

# Kompetenzorientierung im Religionsunterricht - Herausforderungen eines religionspädagogischen Paradoxons<sup>1</sup>

von  
Henning Schluß

## Abstract

*Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass der Evangelische Religionsunterricht ein Schulfach sein soll wie andere auch. Dazu muss er sich auf das Konzept fachspezifischer Kompetenz einlassen. Dies fordert eine Konzentration auf den Kernbereich des Faches auch als Gegenstand der Leistungsbewertung. Der Kernbereich des Faches ist aber der Kernbereich des Protestantismus, die Rechtfertigungslehre. Die Rechtfertigungslehre hat den Inhalt, dass es vor Gott nicht auf die Leistung des Menschen ankommt, dass sich das Menschsein im Angesicht Gottes nicht an der Leistung – und sei es auch einer Kompetenz – bemisst, sondern an der Gnade Gottes, die uns ein Geschenk ist. Damit dies als Kompetenz der Schülerinnen und Schüler überprüft werden kann, geht es um einen erfahrungserweiternden und reflektierenden Lehr-Lernprozess, der eben diese Grundeinsicht der Rechtfertigungslehre zu transportieren vermag. Abgefragt und bewertet wird dann die Leistung, kompetent in Bezug darauf zu sein, dass das Menschsein sich im Angesicht Gottes nicht durch Leistung definiert. Vom Unterricht wird erwartet, mit dieser zumindest latent paradoxen Struktur des Evangelischen Religionsunterrichts kreativ umzugehen.*

## 1. Einleitung

Die Orientierungshilfe der EKD „Kirche und Bildung“ nimmt das Feld von Standards und Kompetenzen unter dem Stichwort: „1.7 Bildung als Gegenstand des Messens“<sup>2</sup> in den Blick. Sie diagnostiziert: „Die im Bildungsprozess zu erwerbenden Kompetenzen werden in einer Weise bestimmt, die einer wiederum empirischen Überprüfung entgegenkommt. Bildungsstandards stellen ein weiteres Instrument dar, das eine vergleichende Erfassung der jeweils erworbenen oder nicht erworbenen Kompetenzen erlauben soll. [...] Bei alledem bleibt kritisch zu prüfen, ob Bildung nicht zugunsten der Messbarkeit verkürzt und verengt wird (vgl. Maße des Menschlichen)“<sup>3</sup>.

Was in der Orientierungshilfe allgemein für das Bildungswesen diskutiert wird, soll hier auf seine Bedeutung für den Religionsunterricht hin befragt werden. Dazu sei kurz zusammengefasst, was Kompetenz- und Standardorientierung in unterrichtlichen Zusammenhängen in der Terminologie der gegenwärtigen Bildungsreform bedeutet.

## 2. Der Kompetenzdiskurs

Wurde bislang (nicht nur) das deutsche Bildungssystem vorrangig über die Inputs gesteuert (Lehrpläne, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen oder Prüfungsrichtlinien), so wird seit einiger Zeit versucht, den sogenannten Output zum

---

<sup>1</sup> Manuskript des Statements auf der Festveranstaltung zu Ehren von OKR Dr. Jürgen Frank, Leiter der Abteilung „Bildung“ im Kirchenamt der EKD: „10 Jahre Bildung und Religion“, am 22.09.2010 in Berlin.

<sup>2</sup> EKD 2010, 27.

<sup>3</sup> Ebd., 27f.

Maßstab bildungspolitischer Steuerungsversuche zu machen:<sup>4</sup> „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. 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.“<sup>5</sup>

*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“<sup>6</sup>. Außerdem legen Bildungsstandards fest, welche *Kompetenzen* „die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“<sup>7</sup>. Bildungsstandards setzen damit nicht die Bildungsziele außer Kraft, sondern sie stellen gewissermaßen eine mittlere Ebene dar, die die Bildungsziele operationalisierbar, handhabbar machen.<sup>8</sup>

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.

Der Übergang von Standards zu Kompetenzen wird hier deutlich. Standards legen verbindlich fest, welche fachspezifischen Kompetenzen in einer bestimmten Klassenstufe erworben sein sollen.

