

COLIN CRAMER

Verantwortung lernen

Selbstevaluation von Verantwortungskompetenz in der Schule

(Sekundarstufe I)

Erstellt im Auftrag der Religionspädagogischen Institute
der Evangelischen Landeskirche in Baden,
der Evangelischen Landeskirche in Württemberg,
der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart.

Stuttgart, im November 2007

Anschriften der religionspädagogischen Institute

Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg
Habsburgerstraße 107, 79104 Freiburg

Bischöfliches Ordinariat Rottenburg-Stuttgart
Hauptabteilung IX - Schulen
Karmeliterstr. 2, 72108 Rottenburg am Neckar

Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evang. Landeskirche in Württemberg (PTZ)
Grüninger Str. 25, 70599 Stuttgart

Religionspädagogisches Institut der Evang. Landeskirche in Baden (RPI)
Blumenstraße 1-7, 76133 Karlsruhe

Anschrift des Autors

Colin Cramer
Universität Tübingen, Evangelisch-theologische Fakultät, Liebermeisterstraße 12, 72076 Tübingen

Diese Handreichung steht auf den Homepages der Institute zum Download bereit:

www.irp-freiburg.de
www.ptz-stuttgart.de
www.rpi-baden.de
<http://schulen.drs.de>

Inhalt

Vorwort	04
Einleitung	05
1 Bildungsreform und -pläne	06
2 Bildungsstandards und Kompetenzen	08
3 Verantwortungskompetenz und deren Selbstevaluation	12
4 Das Evaluationsinstrument Verantwortungs-Kompetenz (EVK)	18
Kopiervorlagen	21
Anmerkungen und Literatur	30

Vorwort

„In den Schulen werden die Menschheitserfahrungen und die in ihnen erworbenen Maßstäbe für das ‚gute Leben‘ weitergegeben – an den Schulen werden zugleich die Instrumente für eine noch unbestimmte Zukunft bereitgestellt. Es geht in ihnen immer um die Balance zwischen Verantwortung und Unvoreingenommenheit, von Bewahrung und Bewährung.“ (Hartmut von Hentig in seiner Einführung in den Bildungsplan 2004)

In den Schulen sollen heute nicht nur Wissen und Techniken erworben, sondern Maßstäbe für das Leben erarbeitet, Einstellungen und Grundhaltungen gelernt werden. Dazu gehört unabweisbar und zentral das Lernen von Verantwortung. Denn ein Mensch lebt nicht für sich allein. Ohne andere Menschen gäbe es ihn überhaupt nicht. So ist das Menschsein ein Leben in Beziehung vom ersten Atemzug an. Der Mensch lebt in Beziehung zu anderen Menschen, zu seiner Umwelt, in einer Beziehung zu sich selbst und zu jemandem bzw. zu etwas, das über ihn und alles Menschliche hinausreicht. In Beziehung sein heißt Rede und Antwort zu stehen. Verantwortung ist zuallererst ein Relationsbegriff (Christoph Schwöbel). Mit anderen Menschen zusammenzuleben verlangt verantwortliche Entscheidungen und Handlungen. Verantwortlichkeit ist eine mit dem Personsein unmittelbar und untrennbar verknüpfte Grundhaltung. Verantwortung zu übernehmen für sich selbst gegenüber anderen und gegenüber dem eigenen Gewissen, im Blick auf die Mitwelt und gegenüber Gottes Geboten, andere mit im Blick zu haben und Mitverantwortung zu übernehmen, also solidarisch handeln zu können, und schließlich auch stellvertretend für andere, also advokatorisch sich für Menschen einsetzen zu können, das zu lernen sind Grundziele von Bildung. Schule soll solche Bildung ermöglichen. Eine enzyklopädische Bildung oder gar ein Bescheid-Wissen genügt nicht. Bildung ist mehr. Sie ist Bildung der Person und deshalb kommt es auf die persönliche Bildung an.

Mit dem Bildungsplan 2004 ist für die Schulen in Baden-Württemberg eine neue Zeit angebrochen. Es werden nicht Inhalte benannt, die gelehrt werden sollen – wie im Lehrplan -, sondern Kompetenzen beschrieben, also komplexe Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, eben das, was gelernt werden soll. Verantwortung wird öfters an zentraler Stelle der jeweiligen übergreifenden Kompetenzen genannt. Der Biologieunterricht soll zu einem Verstehen der wechselseitigen Abhängigkeit von Mensch und Umwelt befähigen und „für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur sensibilier(en)“ (Bildungsplan Gymnasium S. 202). Der Chemieunterricht zielt auf eine „verantwortungsvolle Anwendung des chemischen Wissens“ (194). „Der Physikunterricht soll so aufgebaut sein, dass die Lernenden in der Lage sind, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft – im Sinne der Agenda 21 – aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken“(180). Im Mathematikunterricht umfasst „jede Kompetenz (...) dabei spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie

die Fähigkeit, diese reflektiert und verantwortungsvoll einzusetzen.“(92) Im Deutschunterricht „erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass Medienprodukte Ergebnisse eines Gestaltungsprozesses sind. Das versetzt sie in die Lage, deren Wirkung und Einfluss kritische einzuschätzen und befähigt sie zu einem sozial verantwortlichen, auch kreativen Umgang mit ihnen.“(77) Im Religionsunterricht geht es schließlich um die „Fähigkeit, ethische Probleme zu identifizieren, zu analysieren, Handlungsalternativen aufzuzeigen, Lösungsvorschläge zu beurteilen und ein eigenes Urteil zu begründen, um auf dieser Grundlage verantwortlich zu handeln.“ (25) „Er (der katholische Religionsunterricht) trägt dazu bei, anderen Religionen und Kulturen achtsam zu begegnen, und verhilft zu einem ethisch verantwortungsvollen Handeln.“ (38) Insgesamt sollen die Schülerinnen und Schüler – wohl nicht nur im Religionsunterricht, sondern weit darüber hinaus in Schule und Schulkultur – lernen, „mit anderen rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen“(25). Wie man sieht, wird das Lernen von Verantwortung im neuen Bildungsplan in zentralen Fächern zu einem wichtigen Ziel erklärt.

Wissen kann man abfragen, Einstellungen abtesten. Wie aber weiß man, ob die Schülerinnen und Schüler ihre Verantwortungsfähigkeit und ihre Verantwortungsbereitschaft weiter ausgebildet haben? Das ist eine komplexe Frage, sowohl hinsichtlich eines differenzierten Verständnisses von Verantwortung (Wer? Vor wem? Wofür? Wodurch/Womit? In welchem Rahmen?) wie hinsichtlich angemessener Erfassung, etwa durch Beobachtung oder Befragung, und v.a. der Bewertung. Und wie kann man das in der Schule ohne allzu viel Aufwand, aber mit einem praktischen Instrument tun?

Die christlichen Kirchen im Lande tragen ihre Bildungsverantwortung nicht nur im Blick auf den Religionsunterricht. Ihnen ist an einer guten schulischen Bildung der jungen Menschen für's Leben gelegen. Darin sehen sie ihre öffentliche Bildungs*mit*verantwortung.

Als kirchliche Einrichtungen für den Bildungsbereich freuen wir uns, hiermit ein kleines, praktisch handhabbares Instrument vorzulegen, mit dem Lehrpersonen wie Lernende selbst überprüfen können, ob sie durch ihre Unterrichtssequenz, durch ein Projekt, durch „soziales Engagement“ die Ausbildung von Verantwortungsgefühl und –bereitschaft, also von Verantwortungsfähigkeit fördern konnten. Wir danken daher sehr Colin Cramer, von Haus aus Realschullehrer und ggw. in Forschungsprojekten an der Universität Tübingen tätig, dass er sich der komplexen Frage angenommen hat und dies Instrument entwickelt hat. Wie, wozu und in welchem Kontext, das beschreibt er selbst auf den folgenden Seiten dieser Handreichung.

Wir wünschen viel Erfolg beim Einsatz des Instruments!

Bernhard Bosold (Rottenburg), Dr. Wolfgang Michalke-Leicht (Freiburg), Prof. Dr. Christoph Th. Scheilke (Birkach), Prof. Dr. Hartmut Rupp (Karlsruhe) und Gerhard Ziener (Birkach)

Einleitung

Verantwortung lernen!?

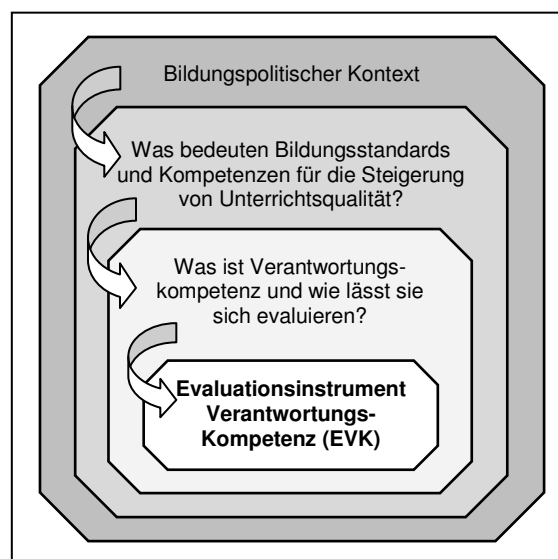
Verantwortung lernen! Eltern, Pädagogen, Bildungspolitik und Medien machen zu Recht auf die Notwendigkeit einer zunehmenden Verantwortungsübernahme durch junge Menschen in unserer Gesellschaft aufmerksam. Sie verweisen auf den wichtigen Stellenwert des Erlernens verantwortungsbewussten Handelns in Schule und Elternhaus sowie im Umgang mit Gleichaltrigen (Peergroup). Solche Stimmen weisen darauf hin, dass Verantwortungsbewusstsein und das daraus resultierende Handeln gerade in Schulen nicht mehr selbstverständlich ist. Lehrkräfte berichten von hoher Gewaltbereitschaft, Vandalismus und Respektlosigkeit unter den Jugendlichen.¹

Verantwortung lernen? Zunehmende Konflikte zwischen Schülern und Lehrkräften, Disziplinprobleme im Unterricht und mangelnde Werthaltungen verweisen auf die Frage, ob Verantwortung eine greifbare Kompetenz ist und wie diese ggf. unterrichtet, gelernt und ein Lernzuwachs festgestellt werden kann. Diese Handreichung möchte Perspektiven aufzeigen, wie die Schule im Allgemeinen und der Religionsunterricht im Besonderen zu deren Stärkung beitragen können. Lehrkräfte sind gemeinsam mit Ihren Klassen herzlich eingeladen, das vorgestellte und empirisch fundierte Selbstevaluationsinstrument für Verantwortungskompetenz (Fragebogen) im Unterricht einzusetzen, um

so für die vielfältigen Prozesse des Verantwortungslernens sensibel zu werden und aus den Ergebnissen gemeinsam Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung ableiten zu können.

Aufbau und Inhalt der Handreichung

Interessierten Leserinnen und Lesern wird ausgehend von den bildungspolitischen Hintergründen eine knappe Einführung in die Diskussion um Evaluation, Standards und Kompetenzen gegeben (Kap. 1 + 2). Insbesondere wird aber ein einfaches Instrument für die Selbstevaluation von Verantwortungskompetenz in der Sekundarstufe I bereitgestellt (Kapitel 3 + 4).



Eilige Lehrkräfte erhalten alle notwendigen Informationen für einen Einsatz des Instruments im Unterricht auch kompakt ab Seite 18. Dort finden sich auch Kopiervorlagen des Fragebogens. Über das Internet werden Hilfsmittel zur Datenauswertung und Interpretation zur Verfügung gestellt.

1) Bildungsreform und -pläne

Bildungspolitischer Kontext

Internationale Leistungsvergleichsstudien legen nahe, dass Nationen, die ein Qualitätssicherungssystem im Bildungswesen etabliert haben, bessere Leistungen erbringen als Länder, darunter Deutschland, in welchen eine systematische Evaluation des Schulwesens nicht oder erst seit Kurzem implementiert ist. Das von der Bildungspolitik als Versäumnis empfundene fehlende Qualitätsmanagement an deutschen Schulen wurde seit der Jahrtausendwende durch rege Bemühungen aufzuholen versucht. Im Dezember 2003 verabschiedete die *Kultusministerkonferenz (KMK)* Standards für den mittleren Bildungsabschluss.² Die angestrebte Evaluation dieser Standards ist schwierig und aus wissenschaftlicher Sicht ohne empirisch abgesicherte Kompetenzmodelle kaum möglich. Das zeigen nicht nur die Erfahrungen bei der Entwicklung und Einführung von komplexen Bildungsstandards für den Religionsunterricht³, sondern auch die in anderen Fächern. Ein differenzierter Blick auf die Standard-Diskussion erscheint daher unerlässlich.

