

In: Volker Elsenbast, Andreas Feindt, Albrecht Schöll und Peter Schreiner (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht - Befunde und Perspektiven (Festschrift für Dietlind Fischer). Waxmann, Münster 2009, S. 57-72.

Henning Schluß

Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz¹

1. Standards, Kompetenzen und das Unterrichtsfach Evangelische Religion

Immer wieder wird in der Debatte um die gegenwärtige Bildungsreform die Meinung kolportiert, es handle sich um einen Aufguss aus den 70er Jahren.² Die Antwort der Protagonisten der aktuellen Bildungsreform ist, dass dies ein Missverständnis sei, denn jetzt gehe es erstmals darum, von der vormaligen „Input-Steuerung“ auf „Output-Steuerung“ umzuschalten (Klieme, Eckhard 2003, 11). Während traditionell das deutsche Bildungssystem vorrangig über die Inputs gesteuert wurde (Lehrpläne, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen oder Prüfungsrichtlinien), so wird seit den Veröffentlichungen der Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien (TIMSS und PISA) der Output zum Maßstab (vgl. Schluß 2006): „Die Schulen und die Bildungsadministration sollen – ungeachtet der Rolle, die die Schüler selbst und die Eltern spielen – Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse [d.h. die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler als ‚Output‘] tatsächlich erreicht werden.“³ Keineswegs soll damit auf Steuerung überhaupt verzichtet werden. Vorgegeben wird jedoch nicht mehr das was *gelehrt* werden soll, sondern was zu einem bestimmten Zeitpunkt *gelernt* sein soll. Diese Umorientierung komme einem gewandelten Verständnis staatlicher Steuerung überhaupt entgegen und entlasse die Schulen in eine größere Autonomie.⁴

¹ Dieser Text verdankt sich der intensiven Zusammenarbeit in der KERK-Arbeitsgruppe mit den weiteren Projektmitgliedern Prof. Dr. Dietrich Benner, B.A. Shamsi Dehghani, Roumiana Nikolova, M.A., Joanna Scharrel, Prof. Dr. Rolf Schieder, Dr. Thomas Weiß, Dr. Dr. Joachim Willems. (KERK = Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts).

² Für die im Zuge der Bildungsreform wieder-entdeckte Lernkultur: Meyer, 2005; Willert 2004, S. 241; Wiarda 2005. Anders: Leschinsky, Achim: Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. In: Z.f.Päd. 6/2005, Jg. 51, S. 818-839.

³ „Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. [...] Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität.“ Klieme 2003, S. 12.

⁴ Vgl. ebd., S. 12. Die Autoren des „Frankfurter Forums“ sehen dies freilich insofern anders, als sie in ihrer zweiten These diagnostizieren, dass „kollegiale und demokratische Entscheidungsstrukturen zersetzt und

Allerdings werden domänenspezifische Kompetenzanforderungen (Bildungsstandards⁵) wohl auch in Zukunft durch Lehr- und Rahmenpläne verbindlich gemacht. Das was nun neu „Outputorientierung“ heißt, muss demnach doch über einen Input in die Schule kommen und bleibt so mit den traditionellen Formen des curricularen Input verschränkt.

Dabei ist zu unterscheiden zwischen drei verschiedenen Arten von Standards: Mindest-, Regel-, oder Exellenzstandards. Die Klieme-Expertise hatte sich darauf verständigt, vor allem Mindeststandards zu formulieren. Auch wenn es sich dabei freilich noch nicht um sehr anspruchsvolle Ziele handeln kann, ist es dennoch folgerichtig, nur Minimalstandards zu formulieren, weil sie für alle verbindlich sein sollen. D.h. Was Standard ist, soll nicht mehr nur vermittelt werden, sondern im Sinne der Outputorientierung von allen Schülerinnen und Schülern gewusst und gekonnt werden.⁶ Die Bildungsstandards beziehen sich demnach per Definition auf fachspezifische Kompetenzen.

Die verbreitetste Erläuterung des Kompetenzbegriffs stammt von dem Psychologen Franz Weinert, der Kompetenzen als Problemlösefähigkeiten beschrieb.⁷ Bedeutsam ist, dass Kompetenz nicht nur ein Faktenwissen bezeichnet, sondern den Umgang mit diesem Wissen mit in den Wissensbegriff einschließt. Im Unterschied zu Weinerts Definition beschränkt sich das hier vorgestellte Berliner Modell religiöser Kompetenz auf den kognitiven Bereich und erhebt die motivationale und volitionale Dimension nicht mit.⁸

In einem weiteren Wissensbegriff – wie er in der Psychologie gebräuchlich ist – sind auch Kompetenzen, wie sie hier im Berliner Modell beschrieben werden, Bestandteil des Wissens. Das derzeit wohl verbreitetste Konzept eines solchen Wissensbegriffs ist das dem PISA-Konzept zugrundeliegende.⁹ „Dieser breite und in sich differenzierte Wissensbegriff der Psychologie ist also in

staatliche Aufsichtsaufgaben in Selbstkontrollzwänge verschoben“ werden (Gruschka/Herrmann/Radtke et al. 2005).

⁵ *Bildungsstandards* werden dabei definiert als „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme 2003, S. 19). Außerdem legen Bildungsstandards fest, welche *Kompetenzen* „die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“ (ebd.).

⁶ Die KMK hat daraus „Regelstandards“ gemacht, die dann freilich auch nicht mehr die Verbindlichkeit der Mindeststandards haben.

⁷ Kompetenzen sind „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f).

⁸ Damit folgt das Berliner Modell einer älteren Option Weinerts, der 1999 Kompetenzen beschrieben habe als „funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt. Sie sind bereichsspezifisch, d. h. auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen, aber doch als - begrenzt - verallgemeinerbare gedacht, d. h. als Dispositionen“ (Klieme 2003, S. 11).

⁹ „Wenn im Rahmen von PISA von mathematischer oder naturwissenschaftlicher Kompetenz sowie Problemlösefähigkeit gesprochen wird, liegt dem ein kognitiver Kompetenzbegriff zu Grunde, der sich auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien bezieht. Diese

aller Deutlichkeit von einem in pädagogischen Feldern häufig anzutreffenden umgangssprachlichen Wissensbegriff abzusetzen, der Wissen auf reproduzierbares Faktenwissen reduziert und wirklichem Verstehen entgegensetzt“ (Baumert et al. 2001, S. 22).