Bedeutsam ist, dass fachspezifische Kompetenz nicht nur ein Faktenwissen bezeichnet, sondern den Umgang mit diesem Wissen in diesen Wissensbegriff einschließt.<sup>9</sup> Im Unterschied zu Weinerts immer wieder zitierten Definition: Kompetenzen sind „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive

---

<sup>4</sup> Vgl. SCHLUß 2006.

<sup>5</sup> KLIEME 2003, 12. Dass dieses gewandelte Verständnis einen Unterschied ums Ganze mache, ist freilich erst einmal eine bloße Behauptung. Dabei deutet sich eine Schwierigkeit an. Domänenspezifische Kompetenzanforderungen (Standards) werden 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 darüber hinaus auch mit den traditionellen Formen des curricularen Input verschränkt.

<sup>6</sup> Ebd., 19.

<sup>7</sup> Ebd. Die von Friedrich Schweitzer angemahnte Differenzierung von Prozessesstandards und Standards, die sich auf Schülerleistungen beziehen ist wichtig (vgl. SCHWEITZER 2007, 9f). Es ist unzulässig, die einen für die anderen zu halten. Die Sicherung und Erhebung der Einhaltung von Prozessesstandards verlangt gänzlich andere Untersuchungsmethoden (z.B. Videodokumentation und Analyse, vgl. z.B. OSER 2007 oder GPJE 2005) und Kriterien als die Messung der Schülerinnenkompetenzen.

<sup>8</sup> „Sie orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen, und sie sind prinzipiell umsetzbar (operationalisierbar) in Aufgaben und Testskalen.“ (KLIEME et al. 2003, 33)

<sup>9</sup> In einem weiteren Wissensbegriff – wie er in der Psychologie gebräuchlich ist – sind auch Kompetenzen Bestandteil des Wissens. Das derzeit wohl verbreitetste Konzept eines solchen Wissensbegriffs ist das dem PISA-Konzept zugrundeliegende. „Dieser breite und in sich differenzierte Wissensbegriff der Psychologie ist also in aller Deutlichkeit von einem in pädagogischen Feldern häufig anzutreffenden umgangssprachlichen Wissensbegriff abzusetzen, der Wissen auf reproduzierbares Faktenwissen reduziert und wirklichem Verstehen entgegengesetzt.“ (BAUMERT et al. 2001, 22)

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“<sup>10</sup> beschränken sich schulische fachspezifische Kompetenzmodelle sinnvollerweise auf den kognitiven Bereich und erheben die motivationale und volitionale Dimension nicht mit.<sup>11</sup>

Die Fachdidaktiken stehen deshalb vor der Aufgabe, fachspezifische Kompetenzmodelle zu erarbeiten, die eine empirische Überprüfung der erzielten Ergebnisse sowie eine ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung möglich machen.<sup>12</sup> Auch für den Bereich des Religionsunterrichts wurde die Beschreibung religiöser Kompetenz und die Formulierung von Standards nicht nur gefordert,<sup>13</sup> sondern inzwischen vielfach vollzogen.<sup>14</sup>

Die einzelnen Modelle sollen hier nicht diskutiert werden, sondern es soll der Punkt fokussiert werden, dass das Konzept fachspezifischer Kompetenz sehr eng mit dem Leistungskonzept korrespondiert.

Klieme fordert von den Kompetenzen, dass sie „so konkret beschrieben [werden], dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“<sup>15</sup> (ebd.). Mit Testverfahren soll der Kernbereich eines Faches erfasst und bewertet werden können. Es soll erhoben werden, was die Schülerinnen und Schüler im Bereich dieses Faches können. Ob sie also ihren Anspruch, etwas gelernt haben zu können, auch im Fach realisieren konnten.

### **3. Implizite Folgen des Kompetenzdiskurses für den Evangelischen Religionsunterricht**

Es scheint so, als solle die Hentigsche Formel: ‚Menschen stärken und Sachen klären‘, die im Religionsunterricht, so ein verbreiteter Vorwurf, gern zugunsten des ersten Teils aufgelöst wird, nun im Kompetenzzeitalter zugunsten des zweiten Teils aufgelöst werden.