Zur Debatte um Standardisierung

Die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien haben die in Deutschland eine Zeit lang in den Hintergrund getretene Debatte um Lerninhalte und die davon ausgehenden Lernerfolge neu und verstärkt entfacht. Gerade weil Studien wie TIMSS

oder PISA besonders im Hinblick auf deren inhaltliches und methodisches Vorgehen ambivalent diskutiert werden, haben sie die Forderung nach einer neuen, systematischen Wirkungsanalyse schulischen Lehrens und Lernens sowie die Erörterung ihrer Vor- und Nachteile für das Bildungs- und Erziehungssystem verstärkt.⁴

Die langjährigen Erfahrungen mit Standardisierung in Nordamerika und einigen europäischen Staaten können heute reflektiert werden. Neben einer regen Diskussion um die Folgen erschien eine Vielzahl meist kritischer Veröffentlichungen, die nicht nur die Konsequenzen der Reformen für das jeweilige Bildungssystem, sondern auch deren unmittelbaren Auswirkungen auf junge Menschen und das Schulleben thematisieren.

Internationale Erfahrungen

Die internationalen Erfahrungen zeigen folgende Tendenzen: Die Erhöhung von Eigenverantwortung der einzelnen Schulen, das Setzen von Bildungsstandards und die regelmäßige Evaluation haben die Funktion, die innere Flexibilität der Schulsysteme zu erhöhen. Die wachsende Autonomie der einzelnen Schulen geht einher mit einer Verstärkung externer Qualitätssicherung durch Evaluation. Eine Einsetzung von Evaluationskommissionen verweist auf den internationalen Konsens, dass eine solide Qualitätssicherung nicht von den Schulen alleine geleistet werden kann (weder im Bezug auf die Ressourcen noch im Bezug auf das notwendige *know how*). Die gleichzeitig angestrebten Evalu-

ationsbemühungen sollen im Wesentlichen die individuelle Entwicklung, die Vergleichbarkeit von Leistungen und Leistungsanforderungen sowie die Transparenz des Systems fördern. Eine Verpflichtung zur Evaluation geht in allen Nationen, die sich darum bemühen, mit der Einführung und Etablierung von Unterstützungssystemen einher. Ein Einfluss des Bildungswesens auf die jeweilige Qualitätsentwicklung ist zwar grundsätzlich vorhanden, ein einziger sicherer Weg aber bislang nicht zu erkennen. Innovationsstrategien zeichnen sich durch eine Verlagerung der Steuerung von Lernprozessen von der Makroebene (Bildungspolitik) hin zur Mesoebene (Selbstständigkeit der Einzelschule) und Mikroebene (Unterrichtsgestaltung) aus. In keinem der Länder sind negative Begleiterscheinungen der Standardisierung ausgeblieben. Sollen aus einer auf Standardisierung und Evaluation beruhenden Bildungsreform tatsächlich Schüler, Lehrkräfte, Eltern und schließlich die Gesellschaft gleichsam profitieren, brauchen die Bemühungen viel Zeit, Unterstützung und Reflektiertheit.

Bildungspläne

Ein Mittel zu innovativem Handeln der Bildungspolitik liegt in der Erarbeitung neuer Bildungspläne. Sie sind schon länger zentrales Steuerungsinstrument des deutschen Bildungssystems. Im Zentrum steht der Begriff nun jedoch der *Outputorientierung* (Ergebnisorientierung), also die Frage danach, was Schülerinnen und Schüler empirisch feststellbar gelernt haben. Er-

reicht werden soll die Outputorientierung auf Grundlage der Formulierung von Bildungsstandards, die (1) festlegen, welche Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben sein müssen, (2) sowohl überprüfbar sein als auch tatsächlich überprüft werden müssen und (3) zugleich Teil eines zugrunde liegenden Kompetenzmodells sind, das den Rahmen für deren Erfüllung bildet.

Die Forschung verweist traditionell auf einen relativ geringen Einfluss zentraler und starrer Lehrpläne auf den Unterricht.⁵ Das führte mit dem neuen Bildungsplan zu einer größeren Freiheit für die einzelnen Schule und für die Lehrpersonen zur erhöhten Verantwortung bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts (z.B. über das Schulcurriculum). Dazu bedarf es entsprechender Evaluationsverfahren. Die Umstellung der „Kontrolle von Aufsicht auf Datenerhebung“⁶ ist daher eine nachvollziehbare Konsequenz für die Bildungsreform.

Bildungsqualität

Pädagogisch gesehen haben Bildungspläne die Funktion, *Bildungsqualität* zu entwickeln⁷, die im schulischen Kontext weitgehend *Unterrichtsqualität*⁸ meint, also „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das [...] die substantielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistung erlaubt“⁹. E. TERHART zeigt auf, dass eine Theorie der Unterrichtsqualität normative, empirische und operative Aspekte berücksichtigen muss.¹⁰ Neben eine erhöhten *Effektivität* zielt der neue Bildungsplan auch

auf die Unterstützung einer besondere *Verantwortlichkeit der einzelnen Schulen und Lehrpersonen*. Ein Qualitätsurteil kann jedoch nie gänzlich objektiv gefällt werden, sondern ist stets durch die normative Haltung des Beurteilers geprägt.

2) Bildungsstandards und Kompetenzen

Bildungsreform durch Standards

Neben dem Paradigmenwechsel hin zur Outputorientierung soll die Nachhaltigkeit des Lernens gefördert und damit ein kumulatives *Orientierungswissen* geschaffen werden, das auch ethische Grundfragen integriert.¹¹ Der wesentliche Motor dieser Reform ist die Einführung von *Bildungsstandards* und deren Evaluation. Dieser Neuausrichtung kann sich der Religionsunterricht, gerade im Wissen um die angesprochenen Vor- und Nachteile der Standardisierung, nicht verschließen.¹² Bildungsstandards sind normative Festlegungen, die an sich weder gut noch schlecht sind – ihre Bewertung hängt vom Bildungsziel, Menschenbild, gleichsam der „Philosophie“ der Schule ab.

Begriffliche Grundlagen

Die neuen Bildungspläne sollen – zumindest theoretisch – auf Kompetenzen zurückgreifen, die den Aspekt der *Handlungsfähigkeit* in bestimmten Situationen in den Vordergrund rücken. Bildungsstandards verlangen dabei die *Beschreibung von einzelnen Kompetenzstufen*. Sie definieren damit nicht nur Ansprüche an die

Schülerinnen und Schüler, sondern auch an die Lehrkräfte und das Bildungssystem im Ganzen. Standards sind damit also *keine* unmittelbare Grundlage für die Notenfindung, sie wollen die Qualität im Bildungswesen erhöhen.¹³ Dabei sollen sie inhaltliche und pädagogische Freiräume schaffen und die Verantwortung der Schulen und Lehrkräfte hervorheben.¹⁴ Nach Beschluss der *KMK* gilt folgendes Begriffsverständnis: „Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen.“¹⁵ Bildungsstandards können Anhaltspunkte für die von Schülern mindestens zu erreichenden Kompetenzen geben, ein Referenzsystem für professionelles Handeln sein und zu mehr Transparenz im Bildungssystem führen.¹⁶

Qualitätskriterien für Standards

Standards können die hier aufgezeigten Aufgaben umso besser erfüllen, wenn sie den Prozess der Entwicklung, Erprobung und Implementierung mehrfach durchlaufen haben. Gute Bildungsstandards könnten eine *Orientierungsfunktion* für die gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen von Schule und Elternhaus haben. Eine *Rückmeldefunktion* kommt den Standards in ihrer Verwendung für Bildungsmonitoring und Evaluation im Offenlegen von Wirkungen pädagogischen Handelns zu. E. KLIEME pointiert: „Wir brauchen nationale Bildungsstandards [...] auf hohem Niveau, pädagogisch reflek-

tiert, innovativ, fachdidaktisch fundiert und ‚messtechnisch solide‘¹⁷. Insgesamt wird in der Diskussion oft übersehen, dass der zitierten Expertise zufolge Bildungsstandards aber nur einen Teil des Gesamtcurriculums abdecken. Sie betreffen vorwiegend zentrale Domänen des Lernens.

Grenzen der Bildungsstandards

Derzeit fehlen noch Forschungsarbeiten, auf deren Grundlage Bildungsstandards für alle Bereiche schulischen Unterrichts formuliert werden könnten. Insbesondere steht eine fundierte Operationalisierung der Standards an fachdidaktisch begründeten und auch empirisch bewährten Kompetenzmodellen noch aus. Bildungsstandards eignen sich von daher nicht für eine individuelle Leistungsbeurteilung, da diese z.B. auch die Lernbereitschaft und Lernperspektiven mit in den Blick nehmen muss. Auch die Qualität von Schule lässt sich nicht ausschließlich an den durchschnittlich und in Fächern erreichten Kompetenzniveaus festmachen. Schulklima und Schulkultur, Ressourcen sowie die Frage nach sozialem Lernen bleiben bei Evaluationen bislang beinahe unberücksichtigt.

Es erscheint daher derzeit besonders im Hinblick auf „weiche“ Standards (*Soft-Skills* wie Verantwortungskompetenz) schwierig, eine Evaluation an den Bildungsstandards auszurichten. Standards zielen gegenwärtig oft nur auf kognitive Lernziele, denn auf *Standards* im Sinne des Begriffes. Ein Evaluationsinstrument muss also auf Grundlage pädagogischer,

psychologischer und hier auch religionspädagogischer Sorgfalt beruhen.

Gegenstand der Evaluation

Evaluation meint vereinfacht das Erfassen, Bewerten und Verbessern von Unterrichtsqualität. Unterricht beinhaltet mehr als das Aneignen von Wissensbeständen. Schüler lernen zudem unterschiedlich. Ihr Kompetenzerwerb ist stets eingebunden in einen Lernzuwachs aus allen Fächern und Aktivitäten des schulischen und außerschulischen Lernens *und* Lebens. Auch für Verantwortungslernen liegt bislang kein Kompetenzmodell vor, mit dessen Hilfe sich die entsprechenden sogenannten *Soft-Skills* angemessen erfassen lassen würden.

Kompetenzbegriff

Einzelne Standards sind jeweils nur im Kontext der von ihnen tangierten Kompetenzbereiche zu verstehen. Jeder Standard beinhaltet jedoch verschiedene Ziel- und Wertvorstellungen, die es in der Schule zu realisieren gilt und deren Erreichung sich in Erfolgsindikatoren widerspiegelt. Die bislang vorgelegten Bildungsstandards selbst geben allerdings noch keinen umfassenden Einblick in die Unterrichtsrealität. Um überhaupt Verantwortung evaluieren zu können, ist zunächst ein *weiter Kompetenzbegriff* notwendig, der die Unterrichtswirklichkeit in ihrer Komplexität erfassen kann.¹⁸ Er fasst einzelne Standards in Kompetenzbereiche zusammen, die überfachlich, werturteilsfrei und ohne immanente Hierarchie möglichst viele Ele-

mente schulischen Lehren und Lernens berücksichtigen.

In dieser Handreichung wird der Kompetenzbegriff als *Metakategorie* verwendet und damit gerade der überfachliche Aspekt von Kompetenzen hervorgehoben. *Basiskompetenzen* oder *Metakompetenzen* sind, im Rückgriff auf eine Vielzahl an prozessorientierten, inhaltlichen und pragmatischen Definitionsansätzen, auf den Inhalt bezogene (kognitive) oder allgemeine (motivationale, volitionale und soziale) Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften und Eigenschaften, die im schulischen und/oder privaten Lebensalltag für eine bestimmte Situation handlungsfähig machen und zu einer verantwortungsvollen Lebensbewältigung beitragen. Überfachliche Kompetenzen beinhalten damit sowohl *individuelle* als auch *soziale* Perspektiven: Sie sind die Grundlage für ein funktionierendes Miteinander in unserer Gesellschaft sowie für das Wohl des Individuums.