In empirischen Untersuchungen wird die Erlangung solcher Kompetenzen verglichen. In diesen wird dann nicht (oder zumindest nicht vornehmlich), die Qualität von *Unterricht* untersucht, sondern es wird gemessen, was Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Alters *können*. Man macht sich nicht die Mühe nachzuweisen, dass dieses gemessene Können zuvor durch den Unterricht vermittelt wurde, sondern argumentiert umgekehrt: Schule habe die Aufgabe, basale Kompetenzen der Welterschließung zu vermitteln. Wenn diese Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern nicht vorhanden sind, so kann man zumindest mit Sicherheit sagen, dass es der Schule nicht gelungen ist, sie zu entwickeln. Sind sie allerdings vorhanden (und messbar) so kann nicht ohne weitere Hintergrundinformationen davon ausgegangen werden, dass sie durch Schule und Unterricht vermittelt wurden.

Klieme formuliert folgenden Anspruch an diese Kompetenzen: „Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“ (ebd.). Als Merkmale guter Bildungsstandards benennt die Expertise neben ihrer Fachlichkeit und ihrer Fokussierung auf einen Kernbereich des Faches ihre Kumulativität, ihre Verbindlichkeit für alle, ihre Differenzierung in unterschiedliche Niveaustufen, ihre Verständlichkeit und ihre Realisierbarkeit.

Die Fachdidaktiken stehen deshalb vor der Aufgabe, fachspezifische Kompetenzmodelle zu erarbeiten, die eine empirische Überprüfung der erzielten Ergebnisse sowie eine ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung möglich machen.¹⁰ Auch für den Bereich des Religionsunterrichts wurde die Beschreibung religiöser Kompetenz und die Formulierung von Standards immer wieder gefordert (vgl. Scheunpflug 2006, 80). Dietlind Fischer beschreibt anhand der Arbeit der Expertengruppe im Comenius-Institut die Herausforderung wie folgt: „Welche Kompetenzen sollten mit Hilfe und auf Grund des evangelischen Religionsunterrichts von Schülerinnen und Schülern zum Ende ihrer Pflichtschulzeit erreicht werden? Was sollen Schülerinnen und Schüler, die bis zur Klasse 9 oder 10 kontinuierlich an einem zweistündigen Religionsunterricht teilgenommen haben, dann gelernt haben und auch tatsächlich können? Und wie wird überprüfbar, über welche Kompetenzen sie aufgrund des Religionsunterrichts verfügen?“ (2007, 6).

werden in der kognitiven Psychologie und Wissenserwerbsforschung als unterschiedliche Formen des Wissens aufgefasst, und als solche sind sie mitteil- und vermittelbar“ (Baumert et al. 2001, S. 22).

¹⁰ Diese Aufgabe stellte die Kultusministerkonferenz (KMK) dem Berliner Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) nur im Blick auf ausgewählte Fächer.

Im Bereich der evangelischen Religionspädagogik sind es vor allem vier Modelle fachspezifischer Kompetenz, die in der Diskussion stehen:

1. Die Bildungspläne von Baden-Württemberg nahmen eine Vorreiterrolle ein, in denen bereits 2004 versucht wurde, die genannte Output-Orientierung auf Lehrplanebene umzusetzen. Wie für alle anderen Fächer, so wurden auch für den evangelischen Religionsunterricht Kompetenzen beschrieben, die im Unterricht erworben werden sollen.
2. 2006 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach *Evangelische Religionslehre* und definierte dafür ebenfalls die im Religionsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen.
3. Ebenfalls 2006 legte eine Expertengruppe am Comenius-Institut (Münster) ihre Ergebnisse unter dem Titel „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ vor (vgl. Fischer/Elsenbast 2006).
4. Seit arbeitet 2003 eine Berliner Forschungsgruppe, im Rahmen der von der DFG geförderten Projekte RU-Bi-Qua und KERK an einem empirisch begründeten Modell religiöser Kompetenz.¹¹

Die von 1-4 genannten Konzepte lassen sich deutlich voneinander unterscheiden, obschon – auch durch personale Überschneidungen in der Mitarbeit der verschiedenen Arbeitsgruppen – vielfältige Bezüge erkennbar sind.

2. Das Berliner Kompetenzmodell für das Fach Religion

Mit dem Terminus „Berliner Kompetenzmodell“ ist hier ein fachspezifisches Kompetenzmodell beschrieben, das in mehreren empirischen DFG-Forschungsprojekten entwickelt wurde (vgl. dazu den folgenden Abschnitt), mittlerweile aber auch Eingang in den aktuellen Rahmenlehrplan der EKBO für die Klassen 1-10 gefunden hat und insofern auch für die empirisch unterstützte Konzeption von Standards bedeutsam geworden ist. Um die Leistungsfähigkeit des Kompetenzbegriffs für den Bereich des Religionsunterrichts angemessen interpretieren zu können, ist es sinnvoll, zunächst auf mindestens vier Grenzen des Konzepts empirisch überprüfbarer fachspezifischer religiöser Kompetenz hinzuweisen.

1. Nicht alles (vielleicht sogar nur wenig) im Bereich der Religion¹² lässt sich messen.

¹¹ Vgl. zum Berliner Modell auch Benner 2004, Benner u.a. 2007, Schieder 2004, Schieder 2007. (RU-Bi-Qua = Qualitätssicherung und Bildungsstandards im ev. Religionsunterricht).

¹² Religion verstehen wir dabei als einen diskursiven Tatbestand (vgl. Matthes 1992). Ein solches Verständnis bietet die Möglichkeit, dass die entwickelten fachspezifischen Kompetenzen nicht nur für einen unter vielen möglichen Religionsbegriffen gelten, sondern sich z.B. auch auf die Beschreibung dessen, was als Religion zu verstehen ist, erstrecken und diese nicht zur Voraussetzung des Unterrichts erklären, sondern als einen seiner Gegenstände verstehen. Gegen Asbrand 2007, die eine eindeutige Definition fordert.

