

Annegret Reese-Schnitker/Katrin Bederna

Qualität von Religionsunterricht

Ein Überblick über die religionspädagogische Forschung

»Guter Religionsunterricht ist...« – Sätze dieser Art erinnern an die einstmals weit verbreiteten Cartoons »Liebe ist...«: Sie sind aktuell in einschlägigen Publikationsorganen immer wieder zu finden, es scheint beliebig viele Fortsetzungen zu geben, keiner der Sätze fasst das Ganze und dieses Ganze ist mehr als die Summe eindeutig bestimmbarer Faktoren.

Nun sind die »Guter Religionsunterricht ist...«-Sätze in der religionspädagogischen Debatte nicht nur punktuelle und manchmal sogar originelle Randbemerkungen. Die Frage nach Bildungsqualität und Bildungseffizienz ist seit den internationalen Leistungsvergleichsstudien der letzten Jahre (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Klieme 2003) virulent. Dabei wuchs die Erkenntnis, dass die Qualität einer Schule sich primär in der Qualität ihres Unterrichts zeigt. Woran erkennt man jedoch die Qualität des Unterrichts, hier speziell des Religionsunterrichts? Dies muss beantworten, wer Kompetenzmodelle und Bildungsstandards entwickeln, Religionsunterricht evaluieren, aber auch wer selbst gut Religion unterrichten will.

Ist sie beantwortbar? Zumindest ist die Frage, was denn guter Religionsunterricht sei, wie die Cartoon-Frage nach der Liebe komplex. Sie führt zu zahlreichen Anschlussfragen (Worin ist Religionsunterricht gut? Für wen ist er gut? Für wann ist er gut? Ist die Güte relativ zu den Start- und Rahmenbedingungen? Wie nachhaltig ist er? Vgl. Pirner 2008, 3). Sie muss sich den einleitend angedeuteten kritischen Anfragen an die Mess- und Bewertbarkeit religiösen Lernens in der Schule aufgrund des besonderen Charakters und der über die Dimension lexikalischen Wissens weit hinausgehenden Zielperspektiven des Religionsunterrichts stellen (etwa Kraml 2004, 42; Zwergel 2005, 213; Schambeck 2005). Sie versteckt sich in anderen thematischen Komplexen wie in aktuellen Evaluationsstudien auf Religionsunterricht (vgl. Zimmermann 2006; Ziener 2007; Mendl 2007): Nach welchen Kriterien, Maßstäben, Kompetenzbereichen, Anforderungsprofilen wird Unterricht evaluiert? Was genau wird im Religionsunterricht unter Erfolg verstanden und als Leistung gemessen? (Vgl. Reese-Schnitker 2010). Die Komplexität der Frage nach gutem Religionsunterricht zeigt nicht zuletzt die Breite der religionspädagogischen Debatte um Gelingenskriterien des Religionsunterrichts (bspw. Bucher 2000,

26–32; Tzscheetzsch 2001; Rothgangel 2004; Themenheft: »Was ist guter Religionsunterricht?« hg. von Bizer u. a., Jahrbuch der Religionspädagogik 2006 mit Beiträgen von Mette, Schweitzer, Englert, Riegel u. a.; Pirner 2008).

Im Folgenden sollen Grundlinien dieser Debatte nachgezeichnet werden. Zu unterscheiden sind dabei zwei große methodische Stränge, der normative (Was wäre guter Religionsunterricht?) und der empirische (Was wird faktisch unter gutem Religionsunterricht verstanden? Welche Qualität hat Religionsunterricht?). Letztere Zugangsweise ist zu differenzieren in Befragungen (von Schüler/innen bzw. Lehrer/innen) und in Unterrichtsforschung (zu Prozess- bzw. Produktqualität).

