

JOACHIM WILLEMS

*Humboldt Universität  
Berlin (Niemcy)*

ROLF SCHIEDER

*Humboldt Universität  
Berlin (Niemcy)*

HENNING SCHLUSS

*Universität Wien  
Wiedeń (Austria)*

DIETRICH BENNER

*Humboldt Universität  
Berlin (Niemcy)  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
Warszawa (Polska)*

## KOMPETENCJA RELIGIJNA JAKO ELEMENT KSZTAŁCENIA PUBLICZNEGO (WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH)<sup>1</sup>

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono wyniki dwóch interdyscyplinarnych projektów badawczych zrealizowanych ze środków Deutsche Forschungsgemeinschaft (Niemiecka Wspólnota Badawcza) w latach 2005–2010 przez grupę pedagogów i teologów z Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie. Ich celem było znalezienie odpowiedzi na dwa pytania: po pierwsze, jak można zdefiniować kompetencję religijną przekazywaną na lekcjach religii w szkołach publicznych i, po drugie, jak powinno się tę kompetencję mierzyć. Rezultatem prac projektowych było opracowanie i walidacja instrumentu umożliwiającego pomiar efektywności nauczania religii na przykładzie ewangelickich lekcji religii w szkołach publicznych.

**Słowa kluczowe:** badania edukacyjne, lekcje religii, kompetencja religijna.

---

<sup>1</sup> Źródło: D. Benner, R. Schieder, H. Schluss, J. Willems, *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, F. Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 2011, s. 125-157. Przypisy podane w nawiasach kwadratowych pochodzą od tłumacza (przyp. D.S.).

## Rozwój koncepcji poziomów kompetencji religijnej

Istotnym celem projektu KERK<sup>2</sup> było opracowanie takiego modelu kompetencji religijnej, który będzie skorelowany z definicjami zróżnicowanych poziomów wymagań, odnoszącymi się do szkolnego nauczania religii. W poziomach tych wyodrębnia się trzy domeny (obszary), a mianowicie: kompetencję interpretacji religijnej (niem. *religiöse Deutungskompetenz*), kompetencję partycypacji religijnej (niem. *religiöse Partizipationskompetenz*) i podstawową wiedzę religijną (niem. *religionskundliche Grundkenntnisse*). Ponieważ podczas prowadzenia badań terenowych zebrano zbyt małą liczbę odpowiedzi spełniających założenia modelu Rascha, najbardziej restrykcyjnej wersji teorii odpowiedzi na zadanie testowe (ang. *item response theory* – IRT), nie udało się w domenę kompetencji partycypacji religijnej osiągnąć zamierzonego celu. Z tego powodu najpierw zostaną zaprezentowane stopnie kompetencji interpretacji religijnej, a następnie problemy, które pojawiły się przy skalowaniu domeny „podstawowa wiedza religijna”.

### Kompetencja interpretacji religijnej

Poziomy wymagań w odniesieniu do kompetencji interpretacji religijnej zostały opisane na podstawie stopni trudności wyodrębnionych za pomocą zadań testowych. Zadania te przygotowano z uwzględnieniem dydaktycznego, teologicznego i religijno-pedagogicznego sposobu formułowania problemów. Tak więc poziomy te nie powstały w oparciu o założenia teoretyczne, przyświecające procesowi konstruowania zadań testowych, lecz na podstawie analizy statystycznej odpowiedzi uczennic i uczniów, którzy wzięli udział w testach. Podczas tej analizy główną uwagę skupiono na cechach umożliwiających rozróżnienie między zadaniami łatwymi a trudnymi. Potwierdzony empirycznie stopień trudności został określony na podstawie tego, ilu uczniów potrafiło rozwiązać dane zadanie testowe, a ilu nie. Przeskalowanie poziomów wymagań nie wynikało bezpośrednio ze statystycznego rozróżnienia między stopniami trudności, lecz zostało przeprowadzone na podstawie hermeneutycznej interpretacji danych empirycznych. W trakcie tej interpretacji skumulowano w jednym poziomie zadania o zróżnicowanym stopniu trudności w taki sposób, żeby poziom ten obejmował specyficzne umiejętności, jakie muszą posiadać uczniowie, aby rozwiązać zadanie z danego poziomu. Tym samym zarówno wyodrębnienie poszczególnych poziomów, jak i analiza przyporządkowanych do nich umiejętności zostały oparte na interpretacji danych uzyskanych w badaniu ilościowym. Przy rozgrani-

---

<sup>2</sup> [Akronim pełnej nazwy projektu: **K**onstruktion und **E**rhebung von **R**eligiösen **K**ompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts [Konstrukcja i sprawdzenie poziomów kompetencji religijnej w odniesieniu do szkolnego nauczania religii na przykładzie ewangelickich lekcji religii].

czeniu poszczególnych poziomów uwzględniono również zamiar uwidoczniający się w danym zadaniu i punkt widzenia, z którego dokonywano merytorycznej interpretacji stopni trudności. W konsekwencji możliwe były różne opisy owych poziomów, co znalazło swoje odbicie w publikacjach prezentujących etapowe wyniki prac nad projektami<sup>3</sup>. Odnosząc się do tych opisów, zespół badawczy przyjął ostatecznie poniższy model poziomów kompetencji interpretacji religijnej.

**Tabela 1.** Skala poziomów kompetencji interpretacji religijnej.

Poziom I	Uczniowie potrafią interpretować teksty i obrzędy religijne, zawierające odniesienia do konwencji i doświadczeń religijnych znanych im z życia codziennego.
Poziom II	Uczniowie potrafią zidentyfikować koncepcję religii spoczywającą u podstaw tekstów religijnych i takich samych stanów rzeczy – również wówczas, gdy między tymi ostatnimi a ich własnym doświadczeniem codziennym nie ma żadnych bezpośrednich związków.
Poziom III	Uczniowie potrafią zrozumieć teksty religijne i stany rzeczy pochodzące z różnych tradycji religijnych, zmieniać perspektywę patrzenia na nie i dyskutować o nich w przestrzeni publicznej w sposób interreligijny.
Poziom IV	Uczniowie potrafią zrozumieć treści i koncepcje religijne w kontekstach religijnych i niereligijnych, reflektować przez zmianę perspektywy patrzenia konkurujące ze sobą interpretacje, wskazać ich charakter problematyczny i krytycznie odnieść się do swoich własnych oczekiwań.
Poziom V	Uczniowie potrafią interpretować z punktu widzenia innych sfer życia (np. ekonomii, polityki, moralności, prawa) religijne treści i stany rzeczy, identyfikować charakterystyczne dla nich sposoby myślenia i w tym świetle oceniać je z wielu perspektyw.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>3</sup> Por. S. Krause, R. Nikolova, H. Schluss, Th. Weiss, J. Willems, *Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2 (2008), s. 174-188; D. Benner, *Unterricht – Wissen – Kompetenz. Deutungs- und Partizipationskompetenz im Religionsunterricht*, [w:] *Gott Lesen, die Welt begreifen. Religious literacy*, red. M. Schreiner, Waxmann, Münster – New York 2008, s. 69-82; R. Schieder, *Was ist religious literacy?*, [w:] *Gott Lesen, die Welt begreifen*, dz. cyt., s. 11-24; H. Schluss, *Wieviel Religion braucht die Bildung?*, [w:] *Gott Lesen, die Welt begreifen*, dz. cyt., s. 83-101; R. Schieder, *Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts*, [w:] *Bildungsstandards für den Religionsunterricht und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, red. C.P. Sajak, Berlin 2007, s. 67-86; R. Nikolova, H. Schluss, Th. Weiss, J. Willems, *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch Testbar Anschlussfähig*, „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik” 2 (2007), s. 67-87; D. Benner, S. Krause, R. Nikolova, T. Pilger, R. Schieder, H. Schluss, Th. Weiss, J. Willems, *Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse des Projekts Ru-Bi-Qua*, [w:] *Bildungsstandards – Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen Beispiele und Perspektiven*, red. D. Benner, Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 2007, s. 141-156; D. Benner, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik” 2 (2007), s. 22-36; R. Schieder, *Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz*, „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik” 2 (2004), s. 14-21.

W strukturze powyższej skali wyraźnie zauważa się sukcesywne przejście od myślenia opartego na bezpośredniej naoczności przez myślenie abstrakcyjne (pojęciowe) aż do operacji na najwyższym poziomie, w których to operacjach złożone sytuacje problemowe są rzutowane na konkretne kwestie dotyczące interpretowania i oceniania religijnego oraz partycypowania i działania w zakresie religii. O ile na pierwszym poziomie można rozwiązać zadania testowe na podstawie doświadczenia codziennego, o tyle przy pytaniach odnoszących się do wyższych poziomów konieczne jest sięgnięcie po wiedzę i umiejętności, których nie da się nabyć z kontekstu życiowego. Poza tym na poziomach od trzeciego do piątego od osób testowanych wymaga się, żeby potrafiły zmieniać perspektywę patrzenia między różnymi porządkami interpretacyjnymi i odróżniać religijny punkt widzenia od innych opcji wyjaśniania i partycypowania w religijnych stanach rzeczy. Zadanie zmieniania perspektywy patrzenia zakłada posiadanie przez respondentów, przynajmniej załączkowo, umiejętności rekonstruowania kontekstów konfesyjnych i interreligijnych (poziom III) i odgraniczania religijnych i pozareligijnych sposobów czy logik myślenia (np. poziom IV: myślenie religijne *versus* niereligijne, poziom V: interpretacje i oceny religijnych treści i stanów rzeczy z perspektywy różnych pozareligijnych sposobów myślenia). Na piątym poziomie kompetencji interpretacji religijnej następuje powrót do myślenia odwołującego się do naoczności o tyle, o ile naszkicowane pojęciowo sytuacje problemowe trzeba wyjaśnić w odniesieniu do kwestii interpretowania i oceniania oraz partycypowania i działania religijnego.

Niedając się nie zauważyć podobieństwa w strukturze poziomów od trzeciego do piątego, a zwłaszcza w odniesieniu do poziomu trzeciego i czwartego, skłaniają do postawienia pytania, czy nie da się tych poziomów zjednoczyć w jeden. To pytanie pociąga za sobą następne, a mianowicie: czy zmiany perspektyw patrzenia między różnymi religiami są rzeczywiście „prostsze” niż zmiany zachodzące między religijnymi a pozareligijnymi sposobami rozważania określonego stanu rzeczy. Zgromadzony materiał empiryczny pozwala na dostrzeżenie w odniesieniu do tych dwóch pytań tylko pewnych tendencji. Być może mniejszy stopień trudności interreligijnych zadań testowych nie wynika wcale z tego, że te zadania odnoszą się do sytuacji interreligijnych, lecz z tego, że zadania usytuowane na poziomie trzecim powyższej skali wykazują mniejszą złożoność w porównaniu z zadaniami z poziomu czwartego, wskutek czego do ich rozwiązania konieczne były mniej ogólne zdolności kognitywne. Możliwe również, że ten mniejszy stopień trudności da się wyjaśnić tym, że religie różnią się między sobą nie tylko rytuałami i praktykami, lecz również poglądami na świat, ocenami wartości i ich tłumaczeniami. To, że fenomeny określane i interpretowane powszechnie jako religijne mogą być rozważane od strony ekonomicznej czy politycznej i *vice versa*, jest znacznie mniej zrozumiałe samo przez się niż to, że religijne stany rzeczy z perspektywy różnych religii da się w różnorodny sposób interpretować i tłumaczyć.

Wyjaśnienia wymaga również korelacja zachodząca między kompetencją interpretacji religijnej a ogólną umiejętnością czytania. Z analizy stopnia trudności różnych zadań testowych przebija wyraźnie wskazanie, że do cech opisujących przedstawione powyżej pięć poziomów kompetencji interpretacji religijnej należy dołączyć niezbędne do rozwiązania danego zadania testowego umiejętności czytania jako kolejne kryterium warunkujące stopień jego trudności. Tę zależność widać szczególnie wyraźnie w modelu poziomów omawianej kompetencji, który stanowił wynik projektu RU-Bi-Qua<sup>4</sup> poprzedzającego KERK<sup>5</sup>. W sformułowanych wówczas opisach rozróżniono poziomy kompetencji interpretacji religijnej, sugerując się tym, czy treści religijne niezbędne do rozwiązania danego zadania testowego muszą być postrzegane i interpretowane w prostych czy złożonych zależnościach oraz czy respondent ma samodzielnie powiązać informacje zawarte w tekście. To, że kompetencja czytania stanowi warunek możliwości rozwiązania zadań dotyczących religii, które zostały przedłożone testowanym osobom w formie zeszytu z zadaniami, nie dziwi ani nie jest wystarczającym argumentem za tym, żeby kompetencję interpretacji religijnej uważać za specyficzny przypadek ogólnej kompetencji czytania. Można wskazać wiele przykładów zadań testowych, których stopnia trudności nie wyjaśnia wyłącznie to, jaki poziom kompetencji czytania jest wymagany do ich rozwiązania.

Na podstawie opisów poziomów kompetencji czytania, które uzyskano dzięki badaniom PISA, można stwierdzić, że uczennice i uczniowie znajdujący się na pierwszym poziomie są w stanie wydobyć z prezentowanego tekstu jedynie pojedyncze informacje, rozpoznać główny temat i utworzyć z wiadomościami znanymi z życia codziennego proste połączenia. Wraz z rosnącym poziomem trudności wzrasta umiejętność identyfikowania większej ilości informacji i tworzenia połączeń zarówno z różnymi partiami tekstu, jak i z wiadomościami pochodzącymi z życia codziennego (na najwyższym poziomie omawianej kompetencji takie połączenia są możliwe również z wiedzą fachową). W parze z tym idzie wzrost umiejętności rozpoznawania niuansów językowych i krytycznego oceniania przeczytanego tekstu. Na najwyższym poziomie (piątym) uczennice i uczniowie posiadli umiejętność dogłębnego analizowania złożonych tekstów, tworzenia hipotez i już nie tylko odwoływania się do wiedzy fachowej, lecz również sięgania po koncepcje stojące w jawnej sprzeczności z własnymi oczekiwaniami<sup>6</sup>.

W jednym z zadań testowych opracowanych w projekcie KERK postawiono kilka pytań odnoszących się do przedstawionej w Koranie historii narodzin Jezusa (Sura

---

<sup>4</sup> [Akronim pełnej nazwy projektu: **Q**ualitätssicherung und **B**ildungsstandards für den **R**eligion-**u**nterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts (Zabezpieczenie jakości i standardów kształcenia edukacji religijnej w szkołach publicznych na przykładzie ewangelickich lekcji religii)].

<sup>5</sup> Por. D. Benner i in., *Ein Modell*, dz. cyt., s. 149.