Die Formulierung von Standards fordert, wie gezeigt, die Überlegung heraus, worin der „Kernbereich“ des Unterrichtsfaches Evangelische Religion besteht. Auch wenn deutlich ist, dass der Evangelische Religionsunterricht zuerst von seiner Aufgabe als

---

<sup>10</sup> WEINERT 2001, 27f

<sup>11</sup> So z.B. das „Berliner Modell“ religiöser Kompetenz, das einer älteren Option Weinerts folgt, 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, 11; zum Berliner Modell: NIKOLOVA/SCHLUß/WEIß/WILLEMS 2007).

<sup>12</sup> Diese Aufgabe stellte die Kultusministerkonferenz (KMK) dem Berliner Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) nur im Blick auf ausgewählte Fächer. Insofern ist Ritter (2007) zuzustimmen, dass es keinen Zwang zur Erarbeitung von Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht gibt. Der Hinweis darauf, dass in nahezu allen Fächern Bestrebungen im Gange sind, fachspezifische Kompetenzbeschreibungen vorzulegen, mag als Legitimation solchen Bestrebens auch noch ungenügend sein. Entscheidend ist dagegen, ob es gelingt, die für die wissenschaftsbezogene Fachlichkeit des schulischen Unterrichts konstitutiven fachbezogenen Kompetenzen auch definieren zu können. Das ist für das Selbstverständnis des RU als schulisches Unterrichtsfach wesentlich (vgl. DRESSLER 2007).

<sup>13</sup> Vgl. SCHEUNPFLUG 2006, 80.

<sup>14</sup> Vgl. EKD 2011.

<sup>15</sup> Vgl. KLIEME 2003, aaO.

schulisches Unterrichtsfach her zu konzipieren und zu interpretieren ist, so hat er doch einen spezifischen inhaltlichen Bezug, der als konfessioneller Unterricht mit der Bezugskonfession des Unterrichts gegeben ist. Die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ hat diesen Zusammenhang wie folgt ausgedrückt: „Die Ausführungen haben das Ganze des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags vor Augen gehabt und dementsprechend den Anteil des Religionsunterrichts an übergreifenden Aufgaben. Nur so kann die notwendige Rolle dieses Fachs in der Schule begründet werden. Darüber darf aber abschließend nicht übersehen werden, dass die spezifischen religiösen und ethischen Inhalte des Religionsunterrichts, die in der christlichen Glaubenserfahrung wurzeln und in der Sendung und Person Jesu Christi ihren Ausgangspunkt haben, das Bildungsgefüge der Schule durch eine ‚überschießende‘ Dynamik provozieren können.“<sup>16</sup> So ist der inhaltliche Kernbereich des konfessionellen Religionsunterrichts in seiner protestantischen Variante sowohl aus schultheoretischen Überlegungen des Standard- und Kompetenzkonzeptes wie auch aus religionspädagogischen Überlegungen heraus zu bestimmen. Dieser Kernbereich des Evangelischen Religionsunterrichts ist wohl kaum in etwas anderem zu suchen als im Kernbereich des christlichen Glaubens in seiner protestantischen Pointe. Dies aber ist, so hat letztthin nachmals die Orientierungshilfe der EKD deutlich gemacht, die Überzeugung von der Rechtfertigung des Sünders allein aus Glauben.<sup>17</sup>

Zwei Missverständnisse sind auszuschließen.

Zum einen wird hier nicht behauptet, *faktisch* spiele die Rechtfertigungslehre im Religionsunterricht die zentrale Rolle. Vielmehr gibt es Anlass, das Gegenteil zu vermuten.<sup>18</sup> Hier wird lediglich das Argument nachvollzogen, dass Standards eines Unterrichtsfaches sich auf dessen Kern beziehen müssen und als Kompetenz formuliert werden sollen.<sup>19</sup> Der Kern des Evangelischen Religionsunterrichtes ist sicher in dem zu suchen, was den Kern evangelischer Glaubensüberzeugungen ausmacht, der Rechtfertigungslehre. „Bis heute ist die Rechtfertigungslehre der wesentliche Bezugspunkt, von dem ausgehend und auf den hin alle Bereiche der evangelischen Theologie sich anordnen“<sup>20</sup>.

