

Das Berliner Modell religiöser Kompetenz

Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig

VON

Roumiana Nikolova / Henning Schluß / Thomas Weiß / Joachim Willems

Abstract

Ever since the international comparative assessments of student competencies in large-scale studies like PISA and TIMSS, the German Pedagogy of Religion has been concerned with the development of religious literacy models on which base educational standards are to be defined. The Berliner Model of religious competence is the first German project to map out an inter-disciplinary framework of religious competence that is empirically validated. On this theoretical background it was possible empirically to conceive and develop a valid test instrument for assessing previously theoretically defined religious competencies. After presenting the theoretical concept of the Berliner Model this paper proceeds with a detailed information about the empirical methods used in the validation study. In a third step, the question, how the theoretically defined concept could be empirically assessed, is explicitly addressed by a concrete example from the test. This is followed by a brief presentation of some of the results of the empirical study. Finally the paper concludes with a discussion of other existing models and their relation to the here introduced Berliner concept.

1. Einleitung

Seit den Veröffentlichungen der Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien (TIMSS und PISA) ist die Rede von Bildungsstandards und Kompetenzen auch in Deutschland zu einem wesentlichen Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und auch der religionspädagogischen Diskurse geworden. Wurde vorher das deutsche Bildungssystem vorrangig über die Inputs gesteuert (Lehrpläne, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen oder Prüfungsrichtlinien), so wird seit her der output (genauer outcome) zum Maßstab:¹ „Die Schulen und die Bildungsadministration sollen – ungeachtet der Rolle, die die Schüler selbst und die Eltern spielen – Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse [d.h. die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler als ‚Output‘] tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. [...] Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität.“² *Bildungsstandards* werden dabei definiert als „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.“³ Außerdem legen Bildungsstandards fest, welche *Kompetenzen* „die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.“⁴ Als Merkmale guter Bildungsstandards benennt die Expertise neben ihrer Fachlichkeit und ihrer Fokussierung auf einen Kernbereich des Faches ihre Kumulativität, ihre Verbindlichkeit für alle, ihre Dif-

¹ Vgl. SCHLUß 2006.

² KLIEME 2003, 12.

³ KLIEME 2003, 19.

⁴ Ebd.

ferenzierung in unterschiedliche Niveaustufen, ihre Verständlichkeit und ihre Realisierbarkeit.⁵

Die Fachdidaktiken stehen deshalb vor der Aufgabe, fachspezifische Kompetenzmodelle zu erarbeiten, die eine empirische Überprüfung der erzielten Ergebnisse sowie eine ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung möglich machen.⁶ Auch für den Bereich des Religionsunterrichts wurde die Beschreibung religiöser Kompetenz und die Formulierung von Standards immer wieder gefordert.⁷ Im Bereich der evangelischen Religionspädagogik sind es vor allem vier Modelle, die momentan in die Diskussion eingebracht werden:

1. Eine Vorreiterrolle nahmen die Bildungspläne von Baden-Württemberg ein, in denen bereits 2004 versucht wurde, die genannte Output-Orientierung auf Lehrplanebene umzusetzen. Wie für alle anderen Fächer, so wurden auch für den evangelischen Religionsunterricht Kompetenzen beschrieben, die im Unterricht erworben werden sollen.
2. 2006 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach *Evangelische Religionslehre* und definierte dafür ebenfalls die im Religionsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen.
3. Ebenfalls 2006 legte eine Expertengruppe am Comenius-Institut (Münster) ihre Ergebnisse unter dem Titel „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ vor.⁸
4. Schließlich arbeitet seit 2003 eine Berliner Forschungsgruppe, der auch die Verfasserin und die Verfasser dieses Beitrags angehören, im Rahmen der von der DFG geförderten Projekte RU-Bi-Qua und KERK an einem empirisch begründeten Modell religiöser Kompetenz.⁹

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

Im Folgenden sollen das *Berliner Modell religiöser Kompetenz* und erste Arbeitsergebnisse vorgestellt und im Vergleich zu den anderen genannten Modellen diskutiert werden. Auch wenn das DFG-Projekt RU-Bi-Qua (entgegen dem Titel) nicht darauf ausgerichtet war, Bildungsstandards zu proklamieren, so sollen doch die von ihm

⁵ A.a.O., 24f. Die von Friedrich Schweitzer angemahnte Differenzierung von Prozessstandards und Standards, die sich auf Schülerleistungen beziehen, ist wichtig (vgl. SCHWEITZER 2007, 9f.). Es ist unzulässig, die einen für die anderen zu halten. Die Sicherung und Erhebung der Einhaltung von Prozessstandards verlangt gänzlich andere Untersuchungsmethoden (z.B. Videodokumentation und Analyse, vgl. z.B. OSER 2007 oder GPJE 2005) und Kriterien als die Messung der Schülerinnenkompetenzen. Prozessstandards korrespondieren eher mit didaktischen, als mit Testaufgaben (dazu s.u.) Der neue Berliner Rahmenplan nimmt auf diese Differenz z.B. Rücksicht, indem er zusätzlich zu den „Standards“ „Anforderungen an den Unterrichtsprozess“ beschreibt.

⁶ Diese Aufgabe stellte die Kultusministerkonferenz (KMK) dem Berliner Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) nur im Blick auf ausgewählte Fächer. Insofern ist RITTER (2007) zuzustimmen, dass es keinen Zwang zur Erarbeitung von Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht gibt. Seine grundsätzliche Skepsis gegenüber fachspezifischen Kompetenzbeschreibungen für den Religionsunterricht wird hier jedoch nicht geteilt. Der Hinweis darauf, dass in nahezu allen Fächern Bestrebungen im Gange sind, fachspezifische Kompetenzbeschreibungen vorzulegen, mag als Legitimation solchen Bestrebens auch noch ungenügend sein. Entscheidend ist dagegen, ob es gelingt, die für die wissenschaftsbezogene Fachlichkeit des schulischen Unterrichts konstitutiven fachbezogenen Kompetenzen auch definieren zu können. Das ist nicht einmal so sehr vor dem umstrittenen Status des Religionsunterrichtes als vielmehr für sein Selbstverständnis als schulisches Unterrichtsfach wesentlich (vgl. DRESSLER 2007).

⁷ Vgl. SCHEUNPFLUG 2006, 80.

⁸ Vgl. FISCHER / ELSNBAST 2006.

⁹ Vgl. zum Berliner Modell auch BENNER 2004, BENNER u.a. 2007, SCHIEDER 2004, SCHIEDER 2007.

erarbeiteten Kompetenzbeschreibungen an die Formulierung von Bildungsstandards anschlussfähig sein. Diesen Umstand berücksichtigt die Titeländerung des von der DFG bewilligten Nachfolgeprojekts „Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des ev. Religionsunterrichts“ (KERK). Zunächst werden die konzeptionellen Grundzüge des Berliner Modells religiöser Kompetenz erläutert.¹⁰ Daran anschließend wird detailliert die angewandte empirische Methode vorgestellt, die im Kontext der zur Diskussion stehenden Kompetenzmodelle eine Besonderheit darstellt. In einem dritten Schritt soll die Frage, wie die so definierte religiöse Kompetenz gemessen werden kann, am konkreten Beispiel erörtert werden. In einem vierten Schritt werden bisherige Ergebnisse der empirischen Untersuchungen beschrieben. Abschließend sollen die möglichen Bezüge zu den anderen Modellen religiöser Kompetenz diskutiert werden.

2. Ein Konzept fachspezifischer religiöser Kompetenz

Um die Leistungsfähigkeit des hier vorgestellten Modells angemessen interpretieren zu können, ist es sinnvoll, zunächst auf vier Grenzen des Konzepts empirisch überprüfbarer fachspezifischer Erhebungen religiöser Kompetenz hinzuweisen.