2. In das Konzept religiöser Kompetenz nach dem Berliner Modell geht daher nur ein, was unterrichtlich vermittelt *und* mit dem unten beschriebenen Instrumentarium empirisch erhoben werden kann. Unbestritten ist, dass im Religionsunterricht vieles vermittelt wird und werden soll, das nicht in der Form von fachspezifischen Kompetenzen evaluierbar ist.¹³
3. Religiöse Kompetenz muss zentral als eine reflexive Kompetenz (also als eine kognitive Leistung) verstanden werden, die von Glaubenseinstellungen zu unterscheiden ist, die aber auch mehr sein muss als nur die Wiedergabe von gelerntem Wissen. Es geht um die Anwendung dieses Wissens in verschiedenen Kontexten, also ein reflexives *Können*.
4. Solches Können kann sich nicht im Dual „wahr“ / „unwahr“ sondern nur in Kategorien von „richtig“ und „falsch“ bezogen auf die jeweilige Aufgabenstellung beschreiben lassen. Es kann nicht darum gehen, den richtigen Glauben einzufordern (vgl. Willems 2007), sondern es geht darum, in einem Spektrum von möglichen Antworten auf geschlossene Aufgaben¹⁴ richtigere von falscheren begründet unterscheiden zu können.¹⁵

Diese Einschränkungen, vor allem die Zuspitzung des Modells auf das Evaluierbare hin, haben die Befürchtung ausgelöst, die religionspädagogische Rezeption der allgemeinen Output-Orientierung könne zum Verlust des besonderen Profils des Religionsunterrichts führen.¹⁶ Berücksichtigt werden solche Befürchtungen insofern, als auch das Berliner Modell religiöser Kompetenz nicht darauf zielt, den Religionsunterricht auf abprüfbares Wissen und evaluierbare Kompetenzen hin zu reduzieren. Zentrales Argument für die Formulierung und Erhebung von im Religionsunterricht erworbenen Kompetenzen ist jedoch die Überzeugung, dass transparent gemacht werden muss, was im Religionsunterricht gelernt wird und dieses Gelernte für die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler relevant ist. Zugleich muss die Evaluierbarkeit dieser Lernziele empirisch abgesichert werden.¹⁷

Vor diesem Hintergrund beschreibt das Berliner Modell religiöse Kompetenz so,

- dass das Modell im Blick auf die empirische Testung religiöser Kompetenz operationalisierbar ist,

¹³ „Am Ende darf bei der Umstellung auf kompetenzorientierte Arbeitsweisen sowie Bildungsstandards nicht aus dem Blick geraten, dass das Wichtigste und Bestem am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt“ (Schweitzer 2004, S. 240f.)

¹⁴ Wegen der großen Stichprobe wurden zur Sicherung der Auswertbarkeit in aller Regel geschlossene Aufgabenformate gewählt.

¹⁵ Die Formulierung „richtiger“ und „falscher“ berücksichtigt, dass es besonders im Bereich der religiösen Deutungskompetenz zuweilen schwierig ist, ‚die‘ *richtige* Antwort auf eine Frage zu finden, weil diese Antwort auch unter Experten umstritten ist. Auch in solchen Fällen ist es jedoch möglich, aus einer Anzahl vorgegebener Antworten die richtigeren von den falscheren zu unterscheiden und insofern die richtige Antwort zu wählen.

¹⁶ Eine Auseinandersetzung mit diesen Anfragen wurde geleistet in: Nikolova/Schluß/Willems/Weiß 2007.

¹⁷ „Kompetenzorientierung ist also ohne Überprüfbarkeit nicht zu haben“ (Lenhard 2007, S. 109).

- dass sich im Rahmen des Modells Kompetenz*niveaus* auf der Grundlage empirischer Ergebnisse unterscheiden lassen und
- dass sich die Fachspezifik des Religionsunterrichts darin abbildet, zugleich aber die Anschlussfähigkeit an Kompetenzmodelle anderer Fächer gegeben ist.

Um dies zu erreichen, unterscheidet das Berliner Modell religiöser Kompetenz drei für den Religionsunterricht relevante Gegenstandsbereiche. Die Gegenstandsbereiche sind 1. die Bezugsreligion/-konfession des Unterrichts, 2. andere Konfessionen/Religionen sowie 3. religiöse Aspekte in Kultur und Gesellschaft.

Bezugsreligion		
andere Konfessionen/Religionen		
Religion in Kultur und Gesellschaft		

Abb. 1

Zu 1. Der Begriff „Bezugsreligion“ verweist zum einen auf eine prinzipielle Offenheit des Evangelischen Religionsunterrichtes für alle Schülerinnen und Schüler.¹⁸ Zum anderen wird er verwendet, weil im Untersuchungsgebiet für mehr als 50 % der Schülerinnen und Schüler die Bezugsreligion des Unterrichtsfaches nicht die „eigene Religion“ ist.

Zu 2. Religiöse Kompetenz muss sich auch auf andere Konfessionen und Religionen erstrecken. Ihre interkonfessionelle und interreligiöse Perspektive geht zwar von der Bezugsreligion aus, denn die Beschäftigung mit Religion geschieht von dieser Perspektive aus, verlangt jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen verschiedenen Religionen und Konfessionen den Wechsel von Perspektiven einzuüben und zu reflektieren (vgl. Nipkow 2005, S. 267f.). Deshalb muss der Religionsunterricht stets auch Zeugnisse, Quellen und Rituale aus anderen Konfessionen thematisieren und interreligiöse Begegnungen ermöglichen.