Zum anderen wird nicht behauptet, der Religionsunterricht solle *ausschließlich* die Rechtfertigungslehre zum Inhalt haben. Vielmehr bietet sich das Bild eines Pfirsichs an. Zwar bildet der Kern das Zentrum des Pfirsichs, die ganze Frucht ist aber entschieden mehr als dieser Kern. Der evangelische Religionsunterricht versteht sich in erster Linie vom schulischen Bildungsauftrag her und ist deshalb ein Unterrichtsfach mit vielen Facetten und Themen. Gleichwohl muss er die Frage beantworten, worin seine Spezifik als konfessioneller Unterricht liegt. Diese wird in nichts anderem zu finden sein, als eben der Bezugskonfession des Unterrichtsfaches.

Wenn unterrichtlich umschrieben werden soll, was mit „Rechtfertigung allein aus Glauben“ gemeint ist, ist es für die Erarbeitung der theologischen Begriffe

<sup>16</sup> EKD 1994, Pkt. 2.2.5.

<sup>17</sup> „Nach evangelischem Verständnis ist der christliche Glaube immer Rechtfertigungsglaube. Er ist konstitutiv auf die Rechtfertigung allein durch Gottes gnädiges Handeln bezogen.“ (EKD 2010, 32)

<sup>18</sup> Hier ist eine begründete Skepsis angezeigt. Vgl. dazu das Heft zeitsprung 2/2010, besonders WILLEMS 2010 und für den Bereich der Schulbücher OSWALD 2010.

<sup>19</sup> Vgl. KLIEME 2003, aaO.

<sup>20</sup> WILLEMS 2010, 7.

„notwendig, an lebensweltliche Erfahrungen anzuknüpfen, und zwar an solche Erfahrungen, in denen eine ‚Logik der Gnade‘ die Logik der Gerechtigkeit ‚nach Werken‘ durchbricht“<sup>21</sup>. Deutlich kann so werden: Glaube ist im Sinne protestantischer Rechtfertigungslehre alles andere als Verdienst oder Leistung, sondern Geschenk.

In der Logik der Sicherung von Bildungsstandards stellt sich damit die Frage, wie kann diese Einsicht in die Leistungserfassung eingehen? Zuerst ist die Rechtfertigungslehre ein Lehrgegenstand wie andere auch. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler besteht in der mehr oder weniger zutreffenden Reproduktion der Aussagen dieser Lehre in altersgerechter Weise. In der Notensprache ausgedrückt heißt das, die zutreffende Wiedergabe der Rechtfertigungslehre wird mit der Ziffer 1 bewertet, das völlige Missverständnis dieser Lehre mit der Ziffer 5.

Allerdings ist die Pointe des Kompetenzgedankens in einer solchen inhaltlichen Reproduktion unterboten. Fachspezifische Kompetenz bedeutet eben (s.o.) nicht nur ‚kennen‘, sondern ‚können‘. Ein Können bezogen auf den Kernbereich des Faches. Wenn der Kernbereich des Faches ist, dass Menschen Gott nicht durch Leistung näher kommen können, sondern Gott seinen Menschen näher kommt und diese zentrale Erfahrung als kumulative, testbare Leistung abgefragt und bewertet werden soll, dann ist damit eine klassische Doppelbindungssituation erreicht, die so formuliert werden kann: Dass es nicht die Leistung ist, die einen Menschen als Gegenüber Gottes auszeichnet, das ist der Kernbestand der protestantischen Konfession und damit des evangelischen Religionsunterrichts, der in Leistungstests erhoben und bewertet werden kann. In einen schülerbezogenen Standard übertragen hieße das: ‚Von Dir als Schüler wird als Leistung erwartet, dass Du darlegen, begründen und anwenden kannst, dass Gott sich den Menschen ohne Ansehung ihrer Leistung bedingungslos zuwendet und wenn Du das nicht kannst, dann muss diese Leistung mit einer 5 bewertet werden.‘

Eine wichtige Differenz ist an dieser Stelle hervorzuheben. Es kann auch im Standard-Kompetenz-Konzept nicht erwartet werden, dass Schülerinnen und Schüler Gegenstände des Unterrichts glauben. Der Glauben muss im fachspezifischen Kompetenzkonzept soweit außen vor bleiben, dass er nicht mit bewertet wird. Aber ‚darlegen‘, ‚begründen‘ und ‚exemplarisch anwenden‘, das muss verlangt werden können.