<sup>6</sup> Por. *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*, OECD, [o.O.] 2001, s. 141.

19, 16-35). Na pierwszy rzut oka mogło się wydawać, że to zadanie jest łatwe. W rzeczywistości jednak okazało się, że wskaźnik trudności wyniósł 526 punktów i był ponadprzeciętnie wysoki (średni poziom trudności w tym zestawie plasował się w okolicy 500 punktów). To zadanie umieszczono w środkowej części zeszytu z zadaniami testowymi. Poprzedzał je zaczerpnięty również z Koranu przedruk opisu narodzin Jezusa. Do tej historii odnosiło się w sumie pięć zadań testujących czytanie ze zrozumieniem. Po nich umieszczono w zeszytcie dwa zadania dotyczące narodzenia Jezusa, tak jak zostało to przedstawione w Ewangelii św. Łukasza (Łk 2, 1-20), której jednak nie przedrukowano. Zadania te stanowią przejście do następnego zestawu pytań, w którym punktem odniesienia dwóch zadań testowych jest (znowu przedrukowane) opowiadanie o zwiastowaniu Maryi tego, że będzie Matką Jezusa (Łk 1, 26-36). W dwóch pozostałych zadaniach należących do tego zestawu porównano oba przedrukowane teksty Koranu i Biblii.

W tym kontekście chciano dowiedzieć się w pytaniu ze wskaźnikiem trudności 526 punktów, który z podanych dziewięciu opisów pochodzących z Koranu odnosi się do Jezusa. Ponieważ wszystkie informacje konieczne do tego, żeby prawidłowo odpowiedzieć na to pytanie, znajdowały się w tekście, należało przypuszczać, że będzie ono stosunkowo łatwe. Aby udzielić prawidłowej odpowiedzi, nie trzeba było rozpoznawać żadnych zależności w tekście ani odnosić go do wiadomości pochodzących z życia codziennego czy wiedzy fachowej, ani wreszcie formułować żadnej samodzielnej wypowiedzi. Być może kłopoty sprawił nietypowy styl językowy Koranu lub fakt, że uczennice i uczniowie, uczęszczający na ewangelickie lekcje religii, którzy nauczyli się pojmować Jezusa jako postać nieodłącznie związaną z chrześcijaństwem, byli zaskoczeni, jeśli nie zdezorientowani tym, że również w Koranie znajdują się relacje dotyczące Jego narodzenia. To podsuwa myśl, że rozwiązanie tego zadania wymagało od osób testowanych umiejętności operowania znanymi im przedstawieniami narodzin Jezusa w obcym kontekście i dokonania przy tym zwrotu w perspektywie patrzenia, który to zwrot ujawnił ich własne przedsady.

Przedstawiony powyżej przykład pokazuje, że nie da się opisać stopnia trudności analizowanego zadania testowego wyłącznie za pomocą kryteriów odnoszących się do „czystej” kompetencji czytania. W opisie tym musi być również wyraźnie rozpoznawalna logika myślenia cechująca szkolne lekcje religii. Nie ulega też wątpliwości, że respondenci powinni posiadać umiejętność obchodzenia się ze specyficznym gatunkiem literackim, jakim jest sura. W związku z tym kompetencja religijna niejako zawiera w sobie kompetencję interpretacji specyficznych tekstów kultury. Jeżeli częścią rozpatrywanego pojęcia trudności zadania testowego jest to, że odnosi się ono do stanów rzeczy, które nie są zgodne, a niekiedy nawet sprzeczne z oczekiwaniami osoby testowanej (jak w powyższym przypadku z tym, że w Koranie mówi się o narodzinach Jezusa), to oznacza to, że uczestnikom badania należy dostarczyć odpowiednich wiadomości (np. dotyczących islamu i jego kultury) i/albo wypraco-

wać umiejętność dystansowania się wobec własnych oczekiwań oraz takiego czytania tekstu, w którym osobiste wyobrażenia schodzą na drugi plan.

W międzynarodowym badaniu PISA piąty stopień kompetencji czytania zdefiniowano za pomocą następującego sformułowania: „[...] obchodzić się z koncepcjami, które sprzeciwiają się własnym oczekiwaniom, i wyciągać wnioski w oparciu o dogłębną analizę dłuższych lub złożonych tekstów”<sup>7</sup>. Co prawda udzielenie odpowiedzi na przedstawione powyżej zadanie testowe wymaga również zdolności obchodzenia się z koncepcjami, które stoją w sprzeczności z własnymi oczekiwaniami, jednak nie wymaga „dogłębnej analizy”. Ta sprawa jest kolejnym wskazaniem na to, że trzeba dokonać rozróżnienia między ogólną kompetencją czytania a kompetencją interpretacji religijnej.

Na pytanie o to, czy wyniki uzyskane w projekcie KERK skłaniają do wniosku, że można mówić o dającej się wyraźnie wykazać kompetencji religijnej albo czy stanowi ona jedynie pewien wariant ogólnej kompetencji czytania, można odpowiedzieć następująco: kompetencja czytania odgrywa niewątpliwie ważną rolę przy udzielaniu odpowiedzi na zadania testowe. Jednak kształtowanie umiejętności posługiwania się tekstami kultury nie jest prawem zarezerwowanym jedynie dla niektórych przedmiotów szkolnych takich, jak język niemiecki, lecz leży w gestii wszystkich, nie wyłączając lekcji religii, jako kluczowe zadanie edukacji szkolnej. Za specyficzną funkcję nauczania religii należy uznać przekazywanie hermeneutycznej umiejętności interpretowania tekstów religijnych nie dlatego, że dałoby się ją jasno wyodrębnić z ogólnej kompetencji czytania, lecz dlatego, że odnosi się ona do określonych właśnie treści religijnych. Zależność między treściami religijnymi *respective* umiejętność właściwego obchodzenia się z nimi powoduje specyficzne trudności w identyfikacji własnej logiki myślenia religijnego i wymaga kształtowania kompetencji właściwej tej logice.

### **Podstawowa wiedza szkolna na temat religii**

O wiele trudniejsze od opracowania modelu kompetencji interpretacji religijnej okazało się wyszczególnienie poziomów kompetencyjnych w domenie podstawowej wiedzy szkolnej na temat religii. Ten stan rzeczy przestaje jednak dziwić, gdy uwzględni się chociażby teoretyczny aspekt tej kategorii. Podstawowe wiadomości z zakresu wiedzy religijnej są czymś innym niż kompetencje. O ile bowiem te ostatnie można formować w określonych warunkach i sprawdzać w odniesieniu do różnorodnych sytuacji problemowych i związanych z nimi wyzwań, o tyle nie da się wyprowadzić czy wydedukować nieznanych wiadomości z już znanych. Ktoś, kto nauczył się sztuki czytania na pewnym tekście kultury, może również przeczytać nie-

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 41. [Wszystkie przekłady tekstów niemieckojęzycznych pochodzą od tłumacza – D.S.].

znany mu do tej pory tekst, byleby tylko był on na podobnym stopniu trudności. Zupelnie inaczej jest w przypadku wiedzy. Ktoś, kto nauczył się nazwy pewnego święta buddyjskiego, nie może z tego wysnuć nazwy innego święta buddyjskiego czy muzułmańskiego. Jeżeli definiuje się stopnie trudności zadań testowych odnoszących się do tych kwestii tak, że za trudniejsze uważa się te zadania, które zostały rozwiązane przez mniejszą liczbę uczennic i uczniów, wówczas oznacza to, że skalę trudności zadań testowych należałoby odczytywać jako skalę zaznajomienia z wiedzą religijną. Im bardziej znane czy przyswojone są informacje, o które pyta się w teście, tym łatwiejsze są zadania testowe, w których sprawdza się wiedzę na ich temat.

O ile uzasadnione wydaje się przyjęcie w odniesieniu do kompetencji założenia, że tworzy się ją przez kumulatywne nabudowywanie, przez co właściwą jej skalę trudności można interpretować jako stopień opanowania odpowiednich kompetencji cząstkowych, o tyle w przypadku szkolnej wiedzy religijnej założenie to nie sprawdza się w ogóle lub tylko w niewielkim stopniu. Sprawę wyodrębnienia stopni trudności w zakresie podstawowych wiadomości religijnych da się rozjaśnić w dwojaki sposób. Po pierwsze, omawianą skalę można opisywać z perspektywy zakładającej, że stopnie trudności zadań testowych są identyczne ze stopniami zaznajomienia ze stanami rzeczy, które są przedmiotem tych zadań. Dla większości zadań testowych ta perspektywa wydaje się najwłaściwsza.

Oprócz tego omawianą skalę można rozpatrywać z perspektywy, w której zadania łatwiejsze i trudniejsze identyfikuje się na podstawie cech znamionujących ich strukturę wewnętrzną. Z łatwością da się bowiem wykazać, że zaprezentowane powyżej wyjaśnienie zasady ustopniowania trudności, które bazuje na hipotezie, zgodnie z którą stopnie utożsamiają się z poziomami zaznajomienia, napotyka na pewne granice. To z kolei wspiera przypuszczenie, że muszą istnieć inne jeszcze predykatory determinujące stopień trudności zadań.

Zgodnie z powyższym rozróżnieniem zostanie najpierw zaprezentowana interpretacja skali podstawowej wiedzy szkolnej na temat religii z perspektywy, w której stopnie trudności wyprowadza się ze stopni zaznajomienia z treściami będącymi przedmiotem zadań testowych. Przy takim podejściu do tej skali uzyskuje się przynajmniej informację o tym, czy treści, których naucza się podczas ewangelickich lekcji religii, zostały rzeczywiście przyswojone przez uczennice i uczniów, czy nie. Oczywiście ciągle jest możliwe, że wiadomości z tego zakresu nabyli oni poza szkołą, np. z mass mediów czy przez różnorakie wewnątrzrodzinne formy przekazu tradycji religijnych. W odniesieniu do tych ostatnich należy stwierdzić, że określone wiadomości są w nich rozłożone nierównomiernie, ponieważ rodziny różnią się między sobą zarówno samoświadomością religijną, jak i formami oraz natężeniem praktyk religijnych.

Główną korzyścią rozpatrywania z tej perspektywy skali poziomów trudności w domenie podstawowej wiedzy szkolnej na temat religii jest ta, że ze stopnia trud-



ności zadań testowych można wywnioskować, czy określona wiedza jest mniej czy bardziej oczywista. Podchodząc w ten sposób do wyników uzyskanych dzięki przeprowadzonym badaniom, należy stwierdzić, że pod pewnym względem były one nawet szokujące i nieoczekiwane.

Najpierw należy zwrócić uwagę na to, że sześć spośród siedmiu najłatwiejszych zadań testowych z zakresu szkolnej wiedzy religijnej **nie dotyczyło** religii odniesienia (niem. *Bezugsreligion*)<sup>8</sup>. W najłatwiejszym zadaniu (stopień trudności 370 punktów przy średniej spoczywającej około 500 punktów) pytano o podstawę żydowskich nakazów i zakazów kulinarnych. W tym kontekście nasuwa się pytanie, czy to zadanie jest tak łatwe dlatego, że dystraktory sformułowano w taki sposób, żeby można było znaleźć prawidłową odpowiedź przez eliminację ewidentnie nieprawidłowych podpowiedzi. (Do pytania: „Co jest podstawą żydowskich nakazów i zakazów kulinarnych?”, podano następujące propozycje nieprawidłowych odpowiedzi: „Nowy Testament”, „Średniowieczna żydowska książka kucharska” i „Prawo państwowe Izraela”. Prawidłowa odpowiedź brzmiała: „Tora”).

Drugie co do łatwości zadanie testowe (stopień trudności – 394 punkty) brzmi ku zaskoczeniu wszystkich: „O czym przypomina Chanuka?”. Jako podpowiedzi proponowano: „Zburzenie Świątyni”, „Poświęcenie Świątyni”, „Ustanowienie Prawa”, „Wyjście z Egiptu”. Wyjaśnienie niskiego stopnia trudności tego zadania staje się jeszcze bardziej trudniejsze, gdy uwzględni się fakt, że pytanie: Dlaczego świętujemy się Paschę, należało do ponadprzeciętnie trudnych. Z pewnością podczas lekcji religii mówi się o wiele częściej o święcie Paschy niż o Chanuce. Poza tym to pierwsze jest zagadnieniem poruszonym nie tylko w kontekście religii judaistycznej, lecz również chrześcijańskiej *respective* Wielkiej Nocy i męki Chrystusa. Jednym z powodów, dla których zadanie dotyczące Chanuki było o wiele częściej prawidłowo rozwiązywane niż to na temat Paschy, było być może to, że Muzeum Żydowskie w Berlinie organizuje co roku bardzo lubiany przez mieszkańców kiermasz zwany właśnie „Chanuka”. Jednakże należy przypuszczać, że większość biorących udział w badaniu uczennic i uczniów z Berlina, przede wszystkim zaś z Brandenburgii, nigdy nie była na tym kiermaszu. Wprost sensoryjne pozostaje przy tym to, że pytanie: Czy Chanuka oznacza Kuczki, Święto Trąbek, Dzień Pojednania czy Święto Świąteł, jest wyraźnie trudniejsze, mimo że jego trudność jest zróżnicowana (wskaźnik trudności 457 punktów).

W obliczu spotęgowania w ostatnich latach obecności medialnej islamu, wzrostu znaczenia tematów dotyczących religii muzułmańskiej podczas szkolnych lekcji religii i wcale nie tak małego odsetka muzułmanów wśród mieszkańców Berlina nie może dziwić, że dwa kolejne pytania na skali łatwości (wskaźnik trudności 408 punk-

---

<sup>8</sup> W badaniu posłużono się terminem „religia odniesienia” po to, żeby uniknąć terminu „własna religia”, podkreślając przez to, że ewangelickie lekcje religii są otwarte na uczniów i uczennice, którzy nie należą do Kościoła ewangelickiego.

tów *respective* 516) dotyczyły tego, dokąd pielgrzymują muzułmanie (pytanie półotwarte; prawidłowa odpowiedź: Mekka) i za kogo jest uważany w islamie Mahomet (pytanie półotwarte; prawidłowa odpowiedź: prorok).