Zu 3. Religiöse Kompetenz bezieht sich auch auf jene Bereiche der Kultur und Gesellschaft, die nicht oder nicht in erster Linie religiös bestimmt werden. Ihre Bezüge zum Religiösen hängen damit zusammen, dass die unterschiedlichen Bereiche der Gesellschaft sich gegenseitig beeinflus-

¹⁸ „Wie bereits in der Entschließung des Rates der EKD zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II von 1974 ausführlich begründet worden ist, müssen die Schüler und Schülerinnen im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören. Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden“ (EKD 1994, S. 66).

sen und sich einzelne Phänomene selten exklusiv einem Bereich zuordnen lassen, sondern auch unter anderen Blickwinkeln thematisiert werden können. Z.B. wird man ein Sportereignis vor allem als sportliches Ereignis angemessen verstehen. Je nach Situation und erkenntnisleitendem Interesse kann es aber auch erhellend sein, das Phänomen ökonomisch oder politisch zu betrachten – oder eben mit religiösen Kategorien zu interpretieren. Religion prägt darüber hinaus zahlreiche unserer alltäglichen Handlungen, Symbole, Denkmuster. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es hier, die eventuell vorhandenen religiösen Ursprünge oder Konnotationen zu thematisieren, bewusst zu machen und in Bezug auf die anderen Bereiche im öffentlichen Raum zu reflektieren. Hierzu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, die Spuren des Religiösen in außerreligiösen Bereichen zu bemerken und ihre außerreligiösen Bedeutungen auch unter theologischen Fragestellungen zu diskutieren.

Religiöse Kompetenz in der Auseinandersetzung mit Bezugsreligion, anderen Religionen und der Religion in öffentlichen Räumen erfordert sowohl *religiöse Deutungs-* als auch *Partizipationskompetenz*.

	Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Bezugsreligion		
andere Konfessionen / Religionen		
Religion in Kultur und Gesellschaft		

Abb. 2

Religiöse Deutungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, innerhalb eines religiösen Kontextes einen Gegenstand angemessen interpretieren zu können.

Religiöse Partizipationskompetenz wird als Fähigkeit verstanden, die Schülerinnen und Schülern in die Lage versetzt, an einer Handlung reflexiv teilhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können. Religiöse Partizipationskompetenz ermöglicht es Schülerinnen und Schülern auf diese Weise, zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Aspekten Stellung zu nehmen. Die Betonung der Stellungnahme ist für das Projekt bedeutsam, weil durch diese Definition religiöser Partizipationskompetenz dem Missverständnis entgegengewirkt wird, als sei es die Aufgabe des Religionsunterrichts, Heranwachsende zu missionieren und für ein bestimmtes Bekenntnis zu gewinnen. Vielmehr stimmen die Annahmen des Projekts mit den Grundannahmen der EKD für den

Religionsunterricht überein, wie sie in „Identität und Verständigung“ 1994 noch einmal festgehalten wurden.¹⁹

Religiöse Deutungskompetenz und religiöse Partizipationskompetenz, stehen in enger Wechselbeziehung. Partizipationskompetenz trägt zu Erfahrungen und Wahrnehmungen bei, die es im Unterricht zu erweitern und differenziert zu deuten gilt. Umgekehrt übt die Kompetenz zur Deutung religiöser Phänomene und Bezüge Einfluss auf partizipatorische Lernprozesse aus, indem sie z. B. ein für diese erforderliches Grundwissen und -verstehen sichert.

Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Erfahrungen mit Religion	
Religionskundliche Kenntnisse	
Hermeneutische Fähigkeiten	Reflexion und Stellungnahme zu rel. Partizipationsmöglichkeiten

Abb. 3

Parallel zu dieser Konstruktion von Testaufgaben wurde ein *Fragebogen* entwickelt, der soziodemografische und andere Hintergrundinformationen erfragt, um die Ergebnisse aus den getesteten Aufgaben mit diesen Hintergrundinformationen vergleichen zu können. Da (Vor-)Erfahrungen sowohl für den Bereich der Entwicklung von Deutungs- als auch von Partizipationskompetenz bedeutsam sind, wird dieser Bereich in einem begleitenden Fragebogen erfasst. Die Ebene der „Erfahrungen“ kann in den vom Projekt durchgeführten Tests, in denen zwischen richtigen und falschen Antworten unterschieden wird, nicht angemessen abgebildet werden, denn Erfahrungen können weder richtig noch falsch sein. Die Auswertung des Fragebogens erlaubt Rückschlüsse darauf, wie und in welchem Ausmaß Vorerfahrungen z.B. aus den Elternhäusern oder Gottesdienstbesuchen und Teilnahme an Veranstaltungen der Kirchengemeinde die Kompetenzentwicklung beeinflusst haben könnten.

Während die PISA-Aufgabenstellungen vor allem Kompetenzaufgaben enthielten, verzichtet das Berliner Modell nicht darauf, auch Kenntnisaufgaben zu formulieren. Für die Lesekompetenz z.B. kann PISA annehmen, dass mit der Erfragung von Lesekompetenz implizit auch ein Wissen

¹⁹ Schon 1971 stellte die Evangelische Kirche in Deutschland klar, „daß der in der Verfassung der Bundesrepublik vorgesehene konfessionelle Religionsunterricht im Lichte von Artikel 4 GG, des Rechts auf Religionsfreiheit, auszulegen ist. Er hat der »Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen« zu dienen, dem einzelnen Kind und Jugendlichen. Sie sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können. Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. [...] Er ist juristisch grundrechtlich verankert und muß wie jedes Fach aus demselben Mittelpunkt begründet werden, der alle Unterrichtsfächer zusammenschließt, dem Bildungsauftrag der Schule. Dieser Auftrag ist vor allem in *pädagogischen* Kategorien zu entfalten“ (EKD 1994, S. 11f).

von Kenntnissen erfragt wird, denn ohne solche Kenntnisse (z.B. lexikalische oder die des Alphabets) ist Lesekompetenz nicht möglich. Der Zusammenhang von Kenntnissen und Kompetenz wird als sehr eng vorausgesetzt. Für die religiöse Kompetenz ist dieser Zusammenhang nicht zwingend. So sind z.B. Konstellationen denkbar, in denen Schülerinnen und Schülern z.B. aus einem evangelikalen Herkunftshintergrund zwar auf der Kenntnisebene biblischer Texte brillieren, jedoch kaum eine religiöse Deutungskompetenz oder Partizipationskompetenz aufweisen, welche das kritische sich in Beziehung setzen einschließt.²⁰ Um dieses theoretisch mögliche Verhältnis empirisch aufzuklären zu können, ist es notwendig, auch reine Kenntnisse zu erfragen, um Kenntnisse und Kompetenzen zueinander ins Verhältnis setzen zu können.