Niveaustufen

Welche *Niveaustufen* implizieren die jeweiligen Standards, an denen sich ein Kompetenzerwerb feststellen lässt?¹⁹ Diese Frage soll in Baden-Württemberg durch die Formulierung von *Niveaunkonkretisierungen* beantwortet werden. Insbesondere hier wird deutlich, dass für die Operationalisierung von Standards empirisch gestützte Kompetenzmodelle unerlässlich sind. Erschwerend kommt hinzu, dass es gerade im Bereich der *Soft-Skills* wohl keine klar abgrenzbaren und auf einer

Skala von *niedrig* bis *hoch* zu bewertenden Niveaus gibt, sondern eher zu beschreibende Muster oder Typen.

Ein neuer Kompetenzbegriff

Wo es um Verantwortungslernen in Schule und Unterricht geht, liegt daher ein weiterer Kompetenzbegriff aus drei übergeordneten Kompetenzbereichen nahe – wie er auch dem Bildungsplan 2004 insgesamt vorgeordnet ist (siehe die Einführung von H.v.Hentig), welchen sich dann Teilkompetenzen (etwa die Bildungsstandards) zuordnen lassen²⁰:

- *inhaltliche Kompetenz* (Kognitionen)
- *formale Kompetenz* (Techniken)
- *einstellungsbezogene Kompetenz*.

Verantwortungslernen muss diese Kompetenzbereiche berücksichtigen und integrieren. Kompetenzzuwächse sind nicht auf ein einzelnes isolierbares oder operationalisierbares Phänomen zurückzuführen.

Basiskompetenzen evaluieren

Gängige Evaluationsmethoden werden *Soft-Skills* kaum gerecht. Unterricht leistet mehr als die Vermittlung abprüfbar Wissens, und Schule als Lernraum verlangt pädagogisches Denken und Handeln.

Gerade im Hinblick auf die Evaluation von Verantwortungskompetenz muss daher bislang unbeschrirtenes Terrain betreten werden. Hier gilt erst recht, was schon für den Religionsunterricht von F. SCHWEITZER festgestellt werden musste: „Fragen der Messbarkeit, Prüfbarkeit und Lehrbarkeit bleiben schon in der Forschung weit-

hin unbearbeitet. In der Religionspädagogik verfügen wir derzeit kaum über auch empirisch bewährte Erkenntnisse zu diesen Fragebereichen.“²¹ Im einen wie im anderen Falle müssen Testverfahren entwickelt werden, welche die Expertise aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik bündeln. Grundsätzlich sollten dabei theoriegeleitete Forschung und praxisgeleitete Studien verbunden werden.

Der Versuch, Verantwortungskompetenz im Kontext von Schule zu evaluieren, muss definierte Standards mit dem weiten Kompetenzbegriff in Einklang bringen. Standards sind in operationalisierter Form (etwa in Testaufgaben) zwar für eine Erhebung geeignet – sie bilden aber die Vielfalt der Lebenswirklichkeit nur bruchstückhaft ab. Kompetenzen hingegen sind schwer zu greifen, weiten aber den Blick auf den ganzen Menschen, mit allem was ihn als ein in der Gesellschaft interagierendes Wesen ausmacht.

Religiöse Kompetenz

Was das bedeutet, soll am Beispiel des Religionsunterrichts angedeutet werden, auch wenn andere Fächer (vgl. die Zitate im Vorwort) mindestens ebenso stark auf das Lernen von Verantwortung abzielen. Der Religionsunterricht integriert nämlich verschiedene fächerübergreifende Kompetenzen. Sein Spezifikum macht sich jedoch in der *religiösen Kompetenz* fest, dem Zentrum des Religionsunterrichts. Zugleich gilt es aber theologisch, präziser noch: rechtfertigungs-theologisch, wie auch ethisch einschränkend festzustellen:

„Kein Mensch geht in seinen Kompetenzen auf, kein Mensch ist durch seine Qualifikation definiert“²².

Religionsunterricht definiert sich gleichsam über religiöse Kompetenz. Sie verleiht ihm die Gestalt, in der wir ihn heute vorfinden: Er nimmt eine Rolle als Vermittler zwischen Lebenswirklichkeit und Transzendenz, Berufswelt und Privatleben, Leistungsdruck und Muße ein. Doch welcher Gestalt ist diese Kompetenz eigentlich? Haben hier Haltungen und Emotionen ein großes Gewicht? Das gesamte Feld der religiösen Kompetenz scheint zunächst einem rein rationalen Zugang entzogen. Entsprechend ungewohnt ist die Frage danach, was Schülerinnen und Schüler nach vielen Jahren Religionsunterricht konkret können sollten.²³

U. HEMEL, definiert *religiöse Kompetenz* als „erlernbare komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ und damit als „Globalziel religiöser Erziehung“²⁴. Er formuliert fünf Dimensionen religiöser Kompetenz: religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung.²⁵ In dieser Handreichung wird es aber nur um den wichtigen Teilaspekt der Verantwortungskompetenz gehen, der alle Dimensionen religiöser Kompetenz tangiert, zugleich aber weit über den Religionsunterricht hinaus auch für andere Fächer von Bedeutung ist.

3) Verantwortungskompetenz und deren Selbstevaluation

Verantwortung und Bildung

Der Pädagoge H. VON HENTIG sieht die Verantwortung, die der Mensch sich selbst und anderen gegenüber hat, neben einem Eintreten für Menschlichkeit, Glücksempfinden, Kommunikationsfähigkeit, Selbstidentität und Religiosität als zentralen Maßstab für Bildungsprozesse.²⁶ Alle Lebensumstände bedingen diesen Bildungsprozess, der Schule kommt dabei häufig eine initiale Funktion zu. Bildung als „Produkt des Lebens“²⁷ ist damit selbst Kriterium für ein verantwortliches Handeln. Verantwortungslernen sollte daher zunehmend Bestandteil des öffentlichen Bildungsdiskurses werden, wenngleich verantwortliches Handeln zu lernen nicht in Bildungsstandards definiert werden kann, sondern selbst Produkt des Lebens ist.

Was ist Verantwortung?

In ihren Grundzügen meint *Verantwortung*, „dass jemand für die Folgen der ihm zugeschriebenen Handlungen Rechenschaft ablegen muss oder für sie bestraft werden kann“²⁸. Dieses Verständnis führt im alltäglichen Sprachgebrauch zu verschiedenen Konnotationen und einer uneinheitlichen Verwendung des Begriffes, die in Gegensatzpaaren deutlich wird: retrospektiv vs. prospektiv (Zeitbezug), moralisch vs. moralisch indifferent (im Sinne einer Zuständigkeit), individuell vs. überindividuell (andere betreffend) und zurechnungsfähig vs. unzurechnungsfähig (wie etwa Kleinkin-

der). Neben einer deskriptiven Zurechnung enthält insbesondere der moralisch-rechtliche Verantwortungsbegriff einen normativen Aspekt der Bewertung: Wer z.B. ein Gesetz nicht erfüllt, wird dafür zur Verantwortung gezogen. Damit hat der Verantwortungsbegriff eine Nähe zu den Begriffen Schuld, Zuständigkeit, Pflicht. Im Mittelpunkt stehen aber die Zurechenbarkeit von Handlungen und die Haftung für ihre Folgen.²⁹

Etymologisch geht der Begriff *Verantwortung* zurück auf *respondere* (lateinisch: vor Gericht auf eine Anklage antworten): „Jemand (der Angeklagte) ist für etwas (seine Tat) vor einer Instanz (dem Gericht) in Bezug auf bestimmte Normen (die Gesetze) verantwortlich“³⁰. Diese am Recht ausgerichtete vierstellige Relation hat sich ab dem 15. Jahrhundert in Deutschland eingebürgert (mittelhochdeutsch: *verantwûrten* im Sinne der Beantwortung einer Frage³¹) und wurde erst im 19. Jahrhundert durch die Übernahme des Begriffes in die Theologie teilweise neu bestimmt. Das eigene Gewissen, später auch andere Personen werden zur Instanz. Erst durch die Verantwortungsethik M. WEBERS wird *Verantwortung* im 20. Jahrhundert zu einem Grundbegriff der Philosophie.

Der Begriff wird heute insbesondere im Bezug auf die Verantwortlichkeit gegenüber der Ökologie und den Folgen der Technisierung (z.B. Umweltschutz, Bioethik) gebraucht. Insgesamt ist eine universalistische Tendenz des Begriffsverständnisses zu beobachten, die weg von

der einzelnen Handlung die Verantwortung für die Erhaltung menschenwürdiger Lebensbedingungen in der Zukunft betonen. Dem theologischen Gebrauch des Wortes ist ein Rückgang des weltlich-juristischen Verständnisses hin zu einer inneren, gewissenhaften Verantwortung und damit eine Begriffserweiterung zu verdanken. Die eigenen sittlichen Einstellungen, individuelle Haltungen und die persönliche Gesinnung sind vor Gott zu verantworten.³² Die Moderne ist geprägt von einer Abnahme des Verantwortungsbewusstseins vor Gott – eine Verantwortungsethik leitet sich daher zunehmend von einer rational-philosophischen Grundlage her ab.

Die folgende Auflistung möchte von Perspektiven der Verantwortung in Theologie, Pädagogik und Schulpraxis ausgehend, einige unvollständige Anregungen geben, zu welchen Anlässen und wie Verantwortungslernen in den Mittelpunkt des (Religions)unterrichts gerückt werden kann.

Verantwortung und Theologie

Folgende theologische Anknüpfungspunkte und Themen sollen deutlich machen, in wie vielfältiger Weise und an welchen Stellen allein schon der Religionsunterricht zum Verantwortungslernen beitragen kann:

- *Theologische Ethik*: Einen wichtigen Stellenwert hat die seit Jahren geführte *Bioethik-Diskussion*.³³ Wie ist der Schutz des Lebens in der Tradition des Christentums begründet? Wie sind die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse (Stammzellen- und Embryonenforschung, Klonen, pränatale Diagnostik usw.) zu bewerten? Im Kern der Diskussion steht das Tötungsverbot: Wis-

senschaftler dürfen zum Zwecke der Forschung keine Menschen töten.³⁴ Eine ähnliche Auseinandersetzung gibt es im Unterricht um die Frage nach Sterbehilfe vs. *Sterbebegleitung* als Umgang im Geist der Liebe. Auch im Bezug auf die Frage nach der Bewahrung der Schöpfung (*Umwelt- und Klimaschutz*) wird das Verantwortungsbewusstsein explizit thematisiert. Es gilt, die ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeit zu betonen.

- *Diakoniewissenschaft*: Von diesem Aspekt aus soll Jugendlichen die mitmenschliche Verantwortung stets neu bewusst machen. Dazu gehören auch die Mitverantwortung innerhalb der christlichen Gemeinschaft und die Reflexion politischer Verantwortung des Gemeinwesens. Verantwortung für den Mitmenschen ist nicht auf die Notleidenden beschränkt.³⁵ Das kann im Unterricht erarbeitet, aber auch in sozialen Projekten erfahren werden.
- *Ökumenische Theologie*: Hier wird der Stellenwert des *Anders-Sein* und die damit verbundene gesellschaftliche Verantwortung der Kirchen betont. Für den Religionsunterricht lässt sich daraus die Wertschätzung der *Würde des anderen und dessen Recht, anders zu denken*, ableiten.³⁶ Hierfür steht das von H. KÜNG vorgestellte *Projekt Weltethos*. Er betont, dass Überleben in der *einen* Welt nur durch ein Weltethos möglich sei, Weltfriede nicht ohne Religionsfriede und dieser nicht ohne den *Dialog* der Religionen.³⁷ Verantwortung meint hier den globalen Beitrag des Einzelnen zu einer friedlicheren Welt.
- *Religionspädagogik*: Die Aufgabe religiöser Erziehung in globaler Verantwortung lässt sich unter die drei Begriffe *Bewahrung, Entwicklung* und *Versöhnung* fassen.³⁸ Sie stehen gegen eine einseitige Konsum- und Profitorientierung, politischen Machtmissbrauch und für eine religiöse Mitverantwortung in Politik und Erziehung.³⁹ Im Religionsunterricht wird dies durch die Thematisierung religiöser Werte oder Religionen und deren politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontexte thematisiert. Außerdem hat die Kirche selbst *Bildungsverant-*

wortung.⁴⁰ Als Träger privater Schulen und Erziehungseinrichtungen sowie im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen steht sie in der Pflicht, sich am öffentlichen Bildungsdiskurs zu beteiligen.⁴¹

Verantwortung und Pädagogik

K. HAHN gründete 1920 im Schloss Salem am Bodensee ein Internat, an dem die *Erziehung zur Verantwortung*⁴² einen Schwerpunkt einnahm. Dies geschah durch eine Ausrichtung am Erleben der Jugendlichen (vgl. *Erlebnispädagogik*).