Do wspomnianych powyżej siedmiu najłatwiejszych zadań testowych dotyczących podstawowej wiedzy szkolnej na temat religii (wskaźnik trudności 417 *respective* 420) należało również pytanie o nazwę nakrycia głowy męskiego wyznawcy judaizmu (prawidłowa odpowiedź: jarmułka) i pytanie o główne pojęcie żydowskie, odnoszące się do potraw (prawidłowa odpowiedź: koszerność). Należy przyznać, że wiadomości te pochodzą częściowo z mass mediów, jednak należą do trzonu wiadomości przekazywanych na szkolnych lekcjach religii poświęconych judaizmowi. Wyjaśnienia wymaga jeszcze fakt, że pytanie dotyczące religii, której nakazy i zakazy kulinarne są zbliżone najbardziej do żydowskich, okazało się zdecydowanie trudniejsze (wskaźnik trudności 488). Wysoka, aczkolwiek zróżnicowana co do stopnia trudność bierze się prawdopodobnie z tego, że w obliczu zaproponowanych czterech odpowiedzi (buddyzm, chrześcijaństwo, hinduizm, islam) za każdym razem trzeba było wiedzieć, jakie zakazy i nakazy kulinarne istnieją w tych religiach. Tak więc za pomocą testu niejako sprawdza się równocześnie wiele wiadomości, co wymaga z kolei od respondentów dokonywania spontanicznych porównań nacechowanych momentem interpretacyjnym, który wykracza poza umiejętność zwykłej reprodukcji wiedzy, jeśli oczywiście testowane osoby chcą prawidłowo odpowiedzieć na postawione zadanie.

Spośród siedmiu najłatwiejszych zadań testowych z domeny podstawowej wiedzy szkolnej na temat religii tylko jedno dotyczyło religii odniesienia (wskaźnik trudności 417) i odnosiło się do Świąt Wielkanocnych. Brzmiało ono następująco: „Wielkanoc jest świętem chrześcijańskim, w którego centrum znajduje się...”. Jako prawidłowe uzupełnienie pozostawionej luki należało wybrać zwrot: „przypomnienie o zmartwychwstaniu Jezusa”. Z jednej strony jest zrozumiałe, że to zadanie było łatwe, ponieważ Wielkanoc i zmartwychwstanie Jezusa stanowią centrum religii chrześcijańskiej. Z drugiej jednak strony jednym z najtrudniejszych okazało się inne zadanie dotyczące Wielkanocy (wskaźnik trudności wyniósł 633), a mianowicie pytanie: Jakiemu świętu chrześcijańskiemu przysługuje centralne znaczenie ze względu na jego doniosłość teologiczną? Trudność tego zadania wynikała zapewne stąd, że wszystkie proponowane odpowiedzi (Wielkanoc, Boże Narodzenie, Zesłanie Ducha Świętego, Wniebowstąpienie) oznaczały święta chrześcijańskie i w związku z tym uchodziły za potencjalnie prawidłowe. Wskazane wcześniej zadanie było prawdopodobnie dlatego tak trudne, że Boże Narodzenie w życiu codziennym jest o wiele ważniejsze niż Wielkanoc i dlatego wydaje się oczywiste, że uczennice i uczniowie „Boże Narodzenie” uważali za prawidłową odpowiedź. Jednakże osoby testowane muszą abstrahować właśnie od potocznych znaczeń świąt, aby dotrzeć do prawidłowych odpowiedzi. Podobnie jak przy trudniejszych zadaniach testowych, odnoszących się do kompetencji interpretacji religijnej, chodzi głównie o zmianę perspektywy patrzenia

i oddzielenie od siebie heterogenicznych systemów odniesienia (znaczenie potoczne *versus* znaczenie teologiczne). Poza tym da się przytoczyć ważne powody, dla których święto Wcielenia Chrystusa powinno się uważać za teologicznie centralne.

To, że wiedza na temat świąt chrześcijańskich nie jest zbyt rozpowszechniona, widać wyraźnie w pozostałych dwóch zadaniach testowych (więcej o przyczynach takiego stanu rzeczy nieco dalej): po pierwsze, zadanie testowe, w którym zapytuje się, jakie święto uważa się za dzień narodzin Kościoła (wskaźnik trudności 626; właściwa odpowiedź: Zesłanie Ducha Świętego), po drugie, zadanie, w którym proszono o podanie właściwej kolejności świąt występujących w roku kościelnym (wskaźnik trudności 638; w podpowiedziach podano w czterech konstelacjach następujące święta: Boże Narodzenie, Wielkanoc, Wniebowstąpienie i Zesłanie Ducha Świętego).

Ciekawe jest porównanie najłatwiejszych i najtrudniejszych zadań testowych. O ile najłatwiejsze nie dotyczyły religii odniesienia, o tyle dziewięć najtrudniejszych miały za przedmiot tę właśnie kategorię. Przyczyn takiego paradoksalnego stanu rzeczy można się tylko domyślać. Jedną z nich mogło być to, że sposoby postępowania dydaktycznego różnią się w zależności od tego, czy tematem lekcji są treści pochodzące z innych religii, czy z własnej. W zakresie innych religii przewiduje się najczęściej tylko krótkie przeglądy problematyki i większy nacisk kładzie się na przekaz i opanowanie konkretnych wiadomości (w odniesieniu do islamu np. wyuczenie podstawowych pojęć takich, jak meczet, Koran czy Pięć Filarów islamu). Natomiast na lekcjach religii traktujących o własnej religii odniesienia czyta się i interpretuje teksty, opisuje i analizuje obrazki, prowadzi rozmowy filozoficzne i teologiczne. Przez zastosowanie takich metod dydaktycznych pomija się nierzadko przekaz podstawowych wiadomości na temat znaczących wydarzeń, które należy „wykuć” na pamięć. Możliwe również, że przypadkowe było z jednej strony rozmieszczenie zadań testowych pod względem związków łączących ich z (protestanckim) chrześcijaństwem, z drugiej natomiast pod względem innych religii. Tym samym widać wyraźnie, że trudne zadania sondowały częściowo bardzo specjalistyczną wiedzę, np. pytano w nich o to, jakie symbole przypisywane są autorom poszczególnych Ewangelii (wskaźnik trudności 679). Nie pytano natomiast o odpowiednio specjalistyczne wiadomości z zakresu islamu czy judaizmu.

Na tym tle może zainteresować to, że omówione już powyżej i jedyne spośród łatwiejszych zadań testowych, w którym nie pyta się wyłącznie o wyizolowane wiadomości dotyczące religii ani proste powiązania asocjacyjne, dotyczy religii odniesienia. Jest to pytanie o źródła Świąt Wielkanocnych („Wielkanoc jest świętem chrześcijańskim, w którego centrum znajduje się...”). Prawidłowa odpowiedź na to zadanie zakłada, że respondent wie przynajmniej w zarysach o zmartwychwstaniu Jezusa. Inaczej ma się rzecz z podobnym, jeżeli chodzi o stopień trudności, zadaniem, które dotyczy islamu. Przy pytaniu, dokąd pielgrzymują muzułmanie, ten, kto udziela prawidłowej odpowiedzi „Mekka”, nie musi wcale wiedzieć o znaczeniu tego

miasta we wcześniejszym okresie ani roli, jaką odegrało ono w biografii Mahometa. Ten zaś, kto wie, że Mahomet jest uważany przez muzułmanów za proroka, niekoniecznie musi również wiedzieć, co w islamie (czy innych religiach) rozumie się pod pojęciem „prorok”.

Do tego dochodzi jeszcze jeden ważny element. Te spośród łatwiejszych zadań testowych, które wykazują związki z tworzonym przez każdą religię *universum sensu*, dotyczą z reguły religii odniesienia, a w tej w szczególności świąt i okresów, które z powodu ich doniosłości powinny być znane większości uczennic i uczniów z życia codziennego (np. Wielkanoc, Adwent). To wyjaśnia, dlaczego te właśnie zadania testowe są relatywnie łatwe, chociaż właściwie powinny być trudniejsze, gdyż nie sprawdzają jedynie wyizolowanych wiadomości religijnych. Natomiast wysoki wskaźnik trudności zadań, w których respondenci są pytani o właściwą kolejność świąt w roku liturgicznym (wskaźnik 638), można wytłumaczyć tym, że rozwiązanie takiego zadania wymaga powiązania ze sobą wielu odrębnych wiadomości, a w szczególności tych dotyczących wiedzy na temat tego, kiedy obchodzi się jakie święto i jaka historia biblijna mu odpowiada. Być może na tej podstawie dałoby się, choćby częściowo, ustalić właściwą kolejność (Wniebowstąpienie Jezusa i Pięćdziesiątnica następują po zmartwychwstaniu, którego obchodzenie stanowi centrum Wielkanocy). W zbliżony sposób da się wyjaśnić trudność zadania, w którym należało zidentyfikować podany fragment tekstu biblijnego opatrzony tytułem „Pieśń”. Był to psalm 23. Kto potrafi poprawnie rozwiązać to zadanie, ten nie przyswoił sobie wiedzy religijnej jedynie jako wyizolowanych wiadomości, lecz wie zarówno to, że przytoczony tekst pochodzi ze Starego Testamentu, jak i to, że jest to psalm oraz to, że psalmy stanowią część Starego Testamentu.

Inną grupę predyktorów, które umożliwiają określenie poziomu trudności danego zadania, tworzą same formy zadań testowych (np. zadanie wielokrotnego wyboru, zadanie z luką itp.) i sformułowania użyte jako werstraktory *respective* dystraktory.

Jeden rzut oka na formę zadań testowych wystarczy, żeby wyjaśnić, dlaczego zadanie, w którym respondenci są pytani o to, ile Ewangelii znajduje się w Nowym Testamencie (wskaźnik trudności 556), jest ponadprzeciętnie trudne. Powód tego może wynikać stąd, że w rozwiązaniu trzeba wpisać cyfrę, a nie tylko wybrać którąś z podanych już podpowiedzi. W przyszłości można by sprawdzić, czy wskaźnik trudności zmieni się, jeżeli to zadanie zostanie przedstawione w formie *multiple-choice-response*. Nie należy jednak sądzić, że pytania półotwarte są z góry trudniejsze. Wśród czterech najłatwiejszych zadań dotyczących szkolnej wiedzy religijnej dwa były sformułowane właśnie jako pytania półotwarte (pytanie o to, dokąd pielgrzymują muzułmanie i o to, za kogo uważa się w islamie Mahometa).

Również w innym zadaniu testowym forma, w jakiej je przedstawiono, wydaje się przynajmniej współodpowiedzialna za bardzo wysoki wskaźnik trudności (634). W zadaniu tym chodziło o zidentyfikowanie wypowiedzi sformułowanej w stylu mo-

dlitewnym. Tylko nieliczni uczestnicy badania byli w stanie rozwiązać to zadanie poprawnie dlatego, że spośród zaproponowanych możliwości odpowiedzi wiele wydawało się prawidłowych i nie określono jasno, ile odpowiedzi trzeba w sumie zaznaczyć. To przypuszczenie wspiera obserwacja, że w zadaniach testowych, w których wykorzystując tę samą kafeterię odpowiedzi, pytano o dwa gatunki wypowiedzi religijnej: błogosławieństwo i wyznanie wiary, a odpowiadający mieli wskazać tylko jeden werstraktor, zdecydowana większość badanych potrafiła bezbłędnie rozwiązać to zadanie (wskaźnik trudności 578 *respective* 458).

Poza tym również sposób, w jaki zostały sformułowane werstraktory, może być uważany za kolejny czynnik wyjaśniający stopień trudności wspomnianych w powyższym akapicie zadań testowych, w których uwaga koncentrowała się na religijnych formach literackich. Fakt, że zdecydowanie najłatwiejsze okazało się właśnie to zadanie, w którym pytano o styl wyznania wiary, wynika być może stąd, że w tym zadaniu w werstraktorze występuje czasownik „wierzyć”, w dystraktorach zaś nie. W zadaniach dotyczących formuły błogosławieństwa i modlitwy nie ma słów „błogosławić” i „modlić się” – ani w werstraktorach, ani w dystraktorach.

Podsumowując tę część naszych rozważań, można wskazać następujące predykatory, warunkujące stopień trudności zadań testowych:

- poziom „oswojenia” czy zaznajomienia z problemami religijnymi. Łatwiejsze są zadania, do których materiał zaczerpnięto z treści intensywnie omawianych podczas lekcji religii, które z kolei odnosiły się do istotnych problemów życia codziennego lub stanów rzeczy, stanowiących temat dyskusji w mass mediach. Trudniejsze są natomiast te zadania, w których odpytuje się wyizolowaną wiedzę religijną lub w których należy wskazać prawidłowe odpowiedzi, wymagające powiązania ze sobą wielu wiadomości szczegółowych, lub wykazać się znajomością *universum sensu* danej religii, lub porównać ze sobą różnorodne perspektywy, lub w końcu dokonać zmiany kierunku patrzenia;
- jakość sformułowań użytych w werstraktorach *respective* dystraktorach. Zadania są łatwiejsze wtedy, gdy w sformułowaniu werstraktora używa się centralnego pojęcia z pytania i jednocześnie nie używa się go w dystraktorach;
- typ zadania testowego. Wskaźnik trudności zadania testowego wzrasta *respective* zamniejsza się w zależności od typu zadania testowego. Zadania wielokrotnego wyboru (*multiple-choice-response*) z jedną możliwością prawidłowej odpowiedzi są z reguły łatwiejsze niż pytania półotwarte czy te same zadania z wieloma prawidłowymi odpowiedziami.

### **Kompetencja i wiedza interreligijna**

Na podstawie zebranych danych empirycznych było możliwe nie tylko dokonanie ewaluacji podzielonego na domeny modelu kompetencji religijnej i zaprezentowa-

nych w poprzednim rozdziale poziomów tej kompetencji, lecz również sformułowanie kilka ważnych wniosków odnośnie do efektywności nauczania religii w szkole publicznej. W tym kontekście interesujące jest, że uzyskane dane umożliwiają przeprowadzenie innych jeszcze procedur skalowania, które stanowią uzupełnienie przyjętego w projekcie jako wyjściowe rozróżnienia na podstawową wiedzę religijną, kompetencję interpretacji religijnej i kompetencję takiej samej partycypacji. Przykładowo da się zestawić pewne zadania testowe i skorelować uzyskane w nich wyniki ze zgromadzonymi informacjami na temat uczestników badania. Tą drogą można by m.in. dociekać zależności między doświadczeniami religijnymi uczennic i uczniów a ich osiągnięciami na lekcjach religii, a zwłaszcza w odniesieniu do podwójnej kompetencji religijnej. Tę możliwość ilustruje poniższy przykład.

W kontrowersji, jaka swego czasu toczyła się na forum publicznym w Berlinie odnośnie do dydaktycznego statusu lekcji religii<sup>9</sup>, odwołano się do wyników uzyskanych w projekcie KERK po to, żeby zaprezentować potencjał tych zajęć. W berlińskim sporze chodziło między innymi o to, jakich dokładnie kompetencji dostarcza prowadzone w ramach określonego wyznania nauczanie religii w szkole publicznej. Jeden z argumentów, którym posługiwano się wówczas w celu wprowadzenia obligatoryjnych lekcji etyki i który stał w jaskrawej sprzeczności z faworyzowanym przez Kościoły chrześcijańskie i część rodziców modelem jednoczącym etykę i religię w jednorodną grupę przedmiotów szkolnych, brzmiał następująco: w prowadzonym wyznaniowo szkolnym nauczaniu religii nie da się wystarczająco wspierać ani właściwie rozwijać wielostronnego zrozumienia dla obywateli pochodzących z innych religii i kultur.