1. Nicht alles (vielleicht sogar nur wenig) im Bereich der Religion¹¹ lässt sich messen.
2. In das Konzept religiöser Kompetenz nach dem Berliner Modell geht daher nur ein, was unterrichtlich vermittelt *und* mit dem unten beschriebenen Instrumentarium empirisch erhoben werden kann. Unbestritten ist, dass im Religionsunterricht vieles vermittelt wird und werden soll, das nicht in der Form von fachspezifischen Kompetenzen im oben definierten Sinn evaluierbar ist.¹²
3. Religiöse Kompetenz muss zentral als eine reflexive Kompetenz (also als eine kognitive Leistung) verstanden werden, die von Glaubenseinstellungen zu unterscheiden ist, die aber auch mehr sein muss als nur die Wiedergabe von gelerntem Wissen. Es geht um die Anwendung dieses Wissens in verschiedenen Kontexten, also ein reflexives *Können*.¹³

¹⁰ Seit der Beantragung des Projekts gibt es auch in Bezug auf das Konzept Weiterentwicklungen, die zum Teil aus der Reflexion der empirischen Ergebnisse folgten. Zum Ursprungskonzept vgl. SCHIEDER 2004 und BENNER 2004.

¹¹ Religion verstehen wir dabei als einen diskursiven Tatbestand (vgl. MATTHES 1992). Ein solches Verfahren mag umstritten sein (vgl. ASBRAND 2007, die eine eindeutige Definition fordert), bietet jedoch einzig die Chance, dass die entwickelten fachspezifischen Kompetenzen nicht nur für einen unter vielen möglichen Religionsbegriffen gelten, sondern sich z.B. auch auf die Beschreibung dessen, was als Religion zu verstehen ist, erstrecken und diese nicht zur Voraussetzung des Unterrichts erklären, sondern als einen seiner Gegenstände verstehen.

¹² „Am Ende darf bei der Umstellung auf kompetenzorientierte Arbeitsweisen sowie Bildungsstandards nicht aus dem Blick geraten, dass das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt“ (SCHWEITZER 2004, 240f.).

¹³ Der mit diesem Modell überprüfte Kompetenzbegriff ist damit enger als der von Klieme und Weinert, welcher sich z.B. auch auf die Motivation erstreckt, die wir nicht erheben (siehe zur Begründung den nächsten Punkt): „In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation.“ (KLIEME 2003, 59).

4. Solches Können kann sich nicht im Dual „wahr“ / „unwahr“, sondern nur in Kategorien von „richtiger“ und „falscher“ bezogen auf die jeweilige Aufgabenstellung beschreiben lassen. Es geht demnach nicht darum, den Nachweis des wahren Glaubens einzufordern (eine durchaus reale Gefahr nicht nur im Bereich der Religion),¹⁴ sondern es geht darum, in einem Spektrum von möglichen Antworten richtigere von falscheren begründet unterscheiden zu können.¹⁵

Diese Einschränkungen, vor allem die Zuspitzung des Modells auf das Evaluierbare hin, haben die Befürchtung ausgelöst, die religionspädagogische Rezeption der allgemeinen Output-Orientierung könne zum Verlust des besonderen Profils des Religionsunterrichts führen. Darunter verstehen einige, dass der Religionsunterricht im besonderen Maße dafür zuständig sei, den von Leistungsdruck bestimmten Schulalltag heilsam zu durchbrechen und die dort zu machenden „Erfahrungen und Begegnungen“ im Religionsunterricht in Gegensatz zum Kompetenzerwerb sehen.¹⁶ Andere befürchten, dass die Formulierung und Implementierung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht weder den Schülerinnen und Schülern, noch den Unterrichtsinhalten gerecht wird. So wendet sich Ritter dagegen, „Schülerinnen und Schüler an (vorgegebene) ‚Bildungsstandards‘ anzupassen“, und betont: „Vielmehr muss es darum gehen, dass Heranwachsende als Subjekte sich ihre Kultur und Bildung selbstständig schaffen.“¹⁷ Dazu dürfte auch das „Bildungsgut“ „nicht verzweckt werden“,¹⁸ da sonst religiöse Stoffe zu „zahnlosen Tigern“ transformiert würden und man so der christlichen Religion „als kritischer Welt-Anschauung aus dem Glauben sehr schnell den Zahn ziehen und den Biss nehmen“ würde.¹⁹ Berücksichtigt werden solche Befürchtungen insofern, als auch das Berliner Modell zur Erhebung religiöser Kompetenz nicht darauf zielt, den Religionsunterricht auf abprüfbares Wissen und evaluierbare Kompetenzen hin zu reduzieren. Zentrales Argument für die Erhebung von im Religionsunterricht erworbenen Kompetenzen ist jedoch die Überzeugung, dass transparent gemacht werden muss, was im Religionsunterricht gelernt wird und dieses Gelernte für die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler relevant ist.²⁰ Zugleich muss die Evaluierbarkeit dieser Lernziele empirisch abgesichert werden.²¹ Weniger zentral, aber dennoch nicht bedeutungslos ist ein zweites Argument. Es besagt, dass sich der Religionsunterricht mit einer Abstinenz vom Kompetenzmodell von der allgemeinen schulpädagogischen und schulpolitischen Diskussion ablöst und die Gefahr verstärkt, die ohnehin bereits für viele fraglich gewordene Plausibilität seiner Existenz an öffentlichen Schulen weiter zu unterminieren.²² Dies bedeutet aber nicht, dass einer Verzweckung der „Stoffe“ und einer Normierung der Schülerinnen

¹⁴ Vgl. WILLEMS 2007.

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

¹⁶ Vgl. WILLERT 2004, 248.

¹⁷ RITTER 2007, 31.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ A.a.O., 32.

²⁰ „Dagegen ist m. E. mit Nachdruck darauf zu verweisen, dass der Königsweg zu einer eigenen Positionsbestimmung – zumindest was die schulische Bildung angeht – immer noch über die fundierte geistige Auseinandersetzung mit der Religion führt“ (LENHARD 2007, 109).

²¹ „Kompetenzorientierung ist also ohne Überprüfbarkeit nicht zu haben“ (LENHARD 2007, 109).

²² So schon KULD 2005, 66: „Wie immer man die Einführung von Bildungsstandards und die Bewertung der Qualität von Unterricht an den Testergebnissen seiner Schüler sieht, das Fach Religion steht im Zugzwang. Entweder es beteiligt sich an dem ‚Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens‘ oder es wird aus der Schule als ein Fremdkörper verschwinden.“

und Schüler das Wort geredet wird. Vielmehr erscheint es uns als unerlässlich, dass Heranwachsende darin unterstützt werden, sich *kompetent* mit religiösen Phänomenen auseinander zu setzen. Dies ist Voraussetzung dafür, dass sie sich „ihre Kultur und Bildung selbstständig schaffen“ können (s.o.) und zunehmend fähig werden, bewusst und reflektiert am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.²³

Vor diesem Hintergrund versucht das Berliner Modell, religiöse Kompetenz so zu definieren,

- dass sich die Fachspezifik des Religionsunterrichts darin abbildet, zugleich aber die Anschlussfähigkeit an Kompetenzmodelle anderer Fächer gegeben ist,
- dass das Modell im Blick auf die empirische Testung religiöser Kompetenz operationalisierbar ist und
- dass sich im Rahmen des Modells Kompetenzniveaus auf der Grundlage empirischer Ergebnisse unterscheiden lassen.

Um dies zu erreichen, unterscheidet das Berliner Modell religiöser Kompetenz in drei für den Religionsunterricht relevante Gegenstandsbereiche und in die zwei Teilkompetenzen „religiöse Deutungs-“ und „religiöse Partizipationskompetenz“.

2.1 Gegenstandsbereiche

Die Gegenstandsbereiche sind 1. die Bezugsreligion/-konfession des Unterrichts, 2. andere Religionen sowie 3. religiöse Aspekte in außerreligiösen Bereichen.