1. Die normative Dimension religionspädagogischer Forschung

Auf der normativen Ebene bemüht sich das Fach, Rechenschaft abzulegen über die zentralen religionsunterrichtlichen Ziele auf der Grundlage fachdidaktischer Erkenntnisse und historischer Entwicklungen. Hier werden konzeptionelle Idealvorstellungen gebündelt. Diese konzeptionelle Debatte um Religions-

unterricht in einer sich kontinuierlich wandelnden Gesellschaft war – nicht zuletzt aufgrund des Rechtfertigungsdrucks durch die besondere staatsrechtliche Verankerung des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland – in den letzten Jahrzehnten vermutlich in der Religionspädagogik so intensiv wie in kaum einer anderen Fachdidaktik (vgl. Schweitzer 2008). Hierzu zählen historisch die Auseinandersetzungen zu den verschiedenen sich dem gesellschaftlichen Wandel stellenden Konzeptionen des Religionsunterrichts (etwa vom kerygmatischen, hermeneutischen, problemorientierten Religionsunterricht bis hin zur Korrelationsdidaktik) und aktuelle Überlegungen zu performativer, ästhetischer und bibeldidaktischer religionsunterrichtlicher Arbeit.

Um konkrete Kennzeichen guten Religionsunterrichts auszuweisen, wurden nun vielfach die vom Schulpädagogen Hilbert Meyer aufgestellten Kriterien für guten Unterricht (Meyer 2004), die sowohl auf empirischen Studien als auch auf pädagogisch-normativen Überlegungen fußen, adaptiert (bspw. Jakobs 2008), also konkretisiert, integriert, ausgewählt und/oder fortgeschrieben (zur Verhältnisbestimmung von allgemein-pädagogischen zu religionsunterrichtsspezifischen Kriterien vgl. Pirner 2008, 4 f.). Hier sei exemplarisch das auf Meyer aufbauende Modell von Tzscheetzsch erwähnt. Ihm zufolge ist guter Religionsunterricht (1) theologiegeleitet, aber nicht theologiekundlich, (2) erfahrungsorientiert, aber nicht erfahrungsfixiert, (3) lehrerabhängig, aber nicht lehrerzentriert, (4) beziehungsorientiert, aber löse Unterricht nicht in Beziehungsarbeit auf, (5) Orientierungsfach, ohne zu indoktrinieren und (6) erörtere Glauben polyperspektivisch und nicht eindimensional (Tzscheetzsch 2001, 15 f.).

In Anton Buchers länderübergreifender Studie zum Profil des Religionsunterrichts (2000, 26–33) werden erstmals normative und ebenfalls auf allgemeinpädagogischen Überlegungen aufbauende Kriterien mit empirischen Befunden abgeglichen: Guter Religionsunterricht (1) bereite den Schüler/innen Freude, (2) ermögliche die Selbsttätigkeit der

Schüler/innen, (3) werde von den Schüler/innen als lebensrelevant empfunden, (4) bringe explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache, (5) peile die ihm vorgegebenen Ziele an und erreiche sie zumindest partiell.

Den normativen Bestimmungen guten Religionsunterrichts ist gemein, dass sie die Gestalt des Religionsunterrichts und deren Wahrnehmung durch die Schüler/innen in den Blick nehmen. Sie sind nicht enggeführt auf von gutem Religionsunterricht zu erreichende und überprüfbare Kompetenzen. In den beiden zitierten Beispielen zu kurz kommt allerdings die aufklärende und kritische Funktion des Religionsunterrichts (anders jedoch Mette 2006).

Einen an die Konfrontationsdidaktik Rusters angelehnten und also äußerst streitbaren Einwurf in die Debatte um guten Religionsunterricht legte im Jahr 2008 Meurer vor: Guter Religionsunterricht lege den Schwerpunkt auf den Inhalt und mute diesen seinen Schüler/innen in aller Sperrigkeit und Abgehobenheit zu, weil er auf die Kraft des Gegenstandes und auf die Aneignungsfähigkeit des Schülers setze; er stelle Information vor Abwechslung und Auflockerung; sei in einem wörtlichen Sinne »konservativ«, d. h. er konserviere bewährtes Wissen; er verstehe sich als »missionarische Arbeit« im Sinne einer Aneignung von Themen und Inhalten, die den engen eigenen Horizont erweitern (vgl. Meurer 2008, 246–254).

Die drei pars pro toto genannten Beispiele zeigen, was von der Sache her einleuchtet: Kriterien guten Unterrichts variieren mit der konzeptionellen Orientierung. Zugleich ist es »nicht die Zeit eines Konzepts, das die Zustimmung der Mehrzahl der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in Forschung, Lehre und Praxis des Religionsunterrichts finden würde.« (Kohler-Spiegel 2006, 251.) »Wirklich beantworten lässt sich die Frage ›Was guter Religionsunterricht ist?‹ nicht«, so resümiert Kohler-Spiegel bereits 2006 (ebd. 249).