Na podstawie przeprowadzonego badania kompetencji religijnej w zakresie własnej religii odniesienia, innych religii i roli religii w przestrzeni publicznej, zespół badawczy KERK zbudował nie tylko skalę wiadomości religijnych odnoszących się do wiedzy interreligijnej, lecz również kompetencji interreligijnych. Dzięki tym dwóm skalom skorelowano wyniki badań testowych i informacje uzyskane z formularzy ankiet, które dołączono do zeszytów z testami. W ankietach tych, oprócz informacji dotyczących tła społeczno-demograficznego uczennic i uczniów, pytano o ocenę treści, tematyki i jakości lekcji religii. Pytanie o kompetencję interreligijną jest ważne nie tylko ze względu na określone, dające się w międzyczasie historycznie zrekonstruować sytuacje, lecz również ze względu na dość szeroko wyrażaną wątpliwość, czy lekcje religii można w ogóle zaliczać do kształcenia publicznego i jak to uzasadnić<sup>10</sup>.

Do wyjaśnienia powyższych problemów opracowano dwie skale. Pierwsza z nich została opatrzona nazwą: „Wiadomości istotne w kontekście interreligijnym” i obej-

<sup>9</sup> Por. H. Schluss, *Die Kontroverse um ProReli – ein Rück- und Ausblick*, „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie” 62 (2010), s. 99-111.

<sup>10</sup> Por. J. Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.

muje 35 zadań testowych, których przedmiotem jest wiedza z obszaru interreligijnego, przekazywana i pogłębiana podczas szkolnych lekcji religii. Chodzi w szczególności o znajomość tradycji i podstawowych wiadomości na temat chrześcijaństwa, judaizmu i islamu.

Druga skala to „Kompetencja interreligijna”. Podstawą do jej opracowania były 44 zadania testowe. Z ich pomocą można sprawdzić nie tylko wiedzę, lecz również zdolności *respective* umiejętności uczennic i uczniów odnośnie do rozpoznawania i właściwego interpretowania religijnych stanów rzeczy i sytuacji problemowych zarówno w kontekście własnej tradycji religijnej, jak i z punktu widzenia innych religii i niereligijnych sposobów ujmowania rzeczywistości. Skala ta obejmuje również umiejętności refleksyjnego uczestniczenia w działaniu, planowania jego przebiegu, podejmowania związanych z nim decyzji i analizowania z różnych perspektyw jego wyników. Obie skale wzięte razem pozwalają rozsądzić, na ile dorastający młodzi ludzie, którzy uczestniczą w szkolnych lekcjach religii, są w stanie zachowywać się refleksyjnie i interaktywnie w odniesieniu do religijnych stanów rzeczy i fenomenów zawierających aspekty religijne.

Dzięki ankietom, które towarzyszyły testowaniu, zebrano materiał empiryczny dotyczący nie tylko wiedzy i umiejętności interreligijnych, lecz również na temat tego, na ile klimat panujący na lekcjach religii jest w taki sposób kształtowany, żeby umożliwić otwarte dyskusje, wypowiedanie własnego zdania, rozważanie rozmaitych sposobów patrzenia, a nawet polemizowanie z interreligijnymi treściami nauczania.

W wyniku przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że 80% uczennic i uczniów jest zdania, że ich poglądy są respektowane przez nauczycieli uczących religii, a ci ostatni zachęcają ich do tego, aby podczas lekcji wyrażali swoje stanowisko. 75% respondentów stwierdziło, że nauczyciele religii podczas zajęć omawiali różnorodne punkty widzenia. Natomiast 80% badanych stwierdziło, że nauczyciele podczas lekcji wyrażają swoje osobiste zdanie, dopuszczając jednocześnie do głosu inne pozycje. W badanej populacji 85% podało, że lekcje religii zachęciły ich do tego, żeby dyskutować na tematy religijne, co do których są oni odmiennego zdania. Natomiast 84% uczniów klas dziesiątych stwierdziło, że na lekcjach religii nauczyli się rozumieć ludzi innych wyznań i religii. 71% respondentów stwierdziło, że dzięki lekcjom religii rozwinęli w sobie empatię wobec innych. 63% podało, że potrafią rozmawiać z rówieśnikami pochodzącymi z innych religii na tematy związane z ich wiarą, a 59% respondentów było zdania, że dzięki lekcjom religii nauczyli się łączyć treści pochodzące z innych przedmiotów z treściami prezentowanymi na tych lekcjach.

Oprócz tego uzyskane wyniki testów upoważniają do sformułowania pewnych wniosków na temat okresu uczęszczania na lekcje religii i uzasadniają podział populacji uczennic i uczniów na cztery zasadnicze grupy: 6% z nich nie brało udziału w ewangelickich lekcjach religii ani w szkole podstawowej, ani ponadpodstawowej (niem. *Sekundarstufe I*), kolejne 6% uczestniczyło w nich tylko w szkole podstawowej

wej, 23% badanej populacji chodziło na te lekcje tylko w szkole ponadpodstawowej i w końcu 65% uczennic i uczniów uczęszczało na szkolne lekcje religii zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej. W przypadku uczniów z Berlina, którzy nie uczą się w szkołach należących do kościelnych organów prowadzących, etyka jest przedmiotem obowiązkowym. Uczennice i uczniowie z Brandenburgii, którzy w klasach 5–10 uczestniczyli w lekcjach religii, muszą obligatoryjnie uczęszczać na przedmiot oznaczany skrótem LER<sup>11</sup>.

Ewaluacja kwestionariusza ankiety i wyników testów doprowadza do wniosku, że lekcje religii dostarczają zarówno ważnych wiadomości interreligijnych, jak i wspierają odpowiadające im kompetencje. Stan wiedzy i umiejętności uczennic i uczniów klas dziesiątych, którzy systematycznie uczęszczają na lekcje religii, wykazuje przewagę około trzech do czterech lat nauki szkolnej w stosunku do tych, którzy nie uczestniczyli w nich w ogóle *respective* brali udział tylko w szkole podstawowej. Uczennice i uczniowie systematycznie uczęszczający na lekcje religii od pierwszego etapu kształcenia wykazują wyraźnie wyższy poziom wiedzy w porównaniu z grupą uczniów, którzy chodzili na lekcje religii tylko w szkole ponadpodstawowej. W odniesieniu do kompetencji interreligijnych różnice między obydwoma grupami nie są znaczące. Obie kohorty osiągnęły w zakresie kompetencji interreligijnych wysokie wartości, które leżą zdecydowanie powyżej poziomu wykazanego przez dwie pozostałe grupy.

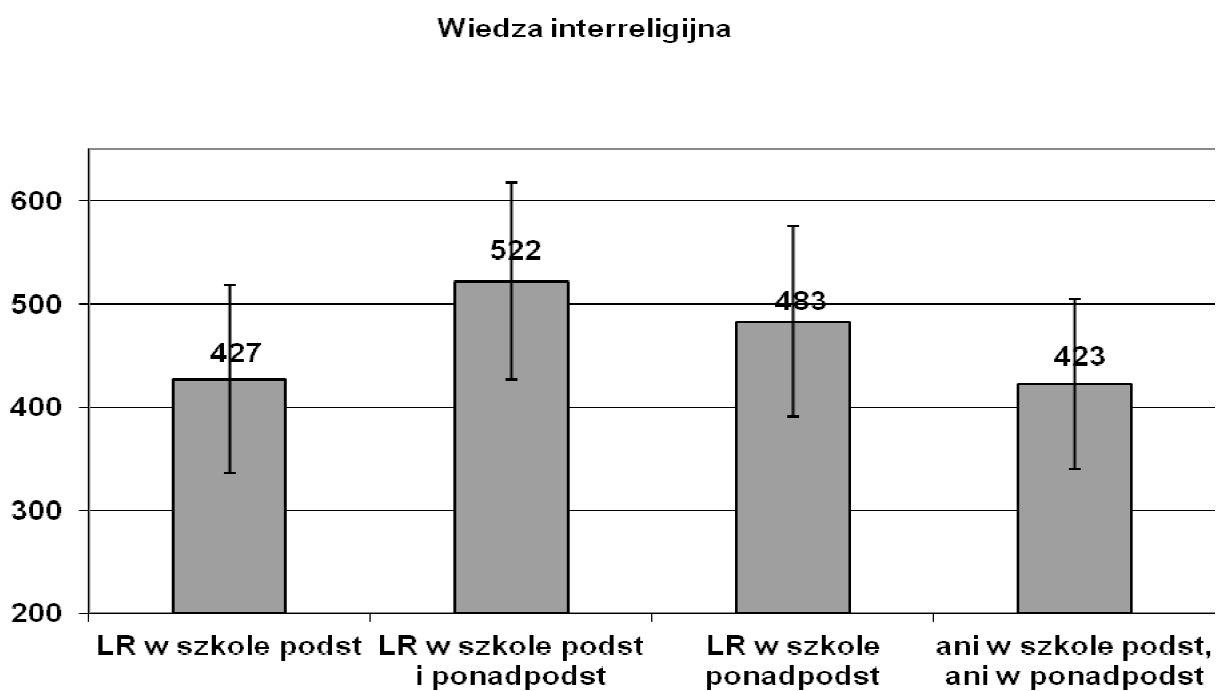
Ponadto badanie testowe wykazało, że uczennice i uczniowie, którzy uczęszczali na lekcje religii jedynie w szkole podstawowej, dysponowali jako uczniowie dziesiątej klasy niewiele większym zasobem wiadomości religijnych, a w odniesieniu do kompetencji interreligijnych nawet mniejszym niż ich rówieśnicy, którzy nigdy nie chodzili na lekcje religii. Również mniejszym różnicom, które na pierwszy rzut oka wydają się nie tak istotne, przy większych próbach badawczych, jak to jest w zwyczajnym przy badaniach osiągnięć szkolnych, przysługuje częstokroć znaczenie, którego nie należy lekceważyć. W tym sensie przysługuje doniosłości statystycznej pewne znaczenie nawet przy mniejszych różnicach. Mediana pierwszej z wymienionych powyżej grup (uczęszczający na lekcje religii tylko w szkole podstawowej) ma mniejsze znaczenie niż grupy drugiej (lekcje religii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej) i trzeciej (lekcje religii tylko w szkole ponadpodstawowej), natomiast trzy wymienione grupy nie różnią się w tym zakresie w stosunku do czwartej grupy (żadnych lekcji religii). Poniższe dwa rysunki w syntetyczny sposób przedstawiają dane dotyczące tej sprawy.

---

<sup>11</sup> [Lebensführung – Ethik – Religion (LER, prowadzenie życia – etyka – religia)].

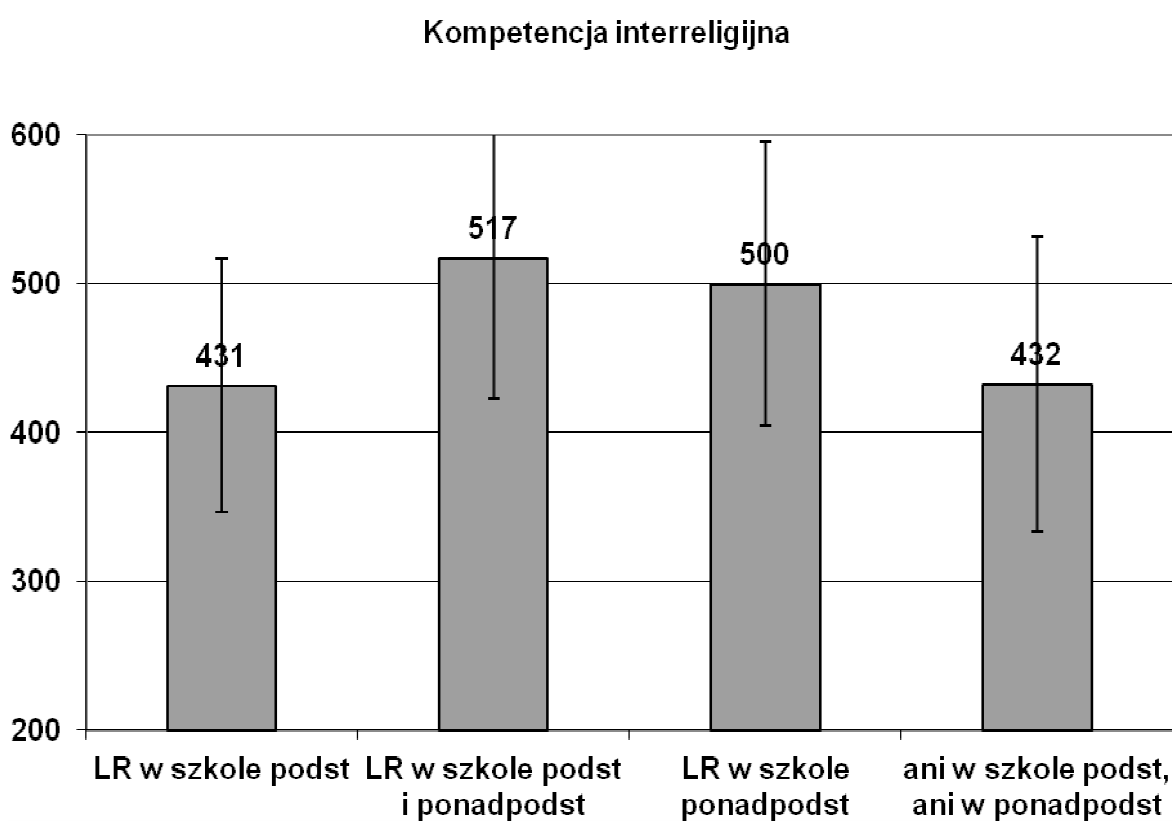


Rys. 1. Mediana i odchylenie standardowe w odniesieniu do wiedzy interreligijnej



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 2. Mediana i odchylenie standardowe w odniesieniu do kompetencji interreligijnej



Źródło: opracowanie własne.