Zu 1. Anstelle des sonst gebräuchlichen Begriffs einer „eigenen Religion“ wird der Begriff „Bezugsreligion“ verwendet, weil besonders in Berlin und Brandenburg, aber zunehmend auch in der gesamten Bundesrepublik, keineswegs mehr als gegeben unterstellt werden kann, dass die Bezugsreligion des Unterrichtsfaches (in diesem Fall das Christentum in der protestantischen Konfession) immer die „eigene Religion“ der Schülerinnen und Schüler ist.²⁴

Zu 2. Religiöse Kompetenz muss sich über ihre jeweilige Bezugsreligion hinaus auch auf andere Konfessionen und Religionen erstrecken. Ihre interkonfessionelle und interreligiöse Perspektive geht zwar von der Bezugsreligion aus, denn die Beschäftigung mit Religion geschieht immer von einem bestimmten Standpunkt aus, verlangt jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen verschiedenen Religionen und Konfessionen den Wechsel von Perspektiven einzuüben und zu reflektieren.²⁵ Zu diesem Zweck muss der Religionsunterricht in einer Bezugsreligion stets

²³ Die fachdidaktische Befürchtungen, ein kompetenzorientierter Unterricht würde effizienzorientiert sein und eine fragwürdige Vermittlungsdidaktik rehabilitieren, erscheinen uns als unbegründet. Wenn die zu erhebenden religiösen Kompetenzen einen reflexiven Charakter haben sollen, so können sie nicht in einem Unterricht vermittelt werden, der lediglich im schlichten Sinn auf Testaufgaben vorbereitet. Reflexive Kompetenz wird nicht im Reiz-Reaktionsschema erlernt, sondern ihre Stärkung bedarf im Unterricht komplexer, didaktisch kreativer Aufgabenstellungen. Im Test wird diese unterrichtlich (weiter-)entwickelte reflexive Kompetenz dann an unterschiedlichen Gegenständen und Aufgaben evaluiert.

²⁴ „Wie bereits in der Entschließung des Rates der EKD zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II von 1974 ausführlich begründet worden ist, müssen die Schüler und Schülerinnen im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören. Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie können aus anderen christlichen Konfessionen kommen oder auch konfessionslos sein; es kann sich um junge Angehörige nichtchristlicher Religionen handeln oder um von Hause aus überhaupt nicht religiös erzogene Schüler und Schülerinnen“ (EKD 1994, 66).

²⁵ Vgl. NIPKOW 2005, 267f.

auch Quellen, Zeugnisse und Rituale aus anderen Konfessionen und Religionen thematisieren und interreligiöse Begegnungen ermöglichen.

Zu 3. Religiöse Kompetenz erschöpft sich jedoch nicht hierin. Sie bezieht sich auch auf jene Bereiche der Gesellschaft und Kultur, die nicht bzw. nicht mehr religiös definiert werden. Diese lassen sich keineswegs als Säkularisierung ursprünglich religiöser Handlungsfelder angemessen fassen, sondern weisen eigene Logiken z.B. des Ökonomischen, Ethischen oder Politischen auf. Ihre Bezüge zum Religiösen hängen damit zusammen, dass die unterschiedlichen Bereiche der Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen und sich einzelne Phänomene selten exklusiv einem Bereich zuordnen lassen, sondern auch unter anderen Blickwinkeln thematisiert werden können. Z.B. wird man ein Fußballspiel vor allem als sportliches Ereignis angemessen verstehen. Je nach Situation und Erkenntnis leitendem Interesse kann es aber auch erhellend sein, das Phänomen Fußballspiel ökonomisch oder politisch zu betrachten – oder eben mit religiösen Kategorien zu interpretieren. Die Beziehung von Kultur und Religion beschränkt sich nämlich keineswegs auf die Präsenz religiöser Güter in der sog. Hochkultur, sondern ist z.B. auch in der Werbung und in Kinofilmen beobachtbar. Religion prägt darüber hinaus zahlreiche unserer alltäglichen Handlungen, Symbole, Denkmuster. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es hier, die eventuell vorhandenen religiösen Ursprünge oder Konnotationen zu thematisieren, bewusst zu machen und in Bezug auf die anderen Bereiche im öffentlichen Raum zu reflektieren. Hierzu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, die Spuren des Religiösen in außerreligiösen Bereichen zu bemerken und ihre außerreligiösen Bedeutungen auch unter theologischen Fragestellungen zu diskutieren.

2.2 Teilkompetenzen

	Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Bezugsreligion		
Andere Religionen		
Außerreligiöse Bereiche		

Religiöse Kompetenz in der Auseinandersetzung mit Bezugsreligion, anderen Religionen und der Religion in öffentlichen Räumen erfordert zum einen eine *religiöse Deutungskompetenz*.

Religiöse Deutungskompetenz meint, dass jemand innerhalb eines religiösen Kontextes einen Gegenstand angemessen zu interpretieren vermag. Mit dieser Fähigkeit werden unterschiedliche Weltzugänge (z.B. politisch, ökonomisch, religiös, wissenschaftlich) erkannt und unterschieden und können somit in Beziehung zu dem gegebenen Gegenstand gesetzt werden. Darüber hinaus gehört zur religiösen Kompetenz eine *religiöse Partizipationskompetenz*. Sie wird als eine Fähigkeit verstanden, die sich sowohl auf die Bezugsreligion als auch auf andere Religionen und den öffentlichen Raum bezieht und Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, an einer Handlung reflexiv teilhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können. Religiöse Partizipationskompetenz ermöglicht es Schülerinnen und Schülern auf diese Weise, zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Aspekten individuell, gemeinsam und öffentlich Stellung zu nehmen. Die Betonung der Stellungnahme ist für das Projekt bedeutsam, weil durch diese Definition

religiöser Partizipationskompetenz dem Missverständnis entgegengewirkt werden soll, als sei es die Aufgabe des Religionsunterrichts, Heranwachsende zu missionieren und für ein bestimmtes Bekenntnis zu gewinnen. Vielmehr stimmen die Annahmen des Projekts mit den Grundannahmen der Evangelischen Kirche in Deutschland für den Religionsunterricht überein, wie sie in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 noch einmal formuliert, jedoch keinesfalls neu erfunden wurden. Schon 1971 stellte die Evangelische Kirche in Deutschland klar, „dass der in der Verfassung der Bundesrepublik vorgesehene konfessionelle Religionsunterricht im Lichte von Artikel 4 GG, des Rechts auf Religionsfreiheit, auszulegen ist. Er hat der »Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen« zu dienen, dem einzelnen Kind und Jugendlichen. Sie sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können. Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. [...] Er ist juristisch grundrechtlich verankert und muss wie jedes Fach aus demselben Mittelpunkt begründet werden, der alle Unterrichtsfächer zusammenschließt, dem Bildungsauftrag der Schule. Dieser Auftrag ist vor allem in *pädagogischen* Kategorien zu entfalten“²⁶.

Beide Teilkompetenzen, religiöse Deutungskompetenz und religiöse Partizipationskompetenz, stehen in einer engen Wechselbeziehung, die sich mit der Metapher einer hermeneutischen Spirale beschreiben lässt. Die Kompetenz zur Deutung religiöser Phänomene und Bezüge übt Einfluss auf partizipatorische Lernprozesse aus, indem sie z.B. ein für diese erforderliches Grundwissen und -verstehen sichert. Umgekehrt trägt Partizipationskompetenz zu Erfahrungen und Wahrnehmungen bei, die es im Unterricht zu erweitern und differenziert zu deuten gilt.

Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Erfahrungen mit religiösen Phänomenen	Partizipationserfahrungen in religiösen oder religiös interpretierbaren Feldern
Religionskundliche Kenntnisse	
Hermeneutische Fähigkeiten	Reflexion und Stellungnahme zu rel. Partizipationserfahrungen und -möglichkeiten

Die Ebene der „Erfahrungen“ kann in den vom hier vorgestellten Projekt durchgeführten Tests,²⁷ in denen mit richtigen/richtigeren oder falschen/falscheren Antworten gearbeitet wird, nicht angemessen abgebildet werden. Da Vorerfahrungen aber sowohl für den Bereich der Entwicklung von Deutungs- als auch von Partizipationskompetenz bedeutsam sind, wird dieser Bereich in einem begleitenden Fragebogen erfasst. Dieser Fragebogen arbeitet nicht mit dem Raster von „richtiger“ und „falscher“, denn Erfahrungen können weder richtig noch falsch sein. Die Auswertung des Fragebogens soll Rückschlüsse darauf erlauben, wie und in welchem Ausmaß Vorerfahrungen z.B. aus Gottesdienstbesuchen, Veranstaltungen der Kirchengemeinde oder den Elternhäusern, die Kompetenzentwicklung beeinflusst haben könnten.

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

²⁶ Zitiert nach EKD 1994, 11f.