Vor diesen Differenzen besteht in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik auf einer formalen Ebene Einigkeit darü-



Abb. 3: Jan Steen (1626–1679), Die Dorfschule

ber, welche Faktoren Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben, nämlich die (theologisch und pädagogisch zu verantwortenden) Ziele des Religionsunterrichts, seine Inhalte und Medien, die beteiligten Personen (Lernmöglichkeiten der Schüler/innen, Lehrerkompetenzen) sowie die Gestaltung der Prozesse (Kommunikations-, Arbeits- und Sozialformen, Umgang mit Raum und Zeit, Unterrichtsdesign; vgl. dazu Schweitzer 2006, 48 ff.) Relevant für die Qualität des Religionsunterrichts seien personale sowie strukturelle schulische Bedingungen (Englert 2006a, 55 f.). Bei der Evaluation von Unterricht (etwa auch durch Bildungsstandards) sollte nach Ziener und Rothgangel neben der Prozess- und Produktqualität des Unterrichts stärker die Strukturqualität von Unterricht und Schule in den Blick genommen werden (Ziener 2008, 341 f., Rothgangel 2004, 105 ff.).

Ähnliches gilt für die Frage nach guten Religionslehrer/innen, die in der konzeptionellen Diskussion häufig verknüpft ist mit der nach gutem Religionsunterricht (vgl. Mendl 2006): Welche religionspädagogischen Handlungskompetenzen müssen Religionslehrer/innen besitzen? Was zeichnet ihre religionspädagogische Professionalität aus (vgl. Heil 2006)? Auch hier zeigt sich, dass es nicht allein auf klar benennbare und überprüfbare Kompetenzen, sondern auch auf Struktur und Gestalt ankommt: Religionslehrer/innen können, wie die SCHOLASTIK-Studie empirisch bestätigt, auf recht unterschiedliche Weise gut sein: »Erfolgreicher Unterricht kann auf sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise realisiert werden.« (Helmke/Weinert 1997, 472.) Es gilt also die von Oser und Oelkers zusammengestellten 88 Standards des Lehrberufs (vgl. Oser/Oelkers 2001) in den individuellen Kompetenzbiografien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und differenzierenden Ausprägungsgraden zu kombinieren und damit eine eigene Gestalt auszubilden. Jede Religionslehrerin kann nur auf ihre Art und Weise eine gute Religionslehrerin werden.

2. Die empirische Dimension religionspädagogischer Forschung

Seit einigen Jahren gewinnt die empirische Dimension religionsunterrichtlicher Qualität an Bedeutung. Hier steht die Frage im Zentrum, welcher Unterricht von wem (Schüler/innen; Lehrer/innen) warum für gut befunden und wie Religionsunterricht faktisch gestaltet wird – wobei der Leitungs- und Unterrichtsstil der Lehrperson, die Methoden, die räumlichen und zeitlichen Bedingungen, die fachdidaktische Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses u. a. m. im Mittelpunkt stehen können.

2.1 Befragungen von Schüler/innen

Die oben bereits unter den normativen Gütekriterien genannte österreichische Studie »Religionsunterricht – besser als sein Ruf?« (Bucher 1996), einige Jahre später auch in Deutschland durchgeführt, stellte eine enorme Akzeptanz des Religionsunterrichts fest (Bucher 2000, 16 ff.).

Riegel fragt unter Rückgriff auf vorliegende empirische Studien nach dem idealen Religionsunterricht in den Augen von Schüler/innen: »Religionsunterricht ja – aber in seinen Inhalten informativ-existentiell und methodisch kommunikativ und kreativ arrangiert«, so fasst er die Ergebnisse dieser Studie schlagwortartig zusammen (Riegel 2006, 121).

2.2 Befragungen von Religionslehrer/innen

Aufschlussreich sind die zahlreichen quantitativen Studien zu konzeptionellen Präferenzen der gegenwärtigen Religionslehrerschaft (vgl. Englert/Güth 1999; Bucher 2000; Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2000; Lück 2003; Feige/Tzscheetzsch 2005; Englert/Porzelt/Reese/Stams 2006 und länderübergreifend Riegel/Ziebertz 2009). Sie ergeben im Wesentlichen stets das gleiche Bild, nämlich eine große Nähe bis hin zu Homogenität in den zentralen Intentionen und konzeptionellen Orientierungen, weitgehend unabhängig von Region, Alter und Schularart: Heutige Religionslehrer/innen wollen ihren Schüler/innen die christliche Tradition zur persönlichen Aneignung

nung zur Verfügung stellen (vgl. etwa Feige/Tzscheetzsch 2005, 12).