Wyjaśniając nakreśloną powyżej sytuację, można wyjść od faktu, że treści kształcenia, z których nie korzysta się na dalszych etapach procesu edukacyjnego, są po prostu zapomniane. Do tego dochodzi również to, że w szkole podstawowej nie podejmuje się tematów z dziedziny interreligijnej, lecz dopiero w ponadpodstawowej. O takich zależnościach mówi się w badaniach edukacyjnych jako o sile efektywności (niem. *Effektstärke*). W przedstawionym powyżej przykładzie widać ją przede wszystkim w tym, że koncentracja nauczania religii w szkole podstawowej i jej wyraźny „odwrót” w edukacji na poziomie ponadpodstawowym są wyraźnie kontraproduktywne, jeżeli chodzi o oddziaływanie na społecznie wirulentny obszar kompetencji interreligijnej. Uzyskane przez drugą grupę (lekcje religii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej) średnie wartości mediany są w obydwu skalach znacząco wyższe niż u pozostałych grup. Natomiast mediana trzeciej grupy (lekcje religii tylko w szkole ponadpodstawowej) jest znacząco wyższa niż ta sama wartość średnia uzyskana przez grupę pierwszą i czwartą, ale zdecydowanie niższa od wartości mediany wyliczonej dla grupy drugiej.

W tym kontekście trzeba zwrócić uwagę na to, że grupa uczniów, którzy nie uczestniczyli w ogóle w lekcjach religii, była relatywnie mała. Było to spowodowane tym, że badanie miało być reprezentatywne jedynie w odniesieniu do uczniów uczęszczających na lekcje religii. W poszczególnych szkołach przeprowadzono je jednak w taki sposób, że uczestniczyły w nim całe zespoły klasowe. W niektórych z nich znajdowali się uczennice i uczniowie, którzy mimo że nie brali udziału w lekcjach religii, to jednak chcieli wypełnić zadania testowe.

Wielkość populacji uczniów i uczennic w poszczególnych grupach wynosiła odpowiednio: grupa pierwsza (lekcje religii tylko w szkole podstawowej) – 97; grupa druga (lekcje religii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej) – 1007, grupa trzecia (lekcje religii tylko w szkole ponadpodstawowej) – 348 i grupa czwarta (lekcje religii ani w szkole podstawowej, ani w ponadpodstawowej) – 85. W sumie  $N = 1537$ .

Uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie wniosku, że między powyższymi grupami zachodzą duże różnice zarówno w odniesieniu do wiedzy, jak i kompetencji religijnych. To z kolei może wskazywać z jednej strony na znaczne różnice jakości szkolnego nauczania religii, z drugiej natomiast na zróżnicowanie punktów wyjścia w tym nauczaniu. Dowodów na to, że między uczniami występują znaczne odchylenia w obszarze kompetencji, dostarczają również inne badania przeprowadzane w szkołach. W ich wyniku rysuje się obraz osiągnięć uczennic i uczniów, który jest o wiele bardziej heterogeniczny niż ten, jaki stara się sugerować, ukierunkowany przede wszystkim na homogeniczność, złożony niemiecki system oświatowy.

Do tego, co powiedziano już powyżej, należy dodać, że dzięki lekcjom religii w istotnym stopniu wspierany jest rozwój kompetencji interreligijnych. Konsekwencją tego jest to, że całkowicie błędnie obwinia się szkolne nauczanie religii o deficyty, które mają rzekomo uzasadniać wprowadzenie lekcji etyki jako zastępczego i obli-

gatoryjnego przedmiotu nauczania. W odniesieniu do tego ostatniego oznacza to, że jego legitymizacja musi wynikać z rzeczywistego znaczenia i funkcji w życiu społecznym, a nie z przeciwstawienia lekcjom religii.

### KERK a dyskusja w sprawie współczesnej pedagogiki religii

Rezultaty badań przeprowadzonych przez zespół badawczy KERK niemal automatycznie włączają się w dyskusję, jaka toczy się w oświacie niemieckiej co najmniej od tzw. szoku (niem. *PISA-Schock*), który spowodowały zaskakująco słabe wyniki badań PISA. Celem tej dyskusji jest poprawienie jakości systemu kształcenia w Niemczech, w tym również w odniesieniu do edukacji religijnej.

### Ukierunkowanie na kompetencje w pedagogice religii

Musi zastanawiać, że w ostatnich dziesięcioleciach w badaniach edukacyjnych nie zajmowano się prawie w ogóle pytaniem o to, jakie kompetencje rzeczywiście nabywają uczennice i uczniowie podczas lekcji religii w szkole. Od końca lat sześćdziesiątych minionego stulecia, kiedy to pod wpływem Klausea Wegenasta dokonał się „empiryczny zwrot w pedagogice religii”<sup>12</sup>, w centrum zainteresowania aktywnych w tej dziedzinie badaczy znajdowały się inne kwestie takie, jak pytanie o warunki i horyzont rozumienia różnorodnych tematów stanowiących treść nauczania religii<sup>13</sup> czy też pytanie o nastawienie dzieci i młodzieży do Kościoła i religii<sup>14</sup>, czy pytanie o interpretację swojej roli przez (początkujących) nauczycieli religii<sup>15</sup>, czy pytanie o popularność, to znaczy aprobatę *respective* dezaprobatę wobec lekcji religii<sup>16</sup>, czy wreszcie podstawowe dla empirycznych badań edukacyjnych pytanie o procesy i interakcje, które mają miej-

<sup>12</sup> Por. K. Wegenast, *Die empirische Wendung in der Religionspädagogik*, „Der Evangelische Erzieher” 20 (1968), s. 111-124.

<sup>13</sup> Por. M. Fuchs, *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion*, Göttingen 2010; M. Rodegro, *Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II*, Kassel 2010.

<sup>14</sup> Por. *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, red. H.G. Ziebertz, B. Kalbheim, U. Riegel, Gütersloh, Freiburg 2003; *Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation*, red. H.G. Ziebertz, W.K. Kay, U. Riegel, Münster 2009.

<sup>15</sup> Por. A. Feige, B. Dressler, W. Tzscheetzsch, *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbiographischer Selbstwahrnehmungen*, Ostfildern 2006; A. Feige, N. Friedrichs, M. Köllmann, *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen*, Ostfildern 2007; H. Liebold, *Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis*, Münster 2004.

<sup>16</sup> Por. A. Bucher, *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*, Innsbruck – Wien 1996; H. Hanisch, D. Pollack, *Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern*, Stuttgart 1997.

sce na lekcjach religii<sup>17</sup>. Pomijając nieliczne wcześniejsze próby określenia kompetencji religijnej<sup>18</sup>, dopiero szok wywołany wynikami badaniami PISA zainicjował dyskusję na temat standardów kształcenia, specyficznych kompetencji i ukierunkowania na efekty nauczania (ang. *output*) w ramach pedagogiki religii, przez co zwrócono uwagę na dysproporcję między tym, jakie kompetencje powinny posiadać uczennice i uczniowie uczestniczący w lekcjach religii, a jakie rzeczywiście nabywają.

Próby przeprowadzenia w pedagogice religii „rewolucji” paradygmatycznej, polegającej na przeorientowaniu nauczania z treści (ang. *input*) na efekty (ang. *output*) oraz wątpliwości i krytyka, na jakie te próby napotkały, wykazują dużą zbieżność z dyskusjami prowadzonymi przez dydaktyków innych przedmiotów szkolnych, przede wszystkim tzw. miękkich dyscyplin, dla których *Kultusministerkonferenz* (Konferencja Ministrów Oświaty) nie przyjęła jednolitych standardów kształcenia o zasięgu ogólnokrajowym. W ostatnich latach sprawę tę wielokrotnie dokładnie naświetlano i dlatego nie musi ona w tym miejscu być ponownie rozpatrywana<sup>19</sup>. O wiele ważniejsze jest natomiast znalezienie odpowiedzi na pytania o to, jaki wkład wnosi do prowadzonej dyskusji projekt KERK i jak uzyskane w nim wyniki przyczyniają się do jej rozstrzygnięcia.

### Co wykazał KERK, a czego nie?

Gdy stawia się pytanie o efekty nauczania religii i kompetencje, które mają nabywać *respective* nabywają jego uczestnicy, trzeba również wyjaśnić, jak kompetencje religijne da się ewaluować. W związku z tym projekt KERK jest, jak dotychczas, jedynym przedsięwzięciem badawczym z zakresu pedagogiki religii, w którym przy użyciu ilościowych metod badawczych starano się ustalić, jakie rzeczywiście kompetencje religijne są przekazywane w trakcie szkolnych lekcji religii. Tym sposobem został położony fundament pod rozwój dających się empirycznie kontrolować standardów kształcenia w tej dziedzinie<sup>20</sup>. To było zapewne powodem, dla którego w pedagogice religii z zainteresowaniem śledzono postępy projektu, wiążąc z nim niemałe oczekiwania<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> Por. *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, red. D. Fischer, V. Elsenbast, A. Schöll, Münster u. a. 2003.

<sup>18</sup> Por. U. Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt am Main 1988.

<sup>19</sup> Por. *Standards für religiöse Bildung. Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*, red. M. Rothgangel, D. Fischer, Münster 2004; M. Pirner, *Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? Die Post-PISA-Diskussion und ihre Relevanz für den Religionsunterricht*; „Jahrbuch Religionspädagogik” 22 (2006), s. 93–109; *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, red. C.P. Sajak, Berlin 2007; G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009; *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009.

<sup>20</sup> Por. R. Schieder, *Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts*, [w:] *Bildungsstandards für den Religionsunterricht*, dz. cyt., s. 67–86.

<sup>21</sup> Por. M. Rothgangel, *Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts*, „Zeitschrift für Pädagogik” 54 (2008), s. 194–197; F. Schweit-

Aby móc określić rezultaty lekcji religii, w projekcie KERK opracowano model kompetencji religijnej, który umożliwi argumentowanie zarówno na płaszczyźnie teoretyczno-dydaktycznej, jak i empirycznej. Ta druga płaszczyzna stała się punktem wyjścia do przeprowadzenia badań terenowych, polegających na wypróbowaniu za pomocą metod ilościowych wypracowanego teoretycznie modelu kompetencji religijnej. Teoretyczne i jednocześnie empiryczne ukierunkowanie projektu od początku było źródłem napięć. Aby uczynić zadość zamiarowi empirycznej ewaluacji modelu, musiał on być możliwie najprostszy. W konsekwencji nie odzwierciedliła się w nim w pełni złożoność fenomenu, jakim jest kompetencja religijna, nawet ta opisywana z perspektywy dydaktycznej. Gdyby jednak nie zdecydowano się na to uproszczenie, model wymagałby przygotowania ogromnej ilości zadań testowych, żeby w ogóle choć w części objąć zróżnicowane aspekty badanego przedmiotu. To z kolei wydłużyłoby czas rozwiązywania zadań przez osoby testowane i z punktu widzenia samych tylko możliwości organizacyjnych, nie wspominając o finansowych, wymagałoby znacznego rozbudowania infrastruktury projektu. Biorąc to pod uwagę, należy zgodzić się z Gabriellą Obst, która w odniesieniu do projektu KERK stwierdza, że „prostota modelu nie wynika z troski o to, żeby odzwierciedlić złożoność kompetencji uzyskiwanych w trakcie kształcenia religijnego, ile raczej z zamiaru zbudowania poręcznego instrumentu, który będzie dobrze służył badaniom empirycznym”<sup>22</sup>. Nieuzasadniona wydaje się jednak obawa tej samej autorki, która pisze, że „empiryczna sprawdzalność będzie w przyszłości jedynym wyznacznikiem do budowania modeli kompetencyjnych i określania standardów kształcenia religijnego, a przez to również zwycięży tendencja zmierzająca do podporządkowania tych standardów zasadom operacjonalizacji”<sup>23</sup>. Sygnalizowane zagrożenie jest pozorne dlatego, że „prostota modelu”<sup>24</sup> nie implikuje wcale tego, że tracą rację bytu inne, bardziej skomplikowane modele, które będą adekwatnie odpowiadać przyjętym przez badaczy celom. W tym kontekście warto rozróżnić modele służące do ewaluacji kompetencji religijnej i modele tejże kompetencji, które stanowią podstawę planowania, przeprowadzania i oceniania szkolnych lekcji religii<sup>25</sup>.

Opisane powyżej napięcie między wymuszoną przez cel badawczy prostotą modelu i złożonością samego przedmiotu badań można było rozładować przez to, że

---

zer, *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von "Gutem Religionsunterricht" profitieren*, Neukirchen-Vluyn 2008, s. 13; B. Dressler, *Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung?*, [w:] *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009, s. 23; G. Ritzer, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien–Berlin 2010, s. 392.

<sup>22</sup> G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren*, dz. cyt., s. 93.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Por. J. Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011, s. 108-110.

z góry odmówionoby sensu zamiarowi ewaluowania procesu kształcenia religijnego, powołując się przy tym na argument, zgodnie z którym taka ewaluacja byłaby nieodpowiednia do jego przedmiotu. W toczących się nieustannie dyskusjach wskazuje się częstokroć, że nie da się żadnymi standardami zmierzyć tego, co jest najważniejsze w lekcjach religii. Ten pogląd prezentuje m.in. Friedrich Schweitzer<sup>26</sup>, który postuluje jednocześnie, żeby poddawać ewaluacji to, co się jej poddaje<sup>27</sup>. W projekcie KERK chodziło o to, żeby wysondować granice możliwości ewaluowania kształcenia religijnego. Dokonano tego w ten sposób, że najpierw na podstawie teorii kształcenia i dydaktyki przedmiotowej zbudowano model kompetencji religijnej i instrument badawczy umożliwiający jego walidację, a następnie ten ostatni zastosowano w badaniu terenowym w empirycznej fazie projektu. Uzyskane dane posłużyły do opisu poziomów kompetencji religijnej, które przedstawiono na początku tego artykułu.

Decyzja o wyborze tej czy innej perspektywy badawczej pociąga za sobą niebezpieczeństwo, że ktoś może opowiedzieć się przeciwko tej perspektywie. W projekcie KERK skoncentrowano uwagę na kwestii efektów prowadzenia lekcji religii, pomijając przez to zagadnienie jakości procesów nauczania i uczenia się, zainteresowań uczęszczających na nie uczennic i uczniów czy inhibitorów rozumienia. W związku z tym zespół badawczy nie rości sobie pretensji, żeby uważano opracowany przez niego instrument za jedyne i najodpowiedniejsze narzędzie do badania jakości szkolnych lekcji religii. Słusznie również zwrócił uwagę F. Schweitzer, że odnośnie do dydaktyki religii należy dokonać rozróżnienia „między jakością produktu i jakością procesu”<sup>28</sup>. Odnośnie do tej różnicy pisze on następująco: „Lekcja, która prowadzi do dobrych wyników testowania, nie musi być już przez to samo «dobra» – dobre wyniki w tym zakresie można również osiągnąć dzięki wojskowemu drylowi. Patrząc od strony pedagogicznej, sposoby czy metody badania i przyświecające im cele nie powinny być niezależne”<sup>29</sup>.