²⁷ Vgl. zur empirischen Methode Punkt 3.

sekompetenz implizit auch ein Wissen von Kenntnissen, z.B. des Alphabets, Wortbedeutungen oder grammatischer Grundzusammenhänge erfragt wird, denn ohne diese Kenntnisse ist Lesekompetenz nicht möglich. Der Zusammenhang von Kenntnissen und Kompetenz ist demnach sehr eng. Für die religiöse Kompetenz muss das nicht sein. So sind z.B. Konstellationen denkbar, wo Schülerinnen und Schüler mit einem christlich fundamentalistischen Hintergrund zwar auf der Kenntnisebene biblischer Texte brillieren, jedoch kaum eine religiöse Deutungskompetenz oder Partizipationskompetenz aufweisen, welche das kritische Sich-in-Beziehung-setzen einschließt.²⁸ Um dieses theoretisch postulierte Verhältnis empirisch aufklären zu können, ist es notwendig, ebenso reine Kenntnisse zu erfragen, auch wenn diese nicht das Ziel des vorgestellten Kompetenzmodells sind, sondern nur der Relationierungsmöglichkeit von Kenntnissen und Kompetenzen dienen.

Die Ausdifferenzierung religiöser Kompetenz in eine religiöse Deutungs- und eine religiöse Partizipationskompetenz ist zunächst rein formal und könnte in ähnlicher Weise für eine Vielzahl anderer Schulfächer gelten.²⁹ Ihre universelle Verwendbarkeit ist jedoch kein Nachteil, sondern kann dazu beitragen, Typisierungen in harte und weiche Fächer zu überwinden und eine Kompatibilität mit Kompetenzprofilen anderer Fächer zu fördern. Die Fachspezifik ist dabei jeweils durch inhaltliche Bezüge herzustellen, auf die sich domänenspezifische Kalibrierungen stützen müssen.

Damit wählt das Berliner Modell einen anderen Weg, als ihn Friedrich Schweitzer vorschlägt. Schweitzer will die Fachspezifik der im evangelischen Religionsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen nicht lediglich über die Inhalte sicherstellen, sondern fordert, „dass auch Kompetenzmodelle und Bildungsstandards von evangelischen Perspektiven her und damit ‚in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘, hier also der evangelischen Kirche, ausformuliert werden müssen“.³⁰ Eine Konzeption von Kompetenzen und Standards, die von einem allgemeinen Religionsbegriff ausgeht und dann lediglich evangelische Inhalte in diesen Rahmen einträgt, sei unzureichend.³¹ Denn für einen guten Religionsunterricht sei auch eine „existenzielle Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen“ und eine Werteorientierung bzw. ethische Bildung kennzeichnend, die zumindest in dem von Schweitzer kritisierten Modell der Expertengruppe am Comenius-Institut außen vor blieben.³²

Die Anmerkungen Schweitzers leuchten uns insofern ein, als sie sich auf Bereiche beziehen, deren Bedeutung für guten Religionsunterricht weithin unstrittig ist. Allerdings macht Schweitzer selbst in diesem Zusammenhang auf „Probleme der Überprüfbarkeit oder Messbarkeit“ aufmerksam.³³ Aus unserer Sicht ist es allenfalls möglich zu evaluieren, wie hoch das Reflexionsniveau im Umgang mit der Wahrheitsfrage ist. Eine Festlegung dessen, was (im konfessionellen Religionsunterricht) als wahr zu gelten habe und eine Überprüfung, ob dem zugestimmt werde, steht weder in unserem Interesse, noch würde Schweitzer dies einfordern. Die Frage des kompetenten Umgangs mit Wahrheitsansprüchen und Gewissheiten aber ist im Rahmen des Berliner Modells durchaus möglich: Teil der religiösen Deutungskompetenz wäre es

²⁸ Kenntnisse sind die notwendigen, aber nicht die hinreichenden Bedingungen für den Erwerb von Kompetenzen im Sinne des hier vorgetragenen Modells. Ein Beispiel und eine hilfreiche Interpretation religiöser Kompetenz bietet LENHARD 2007, 103-106.

²⁹ Eine aufschlussreiche Parallele bieten die von F. Oser u.a. für den Bereich der Politischen Bildung entwickelten Tests zur Erfassung der Bereiche 1. Wissen, 2. Fertigkeiten zur Interpretation, 3. Individuelle Auffassungen von Konzepten über Demokratie und Bürgertum, 4. Einstellungen, 5. Partizipative Handlungen (OSER 2003, 20-23).

³⁰ SCHWEITZER 2007, 11.

³¹ Vgl. A.a.O., 12.

³² A.a.O., 13f. (Zitat: 13).

³³ A.a.O., 15.

dann, sich zu dem Wahrheitsanspruch beispielsweise eines Textes in Beziehung setzen zu können, Teil der religiösen Partizipationskompetenz, Überzeugungen kommunizieren und Gewissheiten formulieren zu können. Eine Testung dieser Kompetenzen wäre allerdings nur mit offenen Aufgabenformaten möglich. Ob im Laufe des Berliner Forschungsprojekts Wege gefunden werden, entsprechende Aufgaben zu formulieren, deren Antworten so kodierbar sind, dass große Stichproben getestet werden können, ist bisher noch offen.

3. Empirische Methode

Zum Beginn dieses Abschnitts sollen die Verfahren beschrieben werden, mit denen sich empirisch Kompetenzen psychologisch sinnvoll und plausibel messen lassen, dass also kognitive Prozesse und Modelle der kognitiven Repräsentation von Wissen empirisch abgebildet werden können.

Sodann soll die Frage beantwortet werden, wie Kompetenzen so gemessen werden können, dass es möglich ist, Schüler verschiedener Schulformen (aller Leistungsbe-
reiche) miteinander zu vergleichen, und schließlich soll erläutert werden, wie Anforderungsniveaus von Testaufgaben und die Fähigkeit (Kompetenz), diese Aufgaben sicher bewältigen zu können, so aufeinander bezogen werden, dass Kompetenzniveaus didaktisch und empirisch plausibel definiert werden können.

Danach kann der konkreten Frage nachgegangen werden, wie religiöse Kompetenzen gemessen werden können.

Unterschiedliche Testtheorien repräsentieren unterschiedliche Möglichkeiten, die im Test erbrachte Leistung auf die tatsächliche Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu beziehen. In der empirischen Forschung wird zwischen der Klassischen Testtheorie und der Probabilistischen Testtheorie oder auch Item Response Theory (IRT) unterschieden.

Die Klassische Testtheorie (KTT) geht davon aus, dass der Wert, den eine Person in einem Test erreicht, ihrer wahren Kompetenz entspricht und rechnet einen hypothetischen Messfehler hinzu, der durch Mängel des Tests, der Testsituation etc. zustande komme. Tatsächlich erhoben werden kann aber nur die im Test erbrachte Leistung. Die ‚wahre‘ Kompetenz und der tatsächliche Fehleranteil an einer einzelnen Messung können nicht bestimmt werden. Geschätzt werden kann hingegen der Anteil der Fehlervarianz an der Varianz der beobachteten Testwerte. Die KTT beschäftigt sich daher im Wesentlichen mit Methoden zur Bestimmung dieses Anteils der Fehlervarianz. In der KTT wird angenommen, dass der Erwartungswert des Fehleranteils einer Messung null beträgt. Als Konsequenz daraus wird faktisch der erhobene Testwert als beste Schätzung für die wahre Fähigkeit angenommen und deshalb in einem deterministischen Zusammenhang ausgewertet. Die Annahme der Klassischen Testtheorie lautet demnach: Eine Person löst alle Items, die unterhalb ihres Fähigkeitsniveaus liegen, und keines oberhalb. Die Grundannahmen (Axiome) der KTT können nicht überprüft werden. Es kann ebenfalls nicht überprüft werden, ob den Antworten in einem Test tatsächlich ein einzelnes (latentes) Merkmal zugrunde liegt.