Die Ausdifferenzierung religiöser Kompetenz in eine religiöse Deutungs- und eine religiöse Partizipationskompetenz ist könnte in ähnlicher Weise für eine Vielzahl anderer Schulfächer gelten. Ihre universelle Verwendbarkeit ist jedoch kein Nachteil, sondern kann dazu beitragen, Typisierungen in harte und weiche (oder „nützliche und unnütze“) Fächer zu überwinden und eine Kompatibilität mit Kompetenzprofilen anderer Fächer zu fördern. Die Fachspezifik ist dabei jeweils durch inhaltliche Bezüge herzustellen, auf die sich domänenspezifische Kalibrierungen stützen müssen.

3. Der KERK-Test

Nach einer Entwicklungsphase des Konzepts im DFG-Projekt RU-Bi-Qua, in der u.a. bereits Niveaustufen für die hermeneutischen Fähigkeiten empirisch ermittelt und hermeneutisch beschrieben werden konnten (vgl. Benner et al. 2007), konnte im von der DFG geförderten Folgeprojekt KERK (Konstruktion und Erhebung Religiöser Kompetenz) der Test in einer repräsentativen Stichprobe eingesetzt werden. Der Test wurde an ca. 1600 Schülerinnen und Schülern an 60 Schulen in Berlin und Brandenburg durchgeführt. Die besondere Situation des Religionsunterrichtes in beiden Bundesländern²¹ ist für die Testdurchführung nicht unerheblich, und zeigt sich auch in den besonderen organisatorischen Hürden, die in beiden Bundesländern zu nehmen sind.

²⁰ Kenntnisse sind die notwendigen aber nicht die hinreichenden Bedingungen für den Erwerb von Kompetenzen im Sinne des hier vorgetragenen Modells. Ein Beispiel und eine hilfreiche Interpretation religiöser Kompetenz bietet Lenhard 2007, S. 103-106.

²¹ In Berlin und Brandenburg ist der Religionsunterricht kein ordentliches Unterrichtsfach nach Art. 7, 3 (1) GG. Unter Berufung auf die so genannte *Bremer Klausel* (Art. 141 GG) findet er in Verantwortung der Religionsgemeinschaften statt. Dies hat zur Folge, dass der Religionsunterricht ein zusätzliches, freiwilliges Angebot der Religionsgemeinschaften an den Schulen ist, das von den Ländern nach einem teilnehmerbezogenen Schlüssel bezuschusst wird. In Berlin nehmen im Schuljahr 2008/9 81.575 Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht teil (davon 5.238 an Schulen in evangelischer Trägerschaft), in Brandenburg 30.140 (davon 5.245 an Schulen in evangelischer Trägerschaft). Während die Teilnehmerzahl am Religionsunterricht in Brandenburg trotz insgesamt sinkender Schülerzahlen – auch an den Schulen in öffentlicher Trägerschaft – kontinuierlich gestiegen ist, geht die Teilnehmerzahl in Berlin in den letzten Jahren zurück. Vgl. für Berlin Häusler 2009, für Brandenburg Borck/Schluß 2009, zu aktuellen Signaturen religiöser Bildung in Bezug auf Herausforderungen durch Säkularität und religiöser Pluralität allgemein vgl. die Beiträge in Schluß 2009.

Der Test selbst dauert in der Durchführung insgesamt 90 Minuten. Jedes Testheft besteht aus drei Teilen. In Teil I, der 45 Minuten dauert, werden die Kernaufgaben eingesetzt. Teil II, der 40 Minuten dauert, besteht aus Aufgaben, die rotierend in den verschiedenen Testheftversionen eingesetzt werden. Teil III, der 5 Minuten dauert, ist ein Schülerfragebogen zur Erfassung von bisher mit Religion gemachten Erfahrungen sowie von ausgewählten soziodemographischen Merkmalen wie zum Beispiel des Bildungshintergrunds der Eltern. Das Testheft wird in vier Versionen (A B C D) eingesetzt. Die Testhefte A+B werden in Gymnasien, die Testhefte C+D werden in Realschulen und Hauptschulen und die Testheftkombination A-D wird in Gesamtschulen eingesetzt.

Mit einer Auswertung der Ergebnisse ist im Herbst 2009 zu rechnen. In der Auseinandersetzung um den Status des Religionsunterrichts in Berlin wurden jedoch Teilergebnisse der Studie bereits vorfristig ausgewertet. Im Berliner Streit ging es vor allem um die Leistungsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichtes für ein wechselseitiges Verständnis der Religionen und Kulturen, die ihm öffentlich bestritten wurde.²² Aufgrund der Bedeutung der „Anderen Religionen“ für das Berliner Kompetenzmodell waren wir in der Lage, sowohl eine Skala zu interreligiösen Kenntnissen, als auch eine Skala zur interreligiösen Kompetenz zu bilden. Diese Testergebnisse können mit den Ergebnissen des begleitenden Fragebogens korreliert werden, der neben Aussagen zum soziodemographischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler auch Einschätzungen des Religionsunterrichtes durch die Schülerinnen und Schüler bereitstellt.

3.1. Interreligiöse Kompetenz und interreligiöse Kenntnisse

Die Skala *Interreligiöse Kenntnisse* umfasst 35 Testaufgaben, die das interreligiöse Wissen der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht erfassen, mit Blick auf grundlegende Fragen, Traditionen und Werte des Christentums, Judentums und des Islams.