W publicznej debacie na temat nauczania religii słusznie podkreśla się to, że mówienie o adekwatnej do naszych czasów kompetencji religijnej nie może prowadzić do rezygnacji z kształcenia religijnego na wysokim poziomie. Szczególnie sugestywnie wyrazili tę myśl Werner H. Ritter<sup>30</sup> i Bernhard Dressler<sup>31</sup>. Jednak do pierwszego

<sup>26</sup> Por. F. Schweitzer, *Elementarisierung und Kompetenz*, dz. cyt., s. 10.

<sup>27</sup> Por. tamże, s. 20.

<sup>28</sup> Tamże, s. 17.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Por. W.H. Ritter, *Alles Bildungsstandards – oder was?*, [w:] *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, red. V. Elsenbast, D. Fischer, Comenius-Institut, Münster 2007, s. 29-36.

<sup>31</sup> Por. B. Dressler, *Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen?*, [w:] *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, red. V. Elsenbast, D. Fischer, Comenius-Institut, Münster 2007, s. 73-77; tenże, *Man kann nicht nicht inszenieren. Performanz und Kompetenz im Fokus der Unterrichtsbeobachtung*, nieopublikowany manuskrypt, [bmw] 2010.

z nich trzeba zwrócić się z zapytaniem, czy nie uważa on standardów kształcenia i kompetencyjnego zorientowania nauczania religii w szkole za sprzeczne z pojęciem *Bildung* (kształcenie)<sup>32</sup>. Z jednej strony bowiem podkreśla, że lekcje religii mają przyczyniać się do tego, że uczennice i uczniowie „mogą osiągnąć zrozumienie swojej religii, swojej wiary, które to zrozumienie w następnym kroku umożliwi im właściwe odczytanie takich pojęć, jak «Bóg» czy «świat»”<sup>33</sup>, z drugiej natomiast uznaje kształcenie religijne za coś, co daje się opisać empirycznie jako kompetencja religijna, a dokładniej: kompetencja interpretacji religijnej. Udzielona przez Rittera wskazówka, że pedagogika religii powinna raczej dążyć do wypracowania w uczących się postawy „rozważli, spokoju i refleksji nad tym, co jest właściwie najważniejsze”<sup>34</sup>, a nie „z całą powagą wszędzie się udzielać”<sup>35</sup>, wcale nie pomaga w określeniu jej *proprium*. Właśnie ambitne koncyptowanie kompetencji religijnej ma na celu unaocznienie tego, co z religijno-pedagogicznego punktu widzenia musi być uznane za najistotniejsze. Niekiedy próbuje się uzasadnić zbyteczność wyjaśniania potrzeby ewaluacji kompetencji religijnej za pomocą twierdzenia, że „w prowadzonych od lat badaniach empirycznych lekcje religii wypadają całkiem nieźle”<sup>36</sup>. Przy takim podejściu znika z pola uwagi to, że Anton Bucher<sup>37</sup>, do którego *notabene* nawiązuje Ritter, co prawda zbadał w swojej pracy popularność lekcji religii jako przedmiotu szkolnego, pomijając jednak kwestię tego, czy uczennice i uczniowie rzeczywiście zdobywają na nim ten poziom wykształcenia religijnego, którego z pewnością życzyłyby sobie również omawiany autor<sup>38</sup>.

Przedstawiony powyżej opis poziomów kompetencji religijnej, który stanowi istotny rezultat projektu KERK, przekonuje, że poddane ewaluacji trzy domeny tejże kompetencji – podstawowa wiedza religijna, kompetencja interpretacji religijnej i kompetencja takiej samej partycypacji – należą do istoty kształcenia religijnego.

### Kształcenie religijne a poziomy kompetencji religijnej

W najnowszej dyskusji religijno-pedagogicznej Bernhard Dressler dogłębnie wyjaśnia relację między religią a kształceniem. W swojej książce pt. *Unterscheidung-*

---

<sup>32</sup> [Ze względu na specyfikę terminologiczną niemieckiego pojęcia *Bildung* wprowadzam ten termin najpierw w formie niemieckiej i dodaje w nawiasie polski odpowiednik. Dalej będę używał terminu polskiego z dodaniem od czasu do czasu, dla przypomnienia, niemieckiego źródłosłowu].

<sup>33</sup> W.H. Ritter, *Alles Bildungsstandards – oder was?*, dz. cyt., s. 31.

<sup>34</sup> Tamże, s. 35.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże, s. 29.

<sup>37</sup> Por. A. Bucher, *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*, Innsbruck – Wien 1996.

<sup>38</sup> Odnośnie do krytyki koncepcji badawczej Rittera por. M. Rothgangel, *Bildungsstandards Religion. Eine Kritik auf verbreitete Kritikpunkte*, [w:] *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009, s. 87-97.

gen (*Rozróżnienia*) przedstawia termin „kształcenie” w odniesieniu do treści nauczania i różnorodnych sposobów interpretowania świata, wśród których religijny jest jednym z możliwych<sup>39</sup>. Zdaniem autora współczesny człowiek jest zmuszony do nieustannego modyfikowania perspektywy swojego patrzenia na rzeczywistość, co oznacza konieczność rozróżniania i umiejętnego poruszania się wśród funkcjonalnie zróżnicowanych podsystemów społecznych, w których obowiązują właściwe im logiki działania i formy racjonalności. Do „prowadzenia życia w tych nieustannych przejściach”<sup>40</sup> konieczna jest „umiejętność przechodzenia”<sup>41</sup> (*Übergangsfähigkeit*) i „kompetencja rozróżniania”<sup>42</sup> (*Differenzkompetenz*). Religia pomaga „podmiotowi, który mimo wszystkich zróżnicowań musi posiadać jedność w prowadzeniu życia, zrozumieć swoje własne podstawy i wyjaśnić granice”<sup>43</sup> i to w taki sposób, „żeby bez zgłaszania pretensji do jurysdykcyjnej omnipotencji zachowane zostało holistyczne roszczenie religii”<sup>44</sup>.

Na tym tle ze szczególnym naciskiem należy podkreślić, że szkolne nauczanie religii ma na celu kultywowanie religii jako religii, a więc w pierwszym rzędzie „prezentowanie jej ze względu na właściwą jej logikę pytań i doświadczeń, w drugim natomiast rzędzie rozpatrywanie zagadnień pochodzących z innych obszarów ludzkiego działania z religijnego punktu widzenia, bez popadania jednak w fundamentalistyczną pułapkę definiowania «jedynie słusznych» prawd i celów mających obowiązywać w tych sferach”<sup>45</sup>. Aby sprostać tym zadaniom, niezbędna jest zdolność zmiany perspektywy patrzenia (niem. *Fähigkeit zu Perspektivenwechseln*), dzięki której da się wyabstrahować różnorodne sposoby tłumaczenia świata. Z tego względu nie można zawężyć szkolnego nauczania religii do przekazu jednej tylko perspektywy – właśnie religijnej, która bez wątplenia jest typem patrzenia i interpretowania rzeczywistości należącym do rezerwuaru ogólnego pojęcia kształcenia (*Bildung*), ale musi również być metodycznie prowadzonym i kontrolowanym procesem zapoznawania uczennic i uczniów z różnicą zachodzącą między wewnętrzną a zewnętrzną perspektywą danej religii, między mówieniem religijnym a mówieniem o religii<sup>46</sup>. Poważne potraktowanie zadania uczenia zmiany perspektywy patrzenia otwiera drogę do tego, żeby dostrzec w języku religijnym nie tyle wykładnię prawdy, co raczej wysiłek jej rekonstruowania. W związku z tym proces kształcenia religijnego ma do spełnienia „trudne zadanie, a mianowicie musi ustrzec symboliczną i metaforyczną komunikację [religijną] przed nieporozumieniami polegającymi na tym, że religia jest identyfikowana

<sup>39</sup> Por. B. Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006.

<sup>40</sup> Tamże, s. 150.

<sup>41</sup> Tamże, s. 153.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże, s. 154.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Tamże, s. 132 i n.

<sup>46</sup> Por. tamże, s. 135.



ze spekulowaniem na temat określonych stanów rzeczy i reifikowana jako roszczenie posiadania zawsze słuszności [...]. Z drugiej strony proces ten ma przyczyniać się do wzmocnienia jej struktury interpretacyjnej, zgodnie z którą czegoś, co jest widziane «jako coś innego», nie uważa się za deficytowy sposób opisu i interpretacji rzeczywistości, a mówienie «jak gdyby» nie udziela licencji na całkowitą dowolność w odczytywaniu sensu zdarzeń<sup>47</sup>.

Takie, w gruncie rzeczy hermeneutyczne, podejście obnaża konieczność uznania umiejętności rozróżniania perspektyw patrzenia za centralny problem kształcenia religijnego. Należy przy tym dodać, że umiejętność ta stanowi współcześnie podstawę dla wielu dydaktycznych koncepcji nauczania religii. W tak pojętej performatywnej pedagogice religii (niem. *Performative Religionsdidaktik*), która jest zarazem teoretyczna i refleksyjna, chodzi, po pierwsze, o określenie za pomocą subtelnych rozróżnień stopnia bliskości między religijnymi a niereligijnymi sposobami tłumaczenia fenomenów religijnych i, po drugie, o dokonanie nad nimi refleksji<sup>48</sup>. Podejście to podzielają zarówno przedstawiciele dydaktyki nauczania religii ukierunkowanej na konstruktywizm<sup>49</sup> i semiotykę<sup>50</sup>, jak i ci, którzy prezentują nowszą orientację interreligijną<sup>51</sup>.

Gdy na tle powyższych rozważań spojrzy się ponownie na opracowane w projekcie KERK poziomy kompetencji religijnej, wyraźnie widać możliwość ich skorelowania z dotychczasowymi koncepcjami kształcenia religijnego. Każdemu poziomowi towarzyszy bowiem przyrost umiejętności nabierania dystansu wobec codziennych kontekstów życiowych i dokonywania zmiany perspektywy patrzenia. To ostatnie dotyczy również umiejętności różnicowania religijnych, interreligijnych i niereligijnych sposobów widzenia, wraz z ich specyficznymi logikami.

Opracowane na podstawie projektu KERK opisy poziomów kompetencji religijnej da się odczytać jako empiryczne potwierdzenie teoretycznych rozważań prowadzonych w ramach pedagogiki religii i jej dydaktyki. Jasne jest przy tym to, że konstruowanie modeli kompetencji religijnej, które będą stawiać sobie bardziej ambitne cele teoretyczne i dydaktyczne, nie jest wykluczone. W związku z tym nieuzasadnione wydają się obawy, że ukierunkowanie dydaktyki nauczania religii na kompetencje z konieczności będzie prowadzić do obumierania lekcji religii jako przedmiotu szkolnego, gdyż w gruncie rzeczy to ukierunkowanie oznacza powrót raz już zdys-

---

<sup>47</sup> Tamże, s. 143.

<sup>48</sup> Por. B. Dressler, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, [w:] *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig, red. Th. Klie, S. Leonhard, Leipzig 2003, s. 153-165.

<sup>49</sup> Por. *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, red. G. Büttner, Stuttgart 2006.

<sup>50</sup> Por. M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach 2002.

<sup>51</sup> Por. J. Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.

kredytowanego podejścia, w którym dominującą rolę ogrywało wąsko rozumiane zorientowanie nauczania religii na tzw. sytuacje problemowe i całkowite przemilczanie własnej logiki myślenia i działania religijnego<sup>52</sup>.

### Konsekwencje praktyczne

W debacie toczącej się na gruncie pedagogiki religii na temat zorientowania na kompetencje, obok pytań dotyczących konceptualizacji i ewaluacji kompetencji religijnej, podejmuje się również kwestię tego, jak przez zastosowanie odpowiednich materiałów i zadań dydaktycznych można wspierać uczennice i uczniów w osiągnięciu kompetencji religijnej<sup>53</sup>. Na podstawie wyników projektu KERK nie jest możliwe sformułowanie żadnych rad dotyczących możliwości zwiększenia skuteczności nauczania religii ukierunkowanego na kompetencje. Wynika to po prostu z tego, że nie było to celem prowadzonych badań. Zgromadzony materiał nie może również stanowić podstawy do tego, żeby przedstawić szczegółową operacjonalizację wyróżnionych domen w celu przygotowania nowych programów i podręczników szkolnych.

W kontekście zaprezentowanych rozważań religijno-pedagogicznych i w odniesieniu do opracowanych w KERK-u poziomów kompetencji religijnej da się natomiast udzielić pewnych wskazówek co do tego, jakie kryteria muszą spełniać zadania dydaktyczne wspierające rozwój kompetencji religijnej. Najpierw oczywiście mają w tym zakresie zastosowanie ogólne kryteria dobrego kształcenia, które w dydaktyce nauczania religii i dydaktyce ogólnej obowiązują niezależnie od dyskursu na temat przeorientowania na kompetencje<sup>54</sup>. Poza tym w opisie poziomów kompetencji religijnej sugeruje się, że w zadaniach dydaktycznych, wspierających kształcenie kompetencyjne, musi chodzić o to, żeby uczennice i uczniowie reflektowali, rozróżniali, porównywali i wyjaśniali określone stany rzeczy z różnych perspektyw. W szczególności powinno się ich zaznajomić z różnicą między religijnymi a niereligijnymi perspektywami patrzenia na religię, w których wybrane fenomeny rozważa się przy założeniu *et si Deus datur (a jeżeli Bóg istnieje)*, w świetle innych tradycji religijnych czy niereligijnych światopoglądów.

---

<sup>52</sup> Por. K.E. Nipkow, *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, t. 1: *Bildungsverständnis im Umbruch, Religionspädagogik im Lebenslauf, Elementarisierung*, Gütersloh 2005, s. 131. Por. także: G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009, s. 47.

<sup>53</sup> Por. G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009; G. Ziener, *Kompetenzorientierten Unterricht vorbereiten: „Kompetenzexegese“ als Kern der didaktischen Reflexion.*, [w:] *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009, s. 165-179; W. Michalke-Leicht, *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 2011.

<sup>54</sup> Por. B. Schröder, *Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung*, [w:] *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009, s. 50-53.