Im Rahmen der Item Response Theory (IRT) dagegen werden Beziehungen zwischen den Merkmalen der Personen und den Antworten auf einzelne Testitems in latenten Variablen formuliert. Unter latenten Variablen werden dabei Merkmale von Personen verstanden, die nicht direkt beobachtet werden können (z.B. ist die Leistungsfähigkeit einer Person nicht direkt beobachtbar wie ihre Körpergröße). Für diese latenten Variablen postuliert die IRT jedoch keinen deterministischen, sondern einen *probabilistischen* Zusammenhang mit dem erhobenen Testergebnis. Daher auch die Bezeichnung „Probabilistische Testtheorie“. Der Zusammenhang zwischen der (nicht

direkt messbaren) Fähigkeit einer Person und der erhobenen Testleistung wird also über *Lösungswahrscheinlichkeiten* definiert. Das (Rasch-)Testergebnis eines Schülers drückt dabei aus, mit welcher Wahrscheinlichkeit er in der Lage ist, Aufgaben bestimmter Schwierigkeiten zu meistern und auch in anderen Raschkonformen Tests Aufgaben ähnlicher Schwierigkeiten zu bewältigen.

Dabei hängt die Lösungswahrscheinlichkeit im Rasch-Modell (s. u.) von zwei Größen ab: Der Kompetenz der Person (Personenfähigkeit) und der Schwierigkeit (den Anforderungen) des Items. Je fähiger eine Person ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, Items verschiedener Schwierigkeit zu lösen. Das Rasch-Modell ist somit auf das grundsätzliche, zukünftige, prognostizierbare (Itemantwort-)Verhalten der Schüler orientiert, das wir anhand unserer konkreten Testaufgaben einschätzen/vorhersagen können.

Die Annahmen der IRT können dabei mit den Methoden der IRT im Sinne von statistischen Hypothesen überprüft werden. Die Probabilistische Testtheorie formuliert also Vorstellungen über die Zusammenhänge zwischen den latenten Merkmalen (der Fähigkeit) und den Wahrscheinlichkeiten von Manifestationen unterschiedlicher Testleistungen. Dies bedeutet wiederum, dass im Rahmen der IRT spezifische Modellannahmen auch empirisch falsifizierbar sind.

3.1 Die angewandte Methode: Das Rasch-Modell

Das in der Pilotphase des Projekts RU-Bi-Qua angewendete Testmodell, das im Übrigen auch im Rahmen von TIMSS und PISA für die Kompetenzmodellierung genutzt wurde, ist das Rasch-Modell, das zur Gruppe der Probabilistischen Latent-Trait-Modelle gehört.³⁴

Das Rasch-Modell ist ein IRT-Testmodell, das es ermöglicht, in einer kognitiven Domäne wie der religiösen Deutungskompetenz verschiedene Stufen oder Niveaus der Leistung zu unterscheiden, die sich im Grad der Elaboriertheit der kognitiven Prozesse auf der jeweiligen Stufe auszeichnen. Das Verfahren ermöglicht darüber hinaus, die Einschlägigkeit von Testaufgaben für die theoretisch bestimmte Fähigkeitsdimension empirisch zu prüfen und ungeeignete Items kenntlich zu machen, die für die Auswertung ausgesondert und für spätere Testeinsätze überarbeitet oder ausgeschieden werden müssen. Es ermöglicht somit ein kriterienorientiertes Auswertungsverfahren. Testaufgaben können nach ihrer Schwierigkeit und die Testpersonen nach ihrer Fähigkeit auf demselben Fähigkeitskontinuum (Fähigkeitsdimension) eingeordnet und abgebildet werden. Damit sind kriterienorientierte Aussagen über die relativen Fähigkeiten der Personen möglich, die auf die zu bewältigenden Aufgabenanforderungen bezogen und somit beschrieben werden können.

3.2 Psychometrische Eigenschaften des Rasch-Modells

Das Rasch-Modell kann durch folgende Aussagen charakterisiert werden:³⁵

- Jede Person in der untersuchten Population lässt sich hinsichtlich ihrer Fähigkeit, ein bestimmtes Testitem zu lösen, durch einen Messwert auf einer eindimensionalen Skala charakterisieren, der Personenparameter (PP) genannt wird.
- Jedes Item aus der eingesetzten Itemmenge lässt sich hinsichtlich seiner Schwierigkeit durch einen Messwert auf einer eindimensionalen Skala charakterisieren, der Itemparameter (IP) genannt wird.

³⁴ Vgl. ROST 2004, 120.

³⁵ Vgl. FISSENI 1990, 116 ff. sowie ROST 2004, 124.

- Beide Parameter – Personen- und Itemparameter – lassen sich gemeinsam auf einer eindimensionalen Skala abbilden, so dass immer entscheidbar ist, ob der PP größer, kleiner oder gleich dem IP ist.
- Wenn das Fähigkeitsniveau einer Person über dem Schwierigkeitsniveau des Items liegt, so wird sie dieses umso eher lösen, je größer die Differenz zwischen Fähigkeits- und Schwierigkeitsparameter ist. Ein Beispiel: Ein Schüler, der auf der obersten Kompetenzstufe ist, wird alle Aufgaben mit höherer Wahrscheinlichkeit lösen, als ein Schüler, der sich auf einer mittleren Kompetenzstufe befindet. Beide werden Aufgaben auf dem untersten Schwierigkeitsniveau mit einer hohen Wahrscheinlichkeit (größer als $p=50\%$) lösen können, der erste Schüler jedoch mit einer noch höheren Wahrscheinlichkeit als der zweite.
- Der Zusammenhang zwischen der Lösung eines Items und den beiden Parametern (PP, IP) ist probabilistisch, d.h. in Abhängigkeit von PP und IP lässt sich dem Ereignis „Item wird gelöst“ ein bestimmter Wahrscheinlichkeitswert zuordnen. Wenn PP und IP gleich sind, beträgt die Lösungswahrscheinlichkeit fünfzig Prozent ($p = 0.50$).
- Je größer die negative Differenz $PP - IP$ ist, umso kleiner die Wahrscheinlichkeit, dass die Person J das Item i löst ($p < .50$).
- Die Differenz zweier Personenparameter ist unabhängig von der Auswahl der Items im Test. Die Fähigkeit einer Person kann auch dann zuverlässig geschätzt werden, wenn nur eine – allerdings hinreichende – Teilmenge der Aufgaben bearbeitet wurde (spezifische Objektivität). Vergleiche zwischen Personen führen unabhängig davon, auf welchen Items sie basieren, zu annähernd identischen Resultaten hinsichtlich der relativen Fähigkeit der Personen. Damit ist es möglich, die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen angemessen (d.h. durch schulformspezifischen Testversionen, die durch einen gemeinsamen Kern von Testaufgaben verbunden sind) zu erfassen, auf einer gemeinsamen Skala abzubilden und miteinander zu vergleichen.
- Die verwendeten Items erfassen bei allen Personen dieselbe latente Fähigkeitsdimension, und für alle Personen gelten dieselben Itemparameter. D.h., dass die Items bei allen Personen die gleichen Schwierigkeitsniveaus und damit die gleiche Rangfolge aufweisen (Personenstichprobeunabhängigkeit der Items in Bezug auf die erfasste Population).

Gilt ein Test als raschkonform, so können die hier beschriebenen psychometrischen Eigenschaften vorausgesetzt werden und damit die folgenden Qualitätskriterien als gegeben betrachtet werden.

3.3 Psychometrische Qualitätskriterien des RU-Bi-Qua-Tests

Das Projekt RU-Bi-Qua hat einen raschkonformen Test entwickelt. Dessen psychometrische Qualitätskriterien sind wie folgt zu beschreiben:

- Die Lösungswahrscheinlichkeit hängt ausschließlich von der Fähigkeit der Person und der Schwierigkeit des Items ab.
- Der Schwierigkeitsgrad von Testaufgaben und die Fähigkeit von Personen werden auf demselben Maßstab abgebildet.
- Die Anzahl der gelösten Aufgaben stellt eine ‚erschöpfende Statistik‘ für die Fähigkeit einer Person dar, d. h. um die Fähigkeit einer Person bestimmen zu können, interessiert nicht, welche Aufgaben von ihr gelöst wurden, sondern lediglich, wie viele.

- Eine formale und inhaltliche Analyse der Testaufgaben nach Anforderungsniveaus ist möglich, so dass nach aufsteigender Schwierigkeit gestufte Anforderungsniveaus differenziert werden können.
- Die Personenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten können auf die Anforderungsniveaus hin analysiert werden ('Proficiency-Scaling').
- Es ist eine graphische Gegenüberstellung der Fähigkeitsstruktur der Personen sowie Beschreibung der Fähigkeitsstruktur der Personen anhand inhaltlicher Kriterien möglich.