Unter den qualitativen Studien hervorgehoben sei hier eine zu angehenden Religionslehrer/innen, die im Interview aufgefordert wurden, von gelungenen und misslungenen eigenen Religionsstunden zu erzählen (Englert/Porzelt/Reese/Stams 2006). Aus den Erzählungen der Referendar/innen wurden individuelle Deutungsmuster religionsunterrichtlichen Gelingens generiert. Referendar/innen bezeichnen hier eine Stunde vor allem dann als gelungen, wenn sie eine besondere Teilnahme-Intensität bei den Schüler/innen wahrnehmen, wenn eine Kongruenz zwischen Planung und Durchführung ihres Religionsunterrichts besteht und wenn sie eine emotionale Schülerresonanz erfahren. Lernerfolge bei den Schüler/innen und das eigene positive Empfinden spielen für die Lehramtsanwärter ebenfalls eine wenn auch untergeordnete Rolle (Englert 2006 b, 188).¹

Schweitzer (2008, 72) resümiert diesbezüglich: »Wir wissen viel mehr über die Lehrereinstellung als über Unterrichtsprozesse.« Doch darf die Sicht der Unterrichtenden nicht mit der »Realität« des Unterrichts gleichgesetzt werden.

2.3 Unterrichtsforschung

Bei der Evaluation von Unterricht geht es um die Beurteilung von Prozessen, Erträgen oder Programmen mit dem Ziel, didaktische Maßnahmen zu überprüfen und gegebenenfalls zu verbessern oder darüber zu entscheiden (Wottowa 1998, 13f.). Dabei ist jede »Evaluation ... geleitet von einer Vision guten Religionsunterrichts« (Tomberg 2008, 20). Die oben bereits präsentierte konzeptionelle Diskussion über guten Religionsunterricht ist also grundlegend für empirische Evaluationsstudien. Unterrichtsforschung dagegen wird mit einer offeneren Zielperspektive betrieben. Hier geht es um die Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen. In explorativ angelegten Studien steht die methodische Suche nach neuen Erkenntnissen und Aufschlüssen über Unterricht im Vordergrund, wobei das Entdecken von Merkmalen

guten Unterrichts selbst Ziel dieser empirischen Felderkundungen sein kann.

Schweitzer unterscheidet innerhalb der Unterrichtsforschung zwischen Studien zur Prozess- und Produktqualität (2008, 59–73) und bemängelt, dass die Diskussion über Schul- und Unterrichtsqualität derzeit fast ausschließlich im Blick auf ergebnisbezogene Standards (Outcome-Standards) geführt, also auf das Ende eingeeengt wird (Schweitzer 2006, 41).

Unterrichtsforschung zur Produktqualität

Evaluation im Sinne der Bildungsstandards überprüft die Ergebnisse des Unterrichts, die als Bildungsstandards gesetzt, in Kompetenzmodellen konkretisiert und in Aufgabenanforderungen überprüft werden: Wird erreicht, was erreicht werden soll? Es geht um eine empirische Kontrolle der Kompetenzmodelle und eine standardisierte Überprüfung von Lernzielleistungen. Eine Evaluation der Unterrichtsprozesse erfolgt nicht (vgl. Tomberg 2008, 22). Bisher gibt es hierzu eine noch in Arbeit sich befindende Studie, die bereits Zwischenergebnisse publiziert hat: Die Berliner Forschungsgruppe Benner/Schieder (Schieder 2007) entwickelt ein Kompetenzmodell (Deutungskompetenz, Partizipationskompetenz) und konkretisiert dies in Items, Niveaustufen und Aufgabenbeispielen. Das Kompetenzmodell wird schließlich zur Evaluation von Unterricht verwendet und dadurch selbst evaluiert (sind die Kategorien anwendbar, die Aufgabenbeispiele fruchtbar etc.? Vgl. Schieder 2004, Benner u. a. 2009).