### Konsekwencje polityczne i religijno-pedagogiczne

Mimo że w Niemczech podstawą nauczania religii w szkołach publicznych jest zapis znajdujący się w artykule 7 ustawy zasadniczej (niem. *Grundgesetz*), przedmiot ten należy do „dyżurnych” tematów, nad którymi nieustannie toczy się gorąca i kontrowersyjna dyskusja. Przeciw nauczaniu religii w szkołach kieruje się zarzuty, które towarzyszą konfesyjnie podzielonym lekcjom wiary od samego ich początku, to jest od lat dwudziestych minionego stulecia. Do najczęściej powtarzanych obiekcyj należą: anachroniczny charakter, uprzywilejowanie Kościołów chrześcijańskich i misjonowania uczennic i uczniów. Zdecydowana większość zarzutów straciła aktualność po wprowadzeniu w szkołach publicznych islamu jako przedmiotu nauczania. Przez to zmieniła się również materia sporu – z fundamentalnej kwestii politycznej przekształcił się on w pytanie o pedagogiczną jakość nauczania religii. Czy lekcje religii, na które istotny wpływ wywierają wspólnoty religijne, są w stanie sprostać wymaganiom szkolnym w taki sam sposób jak wszystkie inne zajęcia? Szeroko rozpowszechnione wydaje się podejrzenie, że w trakcie takich lekcji nie kształci się, lecz jedynie indoktrynuje na rzecz danego wyznania czy religii. Niemniej jednak należy uznać za ważny krok naprzód to, że spor wokół edukacji religijnej nie toczy się już na polu polityki (z pomocą środków przypominających *kulturkampf*), lecz przesunął się na płaszczyznę pedagogiczną. Zasadnicze pytanie brzmi obecnie następująco: Czy wyznaniowe lekcje religii wnoszą istotny wkład w kształcenie ogólne uczennic i uczniów? Społeczeństwo, które przeznaczają na te lekcje środki finansowe budżetu publicznego, ma prawo oczekiwać rzetelnej odpowiedzi na to pytanie.

Na tym tle pozytywnie należy ocenić możliwość krytycznego czuwania nad konfesyjnymi lekcjami religii i uzyskiwanymi w ich wyniku rezultatami przez wszystkich zainteresowanych edukacją szkolną. Chęć uniknięcia pytania o jakość tych zajęć przez odwołanie do niedającego się przewidzieć oddziaływania Ducha Świętego czy do efemerycznej natury zjawiska religijności byłaby tak samo niepoważna jak odmowa zmierzenia umiejętności uczennic i uczniów przez nauczyciela języka niemieckiego, który broniłby się przed takim pomiarem, wskazując na nieuchwytny charakter fascynacji i miłości do literatury. Mimo całej swojej specyfiki edukację religijną łączy ze wszystkimi innymi przedmiotami szkolnymi wspólny wysiłek na rzecz rozwoju uczennic i uczniów w odniesieniu do „semantyki”, „gramatyki” i pragmatyki ich życia.

W świetle powyższych rozważań należy uznać za kontraproduktywne definiowanie roli lekcji religii przez wskazywanie na ich ekskluzywny status w ramach nauczania szkolnego. Lekcje religii łączy z zajęciami muzycznymi czy innymi przedmiotami artystycznymi zainteresowanie performatywne, z lekcjami historii – konstruowanie tradycji opartej na partycypacji, z lekcjami języka niemieckiego – zainteresowanie filologiczne, i w końcu z naukami przyrodniczymi – praca nad spójną metafizyką.

A zatem, wydzielony status prawny kształcenia religijnego jest uzasadniony nie pedagogicznie, lecz tylko i wyłącznie politycznie. Czy nie z tego powodu właśnie nauczanie religii zalicza się do podstawowych przywilejów, jakie należą się jednostce od państwa? Ani uczniowie, ani nauczyciele nie mogą być zmuszani do uczestniczenia w lekcjach religii, również państwu nie wolno ustanawiać „państwowych”, to znaczy prowadzonych bez udziału wspólnot religijnych lekcji w tym zakresie. Te polityczne obwarowania chronią religię, ale bynajmniej nie oznaczają, że nauczanie religii w szkołach publicznych może uchylać się od spełnienia oczekiwań i wymagań zasadnych pedagogicznie.

Oczywiście dopuszczalne są różnice zdań co do tego, czy kompetencje są właściwą kategorią, która umożliwia konstruowanie standardów edukacyjnych w odniesieniu do religii. Główna wątpliwość bierze się stąd, że w samym pojęciu kompetencji zostało skumulowanych wiele wymiarów i płaszczyzn nauczania oraz uczenia się. Termin ten zawdzięcza swoją błyskotliwą karierę w polityce oświatowej od kilku dziesięcioleci przede wszystkim temu, że z jego pomocą da się w łatwy sposób podzielić materiał kształcenia i przyporządkować go do programów i celów nauczania. Źródłem czy powodem tej łatwości jest to, że *de facto* kompetencje są pochodnymi umiejętności rozwiązywania problemów. Dlatego programy nauczania oparte na kompetencjach umożliwiają ewaluowanie tematów i rozstrzyganie, czy wspierają one rozwój umiejętności rozwiązywania problemów, czy nie. Niektórzy krytycy nauczania kompetencyjnego podkreślają, że w pedagogice religii pod przykrywką zorientowania na kompetencje powraca dawne nauczanie problemowe. To spostrzeżenie jest o tyle zasadne, że kompetencyjne programy nauczania przewidują realizację tylko takich treści, które mogą być zidentyfikowane jako dostosowane do wyzwań właściwych dla wieku uczennic i uczniów uczestniczących w lekcjach religii. Jednak w przeciwieństwie do edukacji religijnej z lat siedemdziesiątych XX wieku, nikomu nie przyjdzie dziś na myśl, żeby istotne dla lekcji religii treści kształcenia selekcjonować zgodnie z kluczem, według którego miałyby mieć jak najmniej wspólnego z samą religią. Uzasadniona krytyka kształcenia problemowego w religii nie odnosiła się w minionym okresie do orientacji problemowej jako takiej, lecz do modnej wówczas idei sekularyzacji i piętnowała w niej to, że idąc za głosem przejściowego gustu, zaniedbywano w niej treści *stricte* religijne i teologiczne. Właśnie dlatego, że zwolennicy nauczania problemowego ślepo wierzyli w proces nieodwracalnego zeświecczenia się religii, uważali, że mogą, a nawet powinni zaoszczędzić swoim uczennicom i uczniom tematów specyficznie teologicznych.

Lekcje religii zorientowane na specyficzne domeny (składowe) kompetencji religijnej podchodzą do problemów edukacyjnych diametralnie inaczej niż opisane powyżej nauczanie problemowe. Podczas tych lekcji konstatuje się najpierw, że dany problem istnieje jako fakt wynikający z tego, że religia stanowi część świata przeżywanego (niem. *Lebenswelt*) młodzieży. Młodzi ludzie niejako ocierają się o zjawiska

religijne zarówno w życiu prywatnym, jak i publicznym. Podobnie jest ze wspólnotami religijnymi i przekonaniem na sprawy z tego zakresu. Do tych „danych” muszą się ustosunkować i przyjąć własny sposób postępowania. Odpowiedzialnie traktowana pedagogika religijna będzie z jednej strony zachęcać uczennice i uczniów do formowania w sobie coraz bardziej wysublimowanych kompetencji interpretowania i partycypowania w przejawach życia religijnego, z drugiej natomiast będzie skłaniać ich do krytycznej autorefleksji. Te dwa cele osiągnie się tym pewniej, im lepsze będą na lekcjach religii propozycje działań dostosowanych do potrzeb poszczególnych grup wiekowych.

Nikt nie ma wątpliwości, że potrzeba jeszcze wielu badań empirycznych, aby rozwikłać problemy, jakie powyżej zostały tylko skrótowo zasygnalizowane. Materiał zgromadzony w ramach projektu KERK jest ważnym początkiem i umożliwia prowadzenie dalszych metaanaliz. Jednak przyjęte w nim ograniczenie wiekowe uczestników (do 15 roku życia) niweczy zamiar opracowania na podstawie uzyskanych wyników programów nauczania, które znalazłyby zastosowanie we wszystkich grupach wiekowych. Mimo tej słabości opracowany i wypróbowany w trakcie badań terenowych model kompetencji religijnej może posłużyć za podstawę do konstruowania programów nauczania religii przeznaczonych dla młodzieży w wieku wykraczającym poza granice populacji badanej. Owe programy muszą jednak być dostosowane do wymagań ramowych, które określił Eckhard Klieme i jego współpracownicy. Badacze ci opracowali uniwersalne wyznaczniki testowalności w odniesieniu do standardów nauczania wszystkich przedmiotów i wypróbowali je na modelu, który pozytywnie przeszedł rozległe badania empiryczne<sup>55</sup>.

Prace nad modyfikacją ewangelickich programów nauczania religii, ukierunkowanych na zdobywanie kompetencji, są prowadzone we wszystkich landach Republiki Federalnej Niemiec. Nieodzowne wydaje się koncyptowanie następnych modeli kompetencyjnych. Na tym tle krytyka berlińskiego modelu przyczyni się do rozwoju bardziej zaawansowanych modeli, które muszą być ugruntowane teoretycznie i sprawdzalne empirycznie.

Zatrzymując się jeszcze nieco na celu wskazanym w ostatnim zdaniu poprzedniego akapitu, należy w przyszłości zaoszczędzić sobie publikowania takich modeli kompetencyjnych, które będą jedynie listami pobożnych życzeń odnośnie do zadań współczesnych lekcji religii. Przykładem takiego rodzaju listy są wskazania Komisji Mieszanej ds. Reformy Studiów Teologicznych, działającej przy zarządzie głównym Ewangelische Kirche in Deutschland (EKD, Kościół Ewangelicki w Niemczech) Wskazania te zostały opublikowane w witrynie internetowej EKD w

---

<sup>55</sup> Por. E. Klieme et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.

zakładce zatytułowanej „EKD-Text” pod numerem 96<sup>56</sup>. W czwartym rozdziale tego dokumentu wylicza się pod wspólnym mianem „kompetencje teologiczno-religijno-pedagogiczne” szereg „profesjonalnych kompetencji i standardów kształcenia nauczycieli religii”<sup>57</sup>. Omawiany wykaz sprawia wrażenie listy bez pokrycia, w której w ogóle nie bierze się pod uwagę tego, czy we współczesnych warunkach kształcenia uniwersyteckiego da się urzeczywistnić zaplanowane kompetencje. Bez wątplenia najwyższe uznanie należy się EKD za to, że od nauczycieli religii oczekuje „religijno-pedagogicznej kompetencji refleksowania” (niem. *religionspädagogische Reflexionskompetenz*), „religijno-pedagogicznej kompetencji aranżowania” (niem. *religionspädagogische Gestaltungskompetenz*), „religijno-pedagogicznej kompetencji wspierania” (niem. *religionspädagogische Förderkompetenz*), „religijno-pedagogicznej kompetencji wspomaganie rozwoju” (niem. *religionspädagogische Entwicklungskompetenz*) i „religijno-pedagogicznej kompetencji dialogu i dyskusji” (niem. *religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz*)<sup>58</sup>. Te oczekiwania jednak nie zwalniają z konieczności szukania odpowiedzi na pytanie, jak może dokonywać się weryfikacja owych kompetencji. W prezentowanym dokumencie zaproponowano sześć sposobów sprawdzania: samoobserwację, obserwację ze strony innych, *feedback* pochodzący od uczennic i uczniów, testowanie, egzaminy modułowe i końcowy egzamin państwowy. Uderzająco niejasno opisana jest kategoria testowania. Autorzy dokumentu wyjaśniają: „Testy cząstkowe, w których sprawdzi się nie tylko stopień przyswojenia wiedzy, lecz również strategie rozwiązywania konkretnych problemów dydaktycznych, [...] mogą dostarczyć wskazówek odnośnie do tego, czy wyznaczone standardy zostały osiągnięte”<sup>59</sup>. Temu zdaniu należy przypisać ładunek informacyjny, którego wartość zbliża się do zera.

Z projektu KERK wynika zupełnie inna droga: testy w pierwszym rzędzie nie służą do tego, żeby sprawdzać osiągnięcie standardów, które w formie życzeń opracowano przy biurku, wręcz przeciwnie – służą one do tego, żeby umożliwić w ogóle formułowanie standardów osiągalnych. Nie wolno bowiem na dłuższą metę tolerować dysproporcji między spodziewanymi a osiąganymi kompetencjami. Poza tym sporo niejasności występuje w kwestii, jakie kompetencje powinny cechować kandydatów do zawodu nauczyciela religii pod koniec okresu kształcenia. Rozstrzygnięć w tej sprawie mogą dostarczyć tylko intensywne badania empiryczne. Ten, kto zechce zaznajomić się z liczącą dziesięć stron listą „kompetencji i standardów nauczycieli przedmiotu ewangelickie lekcje religii”, znajdującą się w scharakteryzo-

---

<sup>56</sup> Por. EKD, *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz - Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*, EKD-Texte 96, 2009 (dostępny na: [https://www.ekd.de/download/ekd\\_texte\\_96.pdf](https://www.ekd.de/download/ekd_texte_96.pdf), otwarty 13.02.2014).

<sup>57</sup> Por. tamże, s. 16.

<sup>58</sup> Por. tamże, s. 20.

<sup>59</sup> Tamże, s. 26.

wanym powyżej dokumencie, przy jej czytaniu dostanie zapewne zawrotów głowy. W każdym razie w tej formie nie da się ich sprawdzić. Prostota modelu berlińskiego była nierzadko okazją do zarzutów kierowanych pod adresem jego twórców. Polemiści przeoczekali w swoich oskarżeniach to, że bez owej prostoty modelowanie byłoby w ogóle niemożliwe. Z pewnością zaprezentowany przez EKD model nie tylko nie jest prosty, ale również nie jest sprawdzalny.

Sukces szkolnej edukacji religijnej zależy od tego, czy kandydatów na nauczycieli wyposaży się w odpowiednie kompetencje z zakresu interpretacji i partycypacji religijno-teologicznej. Po sfinalizowaniu projektu KERK można postawić sobie pytanie, czy nie podeszliśmy do sprawy – jak to często dzieje się w pedagogice – od niewłaściwej strony? Zamiast bowiem przetestować najpierw kompetencje nauczycieli, testowaliśmy wiedzę i umiejętności uczennic i uczniów. Jak ci ostatni mogą nabyć w ogóle jakiegokolwiek kompetencje, jeżeli ich nauczyciele ich nie mają? Gdy uwzględnimy jeszcze to, jak nawet niektórym studentom teologii trudno nie traktować metody historyczno-krytycznej jako ingerencji w ich osobistą wiarę, wówczas łatwiej zgodzić się z opinią, że kształtowanie kompetencji religijnej jest zadaniem w późnej młodości. Z tego powodu trzeba koniecznie zadbać o to, żebyśmy więcej dowiedzieli się o kompetencjach osób nauczających religii. Szczególnie interesująca jest przy tym ich umiejętność określania zadań nauczania tego przedmiotu. Na czym polegają, ich zdaniem, największe wyzwania współczesnego przekazu wiary? Jak definiują oni własną sytuację oraz sytuację swoich uczennic i uczniów? Jakie nasuwają się im sposoby teologicznej interpretacji aktualnego stanu rzeczy? Czy w swoich interpretacjach sięgają po wyniki badań innych dyscyplin naukowych?