Die Beschreibung der inhaltlichen und fachdidaktischen Anforderungsniveaus des RU-Bi-Qua-Tests wird im Abschnitt 5 detailliert erläutert.

4. Kriterien und Bedingungen für Testaufgaben zur Messung religiöser Kompetenz

Um religiöse Kompetenz messen zu können, sind entsprechende Testaufgaben zu entwickeln. Testaufgaben sind solche, die in einer vorgegebenen Zeit erworbene Fähigkeiten von Schülern und Schülerinnen erfassen können. Darin unterscheiden sie sich von didaktischen Aufgaben. Didaktische Aufgaben sind Aufgaben, die den Lehr-Lernprozess strukturieren und damit das Lehren und das Lernen kultivieren.³⁶ Bei der Interpretation der Testergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die erhobenen Kompetenzen nichts darüber aussagen, ob sie auf Bemühungen des schulischen Unterrichts zurückgehen oder außerschulisch – z.B. im Konfirmandenunterricht oder der Familie – erworben wurden. Um über die möglichen Anlässe des Kompetenzerwerbs orientiert zu sein, werden außerschulische Einflüsse mit dem beigefügten Fragebogen erfasst. In negativer Hinsicht allerdings ist der Test durchaus aussagefähig. Wenn die verlangten Kompetenzen nicht nachgewiesen werden können, so hat der Unterricht es nicht vermocht, diese Kompetenzbildung entsprechend zu fördern. Im Rahmen des Projektes sind Testaufgaben für Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I entwickelt worden. Die Entwicklung von Testaufgaben für die Abiturstufe (Ende der Sekundarstufe II) ist geplant.

Gemessen wird die religiöse Kompetenz, welche in die Teilkompetenzen *religiöse Deutung* und *religiöse Partizipation* unterschieden worden ist. Gemeinsam befähigen beide Teilkompetenzen den Schüler oder die Schülerin dazu, ein begründetes Urteil fällen zu können.

Da die Projekte RU-Bi-Qua und KERK „religiöse Kompetenz durch eine theoretisch ausgewiesene und empirisch kontrollierte Verknüpfung bildungstheoretischer und theologischer sowie religionspädagogischer und allgemein-didaktischer Fragestellungen [bestimmen]“³⁷, müssen für die Konstruktion von Testaufgaben entsprechende Bedingungen, Kriterien und Aufgabenstile beachtet werden. Dazu gehört, dass die entwickelten Aufgaben einer empirischen Testung unterzogen werden können und dabei auch auswertbare Ergebnisse, z.B. die Vergleichbarkeit der getesteten Personen, ermöglichen. Nach der bisherigen Erfahrung innerhalb des Projektes kön-

³⁶ Hartmut Lenhard zeigt jedoch, dass ein Unterricht, der sich der Leitfrage stellt, „Welche Kompetenzen will ich bei den Schülerinnen und Schülern durch die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema fördern, ausbauen, entwickeln, entfalten, ausdifferenzieren“ durchaus einen Perspektivenwechsel auch in der Didaktik bedeutet, insofern er nicht mehr „weitgehend auf die materiale Abarbeitung bestimmter theologischer Positionen und Entwürfe, auf die Erschließung zentraler Texte und Themen konzentriert“ sei. LENHARD 2007, 107.

³⁷ BENNER 2007, 1.

nen folgende Kriterien³⁸ benannt werden, die dann zu unterschiedlichen Aufgabenstilen führen:

Deutungskompetenz	Partizipationskompetenz
<p>Allgemeine Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufgaben dürfen nicht aufeinander aufbauen, so dass die Lösung der einen die Voraussetzung zur Lösung der nächsten wird. – Aufgaben zum gleichen Aufgabenkomplex dürfen nicht in den Aufgabenstellungen Lösungen zu anderen Aufgaben enthalten. – Richtige(re) und falsche(re) Antwortvorgaben müssen in etwa gleich lang sein. – Richtige(re) und falsche(re) Antwortvorgaben müssen ähnlich formuliert sein. – Richtige(re) und falsche(re) Antwortvorgaben müssen für die Schülerinnen und Schüler verständlich formuliert sein (nur bekannte Fremdworte) 	
<p>Spezifische Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erstellen von Aufgaben, deren Lösung eine Interpretationsleistung verlangt. 	<p>Spezifische Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kennzeichnen einer Kommunikations- oder Interaktionssituation. – Aus dieser Situation muss eine begründete Entscheidung (z.B. für oder gegen etwas, etwa ein bestimmtes Verhalten) ablesbar sein.
<p>Aufgabenstil (Beispiele):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was sagt der Text aus ... über? – Welche Konsequenz ergibt sich aus dem Verhältnis von...? – Welche der folgenden Beschreibungen treffen auf ... zu? 	<p>Aufgabenstil (Beispiele):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Stell dir vor... – Du machst einen Vorschlag ..., um zu erreichen... – Plane deine Schritte bis zur Ausführung von... – Was würdest Du Deinem Gesprächspartner antworten, wenn...

In der Konstruktion unterscheiden sich also Aufgaben zur Deutung von Aufgaben zur Partizipation deutlich. Um die Fähigkeiten einer Person bestimmen zu können sowie nach formaler und inhaltlicher Analyse der Testaufgaben Anforderungsniveaus zu formulieren, die nach Schwierigkeit gestuft differenziert darstellbar sind, ist im Projekt RU-Bi-Qua ein Verfahren angewandt worden, das hier idealtypisch dargestellt werden soll.³⁹

1) Innerhalb der Projektgruppe wird ein Aufgabenvorschlag gemacht und diskutiert, der sich auf eine der drei Dimensionen (Bezugsreligion, andere Religionen, gesellschaftliche Dimensionen) bezieht. Dabei wird der didaktische Horizont beachtet und die theologische Richtigkeit der Aufgaben- und Antwortvorgaben überprüft (inhaltliche Validierung). Gegebenenfalls wird der Vorschlag im Lichte der Diskussion in der Projektgruppe überarbeitet.

³⁸ Bei der Entwicklung von testbaren Aufgaben ist grundsätzlich auf die Eindeutigkeit der Formulierungen, die auch dem jeweiligen Schülerhorizont entsprechen müssen, zu achten. Gleichzeitig sind die Formulierungen so zu wählen, dass die Schülerantworten Rückschlüsse auf die Reflexionsfähigkeit zulassen.

³⁹ Idealtypisch bedeutet hier, dass z.T. nicht alle Schritte bei jeder Aufgabe vollzogen werden mussten, sondern manche sich in der ersten Version als geeignet erwiesen. Weit häufiger jedoch durchliefen die Aufgaben wieder und wieder die Entwicklungsphase und mussten immer weiter bearbeitet werden.

- 2) Dieser erste Vorschlag wird für eine erste Tauglichkeitstestung den Schüler/innen der entsprechenden Jahrgangsstufe vorgelegt. Dadurch wird in Erfahrung gebracht, ob die Aufgabe inhaltlich dem Horizont der Schüler/innen entspricht bzw. ob die einzelne Item-Formulierung (also die Formulierung einer Einzelaufgabe) klar, zu schwer oder zu leicht ist.
- 3) Nach der Aufgabenreformulierung werden weitere Aufgabenoptimierungstests durchgeführt.
- 4) Steht eine auf diese Art entwickelte Aufgabe mit Antwortvorgaben fest, wird diese in ein Testheft aufgenommen.
- 5) In Form einer größeren, aber immer noch nicht repräsentativen Stichprobe erfolgt die erste interne Validierung der Aufgaben im Testheft, d.h. das Testheft wird daraufhin überprüft, ob die Aufgaben zu validen Ergebnissen führen.
- 6) Nach Dateneingabe und Auswertung der einzelnen Items werden die Qualität und der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Items bestimmt. Die qualitativ unzureichenden Items können nun ausgesondert oder verbessert werden (Überarbeitung der Aufgabenformulierungen und/oder der Antwortvorgaben).
- 7) Die so getesteten und erneut überarbeiteten Aufgaben werden in einem neu aufgelegten Testheft zur Testung einer größeren Stichprobe vorgelegt.