Zu bemängeln ist, dass in Studien dieses Typs ausschließlich der Ertrag zu einem bestimmten definierten Zeitpunkt berücksichtigt wird. Unterrichtliche Prozesse und langfristige Zielperspektiven werden nicht erfasst. Der Eigencharakter des Religionsunterrichts, der sich etwa in einer spezifischen Beachtung existentieller Horizonte (Wahrheitsfrage) zeigt, kann bei diesen Formen der Evaluation schwerlich zum Tragen kommen. Aufschlüsse über Kompetenzen, die sich schwer oder gar nicht messen lassen, wie etwa die ethische Urteilsfähigkeit, erhält man nicht (vgl. aus-

fürlich dazu Zwergel 2008). Erhebliche Schwierigkeiten bei der Ausformulierung von Anwendungsaufgaben zeigen sich etwa bei der Evaluation spiritueller Tiefe. Gerade beim religiösen Lernen gibt es Kompetenzbereiche, die sich einer Messbarkeit entziehen. Kritisch anzufragen ist, ob nicht-messbare Kompetenzen dadurch langfristig an den Rand gedrängt werden. Wird Religionsunterricht durch eine zunehmende Orientierung an lexikalischem Wissen und kognitiven Fähigkeiten hier reduziert auf Sachkunde Religion? Die Frage nach der Qualität des Religionsunterrichts ist weiter als die nach den Outcome- Standards.

Unterrichtsforschung zur Prozessqualität

Bisher liegen in der Religionspädagogik leider keine Ergebnisse von Lehr-Lern-Studien vor, in denen die Prozessqualität des Unterrichts gemessen wird. Erwähnt werden kann lediglich eine vergleichende Einzelfallstudie von Dietlind Fischer zu »didaktischen Gestaltungsmustern des Religionsunterrichts« (Fischer 2006, 27–39, allerdings mit einer Stichprobe von nur drei Lehrerinnen!).

Eine erste und von der DFG geförderte Lehr-Lern-Studie zu »Varianten korrelativer Didaktik« ist mitten in der Erhebungsphase (Englert, Universität Duisburg-Essen). Englert legte bereits 2006 folgende sieben normativ gewonnene und empirisch zu überprüfende Merkmale für Religionsunterricht vor, die die tatsächliche Prozessqualität des Religionsunterrichts erfassen sollen (Englert 2006 a, 58–64): (1) Ziel- und Kompetenzorientierung: Guter Religionsunterricht messe sich daran, ob er seine Ziele verwirkliche bzw. ob er Schüler/innen in den verschiedenen Bereichen religiöser Kompetenz voranbringe; (2) Schülerorientierung: Guter Religionsunterricht interessiere sich für die Erfahrungen und Deutungen der Schüler/innen, arbeite mit diesen und bemühe sich, sie herauszufordern; (3) Strukturiertheit: Guter Religionsunterricht vermittele strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen und generiere vernetztes religiöses Wissen; (4) Lernkultur: Guter Religionsunterricht zeichne sich durch Methodenreichtum, durch ein an-

spruchsvolles Diskussionsklima, durch ein differenziertes Lehrerfeedback u. a. aus; (5) Unterrichtsatmosphäre: Besonders im Religionsunterricht spielen die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung und ein humanes Klima eine wichtige Rolle; (6) Umgang mit Theologie: Der Religionslehrer sollte kompetent und fachlich anspruchsvoll mit Theologie umgehen können; (7) Gestaltcharakter: Guter Religionsunterricht müsse eine innere Stimmigkeit besitzen, dürfe nicht zu diversen Einzelthemen auseinanderfallen.

Zukünftige empirische Studien zur Prozessqualität können auf diese beobachtbaren Kriterien religionsunterrichtlicher Qualität zurückgreifen. Sie werden immer dringlicher, stehen sie doch in der Gefahr, von den öffentlichkeitswirksamen Studien zur Produktqualität an den Rand gedrängt zu werden.

Dabei ist wiederum der Befund der SCHOLASTIK-Studie der empirischen Qualitätsforschung zu beachten, »dass erfolgreiche Schulklassen [...] durch sehr unterschiedliche Profile des Unterrichts, der Lehrer-Schüler-Interaktion und der Klassenführung gekennzeichnet sein können.« (Helmke/Weinert 1997, 250f.) »Kann in Abhängigkeit von diversen Variablen Verschiedenes gut sein, dann muss von unterschiedlicher Qualität sehr differenziert gesprochen werden.« (Englert 2006a, 58.)