Lekcję religii można porównać z wyprawą żeglarską. Nauczyciel, występując w roli kapitana jachtu, wyznacza mniej lub bardziej zmotywowanej załodze trasę do przebycia od punktu A do punktu B. Podczas wyprawy warunki pogodowe nieustannie ulegają zmianie. Bywają okresy, w których jacht płynie przy pełnych żaglach i we wspaniałym słońcu. Wówczas cel wyprawy osiąga się znacznie szybciej niż zakładano. Są jednak okresy, gdy nie ma wiatru, czas się dłuży i wśród załogi panuje zły nastrój. Przy niesprzyjającym wietrze trzeba manewrować, co kosztuje odpowiednio zwiększony nakład czasu i pracy. Zupełnie źle jest wówczas, gdy błądzi się we mgle, cel zniknął z oczu, jacht błąka się bez orientacji, a niekiedy nawet osiada na mieliźnie.

Dobry nauczyciel religii musi brać pod uwagę wiele zewnętrznych uwarunkowań swojej pracy. Jako kapitan musi najpierw drobiazgowo zaplanować wyprawę. Kto na swoim jachcie opuszcza spokojny port, ten powinien przedtem wyznaczyć cel, który jest w stanie osiągnąć. Umiejętność określenia przewidywanego czasu przybycia do celu podróży (ang. *estimated time of arrival*) jest tak samo ważna na morzu jak na lekcjach w szkole. Przed wypłynięciem trzeba też sprawdzić systemy nawigacyjne i mapy, a w razie konieczności je uaktualnić, żeby podróżować zgodnie z kursem i nie wpaść na mieliżny czy inne przeszkody. Trzeba też czuć, w którą stronę wiatr wieje.

Gdy już się wypłynęło w morze, do podstawowych obowiązków kapitana należy regularne określanie lokalizacji i wyznaczanie dalszego kursu. Kto nie wie, gdzie się znajduje, nie może też osiągnąć celu, który miał tak wyraźnie przed oczami przed wypłynięciem. Określenie aktualnej lokalizacji poprzedza więc wytyczanie celu.

Nauczający religii muszą mieć jasność co do tego, w jakim systemie religijno-kulturowym wprowadzają swoje koordynaty. Ich zadanie nie staje się pod tym względem wcale łatwiejsze przez to, że tezy głoszące nieuchronność sekularyzacji straciły we współczesności zaufanie społeczne. W kształceniu trzeba porównywać ze sobą konkurencyjne sposoby interpretowania sytuacji religijnej. Proponowane interpretacje, które można znaleźć w podręcznikach i programach szkolnego nauczania religii, są często zdezaktualizowane. Nauczyciele, którzy opierają się wyłącznie na tych nieaktualnych programach i materiałach dydaktycznych, narażają się na porażkę, gdyż co prawda wskazano w nich cel, ale nie określono punktu wyjścia. W związku z tym hermeneutyczne umiejętności nauczycieli, a w szczególności wspomniana powyżej kompetencja wyjaśniania (niem. *Deutungskompetenz*) odgrywają współcześnie kluczową rolę.

Nie należy jednak sądzić, że to, co zostało powyżej zapisane, obarcza nauczycieli religii niedającym się zrealizować obowiązkiem misjonowania uczennic i uczniów. W zupełności wystarczy, gdy pokażą swoim podopiecznym, jak można odnaleźć się na „morzu” religii. Funkcja bycia przykładem czy wzorem do naśladowania polega przede wszystkim na umiejętności odnajdywania orientacji (niem. *Orientierungsfähigkeit*), a nie zaskakiwania intensywnością osobistego życia religijnego. Przyjdzie bowiem kiedyś taki dzień, gdy uczennice i uczniowie będą musieli sami wyznaczyć swoją drogę między różnymi ruchami religijnymi wraz z ich ławicami i zagrożeniami, a także „oceanicznymi uczuciami” i głębokimi spostrzeżeniami. Jeśli nauczyli się korzystania z mapy i kompasu, anemometru i prognozy pogody, określą w samodzielny sposób swoją lokalizację i wyznaczą sobie osiągalny cel dzięki temu, że lekcje religii wyposażyły ich w niezbędne kompetencje.

Empiryczne badania edukacyjne w odniesieniu do lekcji religii nie oznaczają, że te ostatnie nie wymagają więcej teologicznego ugruntowania i że można zadowolić się w nich uzasadnieniami pedagogicznymi. Wręcz przeciwnie, oba elementy trzeba odnieść dialektycznie do siebie. Konieczność takiego odniesienia obrazuje następujący przykład: to, że edukacja religijna służy zapobieganiu fundamentalizmowi religijnemu, jest dziś szeroko akceptowanym założeniem. Przeciw niemu zgłaszany jest jednak poważny zarzut. Wynika on stąd, że w ostatnich latach właśnie wykształceni młodzi muzułmanie opowiadali się za ekstremizmem islamskim. Ten fakt powinien zwrócić naszą uwagę na niezwykle istotny składnik procesu kształcenia. Pedagogika wiąże się bowiem ze skierowaną do pokolenia dorastających zapowiedzią czy obietnicą skonstruowania świata, za który będą mogli oni przejąć odpowiedzialność (H. Arendt). Jeżeli tego obiecane go świata nie daje się pogodzić z tym istniejącym realnie, to w najlepszym wypadku kształcimy reformatorów, a w najgorszym – re-



wolucjonistów, którzy wierzą, że tylko siłą da się uratować ich świat. Każdy, kto nie chce „produkować” tylko małych technokratów, musi podjąć ryzyko związane z kształceniem. Lektury religii straciłyby sens, gdyby z pokolenia na pokolenia nie przekazywano na nich nadziei na nadejście Królestwa Bożego. Nie należy niwelować rozdźwięku między tym, jakiego świata Bóg pragnął, a tym, jaki zastaliśmy. W edukacji religijnej przed uczennicami i uczniami stawia się zadanie wytrzymania tego dysonansu poznawczego i przekształcenia go w wiarę, nadzieję i miłość. W tym kontekście lekcje religii stanowią *lectio difficilior* – trudną lekturę naszego świata. Jest to przedsięwzięcie ryzykowne, choć nieodzowne, a niekiedy również uszczęśliwiająca. Ukierunkowane na nabywanie kompetencji religijnej empiryczne badania edukacyjne wnoszą w tym zakresie swój skromny wkład i chcą przyczynić się do zakończenia sukcesem tego trudnego zamiaru.

*Przetłumaczył z języka niemieckiego Dariusz Stępkowski*

### **Bibliografia**

- Benner D., *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik” 2 (2007).
- Benner D., Krause S., Nikolova R., Pilger T., Schieder R., Schluss H., Weiss Th., Willems J., *Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse des Projekts Ru-Bi-Qua*, [w:] *Bildungsstandards – Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen Beispiele und Perspektiven*, red. D. Benner, Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 2007.
- Benner D., *Unterricht – Wissen – Kompetenz. Deutungs- und Partizipationskompetenz im Religionsunterricht*, [w:] *Gott Lesen, die Welt begreifen. Religious literacy*, red. M. Schreiner, Waxmann, Münster – New York 2008.
- Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, red. C.P. Sajak, Berlin 2007.
- Bucher A., *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*, Innsbruck – Wien 1996.
- Dressler B., *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, [w:] *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, red. Th. Klie, S. Leonhard, Leipzig 2003.
- Dressler B., *Man kann nicht nicht inszenieren. Performanz und Kompetenz im Fokus der Unterrichtsbeobachtung*, nieopublikowany manuskrypt, [bmw] 2010.
- Dressler B., *Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung?*, [w:] *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009.
- Dressler B., *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006.
- Dressler B., *Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz” in religiösen Lernprozessen?*, [w:] *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung”*, red. V. Elsenbast, D. Fischer, Comenius-Institut, Münster 2007.

- EKD, *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*, EKD-Texte 96, 2009 (dostępny na: [https://www.ekd.de/download/ekd\\_texte\\_96.pdf](https://www.ekd.de/download/ekd_texte_96.pdf), otwarty 13.02.2014).
- Feige A., Dressler B., Tzscheetzsch W., *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbiographischer Selbstwahrnehmungen*, Ostfildern 2006.
- Feige A., Friedrichs N., Köllmann M., *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen*, Ostfildern 2007.
- Fuchs M., *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion*, Göttingen 2010.
- Hanisch H., Pollack D., *Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern*, Stuttgart 1997.
- Hemel U., *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt am Main 1988.
- Klieme E. et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung*, Bonn 2003.
- Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009.
- Krause S., Nikolova R., Schluss H., Weiss Th., Willems J., *Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 2 (2008).
- Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*, OECD, [o.O.] 2001.
- Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, red. G. Büttner, Stuttgart 2006.
- Liebold H., *Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis*, Münster 2004.
- Meyer-Blanck M., *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach 2002.
- Michalke-Leicht W., *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 2011.
- Nikolova R., Schluss H., Weiss Th., Willems J., *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch Testbar Anschlussfähig*, „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik“ 2 (2007).
- Nipkow K.E., *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, t. 1: *Bildungsverständnis im Umbruch, Religionspädagogik im Lebenslauf, Elementarisierung*, Gütersloh 2005.
- Obst G., *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009.
- Pirner M., *Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? Die Post-PISA-Diskussion und ihre Relevanz für den Religionsunterricht*, „Jahrbuch Religionspädagogik“ 22 (2006).
- Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, red. D. Fischer, V. Elsenbast, A. Schöll, Münster u. a. 2003.

- Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, red. H.G. Ziebertz, B. Kalbheim, U. Riegel, Gütersloh, Freiburg 2003.
- Ritter W.H., *Alles Bildungsstandards – oder was?*, [w:] *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, red. V. Elsenbast, D. Fischer, Comenius-Institut, Münster 2007.
- Ritzer G., *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien–Berlin 2010.
- Rodegro M., *Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II*, Kassel 2010.
- Rothgangel M., *Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 54 (2008).
- Rothgangel M., *Bildungsstandards Religion. Eine Kritik auf verbreitete Kritikpunkte*, [w:] *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009.
- Schieder R., *Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts*, [w:] *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, red. C.P. Sajak, Berlin 2007.
- Schieder R., *Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz*, „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik“ 2 (2004).
- Schieder R., *Was ist religious literacy?*, [w:] *Gott Lesen, die Welt begreifen. Religious literacy*, red. M. Schreiner, Waxmann, Münster – New York 2008.
- Schieder R., *Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts*, [w:] *Bildungsstandards für den Religionsunterricht und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, red. C.P. Sajak, Berlin 2007.
- Schluss H., *Die Kontroverse um ProReli – ein Rück- und Ausblick*, „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ 62 (2010).
- Schluss H., *Wieviel Religion braucht die Bildung?*, [w:] *Gott Lesen, die Welt begreifen. Religious literacy*, red. M. Schreiner, Waxmann, Münster – New York 2008.
- Schröder B., *Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung*, [w:] *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009.
- Schweitzer F., *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „Gutem Religionsunterricht“ profitieren*, Neukirchen-Vluyn 2008.
- Standards für religiöse Bildung. Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*, red. M. Rothgangel, D. Fischer, Münster 2004.
- Wegenast K., *Die empirische Wendung in der Religionspädagogik*, „Der Evangelische Erzieher“ 20 (1968).
- Willems J., *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.
- Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation*, red. H.G. Ziebertz, W.K. Kay, U. Riegel, Münster 2009.
- Ziener G., *Kompetenzorientierten Unterricht vorbereiten: „Kompetenzexegese“ als Kern der didaktischen Reflexion*, [w:] *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, red. A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll, Münster u. a. 2009.

## RELIGIOUS COMPETENCE AS A PART OF PUBLIC EDUCATION (THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH)

**Abstract:** The article presents the results of two interdisciplinary research projects carried out by the Deutsche Forschungsgemeinschaft (German Research Community) in 2005-2010 by a group of pedagogues and theologians from the Humboldt University in Berlin. Their goal was to find the answers to two questions. The first one: How religious competence transferred during religion classes in public schools can be defined? The second one: How should this competence be measured? The result of the project work was creation and validation of a tool which can measure the effectiveness of religion teaching. Evangelical religion classes in public schools served as an example.

**Key words:** educational research, religion classes, religious competence.

**Joachim Willems** – doktor habilitowany teologii, doktor filozofii, stypendysta Deutsche Forschungsgemeinschaft na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie (Niemcy). Zainteresowania badawcze: pedagogika interreligijna, religia i lekcje religii we współczesnej Rosji, kompetencje w nauczaniu religii, religia i polityka. Ważniejsze publikacje: *Pussy Riots Punk-Gebet. Religion, Recht und Politik in Russland* (2013), *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden* (2011), *Lutheraner und lutherische Gemeinden in Russland* (2005).

Adres email: joachim.willems@gmx.de

**Rolf Schieder** – profesor, doktor habilitowany, wykładowca teologii praktycznej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie (Niemcy). Zainteresowania badawcze: edukacja religijna, polityka religijna, duszpasterstwo. Ważniejsze publikacje: *Religion im Radio* (1995), *Wieviel Religion verträgt Deutschland?* (2001), *Sind Religionen gefährlich?* (2008).

Adres email: rolf.schieder@hu-berlin.de

**Henning Schluss** – profesor, doktor habilitowany, wykładowca pedagogiki na Uniwersytecie Wiedeńskim (Austria), kierownik Katedry Teorii Kształcenia i Badań Edukacyjnych. Zainteresowania badawcze: relacja między teorią kształcenia a badaniami edukacyjnymi. Ważniejsze publikacje: (redaktor) *Indoktrination und Erziehung* (2007), *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse* (2010), (redaktor razem z: M. Domsgen, M. Spenn) *Was gehen uns »die anderen« an?. Schule und Religion in der Säkularität* (2012).

Adres email: henning.schluss@univie.ac.at

**Dietrich Benner** – profesor, doktor habilitowany, były wykładowca pedagogiki ogólnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, emerytowany profesor na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie, *doctor h.c.* Aarhus Universitet w Kopenhadze (Dania), *doctor h.c.* Åbo Akademi w Turku (Finlandia), profesor honorowy na East China Normal University w Szanghaju (Chiny). Wybrane publikacje: *Die Pädagogik Herbarts* (1986), *Allgemeine Pädagogik* (1987, 8 wydań), *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie* (2008).

Adres email: dietrich.benner@gmx.de