Die Frage nach Verantwortung ist immer auch jene nach *Sozialerziehung* oder *Werteerziehung*. H. GIESECKE entfaltet in seiner Einführung über Sozialerziehung Werte als reflektierte Intervention in soziale Lernprozesse.⁴³ Es sei Aufgabe der Schule und Familie, sich über Chancen und Grenzen des Einflusses auf die Werteerziehung bewusst zu werden. Ausgangspunkt sind fünf Annahmen:

- Die Wertorientierung von Heranwachsenden kann durch pädagogisches Einwirken nur bedingt beeinflusst werden. Pädagogisches Handeln ist immer Eingreifen in bestehende Verhaltensabläufe. Wertorientierungen können aber nicht „hergestellt“ werden.⁴⁴
- Nur im Rahmen pädagogischer Orte wie Familie, Schule, Kinder- und Jugendarbeit ergeben sich Interventionsmöglichkeiten. Die Gesamtwirkung der Sozialisation ist aber weit größer.
- In pädagogischen Situationen sollte der Konfliktreflexion Raum gegeben werden. Hier bietet sich die Chance der Beschäftigung mit Wertefragen an.
- Die Wertebildung als innerer Prozess der Reflexion geht einher mit Normerziehung, dem zur Geltung bringen von Normen in pädagogischen Situationen.

- Der Wertebildungsprozess kann sich insbesondere durch die Konfrontation mit neuen und der Kritik an bestehenden Wertvorstellungen äußern.

Familie und Schule als wesentliche pädagogische Räume für Sozialerziehung hängen eng zusammen.⁴⁵ Die *Schule* kann als Ergänzung und Korrektiv der familiären Werteerziehung verstanden werden. In ihrem Kontext ist Wertbildung einerseits durch Unterricht gewährleistet, andererseits sind die Normen der Institution Schule und die Schulkultur selbst als Wertegemeinschaft von Bedeutung.

Verantwortung und Schulpraxis

Im Schul- und Unterrichtsalltag wird Verantwortung beim Demokratie-Lernen, der Auseinandersetzung mit Medien, in der Reflexion des eigenen Handelns oder beim selbstorganisierten Lernen (SOL) bewusst tangiert. Arrangiertes Verantwortungslernen wird zunehmend Teil des Schulalltags. Beispiele sind etwa die Kooperation mit Kommunen und Partnerorganisationen, Verantwortungsprojekte wie das *Service Learning*, gemeinnützige Arbeit, Partnerschaft mit Lebenshilfe-Werkstätten, Sozialpraktika oder Methodentrainings.⁴⁶

Diese Formen eines schulischen Lebens, welche Verantwortungslernen zunehmend als wichtige Komponente des Erziehungs- und Bildungsauftrages sehen, verweisen auf einen spezifischen Verantwortungsbegriff. Verantwortung meint aus Sicht der Schulpraxis besonders das Zurücknehmen der eigenen Interessen zu Gunsten ande-

rer Menschen. Schüler bekräftigen das Wir-Gefühl und legen egoistische Verhaltensmuster und Einstellungen ab. Sie geben Rechenschaft über ihr Handeln. Im Sich-Einsetzen für andere profitieren sie für sich selbst.

Verantwortung und Lerntheorien

Es ist weitgehend unklar, wie sich Verantwortungslernen konkret vollzieht. Lerntheorien können hierzu Anhaltspunkte liefern.

- In kritischer Haltung gegenüber dem Behaviorismus entwickelte A. BANDURA die *sozial-kognitive Lerntheorie*, die Lernen als *informationsverarbeitende Aktivität* versteht.⁴⁷ Der Mensch lernt also nicht nur durch Auswertung von Konsequenzen aus seinem Verhalten, sondern auch durch die *Beobachtung von Modellen*. Er macht sich die Erfahrung anderer zunutze. Zwischen *Lernen* als Erwerb symbolischer Repräsentation in sprachlicher oder bildlicher Form und dessen möglicher Funktion als Leitlinie für späteres *Verhalten* muss unterschieden werden. Schüler können durchaus gelernt haben, welche Reaktionen in bestimmten Situationen als verantwortlich gelten – ob sich dieser Lernprozess jedoch im tatsächlichen Verhalten niederschlägt, ist aber keineswegs sicher. Das Beobachten eines bestimmten Verhaltens führt zu einer allgemeinen Vorstellung (*Schema*) im Beobachter. Welche Vorbilder sind Pädagogen für Jugendliche in ihrem Verantwortungshandeln?
 - Die *Theorie der aktiven Informationsarbeit* beschäftigt sich nun mit Prozessen, die sich *im* Menschen abspielen. Nach R. ATKINSON/R. SHIFFRIN besteht das Gehirn des Menschen aus drei Komponenten: dem sensorischen Register, einem Kurzzeitgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis.⁴⁸ Wie gelingt es im Unterricht, den Fokus der Aufmerksamkeit so auf die Aspekte des Zwischenmenschlichen zu lenken und die Verantwortung betreffenden Informationen so bedeutsam werden
- zu lassen, dass sie vom sensorischen Register ins Kurzzeitgedächtnis gelangen, dort verarbeitet werden und sich so im Langzeitgedächtnis festsetzen? Und wie kann ein Zugriff auf das Langzeitgedächtnis im Zuge verantwortlichen Handelns erhöht oder sichergestellt werden? Ein Fördern verantwortlichen Verhaltens wird hier durch die „Inszenierung“ spezifischer Situationen (Bedeutsamkeit schaffen) möglich.
- J. ANDERSON benutzt für die Beschreibung deklarativen Wissens das Bild eines Netzwerkes.⁴⁹ Alle einzelnen Wissenseinheiten (*Knoten*) sind miteinander, dem Bild eines Spinnennetzes gleich, verbunden. Manche Wissenseinheiten schließen sich zu größeren Einheiten (*Schemata*) zusammen. Wird bereits Gelerntes durch Sinneseinflüsse angesprochen, werden die entsprechenden Knoten aktiviert und Anknüpfungen können stattfinden; zugleich werden nicht relevante Knoten deaktiviert. Ein Anknüpfen an vorhandene Wissensbestände ist also auch im Bezug auf das Verantwortungslernen unerlässlich. Es besteht die Gefahr, dass gerade bezüglich des Sozialverhaltens schwächere Schülerinnen und Schüler weniger Anknüpfungspunkte für Verantwortungslernen haben und daher auch kaum hinzulernen können. Nach der Netzwerktheorie müssten sich für das Verantwortungslernen insbesondere Projekte eignen, da dort in kurzer Zeit viele Wissenseinheiten erzeugt werden, die durch Vernetzung ins Langzeitgedächtnis überführt werden können und neue Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben.
 - Nach M. SPITZER speichert das Gehirn besonders Nachrichten, welche die Merkmale *Neuigkeit* und *Bedeutsamkeit* aufweisen (vgl. die Bilder des 11. Septembers 2001). Das Lernen eines neuen Sachverhalts geschieht durch dessen Aufnahme in den *Hippokampus* (Teil der Großhirnrinde).⁵⁰ Dies gilt allerdings nur für Wissen; Fertigkeiten können auch ohne ihn durch vielfaches Üben erworben und behalten werden. Soll das Lernen zum Leben befähigen, sind also anschauliche Beispiele notwendig, nicht aber stupides Pauken. Schon ARISTOTELES nannte den Men-

schen ein Gemeinschaftswesen (*zoon politikon*). Menschen sind aufeinander angewiesen. Kooperation bedeutet aber auch Verzicht und Teilen, Fähigkeiten die nicht angeboren sind, sondern erlernt werden müssen. Offensichtlich profitieren wir von den Vorteilen einer sozialen Kooperation, die sich nur in der Realität lernen lässt.

Religiöse Lernprozesse

Auch für das Verantwortungslernen im Religionsunterricht gilt die Einsicht der Religionspädagogik, derzufolge nicht die Inhalte religiöses Lernen ausmachen, sondern der richtige Gebrauch von Symbolen, Bildern und Ritualen der Religion.⁵¹ Emotionen, existenzielle Erfahrungen und Betroffen-Sein spielen in diesem Lernprozess eine zentrale Rolle. Damit hängen Religion und Lebensgeschichte eng zusammen.⁵² Lernen hat stets Bedeutungsaufbau zur Folge, d.h. es geht über kognitive Prozesse hinaus. Motivation, Offenheit, Phantasie und Neugier führen zu *Aha-Effekten*⁵³, Lernen hat eine *Änderung von Einstellungen* zur Folge. *Betroffenheit* ist in diesem Verständnis „der Beginn jeden Lernens“⁵⁴ und ermöglicht die Erfahrung von Sinn. Damit ist religiöses Lernen eben nicht als die Vermittlung, Weitergabe oder Aneignung religiösen Wissens (Katechismus) zu verstehen, sondern als das Verspüren dessen, was uns *unbedingt angeht* (P. TILICH). Es sind nicht primär die Inhalte des Religionsunterrichts, die religiöses Lernen initiieren, sondern die Lehrpersönlichkeit und die mit dem Unterricht verbundenen „Betroffenheits-Erfahrungen [...], die wirkliche Religiosität entstehen lassen“⁵⁵. Solch religiöses Lernen findet insbesondere im

religiösen Handeln (diakonisches Verhalten, spirituelle Praxis etc.) statt. Diese Handlungsformen sind eben nicht nur Folge eines erhöhten Zugangs zu Religiosität, sondern oft auch deren Initiation.

Nach R. PREUL kann jeder menschliche Lebensprozess auch als religiöser Lernprozess verstanden werden.⁵⁶ Dies meint dreierlei: (1) Das menschliche Leben kann als ein *einzig* religiöser Lernprozess aufgefasst werden. (2) Dieser ist Kern und *Fundament des gesamten personalen Bildungsprozesses*. (3) Ein gemeindepädagogischer Lernprozess *setzt religiöses Lernen bereits voraus* – „es gibt keinen Menschen ohne religiöse Lebenslinie“⁵⁷.

R. ENGLERT beschreibt die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte einer Religion als kollektiven religiösen Lernprozess.⁵⁸ Religion hat hier also je eine experimentelle, traditionelle und existenzielle Seite. Die religiöse Entwicklung des Einzelnen und damit der individuelle religiöse Lernprozess, werden entscheidend von diesem religions- und gesellschaftsgeschichtlichen Hintergrund bestimmt. *Erfahrung, Tradition* und *Lebenspraxis* sind damit die wesentlichen Faktoren der Begegnung mit und des Lernens über Religion.

Evaluation – warum?

Neben den methodischen Herausforderungen der Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente stellt sich nun auch die religionspädagogische Frage, ob etwa das Festlegen von Mindeststandards für *Soft-Skills* überhaupt vertretbar ist. Die interna-

tionale Standarddebatte (vgl. Kapitel 1) schürt Skepsis und Unsicherheit. Welchen Vorteil bringt also die Evaluation?