Ein solches ‚Können‘ kann nicht durch Auswendiglernen erreicht werden, sondern bedarf eines anderen Lerntypus. Damit ein Können entsteht, bedarf es eines Lehr-Lernprozesses, der vielseitige Anregungen bereit hält, der erfahrungsbasiert ist und diese Erfahrungen reflektierend erweitert.<sup>22</sup> Das bedeutet, es muss im Unterricht selbst etwas zu spüren sein vom Rechtfertigungsgeschehen. Am ehesten gelingt das vermutlich so, dass der Leistungsgedanke selbst relativiert wird, dass der Religionsunterricht einen Erfahrungsraum bietet, in dem Schülerinnen und Schüler zu allererst und zentral als Menschen angenommen werden und sich als Menschen, als Ebenbilder Gottes, wertgeschätzt fühlen. Denn nur so kann etwas aufscheinen von dem, was die Botschaft der Rechtfertigungslehre ist. Genau dies muss jedoch – im Sinne der überprüfbaren Bildungsstandards – als leistungsorientierte Kompetenz

---

<sup>21</sup> Ebd., 9.

<sup>22</sup> Vgl. z.B. MICHALKE-LEICHT 2011.

im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und bewertbar sein. Die Kompetenzorientierung hilft, diesen Konflikt besonders deutlich herauszuarbeiten, aber sie erzeugt ihn nicht. Wie der Gedanke von Standards und fachspezifischen Kompetenzen keinen grundsätzlich neuen Zug in die Praxis und Theorie von Unterricht bringt, so auch nicht an dieser Stelle. Gleichwohl vermag der mit dem Standard und fachspezifischen Kompetenzkonzept verbundene Operationalisierungsanspruch von Bildungszielen diesen Konflikt deutlicher herauszuarbeiten.

Man mag diese Spannung schnell didaktisch glätten wollen, durch Unterscheidung von Ebenen aushebeln oder einfach ignorieren. Ich plädiere nachdrücklich dafür, diese Spannung scharf herauszuarbeiten und sie als einen Pfahl im Fleische des Evangelischen Religionsunterrichts bewusst zu halten. Der zu Unrecht fast vergessene Bildungstheoretiker der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, Heinz-Joachim Heydorn, hat gerade im Widerspruch die eigentlich treibende Kraft jeglicher Bildungsbewegung gesehen.<sup>23</sup> Die hier beschriebene, tendenziell paradoxe Spannung vermag für den Religionsunterricht hoch produktiv zu sein, indem sie immer wieder an die unterschiedlichen Herausforderungen und Grenzen dieses Schulfaches gemahnt. Durch das Bewusstsein dieser latenten Spannung kann der Religionsunterricht weder zum bloßen Leistungsfach verkommen, noch wird er zum wertlosen ‚Laberfach‘, sondern muss sich täglich neu der paradoxalen Herausforderung stellen und kann gerade in dieser Spannung sein besonderes Profil gewinnen. Er kann aber auch an dieser Herausforderung scheitern. Ein Scheitern ist besonders dann zu befürchten, wenn diese Spannung ignoriert oder zu billig aufgelöst wird. Vielmehr muss jede Unterrichtende mit diesem Paradox im Unterricht umgehen. Dazu ist es wenig hilfreich, es ganz nach einer der beiden Seiten der Hentigschen Formel aufzulösen, denn in gewisser Weise zeigt Hartmut von Hentigs Formel das säkularisierte Paradigma des hier erarbeiteten Dilemmas.

Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, den Raum für die Erfahrung, dass Gott Menschen vorbehaltlos annimmt, ebenso zu öffnen, sie damit zu stärken, wie zu helfen, dass Schülerinnen und Schüler bestimmte Kompetenzen erwerben, die ihnen in ihrer Lebensgestaltung von Nutzen sein können, mit deren Hilfe sich ihnen neue Horizonte öffnen und ihnen neue Perspektiven aufschließen, also Sachen zu klären. Wie das aber konkret zusammengehen kann, das kann kaum dekretiert werden. Die zuweilen diskutierte Alternative des Religionsunterrichts, Erfahrungsraum oder Leistungsfach, ist nicht nach einem der beiden Pole aufzulösen. Vielmehr kommt es darauf an, sie kunstvoll zu verbinden.