Parallel zu dieser Konstruktion von Testaufgaben wurde ein *Fragebogen* entwickelt, der soziodemografische und andere Hintergrundinformationen – z.B. zu Vorerfahrungen mit Religion – erfragt, um die Ergebnisse aus den getesteten Aufgaben mit diesen Hintergrundinformationen vergleichen zu können.

In dem nun abgeschlossenen Projekt RU-Bi-Qua wurden im letzten Test insgesamt 523 Schüler/innen in Berlin und Brandenburg mit dem entwickelten Testinstrumentarium getestet. Bei dieser Stichprobe waren alle Schultypen der Jahrgangsstufe 10 vertreten. Die gewonnenen Daten befinden sich in der Auswertungsphase und werden in einer bevorstehenden Publikation einer Fachöffentlichkeit vorgestellt.⁴⁰ Es handelt sich bei dieser Testung vorrangig um Aufgaben, die sich auf die Teilkompetenz *religiöser Deutung* beziehen. Die Entwicklung von Aufgaben zur *religiösen Partizipation* wird verstärkt in KERK vorgenommen werden.

5. Bisherige Ergebnisse der empirischen Untersuchungen

In einer ersten Testung⁴¹ konnte mit dem oben beschriebenen Verfahren eine Rasch-Skala „Hermeneutische Kompetenz“ gebildet und der (vorläufige) Schwierigkeitsgrad verschiedener Items zur Erhebung hermeneutischer Kompetenz festgelegt werden. Die Interpretation der erhobenen Schwierigkeitsgrade durch das Projektteam führte zu einer ersten Beschreibung von Niveaustufen.

⁴⁰ Vgl. KRAUSE / NIKOLOVA / SCHLUB / WEIB / WILLEMS 2008.

⁴¹ Testung vom Juni 2006, durchgeführt an einem Brandenburger Gymnasium. Die Stichprobe umfasste 102 Schüler/innen.

Niveaustufenbeschreibung „Hermeneutische Kompetenz“⁴²

Schwierigkeitsniveau	Beschreibung
60	Einfaches Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten.
70	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen.
82	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen und Finden der Antwort durch selbständige Vernetzung der gefundenen Informationen.
92	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen und Finden der Antwort durch den Nachvollzug eines Perspektivenwechsels.
103	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen und Finden der Antwort durch sachangemessene Unterscheidung der gefundenen Informationen nach verschiedenen Zusammenhängen.
118	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen und Finden der Antwort durch Hinterfragen und Relativierung der eigenen Erwartungen im Lichte des Textes.
140	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen in der Auseinandersetzung mit vertrauten Elementen in fremden Kontexten und der Infragestellung der Vor Erwartung im Lichte dieser Erkenntnisse.
191	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen im Lichte der Kenntnis verschiedener Fachlogiken (z.B. ökonomischer, religiöser, politischer, ethischer), die in einer Aufgabe in einem ungewohnten Kontext identifiziert und aufeinander bezogen werden können.

Diese Niveaustufenbeschreibung ist kumulativ strukturiert und weist Bezüge zu den Niveaustufen der Lesekompetenz, wie sie in der PISA-Studie beschrieben wurden, auf. Daher war es für uns von besonderer Bedeutung, anhand unserer empirischen Daten nachzuweisen, dass die benötigten Fähigkeiten, um die Aufgaben zur „Hermeneutischen Kompetenz“ als Teil der religiösen Kompetenz zu lösen, nicht identisch sind mit einer allgemeinen Lesekompetenz, sondern dass zu ihrer Lösung eine domänenspezifische Kompetenz notwendig ist.⁴³

6. Bezüge des RU-Bi-Qua Modells religiöser Kompetenz zu anderen Konzepten religiöser Kompetenz

Der Baden-Württembergische Lehrplan ist der erste, der versucht hat, angestrebte fachspezifische Kompetenzen auf Lehrplanebene zu formulieren. Dabei wurde eine Kombination mit den aus den 1970er Jahren stammenden und seither in fast allen Lehr- und Rahmenplanwerken in leicht abgewandelten Formulierungen präsenten

⁴² Eine umfangreichere Beschreibung der Niveaustufen befindet sich in BENNER u.a. 2007, 149 und wird a.a.O., 147-150 näher vorgestellt. Die Zahlen in der linken Spalte verweisen auf die Rasch-Skala „Hermeneutische Kompetenz“. Sie geben den Schwierigkeitsgrad der Beispielaufgaben an, der mit der Niveaustufenbeschreibung in der rechten Tabellenspalte kriterienorientiert ausformuliert ist.

⁴³ Vgl. hierzu ausführlich die Interpretation von Beispielaufgaben in BENNER u.a. 2007, 150-154.

vier Globalkompetenzen (Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) mit vier weiteren Kompetenzen (hermeneutische, ethische, kommunikative und ästhetische Kompetenz) versucht.⁴⁴ So verständlich es ist, Bezüge zwischen dem gewohnten Kompetenzmodell der Globalkompetenzen und dem neuen Modell der fachspezifischen Kompetenzen herzustellen, ist ein solches Ineinander beider Kompetenzmodelle jedoch mindestens aus drei Gründen problematisch.

Zum ersten folgen beide Modelle einem grundsätzlich verschiedenen Verständnis. Während Globalkompetenzen eher die Gemeinsamkeiten aller Unterrichtsfächer im Blick haben (alle Unterrichtsfächer sollen je ihren Beitrag zur Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz, verstanden als ganzheitlicher Kompetenz leisten), zielen die fachspezifischen Kompetenzbeschreibungen lediglich auf die in einem konkreten Unterrichtsfach zu erwerbenden Kompetenzen.⁴⁵ So sehr das Anliegen einer Harmonisierung beider Ansätze auch nachvollziehbar ist, so problematisch mag es jedoch für diejenigen sein, die mit dem Lehrplan arbeiten müssen, für die gleiche Vokabel „Kompetenz“ zwei so unterschiedliche Konzepte im Hintergrund zu wissen (oder eben nicht zu wissen).

Zum zweiten müssen die Globalkompetenzen fachspezifisch ausgelegt werden. Wenn jedoch Sach- und Methodenkompetenz für den Religionsunterricht ausgelegt werden, worin unterscheiden sie sich dann noch von der „hermeneutischen, ethischen, kommunikativen und ästhetischen“ Kompetenz? Letztere entsprechen dem, was unter Sach- und Methodenkompetenz im Religionsunterricht verstanden werden kann. Durch die Kopplung beider Modelle werden so die gleichen Kompetenzen doppelt beschrieben.

Zum dritten müssen fachspezifische Kompetenzbeschreibungen, wenn sie zu dem mit der Einführung von Bildungsstandards postulierten Ziel führen sollen, Output von Unterricht zu erheben, im Horizont von „richtig(er)“ und „falsch(er)“ evaluierbar sein. Von den Globalkompetenzen ist solche Evaluierbarkeit jedoch lediglich für die Sach- und Methodenkompetenz, nicht aber die Selbst- und Sozialkompetenz möglich und zulässig. Wollte die Schule sich vermessen, die richtigere Selbstkompetenz zu definieren, so griffe sie zu tief in den Persönlichkeitsbereich des Einzelnen ein.⁴⁶

Die Beschreibung der tatsächlich fachspezifischen Kompetenzen im Baden-Württembergischen Bildungsplan zeigt jedoch eine weitreichende Anschlussfähigkeit an die im Berliner Modell erhobenen fachspezifischen Kompetenzen. So ließe sich die „hermeneutische Kompetenz“ mit der „religiösen Deutungskompetenz“ des Berliner Modells identifizieren, „ethische und kommunikative“ Kompetenz käme auf Seiten der „religiösen Partizipationskompetenz“ zur Geltung. Mit der Beschreibung einer ästhetischen Kompetenz geht der Plan aus Baden-Württemberg über das Berliner Modell hinaus.

Die Autorinnen und Autoren des neuen Berliner Rahmenplans hatten sich ebenfalls für eine Übernahme der Globalkompetenzen entschieden, um so mit anderen Rahmenlehrplänen der Region kompatibel zu sein. Da jedoch im Bereich der anderen Fächer zunehmend auf die Beschreibung fachspezifischer Kompetenzen gesetzt wird, wird auch der soeben verabschiedete Berliner Rahmenlehrplan zum Religionsunterricht die religiöse Kompetenz als fachspezifische Kompetenz ausweisen, indem

⁴⁴ http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs_evR_bs.pdf, 23.