Im Rahmen der früheren Handreichung *Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht* (2005) wurde bereits auf die positive Absicht der Evaluationsbemühungen hingewiesen: Evaluieren hilft den hektischen Schulalltag zu verlangsamen, inne zu halten, den Blick für das Selbstverständliche zurück zu gewinnen, zu verstehen und Unterricht zu verbessern.⁵⁹ Abstrakter ausgedrückt: Evaluation ist die auf wissenschaftlichen Kriterien basierende deskriptive *Erfassung von Erlerntem*, die *Analyse, Kategorisierung und Bewertung* der daraus gewonnenen Daten sowie die Verwendung der Ergebnisse zur *Verbesserung* der Unterrichtsqualität und Schulentwicklung. Entscheidend ist also, welche Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen für die Qualitätsentwicklung abgeleitet werden. Zur *Datengewinnung* kommen Messverfahren aus der empirischen Sozialforschung zur Anwendung. Die *Analyse* erfolgt durch den Vergleich der erhobenen Daten mit bereits vorhandenen Werten bzw. Kompetenzniveaus. Nach der Interpretation der Ergebnisse können Verbesserungen auf Ebene der *Unterrichtsorganisation* (Materialien und Methoden), im Bezug auf *Individuen* (Schülerbedürfnisse und Lehrerverhalten) sowie bezogen auf die *Administration* (Lehrplänen und Bildungsreform) abgeleitet werden.

Was möchte Selbstevaluation?

Das Fach Religion ist gut beraten, wenn es sich an den Möglichkeiten der *Selbstevaluation* orientiert.⁶⁰ Die traditionelle Lernerfolgsmessung und die diagnostische Kompetenz des Pädagogen selbst (Gespräche, Beobachtung usw.) werden dabei als notwendige Kontrollgröße gebraucht. *Selbstevaluation* von Unterricht möchte eine von den unmittelbar Beteiligten selbst initiierte, verantwortete und praxisnahe Bereicherung sein. Sie steht für eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts im Interesse von Lehrkräften und Schülern, aber nicht wie vielfach angenommen für das *Ranking* von Schulen, Schülern oder Lehrkräften. Es muss im Interesse aller Pädagogen sein, einen tieferen Blick in die Dynamik ihres eigenen Unterrichts zu erhalten. Vernachlässigtes gewinnt an Gewicht, das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wird offenbar, Gründe für Desinteresse oder Disziplinschwierigkeiten können entdeckt werden. In Schweden etwa, wo das Evaluationsprinzip ausreichend Zeit hatte sich zu etablieren und mit den Anforderungen der einzelnen Schulen zu wachsen, sind die Ergebnisse Anlass für den Austausch zwischen Lehrkraft, Klasse und Schulleitung und markieren damit den Beginn professioneller Entwicklungsarbeit. Die Selbstevaluation ist weder Wundermittel noch Schreckgespenst, sondern Hilfsmittel, um Prozesse sichtbar zu machen, die sonst im Verborgenen bleiben würden.

Evaluationsprozess

Damit Schulen oder einzelne Lehrkräfte im Kleinen einen Evaluationsprozess initiieren können, sind sie auf Hilfestellungen in Form von Evaluationsinstrumenten angewiesen, für deren Entwicklung im Schulalltag sowohl die notwendige Zeit als auch das entsprechende *Know-how* fehlen. Welche Bedingungen und methodischen Schritte zur *Entwicklung* solcher Instrumente notwendig sind, wie ein größerer *Evaluationsprozess* aussehen kann und welchen *Evaluationsstandards* dieser unterliegt, habe ich an anderer Stelle ausführlich dargestellt.⁶¹

Bei der *Durchführung* (Datenerhebung) ist es wichtig, einen Unterrichtsbezug zur Evaluation herzustellen, den speziellen Förderbedarfs (z.B. Lerndefizite) zu berücksichtigen und möglichst verschiedenen Lernstrategien gerecht zu werden. Evaluation ist für die Jugendlichen fremd, ggf. sollten daher auch die Eltern und Schulgremien in das Vorhaben mit eingebunden werden. Die Erwartungen an das Verfahren müssen transparent sein, Verfahrensregeln sollten eingeführt werden (Ablauf, Zuständigkeiten, Informationsaustausch).

Evaluationsbemühungen sind nur dann sinnvoll, wenn auch darüber nachgedacht wird, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird, wie also eine gewinnbringende *Rückmeldung* aussehen kann bzw. welche konkreten Schritte einer *Qualitätsverbesserung* aus ihnen abgeleitet werden können. Denn letztlich soll durch Evaluation

Schul- und Unterrichtsentwicklung initiieren. Sie ist also der Versuch, vergleichbare Bildungs- und Lernmöglichkeiten für alle zu schaffen. Es ist wünschenswert und notwendig, dass Lehrkräfte für diese neuen Aufgaben durch professionelle Supervision, in Aus- und Fortbildung qualifiziert werden sowie an anderer Stelle Entlastung erfahren.

4) Das Evaluationsinstrument Verantwortungs-Kompetenz (EVK)

Hintergrund des Instruments

Am Beispiel von Verantwortungskompetenz wird nun ein exemplarischer Weg der Selbstevaluation von Soft-Skills skizziert. Die Entwicklung des vorliegenden Instruments geht zurück auf eine Studie, die Anfang 2006 an sieben, hinsichtlich Schulgröße und sozialem Umfeld der Schüler kontrastiv ausgewählten Realschulen in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. Ziel der Fragebogenerhebung war, zwölf bewährte psychologische Test-Skalen auf ihre Eignung zur Erfassung von Verantwortungskompetenz in der Sekundarstufe I hin zu erproben und sie so zu reduzieren, dass aus ihnen ein knappes *Evaluationsinstrument Verantwortungs-Kompetenz (EVK)* abgeleitet werden konnte.

Im Anschluss und in Erweiterung an ein *Hearing* mit dem Psychologen und Unterrichtsforscher A. BUCHER im Rahmen einer Expertentagung der religionspädagogischen Institute zur Evaluation von *Soft-Skills*⁶² verstehe ich Verantwortungskom-

petenz als ein Konglomerat aus zwölf operationalisierbaren und in verschiedenen Forschungsprojekten, teilweise schon mehrfach, untersuchten Teilaspekten: Glaube an eine gerechte Welt; Gerechtigkeitsempfinden; Moralische Sensibilität; Erkennen von sozialer Erwünschtheit; Ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft; Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten; Lebenszufriedenheit; Interne Konsistenz von Einstellungen und Verhalten; Meinungsstabilität; Engagementbereitschaft für Marginalisierte; Soziale Interaktion in der Klasse, Schule und Familie; Altruismus und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie Empathievermögen. Alle zwölf Teilbereiche wurden durch jeweils eine Skala repräsentiert und in einem großen Fragebogen zusammengeführt, der von 400 Realschülerinnen und -schülern ausgefüllt wurde. Die Analyse der Ergebnisse ermöglichte die Konstruktion eines knappen dreiseitigen Fragebogens, der den Anspruch erhebt, den langen Fragebogen weitestgehend zu repräsentieren. Der auf den ersten Blick hinsichtlich Verantwortungskompetenz kaum vollständig bzw. hinreichend erscheinende Fragebogen im Anhang dieser Handreichung schöpft seine Gründlichkeit also aus den Vorarbeiten, die hier nicht im Detail vorgestellt werden können.

Bei mehrmaligem Einsatz lassen sich mit diesem Instrument Fortschritte beim Verantwortungslernen von Schülerinnen und Schülern (im Sinne ihrer *Verantwortungsbereitschaft*) dokumentieren. Aus statistischen und methodischen Gründen ist die-

ses empirisch fundierte Selbstevaluationsinstrument aber *nicht* geeignet, um vergleichbare Daten über einzelne Schüler, Klassen oder Schulen zu erheben.

Die hier vorgeschlagene Selbstevaluation von Soft-Skills zielt im Wesentlichen auf fünf Anwendungsbereiche, die nicht mit einem *naming and blaming* einzelner Schüler oder Lehrer einhergehen, sondern einen konkreten Beitrag für die Qualitätsverbesserung von Unterricht leisten wollen:

- Feststellung der durchschnittlichen Verantwortungsbereitschaft einer Klasse zur Nachzeichnung von Entwicklungsprozessen (*Monitoring*).
- Feststellung des Kompetenzzuwachses bei „außerunterrichtlichen“ Aktivitäten, z. B. Auswertung von Sozialpraktika, Klassenfahrten (*Qualitätssicherung*).
- Feststellung der Folgen von Unterrichtsmaßnahmen (z. B. Methoden, Unterrichtsmaterial) bezüglich des Kompetenzniveaus (*Unterrichtsforschung*).
- Reflexion eigener Haltungen und Wertvorstellungen in Anlehnung an die im Unterricht behandelten Themen (*Selbstreflexion*).
- Förderung von Verantwortungskompetenz durch bewusste Auseinandersetzung (*Training*).

Handhabung des Instruments

Der Fragebogen *Evaluationsinstrument Verantwortungs-Kompetenz (EVK)* ist ab Seite 22 als Kopiervorlage abgedruckt. Die Vorgehensweise bei der Durchführung und Auswertung der Selbstevaluation von Verantwortungskompetenz ist in der *Handreichung zur Auswertung (H-EVK)* ab Seite 26 beschrieben. Das praktische Auswerten wird durch eine *elektronische Aus-*

wertungsmatrix (A-EVK) in Form einer Excel-Datei erleichtert, die unter folgender Internetadresse zum Download angeboten wird: <http://www.colin-cramer.de/EVK.htm>

Um die Forschung auf dem Gebiet der Verantwortungskompetenz zu unterstützen und die Weiterentwicklung dieses Instruments zu ermöglichen, bitte ich Sie um Ihre Unterstützung. Schicken Sie bitte die ausgefüllte Datei A-EVK an mich zurück. Nähere Informationen hierzu finden Sie auf der oben genannten Internetseite.

Schlussbemerkung

Die Notwendigkeit einer Bildungsreform darf das Wesentliche, das *Pädagogische*, nicht verblenden. Bildungspolitische Vorgaben sind stets nur als aufrichtige Bemühungen zu verstehen, das, was Kinder in ihrer Entwicklung fördert, zu beschreiben und in einen verbindlichen Rahmen zu fassen. Dieses Bestreben ist an immer neue Herausforderungen in unserer Gesellschaft gebunden und damit weder absolut noch endgültig. Die Bedeutung und Reichweite der aktuellen bildungspolitischen Diskussion darf daher nicht überbewertet werden, sondern verdient eine realistische Einschätzung. Es gilt wohl auch für andere Fächer und Zusammenhänge, was F. SCHWEITZER für den religionsunterricht betont, nämlich, „dass das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt. Für ihr Aufwachsen brauchen Kinder und Jugendliche Erfah-

rungen und Begegnungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht operationalisieren oder messen lassen“⁶³.

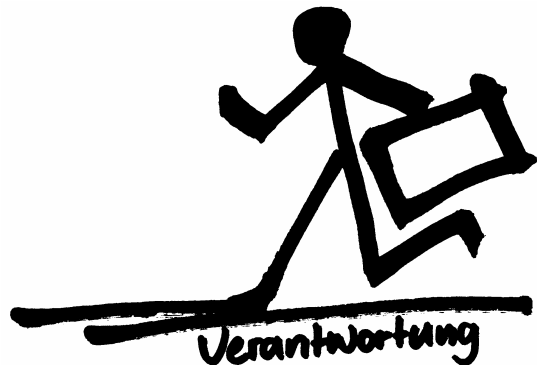
Generell muss man mit Dressler daran erinnern: „Keine empirische Untersuchung kann die in erziehungs- und bildungstheoretischen Diskussionen anzustrebende Verständigung über das Ersetzen, was an den Schulen gelernt und was nicht gelernt werden soll“⁶⁴. Bildung in einem funktional-ökonomischen Sinne kann nur erfolgreich und reflektiert sein, wenn die nichtökonomischen Rahmenbedingungen stimmen. Sie drücken sich etwa in Verantwortungskompetenz aus. Es ist schwer, Verantwortung didaktisch zu operationalisieren und ihre Förderung im Unterricht gezielt anzustreben. Verantwortungskompetenz ist nämlich auch ein Stück weit unverfügbar. Die Evaluation von *Soft-Skills* kann deshalb – selbst wenn sie nachweislich allen wissenschaftlich-methodischen Gütekriterien entspräche – nur ein kleiner Beitrag zur Unterstützung der Identitätsfindung junger Menschen sein. Der entscheidende Gewinn der theoretischen und empirischen Beschäftigung mit dem Verantwortungsbegriff liegt derzeit besonders in der Klärung der Frage, was Verantwortung ist und wie verantwortungsbewusstes Verhalten gefördert werden kann. Alle Evaluationsbemühungen sollten der Klärung dieses Anliegens dienen und ihm nachgeordnet sein. Eine bloße „Vermessung“ der Bildung, die ohne angestrebte Implikationen für eine Qualitätsverbesserung des Lehren und Lernens bleibt, verliert ihre pädagogische und bildungspolitische Berechtigung.