Die Skala *Interreligiöse Kompetenz* basiert auf 44 Testaufgaben. Mit ihr wird nicht nur das Wissen, sondern vielmehr das Können bzw. die Fähigkeit der Schüler und Schülerinnen erfasst, religiöse Sachverhalte sowie Problemsituationen innerhalb eines religiösen Kontextes aus unterschiedlichen Weltzugängen (z.B. wissenschaftlich, politisch, religiös, ökonomisch, gesellig) zu erkennen und angemessen zu interpretieren. Diese Skala umfasst auch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, an einer Handlung reflexiv teilzuhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen zu können sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können. Somit ist es möglich Aussagen darüber zu treffen, in wieweit die Schülerschaft im Religions-

²² Der Bildungssenator Berlins, Prof. Dr. Jürgen Zöllner äußerte laut Tagesspiegel vom 24.2.2009: „Jeder, der dann nicht in den Ethikunterricht geht, ist aus meiner Sicht ein Verlorener für die staatliche Aufgabe der Integration.“

unterricht in der Lage ist, sich zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Aspekten zu verhalten.

Neben Kenntnissen und Fähigkeiten wurden auch die *Schülermeinungen* im begleitenden Fragebogen erhoben, so z. B. inwieweit das Unterrichtsklima im Religionsunterricht so offen gestaltet wird, dass Diskussionen, das Äußern von eigenen Meinungen und das Abwägen unterschiedlicher Sichtweisen möglich ist oder im Religionsunterricht interreligiöse Lerninhalte angeboten werden.

3.2. Teilergebnisse der KERK-Hauptuntersuchung

Aus dem den Test begleitenden Fragebogen geht hervor, dass 80% der Schülerinnen und Schüler der Meinung sind, dass der Lehrer/die Lehrerin ihre Meinung achtet und sie ermutigt, diese auch im Unterricht zu äußern. 75% gaben an, dass der Lehrer/die Lehrerin unterschiedliche Sichtweisen vorstellt, wenn sie/er etwas erklärt. 80% der Schüler und Schülerinnen bestätigen, dass der Lehrer/die Lehrerin im RU seine/ihre Position zeigt und zugleich andere Positionen zulässt. 84% gaben an, dass der Lehrer/die Lehrerin sie dazu ermutigt, über Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.

84% der Zehntklässlerinnen / Zehntklässler sind der Meinung, dass sie im Religionsunterricht gelernt haben, Menschen einer anderen Konfession oder Religion zu verstehen. 71% stellen fest, dass sie im Religionsunterricht gelernt zu haben, Mitgefühl für andere zu entwickeln. 63% geben an, mit Gleichaltrigen anderer Religionsrichtungen über ihren Glauben diskutieren zu können. 59% sind der Meinung, im Religionsunterricht gelernt zu haben, Inhalte aus anderen Fächern mit Inhalten des Religionsunterrichtes zu verknüpfen.

In Auswertung des Tests lassen sich von den untersuchten Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Besuch des Religionsunterrichts vier Gruppen bilden: 6% haben weder in der Grundschule noch in der Sekundarstufe I den Religionsunterricht besucht; weitere 6% haben Religionsunterricht nur in der Grundschule besucht; 23% besuchten ihn nur in der Sek. I; 65% der untersuchten Schülerschaft besuchten Religionsunterricht sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe. Für die Berliner Schüler gilt dabei, dass alle Schülerinnen und Schüler die nicht an Schulen in freier Trägerschaft unterrichtet werden, den Ethik-Unterricht besucht haben müssen. Für die Brandenburger Schülerinnen und Schüler gilt, dass diejenigen, die in der Klasse 5-10 nicht am Religionsunterricht teilnehmen, obligatorisch im LER-Unterricht sind.

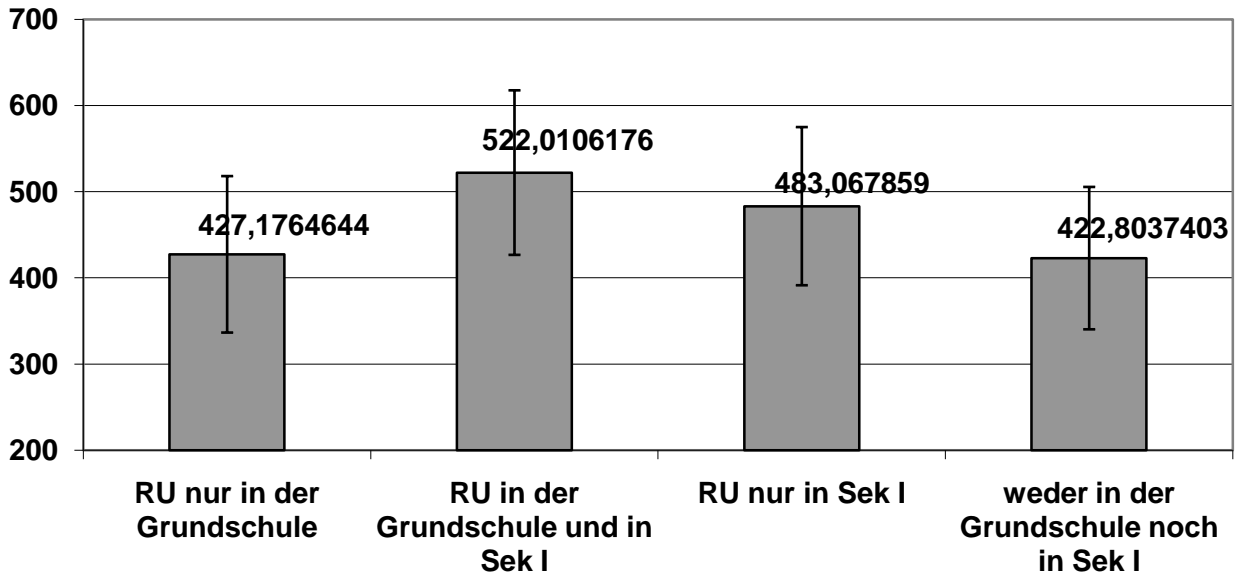
Wie die Auswertung des Fragebogens lassen auch die Ergebnisse des Tests erkennen, dass der Religionsunterricht interreligiöse Kenntnisse sowie interreligiöse Fähigkeiten vermittelt und fördert. Die Wissensstände und die Kompetenzen der Zehntklässlerinnen und Zehntklässler, die den Religionsunterricht kontinuierlich besucht haben, unterscheiden sich um drei bis vier Lernjahre von denen, die nicht bzw. nur in der Grundschule am Religionsunterricht teilnahmen. Im Vergleich zu der Schülergruppe, die nur in der Sek. I am Religionsunterricht teilnahm, zeigen die Schülerinnen und Schüler, die kontinuierlich von der Grundstufe bis zur Sek. I Religionsunterricht hatten, deutlich höhere Kenntnisse. Im Bezug auf die interreligiösen Kompetenzen sind die Unterschiede bei diesen beiden Gruppen nicht bedeutsam. Beide erreichen hohe interreligiöse Kompetenzen, die deutlich über den Werten der beiden anderen Vergleichsgruppen liegen.