---

<sup>23</sup> HEYDORN 1969, 1980.

## Literatur

- BAUMERT, JÜRGEN / STANAT, PETRA / DEMMRICH, ANKE (2001), PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 15-68.
- BENNER, DIETRICH / KRAUSE, SABINE / NIKOLOVA, ROUMIANA / PILGER, TANJA / SCHLUß, HENNING / SCHIEDER, ROLF / WEIß, THOMAS / WILLEMS, JOACHIM (2007), 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, 141-156.
- DRESSLER, BERNHARD (2007), Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen?, in: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, 73-77.
- DRESSLER, BERNHARD (2010), Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen, in: ZPT, 2 (2010), 112-128.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh. URL: [http://www.ekd.de/download/identitaet\\_und\\_verstaendigung\\_neu.pdf](http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf) [Zugriff 09.05.2011].
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2010), Kirche und Bildung – Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh. URL: [http://www.ekd.de/download/kirche\\_und\\_bildung.pdf](http://www.ekd.de/download/kirche_und_bildung.pdf) [Zugriff 09.05.2011].
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2011), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Herausgegeben vom. Texte 111, Hannover. URL: [http://www.ekd.de/download/ekd\\_texte\\_111.pdf.pdf](http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf.pdf) [Zugriff 09.05.2011].
- GPJE (Hg.) (2005), Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. [www.gpje.de/bildungsstandards.pdf](http://www.gpje.de/bildungsstandards.pdf)
- HEYDORN, HEINZ-JOACHIM (1969/1980), Ungleichheit für a l l e . Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, in: DERS. (Hg.), Bildungstheoretische Schriften Band 3, Frankfurt / M. 1980, 7-62. (Zuerst erschienen in : Erziehungswissenschaftliches Handbuch, hrsg. von Th. Ellwein u.a., Berlin 1969).
- KLIEME, ECKHARD u.a. (2003), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- MICHALKE-LEICHT, WOLFGANG (Hg.) (2011), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München.
- NIKOLOVA, ROUMIANA / SCHLUß, HENNING / WEIß, THOMAS / WILLEMS JOACHIM (2007), Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar –

- Anschlussfähig, in: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 67-87. URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/12.pdf> [Zugriff 09.05.2011].
- RITTER, WERNER H. (2007), Alles Bildungsstandards – oder was? , in: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster, 29-36.
- OSER, FRITZ (2007), Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns, in: BENNER, DIETRICH (Hg.), Bildungsstandards, Paderborn, 103-123.
- OSWALD, CORNELIA (2010), Geschichtsvergessenheit und Theologielosigkeit – Ein Vergleich von Schulbüchern für den Geschichts- und den Evangelischen Religionsunterricht zum Thema Reformation, in: Zeitsprung 2 (2010), 11-14.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2006), 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, Freiburg / Basel / Wien, 76-87.
- SCHIEDER, ROLF (2007), Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts, in: SAJAK, CLAUB PETER (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin, 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 60 (2006), H.1, 41-48.
- SCHLUß, HENNING (2009), Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: ELSENBAST, VOLKER / FEINDT, ANDREAS / SCHÖLL, ALBRECHT / SCHREINER PETER (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, Münster, 57-72.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2007), Außen- statt Innenperspektive?, in: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster, 9-16.
- WEINERT, FRANZ ERICH (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel, 17-32.
- WILLEMS, JOACHIM (2010), Rechtfertigung als Thema im Evangelischen Religionsunterricht: unumgänglich und unmöglich?, in: Zeitsprung 2 (2010), 7-10. URL: [http://www.akd-ekbo.de/files/2\\_2010.pdf](http://www.akd-ekbo.de/files/2_2010.pdf) [Zugriff 09.05.2011].

*Dr. Henning Schluß ist Universitätsprofessor für empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien.*