FRAGEBOGEN (EVK)

EVALUATIONSTRUMENT VERANTWORTUNGS-KOMPETENZ

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

in diesem Fragebogen geht es darum wie du deinen Schulalltag erlebst, mit anderen Menschen umgehst und welche Einstellungen du hast. Außerdem wirst du danach gefragt, wie du dich in bestimmten Situationen verhalten würdest und wo du Verantwortung übernehmen kannst.



ANGABEN ZU DEINER PERSON

1. Dein Geschlecht ist? weiblich männlich
2. Dein Alter ist? 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18+
3. Du bist in der Klassenstufe? 6 7 8 9 10

ANLEITUNG ZUM AUSFÜLLEN DES FRAGEBOGENS

Ab der nächsten Seite findest du verschiedene Aussagen. Deine Aufgabe ist es anzugeben, wie sehr du den einzelnen Aussagen zustimmst. Das sieht dann **zum Beispiel** so aus:

<p>Im Folgenden findest du eine Reihe von Aussagen über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit im Leben. Kreuze bitte an, wie stark diese Aussagen deiner Meinung nach zutreffen.</p> <p>1 = trifft überhaupt nicht zu 7 = trifft voll und ganz zu</p>	trifft nicht zu						trifft voll zu
		1	2	3	4	5	
Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn du der Aussage „Die Welt steckt voller Ungerechtigkeiten“ überhaupt nicht zustimmst, musst du den Kreis unter der **1** ankreuzen.

Wenn du der Meinung bist, die Aussage „Die Welt steckt voller Ungerechtigkeiten“ trifft voll und ganz zu, kreuze bitte den Kreis unter der Nummer **7** an.

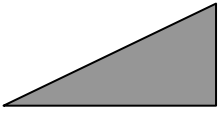
Liegt deine Meinung irgendwo dazwischen, musst du dich für **2, 3, 4, 5** oder **6** entscheiden, je nachdem wie stark du dich mit deiner Antwort in eine Richtung orientieren willst.


Beantworte bitte **ALLE** Fragen. Wenn du eine Frage nicht verstehst, bitte deine Lehrerin oder deinen Lehrer, dir zu helfen. Versuche Mitschülerinnen und Mitschüler nicht zu stören.

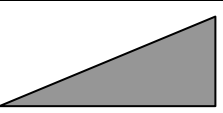
Normalerweise wirst du immer nach **DEINER MEINUNG** gefragt. Es geht dann *nicht* um die Meinung deiner Mitschüler, Freunde, Lehrer oder Eltern. Wenn du im Fragebogen auch einmal andere Personen einschätzen sollst, wirst du darauf aufmerksam gemacht.

Es gibt **KEINE** richtigen oder falschen Antworten. Jetzt geht es los...

- Viel Konzentration und Freude beim Ausfüllen des Fragebogens! -

A Im Folgenden findest du fünf Aussagen über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit im Leben. Kreuze bitte an, wie stark diese Aussagen deiner Meinung nach zutreffen. 1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu		trifft nicht zu								trifft voll zu	
		1	2	3	4	5	6	7			
1	Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
2	Wo man hinschaut, geht es im Leben ungerecht zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
3	Wer schlecht behandelt wird, hat es nicht besser verdient.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
4	Wer anderen Leid zufügt, wird eines Tages dafür büßen müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
5	Wer schwer gelitten hat, wird eines Tages dafür entschädigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

B Lies zunächst bitte den folgenden Text: Eine Frau war krebserkrank und es gab keine Rettungsmöglichkeit mehr für sie. Sie hatte qualvolle Schmerzen und war schon so geschwächt, dass eine größere Dosis eines starken Schmerzmittels ihr Sterben beschleunigt hätte. In einer Phase geringfügiger Besserung bat sie den Arzt, ihr genügend Schmerzmittel zu verabreichen, um sie zu töten. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr ertragen und würde ja doch in wenigen Wochen sterben. Der Arzt handelte nach dem Wunsch der schwer kranken Frau.											
Wie akzeptabel findest du selbst das Verhalten des Arztes? Wie akzeptabel findest du die Argumente anderer Leute? 1 = falsch 7 = richtig		falsch								richtig	
Wie beurteilst du selbst das Verhalten des Arztes?		1	2	3	4	5	6	7			
1	Meine Beurteilung: 1 = falsch 7 = richtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Für wie akzeptabel hältst du die folgenden Argumente, die Leute zugunsten des Verhaltens des Arztes vorgebracht haben? Sie sagen, der Arzt habe richtig gehandelt, ...		1	2	3	4	5	6	7			
2	weil der Arzt nach seinem Gewissen handeln musste. Der Zustand der Frau gab dem Arzt das Recht, eine Ausnahme von seiner Verpflichtung zu machen, normalerweise Leben zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
3	weil der Arzt der Einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte; die Hochachtung vor dem Willen der Frau gebot ihm, so zu handeln, wie er es tat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
4	weil die Frau ja ohnehin gestorben wäre, und es für den Arzt wenig Mühe bedeutet hat, ihr eine größere Dosis des Schmerzmittels zu verabreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Für wie akzeptabel hältst du jeweils die folgenden Argumente, die man gegen das Verhalten des Arztes vorgebracht hat? Man sagt, der Arzt habe falsch gehandelt, ...		1	2	3	4	5	6	7			
5	weil das Leben zu schützen für jedermann höchste moralische Verpflichtung ist. Solange wir keine klaren Kriterien dafür haben, wie wir aktive Sterbehilfe von Mord unterscheiden können, darf sich keiner am Leben anderer vergreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
6	weil er es hätte wesentlich leichter haben können, wenn er gewartet und nicht in das Sterben der Frau eingegriffen hätte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

C Lies zunächst bitte den folgenden Text: Stell dir jetzt vor, du siehst einen Fernsehbericht über Jugendliche in Ländern der Dritten Welt. Das Beispiel einer Millionenstadt wird gezeigt: Zwei Drittel der Einwohner leben in Elendsvierteln, Tausende von Kindern und Jugendlichen haben ihre Eltern verloren. Wenn sie nicht verhungern wollen, müssen sie im Müll nach Verwertbarem suchen, betteln oder sich mit Gaunereien über Wasser halten. Nur wenige haben einen Schulabschluss. Ein Sozialarbeiter fasst die Situation so zusammen: „Das Schwierigste für mich ist, den Jugendlichen Hoffnung zu machen. Wie soll das nur besser werden?“											
Kreuz bitte an, wie sehr die folgenden beiden Aussagen zu dem Text deinen Gedanken und Gefühlen entsprechen. 1 = Aussage entspricht meinen Gedanken & Gefühlen überhaupt nicht 7 = Aussage entspricht meinen Gedanken & Gefühlen ganz genau		überh. nicht								ganz genau	
		1	2	3	4	5	6	7			
1	Ich habe Probleme damit, dass es den meisten Menschen in der 3. Welt so viel schlechter geht als uns.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
2	Die Menschen in der 3. Welt lassen halt alles laufen. Da darf man sich nicht wundern, dass die Probleme chaotisch wachsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

D Lies zunächst bitte den folgenden Text:
Sabine ruft bei ihrer Freundin Tanja an und erzählt ihr schluchzend, dass ihre Katze gerade gestorben sei.

Kreuze bitte an wie sich Sabine und Tanja deiner Meinung nach jetzt fühlen und wie du an ihrer Stelle reagieren würdest.
Kreuze bitte jeweils **nur eine** der beiden Antwortmöglichkeiten an (a oder b).

			a / b
1	Wie fühlt sich Sabine jetzt?	a) Sie ärgert sich, weil ihre Katze gestorben ist. ODER: b) Sie ist traurig, weil ihre Katze gestorben ist.	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
2	Was denkt Tanja, als sie das hört?	a) Sie ist genervt von Sabines Gejammer. ODER: b) Sabine tut ihr leid.	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
3	Was würdest du an Tanjas Stelle tun?	a) Ich würde versuchen, Sabine zu trösten. ODER: b) Ich würde zu Sabine sagen sie soll sich eine neue Katze kaufen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/>

E Im Folgenden findest du zwei Aussagen über dich und dein Verhalten zur Umwelt. Kreuze bitte an, was du für richtig hältst.
1 = gar nicht richtig 7 = sehr richtig

		gar nicht richtig						sehr richtig
		1	2	3	4	5	6	7
1	Ich finde es gut, für tierische Nahrung (Fleisch, Eier) mehr zu bezahlen, wenn die Tiere artgerecht gehalten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich achte darauf, dass in unserem Haushalt wenig Abfall produziert wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F Im Folgenden findest du zwei Aussagen über die Einflussmöglichkeiten auf bestimmte Situationen. Bitte kreuze an, wie groß du deinen Einfluss jeweils einschätzt.
1 = keinen Einfluss nehmen 7 = großen Einfluss nehmen

		keinen Einfluss						großen Einfluss
		1	2	3	4	5	6	7
1	(Selbst) wenn ich wollte, könnte ich auf die Veränderung der finanziellen Folgen von Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	(Selbst) wenn ich wollte, könnte ich auf die Situation der Körperbehinderten in der Bundesrepublik ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

G Kreuze bitte an, wie stark du diesen Aussagen zustimmst.
1 = stimmt überhaupt nicht 7 = stimmt genau

		stimmt nicht						stimmt genau
		1	2	3	4	5	6	7
1	Mein Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

H Kreuze bitte an, wie stark du diesen Aussagen zustimmst.
1 = stimmt überhaupt nicht 7 = stimmt genau

		stimmt nicht						stimmt genau
		1	2	3	4	5	6	7
1	Mir ist es wichtig, meine Überzeugungen in die Tat umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich habe zu vielen Themen keine eigene Meinung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Wenn ich mir zu etwas eine Meinung gebildet habe, bleibe ich auch dabei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I Im Folgenden findest du vier Möglichkeiten, wie man sich für Menschen einsetzen kann, denen es nicht so gut geht. Kreuze bitte an, wie sehr du zu was bereit wärst.
1 = werde ich nicht tun 7 = werde ich tun

		werde ich nicht tun						werde ich tun
		1	2	3	4	5	6	7
	Bei einer Unterschriftensammlung unterschreiben...							
1	... für Beschäftigungsprogramme für Arbeitslose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	... für eine verstärkte Entwicklungshilfe in Ländern der 3. Welt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	... für Hilfen bei der Eingliederung türkischer Gastarbeiter und ihrer Familien in Deutschland.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	... für verstärkte finanzielle Unterstützung der Körperbehinderten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J <i>Kreuze bitte an, wie stark du diesen Aussagen über das Leben in der Schule deiner Meinung nach zustimmst.</i> 1 = stimmt nicht 7 = stimmt genau								stimmt genau
Hier geht es um Schüler, Lehrer und die Schule selbst		1	2	3	4	5	6	7
1	Die Schülerinnen und Schüler an unserer Schule gehen freundlich miteinander um.	0	0	0	0	0	0	0
2	Die Lehrerinnen und Lehrer gehen an unserer Schule meistens gerecht mit uns um und achten uns.	0	0	0	0	0	0	0
3	Wir Schülerinnen und Schüler können unsere Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schule mitbestimmen.	0	0	0	0	0	0	0
4	In unserer Schule wollen einige immer besser sein als andere.	0	0	0	0	0	0	0
5	In unserer Schule wird kaum etwas zerstört.	0	0	0	0	0	0	0
Kreuze nun bitte an, wie häufig die folgenden Aussagen auf dich zutreffen. 1 = nie 7 = sehr häufig								sehr häufig
Wie häufig sprichst du über Hausaufgaben oder andere schulische Angelegenheiten		1	2	3	4	5	6	7
6	... mit Schülerinnen und Schülern aus deiner Klasse/dem Jahrgang?	0	0	0	0	0	0	0
7	... mit deinen Lehrerinnen oder Lehrern?	0	0	0	0	0	0	0
8	... mit deinen Eltern?	0	0	0	0	0	0	0
Wie häufig sprichst du über persönliche Angelegenheiten		1	2	3	4	5	6	7
9	... mit Schülerinnen und Schülern aus deiner Klasse/dem Jahrgang?	0	0	0	0	0	0	0
10	... mit deinen Lehrerinnen oder Lehrern?	0	0	0	0	0	0	0
11	... mit deinen Eltern?	0	0	0	0	0	0	0