Der Test ergab jedoch auch, dass Schülerinnen und Schüler, die lediglich in der Grundschule den Religionsunterricht besuchten, als Zehntklässler kaum mehr Kenntnisse und sogar etwas weniger Kompetenzen im interreligiösen Bereich vorwiesen, als ihre Altersgenossen, die nie den Religionsunterricht besucht haben. Auch kleineren Differenzen, die auf den ersten Blick nicht besonders bedeutsam erscheinen, kommt bei großen Stichproben, wie sie in der Schulleistungsforschung üblich sind und auch für unsere Untersuchung gelten (im Unterschied zu der psychologischen oder medizinischen Bereich), häufig eine nicht vernachlässigbare Bedeutung zu. So zeigen statistische Signifikanztests auch bei kleinen Unterschieden in solchen Untersuchungen zumeist einen signifikanten Unterschied an. Die Mittelwerte der ersten Gruppe (RU nur in der Grundschule) sind signifikant schlechter als von Gruppe zwei und drei in Abb. 4 und 5 (RU in Sek I und RU in GS und Sek I) und unterscheiden sich nicht signifikant von Gruppe vier (kein RU).

Als Erklärung mag neben der „Vergesslichkeit“ die Hypothese dienen, dass der Religionsunterricht in der Grundschule den interreligiösen Bereich nicht zum Schwerpunkt hat und dieser erst in der Sek. I verstärkt thematisiert wird.²³ In jedem Fall aber macht dieser Befund deutlich, dass ein Rückzug der Evangelischen Bildungsverantwortung aus der Sek I, wie er der Landeskirche zuweilen nahegelegt wurde, gerade für den gesellschaftlich wichtigen Bereich der interreligiösen Kompetenz kontraproduktiv wäre, denn die Mittelwerte (beider Skalen) der zweiten Gruppe (RU in GS und SEK 1) sind signifikant besser als aller anderen Gruppen. Die Mittelwerte der dritten Vergleichsgruppe (RU nur in SEK 1) sind signifikant besser als die der Gruppe eins und vier und signifikant schlechter als die der Gruppe zwei.

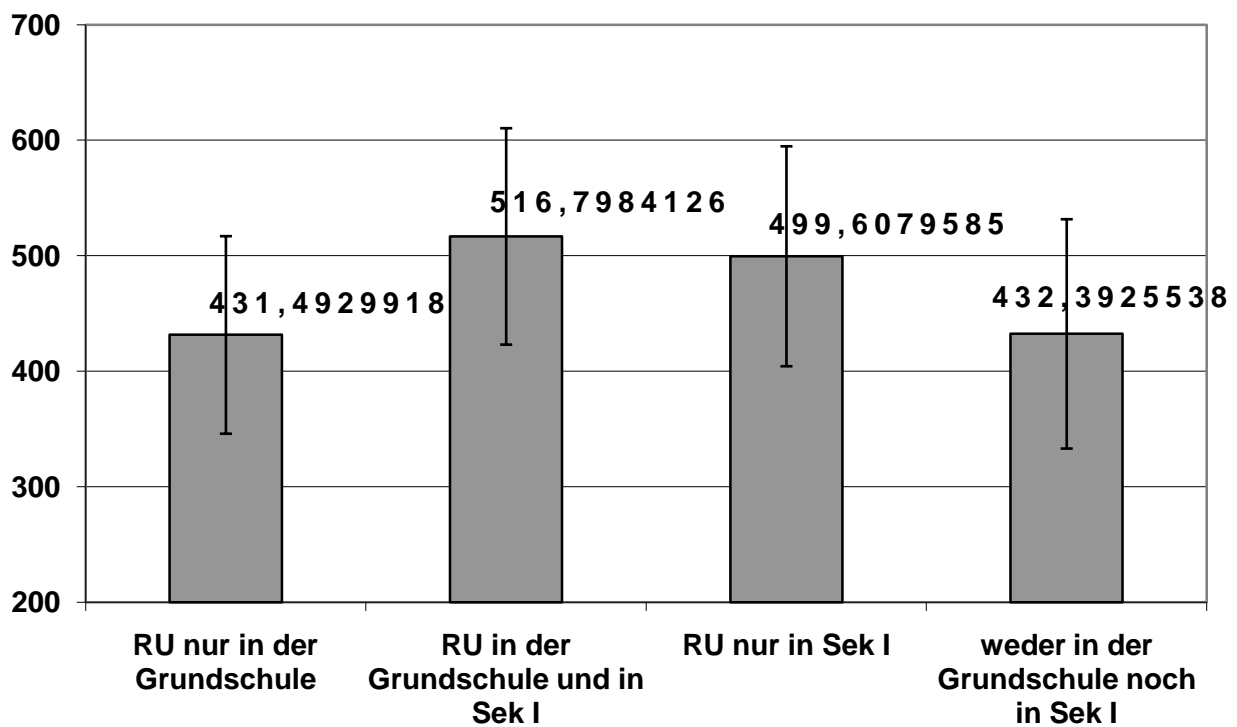
²³ Vor dem Hintergrund dieser Erklärung kann deutlich werden, weshalb im Bereich der Schulleistungen sind die signifikanten Unterschiede nicht immer auch pädagogisch bedeutsam sind. Deshalb wird im Bereich der Bildungsforschung vielmehr mit dem Maß der Effektstärke operiert.