Diese Diversität religionsunterrichtlicher Qualität muss sich auch in der Vielfalt von Evaluationsansätzen zeigen. Mendl unterscheidet sechs verschiedene Evaluationsbereiche (Mendl 2007, 244–248): (1) Fremdbewertung des Lernerfolgs, (2) Selbstreflexion der individuellen Lernergebnisse, (3) Selbstreflexion der Lernwege und Gruppenprozesse, (4) Reflexion weiträumiger Prozesse »angesichts des Glaubens«, (5) Rückmeldung an die Lehrperson und (6) Reflexion eines Faches und seiner Konstitution an der Schule. Hier wird deutlich, dass die Messung des Lernergebnisses nur einen Teilbereich der Unterrichtsqualität erfasst, so dass Evaluation der Prozessqualität von Religionsunterricht dringlich wird. Der Religionsunterricht kann auf vielfältige neue Formen der Leistungs-

bewertung (Portfolio, Lerntagebuch, Selbstevaluation, Mitbeteiligung der Schüler/innen bei der Leistungsbewertung u. a.) zurückgreifen (Riegel 2008). Dass die gewählten Formen der Leistungsbewertung und Evaluation nach ihren spezifischen Chancen und Gefahren für den Lernprozess der Schüler/innen kritisch befragt werden müssen, ist dabei offensichtlich (vgl. Reese-Schnitker 2010). Mit Tomberg (2008, 24 f.) und Michalke-Leicht (2007, 18) ist bei der Diskussion um die Qualität des Religionsunterrichts sicher auch auf eine Evaluation »von unten« zurückzugreifen, also u. a. auf Feedback während des Lernprozesses und Formen der Selbstevaluation. Evaluation wäre somit ein konstitutives Moment des Unterrichtsprozesses.

Insgesamt ist die Frage nach der Qualität faktischen Unterrichts zu fundieren durch eine Zusammenarbeit von empirischer Unterrichtsforschung und konzeptioneller Arbeit, also durch ein Miteinander dieser einander oft so »fremden Schwestern« (Terhardt 2002, 77–86). Voranzutreiben sind sowohl empirische Studien zur Erfassung von Unterrichtsrealität als auch bildungstheoretisch und theologisch begründete Visionen guten Religionsunterrichts: »Guter Religionsunterricht ist...!« Dies ist zentral für Entwicklung und Rechtfertigung schulischen Religionsunterrichts.

Literaturverzeichnis

- Benner, Dietrich; Nikolova, Roumiana; Schluss, Henning; Weiß, Thomas:* Ergebnisse der Hauptuntersuchung der DFG-Projekte RU-Bi-Qua und KERK, in: Kompetenzerwerb im Evangelischen Religionsunterricht? Empirische Fundierung der Fachdidaktiken. Tagungsband der Gesellschaft für Fachdidaktik, Berlin 2009, 1–3.
- Bizer, Christoph* u. a. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006.
- Bucher, Anton:* Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck/Wien 1996.
- Bucher, Anton:* Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, 2. Auflage Stuttgart 2000.
- Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.): PISA 2000, Basiskom-

- petenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- Englert, Rudolf; Güth, Ralf* (Hg.): »Kinder zum Nachdenken bringen«. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999.
- Englert, Rudolf:* Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006, 52–64.
- Englert, Rudolf; Porzelt, Burkard; Reese, Annegret; Stams, Elisa:* Innenansichten des Referendariats. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006 b.
- Feige, Andreas* u. a.: »Religion: bei Religionslehrer/innen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- Feige, Andreas; Tzschetzsch, Werner:* Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Stuttgart 2005.
- Fischer, Dietlind:* Didaktische Gestaltungsmuster des Religionsunterrichts. Vergleichende Fallstudie mit Video-Aufzeichnungen: in: S. Rahm, I. Mammes, M. Schratz (Hg.): Schulpädagogische Forschung 1. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze, Innsbruck 2006, 27–39.
- Heil, Stefan:* Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität? Elemente einer Berufstheorie, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006, 79–92.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz:* Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung, in: *dies.* (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, 241–251.
- Hofmann, Renate:* Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von Religionslehrer/innen, Hamburg 2008.
- Jakobs, Monika:* Was ist guter Religionsunterricht? Vortrag und Diskussion im »Forum Religionsunterricht«, Luzern, am 5. 11. 2008.
- Klieme, E. u. a.:* Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.
- Kohler-Spiegel, Helga:* Was ist ein guter Religionsunterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006, 249–256.
- Kraml, Martina:* Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – »braucht« religiöse Bildung Evaluation? In: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004), 38–43.
- Lück, Christian:* Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003.
- Mendl, Hans:* Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006, 65–78.
- Mendl, Hans:* Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld! In: Katechetische Blätter 132 (2007), 241–248.
- Mette, Norbert:* Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: Jahrbuch der