K <i>Im Folgenden findest du fünf Aussagen, die menschliche Eigenschaften, Einstellungen oder Reaktionen beschreiben. Inwieweit treffen die einzelnen Aussagen auf dich zu?</i> 1 = trifft gar nicht zu 7 = trifft sehr zu								trifft sehr zu
		1	2	3	4	5	6	7
1	Manchmal träume ich so vor mich hin von Dingen, die mir passieren könnten.	0	0	0	0	0	0	0
2	Ich versuche bei einem Streit zuerst beide Seiten zu verstehen, bevor ich eine Entscheidung treffe.	0	0	0	0	0	0	0
3	Bei Dingen, die ich besser kann als andere, bin ich gerne behilflich.	0	0	0	0	0	0	0
4	Oft berühren mich Dinge sehr, die ich nur beobachte.	0	0	0	0	0	0	0
5	Wenn ich jemanden sehen müsste, der dringend Hilfe in einem Notfall bräuchte, würde ich bestimmt zusammenbrechen.	0	0	0	0	0	0	0

L <i>Bitte lies die Sätze sorgfältig und überlege dir, ob sie auch auf dich zutreffen.</i> 1 = nein, der Satz trifft nicht auf mich zu 7 = ja, der Satz trifft auf mich zu								ja
		1	2	3	4	5	6	7
1	Es tut mir weh, wenn ich sehe, dass ein Tier schlecht behandelt wird.	0	0	0	0	0	0	0
2	Ich mache mir Sorgen, wenn sich andere in meiner Umgebung Sorgen machen.	0	0	0	0	0	0	0
3	Kinder, die oft gehänselt werden, tun mir leid.	0	0	0	0	0	0	0

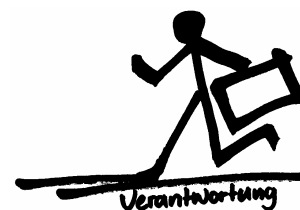
- Vielen Dank für deine aufmerksame Mitarbeit! -

HANDREICHUNG ZUR AUSWERTUNG (H-EVK)

EVALUATIONSTRUMENT VERANTWORTUNGS-KOMPETENZ

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der vorliegende Fragebogen zur Evaluation von Verantwortungskompetenz in der Realschule ist das Ergebnis einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Verantwortung. Die grundlegende Annahme ist es, dass sich Verantwortungskompetenz in zwölf Teilkompetenzen widerspiegelt:



- 1) Glaube an eine gerechte Welt
- 2) Gerechtigkeitsempfinden (moralische Urteilsfähigkeit)
- 3) Moralische Sensibilität (Ungerechtigkeitswahrnehmung)
 - 4) Erkennen von sozialer Erwünschtheit
 - 5) Ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft
 - 6) Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten
 - 7) Lebenszufriedenheit
- 8) Interne Konsistenz (Einstellungen/Verhalten); Meinungsstabilität
 - 9) Engagementbereitschaft für Marginalisierte
- 10) Soziale Interaktion in der Klasse, Schule und Familie
- 11) Altruismus und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- 12) Empathievermögen

Das EVK ist dazu geeignet, diese Teilkompetenzen zu erfassen und damit Auskunft über die Verantwortungskompetenz einer Klasse zu geben. Es kann eingesetzt werden zur

- Feststellung der durchschnittlichen Verantwortungsbereitschaft einer Klasse zur Nachzeichnung von Entwicklungsprozessen (*Monitoring*).
- Feststellung des Kompetenzzuwachses bei „ausserunterrichtlichen“ Aktivitäten, z. B. Auswertung von Sozialpraktika, Klassenfahrten (*Qualitätssicherung*).
- Feststellung der Folgen von Unterrichtsmaßnahmen (z. B. Methoden, Unterrichtsmaterial) bezüglich des Kompetenzniveaus (*Unterrichtsforschung*).
- Reflexion eigener Haltungen und Wertvorstellungen in Anlehnung an die im Unterricht behandelten Themen (*Selbstreflexion*).
- Förderung von Verantwortungskompetenz durch bewusste Auseinandersetzung (*Training*).

Nicht geeignet ist das EVK, um Verantwortungskompetenz im Sinne einer angestrebten Qualitätsverbesserung durch externe Evaluation (z.B. am Ende der Jahrgänge 6, 8 und 10) zu erheben. Ein klassen-, schul- oder länderübergreifender Vergleich lässt sich für den Bereich der Verantwortungskompetenz (derzeit) nicht wissenschaftlich fundiert durchführen.

Die Bearbeitung des Fragebogens benötigt eine Schulstunde. Das EVK ist für Schüler ab Ende der Klassenstufe 6 erprobt. Die Auswertung erfolgt nach dem auf den kommenden Seiten vorgestellten Muster. Alle notwendigen Hilfestellungen werden hier bereitgestellt.

Folgende Punkte müssen Sie bei der Arbeit mit dem EVK bitte unbedingt beachten:

- Der Fragebogen kann nur *vollständig* eingesetzt werden. Erst das Ensemble der einzelnen Frage führt zu sinnvollen Ergebnissen. Isolieren Sie niemals einzelne Fragen oder Skalen aus dem Fragebogen.
- Es kann aus den Ergebnissen *keine* Individualdiagnostik abgeleitet werden. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, müssen mindestens 20 Schüler befragt werden.
- Die Ergebnisse des EVK können nur dann mit anderen Werten in Beziehung gesetzt werden, wenn eine *ausgewogene Geschlechterverteilung* innerhalb der untersuchten Klassen gewährleistet ist, die das Verhältnis 60% zu 40% nicht überschreitet.
- Zwischen zwei Erhebungszeitpunkten sollte ein maximales Zeitintervall von vier Wochen liegen. Mit Ausnahme einzelner Schülerinnen und Schüler (Fehlen durch Krankheit etc.), müssen zu beiden Erhebungszeitpunkten die Selben Personen das EVK ausfüllen.
- Halten Sie bei einer wiederholten Testdurchführung die Rahmenbedingungen konstant.
- Das EVK ist als Angebot zur Verbesserung von Unterrichtsqualität zu verstehen. Es beansprucht nicht den Komplex *Verantwortung* umfassend und unter Einhaltung aller Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung zu erheben. Da lediglich Einstellungen der Jugendlichen erfasst werden, kann letztlich keine Aussage darüber getroffen werden, in wie weit sich diese auch im tatsächlichen Handeln widerspiegeln!

ERFASSUNG UND AUSWERTUNG DER EVK-DATEN

Welche der zwölf Teilkompetenzen mit den jeweiligen Items erfasst wird, ist dem Fragebogen selbst nicht unmittelbar zu entnehmen. Erst in der Zusammenschau kann von einer „Verantwortungskompetenz“ gesprochen werden. Nachfolgend wird jedoch jede Teilkompetenz über eine eigene Tabelle erfasst. Da die Berechnungen sehr aufwendig sind kann eine Auswertung nur computergestützt erfolgen. Die dazu notwendige Excel-Datei können Sie unter <http://www.colin-cramer.de/EVK.htm> herunterladen.

Das Ausfüllen des Fragebogens im Unterricht benötigt eine Schulstunde. Die Auswertung des EVK im Umfang einer Klasse (20-25 Schülerinnen und Schüler) benötigt je Erhebung bei guten Computerkenntnissen ca. zwei Zeitstunden. Die Vorgehensweise ist denkbar einfach:

1) Um Entwicklungsprozesse in der Verantwortungskompetenz einer Klasse nachzeichnen zu können, sind mindestens *zwei* Messzeitpunkte notwendig. Überlegen Sie, wann Sie eine Erhebung durchführen wollen, z.B. zur Selbstevaluation von Verantwortungslernen im Rahmen eines einwöchigen Methodentrainings. Geben Sie dann vor Beginn und nach Ende des Trainings den Schülern jeweils einen EVK-Fragebogen zur Beantwortung aus. Machen Sie kenntlich, welche Fragebögen zu welchem Erhebungsdurchlauf gehören.

2) Gehen Sie die Fragebögen nun einzeln und separat für beider Erhebungszeitpunkte durch. Sammeln Sie jede Antwortoption (also die gesetzten Kreuze) in einer Strichliste. Hierzu finden Sie auf der übernächsten Seite eine Kopiervorlage, die Sie für jeden Durchlauf einmal benötigen.

A		Glaube an eine gerechte Welt													
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen													
		1		2		3		4		5		6		7	
1	B Anzahl	I	1	II	2	IIII	4	IIII	5	I	1	III	3	IIII	4
2	B Anzahl	IIII I	6	-	0	I	1	III	3	IIII	4	III	3	III	3
3	B Anzahl	III	3	I	1	III	3	I	1	II	2	IIII III	8	II	2
4	B Anzahl	I	1	III	3	II	2	IIII	4	IIII	4	-	0	IIII	5
5	B Anzahl	II	2	II	2	IIII III	8	II	2	II	2	III	3	I	1

Im Beispiel finden Sie die registrierten Antworten einer Klasse mit 20 Schülerinnen und Schülern. Zur Übersichtlichkeit tragen Sie nach Beendigung der Strichliste die Summe aller Striche in das jeweils dafür vorgesehene Feld als Ziffer ein. Im Bezug auf Item 2 wurde hier die erste Antwortoption über alle Fragebögen hinweg 6mal angekreuzt. Wenn Schüler bzgl. Items keine oder eine zweideutige Antwort vornehmen, zählen Sie diese Antworten nicht (hier wurden etwa bei Item A4 nur 19 Antworten registriert). Wiederholen Sie den Vorgang für alle 12 Skalen und in einem zweiten Schritt für den zweiten Durchlauf.

3) Laden Sie von der o.g. Internetquelle die Excel-Datei herunter. Speichern und öffnen Sie diese auf Ihrem Computer. Übertragen Sie nun Ihre Daten aus den Strichlisten:

A		Glaube an eine gerechte Welt														Summen (S _B ; S _C)	Mittelwert M (= S _C durch S _B)	Klassenwert K (= Summe M durch Anzahl M)
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen																
		1	2	3	4	5	6	7										
A1	B Anzahl	1	2	4	5	1	3	4	20									
	C = AxB	1	4	12	20	5	18	28	88									
A2	B Anzahl	6	0	1	3	4	3	3	20									
	C = AxB	42	0	5	12	12	6	3	80									
A3	B Anzahl	3	1	3	1	2	8	2	20									
	C = AxB	21	6	15	4	6	16	2	70									
A4	B Anzahl	1	3	2	4	4	0	5	19									
	C = AxB	1	6	6	16	20	0	35	84									
A5	B Anzahl	2	2	8	2	2	3	1	20									
	C = AxB	2	4	24	8	10	18	7	73									

Das Beispiel zeigt die Auswertungsmatrix für die obige Skala A. Sie müssen lediglich die weißen Felder ausfüllen. Alle anderen Zellen sind für die Eingabe gesperrt und werden automatisch berechnet. Sie können in der Tabelle die Berechnung der Kennwerte nachvollziehen. Wenn Sie für jedes Item die Werte eingetragen haben, lösen sich die Fehlermeldungen (#DIV/0!) auf und es werden verschiedene Kennwerte angezeigt. Wie die berechneten Kennwerte ausgewertet und interpretiert werden können, finden Sie auf der nachfolgenden Seite.

INTERPRETATION DER EVK-DATEN

Auf Grundlage der *Excel-Tabellen* bieten sich folgenden Interpretationen der Daten an:

1) Interpretation der *einzelnen Items* auf Grundlage der *Itemmittelwerte (M-Werte)*:

Vergleichen Sie die *Itemmittelwerte* (in türkiser Spalte) mit Werten, die Sie bereits früher, etwa vor der Durchführung einer Klassenfahrt, erhoben haben. Je höher der M-Wert, desto ausgeprägter das Item (Werte: 1 bis 7). Was dies im Einzelfall zu bedeuten hat, entnehmen Sie bitte der Formulierung des jeweiligen Items aus dem Fragebogen.

