup> Rupp/Müller (wie Anm. 29), 16.

gionsunterricht wird demnach in erster Linie »als Einüben und Wachhalten von Fragestellungen«, also als ein »fragwürdiger« Prozess des Lernens gesehen,<sup>36</sup> welcher natürlich in Zuordnung und Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, jedoch stark biographie- und subjektbezogen, vonstatten geht.<sup>37</sup>

Meine eigene »Kompetenz-Formel« in Fortführung von Rudolf Englerts<sup>38</sup> und Dietrich Benners<sup>39</sup> Beschreibungen lautet so: Lernende werden »in Sachen Religion« kompetent, wenn sie in Auseinandersetzung mit den religiösen Konstruktionen anderer und unterstützt vom Deutungsangebot christlicher Tradition ein »selbstständiges und vor der Vernunft verantwortbares Urteil in Fragen der Religion«<sup>40</sup> sowie je eigene religiöse Spuren entwickeln (Deutungs- und Partizipationskompetenz); dieser Prozess lässt sich in Teilbereichen auch operationalisieren und evaluieren.

Ob sich dieses bleibende Dilemma einer Unterscheidung von dynamischen Bildungsprozessen und dem Bemühen, diese in fixierte Bildungsstandards einzugießen, lösen lässt, ist derzeit noch offen; konstruktivistisch orientierte Religionspädagoginnen und -pädagogen jedenfalls müssen immer wieder das Postulat in die Diskussion einbringen, man müsse der »Versuchung der Gewissheit«<sup>41</sup> widerstehen. Das ist angesichts der bildungspolitischen Entwicklung kein leichtes Unterfangen!

---

36 Möring-Plath (wie Anm. 25) 171f.

37 Vgl. Mendl (wie Anm. 4), 38–41.

38 R. Englert, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht, in: *KatBl* 123 (1998), 4–12; R. Englert, Bildungsstandards für »Religion«? Was man eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: *Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2 (2004), URL:<http://www.theo-web.de>; auch in: *RpB* 53 (2004), 21–32.

39 D. Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: *Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2 (2004), 22–36, bes. 30; auch in *RpB* 53 (2004), 5–19, bes. 15.

40 Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (wie Anm. 18), 7.

41 Vgl. H. Maturana / F. Varela, *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, 2. Aufl., Bern u.a. 1987, 20.