- Religionspädagogik, Bd. 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006, 11–22.
- Meurer, Thomas*: Was ist guter Religionsunterricht? Versuch einer Provokation, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 51 (2008), 245–254.
- Meyer, Hilbert*: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004.
- Michalke-Leicht, Wolfgang*: Evaluation von Kompetenzen im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Perspektiven, in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz 35 (2007), 18–21.
- Oser, F.; Oelkers, J.* (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich 2001.
- Pirner, Manfred*: Auf der Suche nach gutem Religionsunterricht. Perspektiven religionsdidaktischer Lehr-Lern-Forschung, in: Religionspädagogische Beiträge 60 (2008), 3–17.
- Reese-Schnitker, Annegret*: Leistung im Religionsunterricht. Chancen und Gefahren für eine Evaluation, in: Orientamenti Pedagogici, Trento, vorauss. 2010
- Riegel, Ulrich*: Gerecht – spannend – anspruchsvoll? Der ideale Religionsunterricht in den Augen der Schülerinnen und Schüler, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006, 113–123.
- Riegel, Ulrich*: Religion messen = vermessen? Möglichkeiten und Grenzen einer Messung von Leistung im schulischen Religionsunterricht aus empirischer Perspektive, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 51 (2008), 60–67.
- Riegel, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): How Teachers in Europe teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries, Münster 2009.
- Rothgangel, Martin*: Qualitätskriterien ›guten‹ Religionsunterrichts, in: *ders., Dietlind Fischer* (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 104–118.
- Schambeck, Mirjam*: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards, in: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), 37–50.
- Schieder, Rolf*: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: *Clauß Peter Sajak* (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, 67–86.
- Schieder, Rolf*: Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität der Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: *theo-web* 3 (2004), 14–21.
- Schweitzer, Friedrich*: ›Guter Religionsunterricht‹ – aus der Sicht der Fachdidaktik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006, 41–51.
- Schweitzer, Friedrich*: Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), 59–73.
- Terhart, Ewald*: Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2002), 77–86.
- Tomberg, Markus*: Religion, Evaluation, Bildung. Was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein, in: Religionspädagogische Beiträge 60 (2008), 19–30.
- Tzscheetsch, Werner*: Was macht die Qualität von Religionsunterricht aus?, in: *Eckhard Nordhofen u. a.* (Hg.): Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15–20.
- Wottowa, Heinrich*: Lehrbuch Evaluation, Bern 1998.
- Ziener, Gerhard*: Evaluation und Schulentwicklung, in: Katechetische Blätter 132 (2007), 273–278.
- Zimmermann, Mirjam*: Religionsunterricht evaluieren, in: *Michael Wermke, Gottfried Adam, Martin Rothgangel*, (Hg.): Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 437–446.
- Zwergel, Herbert*: Bildungsstandards – eine Orientierung, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 48 (2005), 206–215.
- Zwergel, Herbert*: Kompetenzen und Grenzen ihrer Standardisierung – Umgang mit ethischen Entscheidungssituationen und existentiellen Grenzsituationen am Beispiel religiösen Lernens in: *Volker Frederkin u. a.* (Hg.), Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik, Baltmannsweiler 2008, 89–118.

Anmerkungen

- 1 Hierzu gehört auch die *Evaluationsstudie zur religionspädagogischen Kompetenz* (Hofmann 2008, 373f.) von evangelischen Religionslehrer/innen, die aber leider keine Aussagen über die Qualität des Religionsunterrichts der befragten Religionslehrer/innen macht.