A Glaube an eine gerechte Welt												
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen							Summen (S _B ; S _C)	Mittelwert M (= S _C durch S _B)	Klassenwert K (= Summe M durch Anzahl M)	
		1	2	3	4	5	6	7				
A1	B Anzahl	1	2	4	5	1	3	4	20	4,40	3,99	
	C = AxB	1	4	12	20	5	18	28	88			
A2	B Anzahl	6	0	1	3	4	3	3	20	4,00		
	C = AxB	42	0	5	12	12	6	3	80			
A3	B Anzahl	3	1	3	1	2	8	2	20	3,50		
	C = AxB	21	6	15	4	6	16	2	70			
A4	B Anzahl	1	3	2	4	4	0	5	19	4,42		
	C = AxB	1	6	6	16	20	0	35	84			
A5	B Anzahl	2	2	8	2	2	3	1	20	3,65		
	C = AxB	2	4	24	8	10	18	7	73			

2) Interpretation der *jeweiligen Skala* auf Grundlage der *Klassenwerte (K-Werte)*:

Die Klassenwerte sind die Durchschnittswerte aus den Itemmittelwerten unter Berücksichtigung deren Polarität (der positiven oder negativen Formulierung der Items). Diese können als Anhaltspunkt für das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Teilkompetenzen von Verantwortung gelten. Den notwendigen K-Wert finden Sie hierzu jeweils in der gelben Spalte. Je höher der K-Wert, desto ausgeprägter die Teilkompetenz der Verantwortung (Wert: 1 bis 7), etwa der „Glaube an eine gerechte Welt“.

3) Interpretation der *Verantwortungskompetenz insgesamt* auf Grundlage des *EVK-Scores*:

Eine letzte und umfassende Gesamtinterpretation ergibt sich auf Grundlage des *EVK-Scores* (Gesamtscore Verantwortungskompetenz). Er errechnet sich aus den einzelnen K-Werten unter Berücksichtigung der jeweiligen Skalenbreite (sieben bzw. zwei Antwortoptionen) und der Polarität der Gesamtskala. Die Werte werden automatisch auf den Bereich 0-100 normiert. Der EVK-Score wird am Ende des Excel-Formulars (gelb auf blau) ausgegeben.

EVK-Score (Gesamtscore Verantwortungskompetenz) =

61,43

Der theoretische Wert „0“ bedeutet dabei die kleinstmögliche Verantwortungskompetenz, der Idealwert „100“ die größtmögliche. Im Abgleich von EVK-Scores, die zu unterschiedlichen Messzeitpunkten erhoben wurden, können Sie schnell eine Entwicklungstendenz der Verantwortungskompetenz in Ihrer Klasse feststellen. Es können keine Werte angegeben werden, die pauschal als „durchschnittlich“, „sehr gut“ oder „schlecht“ interpretiert werden können. Erst bei wiederholter Anwendung des EVK entstehen Vergleichs-Scores, die aussagekräftig sind. Beachten Sie bei Ihrer Interpretation der Ergebnisse bitte, dass die Daten nicht verabsolutiert werden können, denn der jeweilige Kontext (Erhebungszeitpunkt etc.) hat einen starken Einfluss auf den Testverlauf.

Visualisierung und weitere Hilfestellungen

Die Excel-Datei sieht am unteren Ende eine Möglichkeit zur Visualisierung der Veränderungen der Klassenwerte K zwischen der ersten und zweiten Erhebung vor. Folgen Sie dazu den Hinweisen in der Datei. Im Kopf der Datei (Auswertungsmatrix) finden Sie auch noch weitere nützliche Hinweise und Hilfestellungen für den Auswertungsprozess.

HILFE ZUR ERFASSUNG VON EVK-DATEN (KOPIERVORLAGE)

- Die Kopiervorlage umfasst zwei Seiten
- Jedes weiße Feld muss einen Eintrag enthalten
- Beachten Sie bitte genau die Bezeichnung der Items

A		Glaube an eine gerechte Welt															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																
3	B Anzahl																
4	B Anzahl																
5	B Anzahl																

B		Gerechtigkeitsempfinden (moralischen Urteilsfähigkeit)															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																
3	B Anzahl																
4	B Anzahl																
5	B Anzahl																
6	B Anzahl																

C		Moralische Sensibilität (Ungerechtigkeitswahrnehmung)															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																

D		Erkennen sozialer Erwünschtheit															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		a (1)							b (2)								
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																
3	B Anzahl																

E		Ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																

F		Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																

G		Lebenszufriedenheit															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																

H		Interne Konsistenz (Einstellungen/Verhalten); Meinungsstabilität															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																
3	B Anzahl																

I		Engagementbereitschaft für Marginalisierte															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																
3	B Anzahl																
4	B Anzahl																

J		Soziale Interaktion in der Klasse, Schule und Familie															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																
3	B Anzahl																
4	B Anzahl																
5	B Anzahl																
6	B Anzahl																
7	B Anzahl																
8	B Anzahl																
9	B Anzahl																
10	B Anzahl																
11	B Anzahl																

K		Altruismus und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																
3	B Anzahl																
4	B Anzahl																
5	B Anzahl																

L		Empathievermögen															
Item	Einzelwerte	A Auswahloptionen															
		1		2		3		4		5		6		7			
1	B Anzahl																
2	B Anzahl																
3	B Anzahl																

Anmerkungen und Literatur

¹ Vgl. Tagesspiegel: Der Hilferuf der Rütli-Schule. Dokumentation. Online: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/nachrichten/63413.asp> [05/2006]

² Vgl. KMK (Kultusministerkonferenz): Bildungsstandards. Online: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm> [06/2006]

³ Vgl. ZIENER, G./SCHEILKE, C.T.: Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg für das Fach Evangelische Religionslehre. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2004, 226-236.

⁴ Vgl. BÖTTCHER, W./HIRSCH, E.D. JR.: Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. In: Die Deutsche Schule 3/1999, 299-310.

⁵ Vgl. VOLLSTÄDT, W. u.a.: Lehrpläne im Schulalltag. Opladen 1999, 149. vs. KÜNZLI, R. u.a.: Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur/Zürich 1999, 146.

⁶ OELKERS, J.: Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Schulgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2004, 195-205, hier: 204.

⁷ Vgl. TERHART, E.: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg 2002.

⁸ Vgl. EINSIEDLER, W.: Das Konzept „Unterrichtsqualität“. In: Unterrichtswissenschaft 3/2002, 194-196.

⁹ WEINERT, F.E. u.a.: Quality of instruction and achievement outcomes. In: International Journal of Educational Research 13/1989, 895-914, hier: 899.

¹⁰ Vgl. TERHART, E.: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik 48/2002, 91-110.

¹¹ Vgl. ZIENER/SCHEILKE 2004, a.a.O., 229.

¹² Vgl. KLIEMANN, P./RUPP, H.: 1000 Stunden Religion. Stuttgart 2000.

¹³ Vgl. KLIEME, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003.

¹⁴ Vgl. KLIEME 2003, a.a.O., 10 u. 40.

¹⁵ KMK 2006, a.a.O.

¹⁶ Vgl. Elsenbast u.a. 2004, a.a.O., 6.

¹⁷ KLIEME 2003, a.a.O., 16.

¹⁸ Vgl. SCHWEITZER, F.: Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2004, 236-241, hier: 236.

¹⁹ Vgl. KLIEME, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädag. 6/2004, 10-13.

²⁰ Vgl. SCHWEITZER 2004, a.a.O., 237f.

²¹ SCHWEITZER 2004, a.a.O., 240.

²² DRESSLER, B.: Bildung – Religion – Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2004, 258-263, hier: 260.

²³ ELSNBAST 2004, a.a.O., 16.

²⁴ Beide Zitate: HEMEL, U.: Ziele religiöser Erziehung. Frankfurt a. M. u.a. 1988, 674.

²⁵ Vgl. HEMEL 1988, a.a.O., 677-690.; ELSNBAST 2004, a.a.O., 17.

²⁶ Vgl. H. VON HENTIG: Bildung. Ein Essay. München/Wien 1996, 75.

²⁷ TENORTH 2003, a.a.O., 164.

²⁸ WITTEW, H.: Art. Verantwortung I. In: TRE, Bd. 34. Berlin/New York 2002, 574-577, hier: 574.

²⁹ SCHWÖBEL, C.: Verantwortung der Wissenschaft – Verantw. i. d. Wissenschaft. In: Ders.: Christlicher Glaube im Pluralismus. Tübingen 2003, 389-420.

³⁰ WITTEW 2002, a.a.O., 575.

³¹ Vgl. DUDENREDAKTION (Hg.): Duden. Das Herkunftswörterbuch. Mannheim 2001, 888.

³² Vgl. KREß, H.: Art. Verantwortung II. In: TRE, Bd. 34. Berlin/New York 2002, 577-581, hier: 579.

³³ Vgl. ANSELM, R./KÖRTNER, U.H.J. (Hg.): Streitfall Biomedizin. Urteilsfindung in christlicher Verantwortung. Göttingen 2003.

³⁴ Vgl. RENDTORFF, T.: Evangelische Ethik im Disput um die Biomedizin. Eine Einführung. In: ANSELM/KÖRTNER 2003, a.a.O., 11-24.

³⁵ Vgl. STROHM, T.: Perspektiven für ein verantwortliches Leben. In: RUPP, H./SCHMIDT, H. (Hg.): Lebensorientierung oder Verharmlosung? Stuttgart 2001, 80-96.

³⁶ Vgl. LYBAEK, L. u.a. (Hg.): Gemeinschaft der Kirchen und gesellschaftliche Verantwortung. Münster 2004.

³⁷ KÜNG, H.: Projekt Weltethos. München 1990.

³⁸ Vgl. LÄHNEMANN, J. (Hg.): Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2003. Schenefeld 2005.

³⁹ Vgl. LÄHNEMANN 2005, a.a.O., 9.

⁴⁰ Beide Zitate: EKD (Hg.): Im Geist der Liebe mit dem Leben umgehen. Hannover 2002, 12.

⁴¹ Vgl. ELSNBAST 2004, a.a.O., 14.

⁴² Vgl. HAHN, K.: Erziehung zur Verantwortung. In: Ders.: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart o.J., 70-81.

⁴³ Vgl. GIESECKE, H.: Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim 2005, 40-42.

⁴⁴ Vgl. SCHWEITZER, F.: Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos. In: Neue Sammlung 2/1995, 111-127.

⁴⁵ Vgl. Giesecke 2005, a.a.O., 99-178.

⁴⁶ Vgl. Pädagogik 5/2004, 10-35.

⁴⁷ BANDURA, A.: Social learning theory. Englewood Cliffs 1977.

⁴⁸ Vgl. MIETZEL, G.: Päd. Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen u.a. 2003, 181-194.

⁴⁹ Vgl. Mietzel 2003, a.a.O., 215-219.

⁵⁰ Vgl. SPITZER, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin 2002.

⁵¹ Vgl. KUNSTMANN, J.: Religionspädagogik. Eine Einführung. Tübingen/Basel 2004, 221-227.

⁵² Vgl. SCHWEITZER, F.: Lebensgeschichte und Religion. Gütersloh 1999.

⁵³ Vgl. SCHWARK, C.: Die Sprachlogik I.T. Ramseys u. i. Bed. für die Religionspädagogik. Aachen 1988.

⁵⁴ KUNSTMANN, J.: Religionspädagogik. Eine Einführung. Tübingen/Basel 2004, 223.

⁵⁵ KUNSTMANN 2004, a.a.O., 225.

⁵⁶ Vgl. PREUL, R.: Was ist ein religiöser Lernprozess? In: Der Evangel. Erzieher 49/1997, 124-135.

⁵⁷ Preul 1997, a.a.O., 132.

⁵⁸ Vgl. ENGLERT, R.: „Schwer zu sagen...“: Was ist ein religiöser Lernprozess? In: Der Evangelische Erzieher 49/1997, 135-150.

⁵⁹ Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Handreichung z. Selbstev. im RU. Stuttgart 2005, 5.

⁶⁰ Vgl. CRAMER, C.: Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. In: Zeit. für Päd. und Theol. 1/2007, 47-56.

⁶¹ Ebd.

⁶² Tagung „Evaluation von Soft-Skills im Religionsunterricht“ am 20. Oktober 2005 in Bad Herrenalb.

⁶³ SCHWEITZER 2004, a.a.O., 240f.

⁶⁴ DRESSLER 2004, a.a.O., 259.