Interreligiöse Kenntnisse



(Abb. 4: Mittelwert und Streuung)

Interreligiöse Kompetenz



(Abb. 5: Mittelwert und Streuung)

Zur Interpretation der Daten ist es bedeutsam, dass die Schülergruppe, die überhaupt keinen Religionsunterricht besucht hat, in unserer Untersuchung relativ klein ist.²⁴ Dies erklärt sich daher, dass die Erhebung auf den Religionsunterricht und seine Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezogen war, an einzelnen Schulen aller Schultypen jedoch auch ganze Klassen erhoben wurden, um Vergleichsgrößen zu gewinnen.

Die Testergebnisse lassen sowohl hinsichtlich der Kenntnisse als auch im Hinblick auf die Kompetenzen innerhalb aller vier Vergleichsgruppen große Streuungen erkennen. Dies kann als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass hinsichtlich der Qualität der Kompetenzvermittlung im gegenwärtigen Religionsunterricht beträchtliche Unterschiede bestehen, ist aber auch Ausdruck der sehr unterschiedlichen Ausgangslagen. Relativiert werden die Ergebnisse bezüglich der Streuung der Kompetenzverteilung durch andere Schulleistungsuntersuchungen, die regelmäßig ein viel heterogeneres Bild der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bieten, als es das auf Homogenität abzielende vielgliedrige deutsche Schulsystem suggeriert. Freilich deutet gerade die auffällige Differenz bei ähnlichen Hintergründen darauf hin, dass auch die Qualität des Evangelischen Religionsunterrichts unterschiedlich stark entwickelt ist. Da die Chance auf die Etablierung eines dem Ethik-Unterricht gleichberechtigten Unterrichtsfaches in Berlin per Volksentscheid mehrheitlich abgelehnt wurde, steht nun die Evangelische Landeskirche allein weiter in der Verantwortung, die Qualität des Religionsunterrichts unter schwieriger werdenden Bedingungen weiterzuentwickeln. Beeindruckend bleibt jedoch, dass gerade in dem Bereich, in dem dem Religionsunterricht die Leistungsfähigkeit bestritten wurde und der als starkes Argument für ein alternativloses, staatlich verantwortetes Wertefach erhalten musste – der Stärkung interreligiöser Kompetenzen – der Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts nunmehr empirisch nachgewiesen werden konnte.

4. Literatur

- Asbrand, Barbara (2007): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung – Ein Kommentar aus der Perspektive der Bildungsforschung. In: Elsenbast/Fischer (2007), S. 40-50.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

²⁴ Die Gesamtzahl der jeweiligen Schülerinnen und Schüler beträgt: RU nur in der Grundschule = 97; RU in der Grundschule und in Sek I = 1007; RU nur in Sek I = 348; weder in der Grundschule noch in Sek I = 85; Total = 1537

- Benner, Dietrich (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik, 3. Jg., Heft 2, S. 22-36. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf
- Benner, Dietrich/ Krause, Sabine/ Nikolova, Roumiana/ Pilger, Tanja/ Schluß, Henning/ Schieder, Rolf/ Weiß, Thomas/ Willems, Joachim: Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn 2007, S. 141-156.
- Borck, Karin / Schluß Henning (2009): Religion unterrichten in Brandenburg. In: Martin Rothgangel / Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen. EVA Leipzig (im Druck).
- EKD (1994) (Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
- Elsenbast, Volker / Fischer, Dietlind (2007) (Hg): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Comenius-Institut Münster.
- Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker (Redaktion) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster.
- Fischer, Dietlind (2007): Einleitung. In: Elsenbast/Fischer (2007), S. 5-8.
- Gruschka, Andreas/Herrmann, Ulrich/Radtke, Frank-Olaf/Rauin, Udo/Ruhloff, Jörg/Rumpf, Horst/Winkler, Michael (2005): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! - Einsprüche gegen die aktuelle Modernisierung der Bildungseinrichtungen. www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/initiativen/einsprueche/index.html
- Häusler, Ulrike (2009): Religion unterrichten in Berlin. In: Martin Rothgangel / Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen. EVA Leipzig (im Druck).
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Krause, Sabine/Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim (2008): Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht –Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 2, S. 174-188.

- Lenhard, Hartmut (2007): Kompetenzorientierung - Neuer Wein in alten Schläuchen? In: Loccum Pelikan H. 3, S. 103-111. <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html#Download>
- Leschinsky, Achim (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. In: Z.f.Päd. H. 6, Jg. 51, S. 818-839.
- Matthes, Joachim (1992): Auf der Suche nach dem Religiösen. Reflexion zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. In: Sociologia Internationalis 30, 129-142.
- Meyer, Meinert A. (2005): Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? In: ZfE H. 1, S. 5 – 27.
- Nikolova, Roumiana, Schluß, Henning/ Willems, Joachim/ Weiß, Thomas (2007): Das Berliner Modell religiöser Kompetenzen. In: Theo-Web H. 2, S. 67-87.
- Nipkow, Karl Ernst (2005): Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen Friedenserziehung Religionsunterricht und Ethikunterricht. Gütersloh.
- Scheunpflug Annette: Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik: Weltbürgerliche Erziehung, evolutionäre Pädagogik und Religion. In: Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R. (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik – Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Herder, Freiburg-Basel-Wien 2006, S. 76-87.
- Schieder, Rolf (2004): Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 3. Jg., Heft 2, S. 14-21. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/schieder_vortrag_endred.pdf
- Schieder, Rolf (2007): Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin, S. 67-86.
- Schluß, Henning (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau H. 1, 60. Jg. S. 41-48.
- Schluß, Henning (2009) (Hrsg.): Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität - Herausforderungen der Religionspädagogik. EPD-Dokumentation H. 20.
- Schweitzer, Friedrich (2004): Bildungsstandards auch für die Evangelische Religion? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Jg. 58, S. 236-241.
- Wiarda, Jan-Martin (2005): Chronist der Schule – Keine Reform kommt ohne ihn aus. Achim Leschinsky ist einer der führenden Bildungsforscher Deutschlands. In: DIE ZEIT 24.02.2005 Nr.9.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

- Willems, Joachim (2007): Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In: Schluß, Henning: Indoktrination und Erziehung - Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden, S. 79-92.
- Willert, Albrecht (2004): Output-Orientierung im Religionsunterricht? Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Jg. 58, S. 241-250.