⁴⁵ Domänenspezifisch sind Kompetenzen hingegen dann, wenn eine Kompetenz wie z.B. Lesekompetenz in verschiedenen Fächern gestärkt werden kann.

⁴⁶ Dieser Hinweis betrifft auch andere Lehrpläne wie diejenigen von Thüringen, der für sich beansprucht, auf einem – freilich empirisch nicht getesteten – Kompetenzmodell zu basieren. Vgl. BUNZMANN 2007, 15. Zum Thüringer Kompetenzmodell außerdem WERMKE 2006, 150f.

sie hier evaluierbar als Handlungs- und Deutungskompetenz interpretiert wird. Der Begriff der „Handlungskompetenz“ nimmt in ihm die zentrale Zielvorgabe der staatlichen Rahmenlehrpläne auf und interpretiert sie für den evangelischen Religionsunterricht im Sinne der „Partizipationskompetenz“ im Berliner Modell.

Auch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPAs) für das Abitur in evangelischer Religionslehre⁴⁷ beschreiben die Anforderungen in fachspezifischen Kompetenzen, die allerdings weiter aufgefächert werden als im Berliner Modell: 1. Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, 2. Deutungsfähigkeit, 3. Urteilsfähigkeit, 4. Dialogfähigkeit, 5. Gestaltungsfähigkeit. An diese schließen sich auch die in Entwicklung befindlichen Kerncurricula zur Evangelischen Religionslehre an. Während es für eine normative Vorgabe von unterrichtlich zu entwickelnden Kompetenzen sinnvoll erscheinen mag, diese möglichst auszudifferenzieren, so wird die empirische Überprüfung der erworbenen Kompetenzen sich doch auf eine möglichst kleine und klar abgrenzbare Zahl der Teilkompetenzen zu beschränken haben. Berücksichtigt man diese unterschiedlichen Zielstellungen des DFG-Projekts RU-Bi-Qua/KERK und der EPAs resp. der Kerncurricula, so wird deutlich, dass sich die fünf Kompetenzbereiche problemlos in das Modell der zwei religiösen Teilkompetenzen von RU-Bi-Qua/KERK einfügen lassen. Während die „Deutungsfähigkeit“ der „religiösen Deutungskompetenz“ im Berliner Modell entspricht, weisen „Darstellungsfähigkeit“, „Dialogfähigkeit“ und „Gestaltungsfähigkeit“ in der Kombination Parallelen zur „religiösen Partizipationskompetenz“ auf. Die „Wahrnehmungs-“ und die „Urteilsfähigkeit“ dagegen lassen sich keiner der beiden Teilkompetenzen im Berliner Modell eindeutig zuordnen, sondern haben für beide Teilkompetenzen Bedeutung. Hier ist zu fragen, ob „Wahrnehmungskompetenz“ überhaupt evaluierbar ist, da Wahrnehmung selbst nicht der Prüfung zugänglich ist. Zugänglich wird sie erst, wenn sie (mit „Darstellungsfähigkeit“) ausgedrückt wird. Auch dürfte es nicht sachgemäß sein, von einer ‚reinen‘ Wahrnehmung auszugehen, da jede Wahrnehmung bereits in einem Deutungshorizont eingebettet ist. Im Blick auf die „Urteilsfähigkeit“ ist darauf hinzuweisen, dass diese Fähigkeit auch für die „Dialog-“ und die „Deutungsfähigkeit“ notwendig ist und es daher schwer fallen dürfte, diese als eine von beiden unabhängige Größe zu beschreiben.

Noch umfangreicher ist die Liste der religiösen Kompetenzen, die die bereits erwähnte Expertengruppe am Comenius-Institut vorgelegt hat. Ihr Modell religiöser Kompetenz unterscheidet zunächst fünf „Dimensionen der Erschließung von Religion“, nämlich Perzeption (Wahrnehmen und Beschreiben), Kognition (Verstehen und Deuten), Performanz (Gestalten und Handeln), Interaktion (Kommunizieren und Urteilen) und Partizipation (Teilhaben und Entscheiden). Diese fünf Dimensionen verschränkt das Modell mit vier unterschiedlichen Gegenstandsbereichen von Religion: 1. subjektive Religion der Schüler/innen, 2. Bezugsreligion des Religionsunterrichts, 3. andere Religionen und Weltanschauungen und 4. Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen. Anstatt nun die fünf Dimensionen und die vier Gegenstandsbereiche so aufeinander zu beziehen, dass sich in einem Raster jede Dimension mit jedem Gegenstandsbereich verbindet, hat sich die Comenius-Gruppe dafür entschieden, innerhalb dieses Rahmens zwölf Kompetenzen religiöser Bildung zu benennen.⁴⁸

Dabei beziehen sich die drei ersten Kompetenzen vorrangig auf die subjektive Religion:⁴⁹

⁴⁷ http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-evreligion.pdf, 8ff.

⁴⁸ Vgl. FISCHER / ELSNBAST 2006, 18f.

⁴⁹ Darstellung nach FISCHER / ELSNBAST 2006, 19f.

1. Die persönlichen Glaubensüberzeugungen bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten.
2. Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen.
3. Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen und mithilfe religiöser Argumente bearbeiten.

Auf die Bezugsreligion bezogen sind die Kompetenzen 4 bis 7:

4. Grundformen religiöser Sprache (z.B. Mythos, Gleichnis, Symbol, Bekenntnis, Gebet, Gebärden, Dogma, Weisung) kennen, unterscheiden und deuten.
5. Über das Christentum evangelischer Prägung (theologische Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben.
6. Grundformen religiöser Praxis (z.B. Feste, Feiern, Rituale, Diakonie) beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren.
7. Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden.

Die Kompetenzen 8 und 9 beziehen sich auf andere Religionen und/oder Weltanschauungen:

8. Sich mit anderen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren.
9. Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen.

Zum Umgang mit Religion als gesellschaftlichem Phänomen werden drei weitere Kompetenzen beschrieben:

10. Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen (z.B. von Toleranz, des Sozialstaates, der Unterscheidung Werktag/Sonntag) erkennen und darstellen.
11. Religiöse Grundideen (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen.
12. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur (z.B. Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme, Sport) identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären.

Obwohl das Modell des Comenius-Instituts erst seit 2006 vorliegt, ist es bereits breit diskutiert und kommentiert worden.⁵⁰ Hier soll lediglich darauf eingegangen werden, wie sich die Grundzüge des Modells zum Berliner Modell verhalten. Dabei fällt zum einen auf, dass die Gegenstandsbereiche analog zum Berliner Modell beschrieben werden, wobei als vierter Gegenstandsbereich die subjektive Religion hinzukommt. Dies erscheint insofern stimmig, als die Bezugsreligion eben nicht die ‚eigene‘ Religion der am Religionsunterricht Teilnehmenden sein muss. Außerdem gilt auch für diejenigen, die durchaus der Bezugsreligion angehören und sich ihr zugehörig fühlen, dass ihre subjektive Religion in der Mannigfaltigkeit der Frömmigkeitsausprägungen positiver Religionen eine bestimmte Gestalt gewinnt. Die evangelische Religionspädagogik kann darauf verweisen, dass die Differenzierung von Bezugsreligion und subjektiver Religion ein wesentliches Moment evangelischen Selbstverständnisses und evangelischer theologischer Tradition aufnimmt. Trotz dieser starken Argumente erscheint es uns als nicht sachgerecht, subjektive Religion als gesonderten Gegenstandsbereich religiöser Kompetenz als fachspezifischer Kompetenz im Bereich des

⁵⁰ Vgl. v.a. die in ELSENBAST / FISCHER 2007 gesammelten Stellungnahmen und Kommentare.

Religionsunterrichts zu benennen. Die subjektive Religion bildet und entwickelt sich immer in Auseinandersetzung mit der Umwelt und der (auch religiös geprägten) Kultur, in der die oder der Einzelne lebt. Auch ist es immer der oder die einzelne Schüler/in, der/die sich mit den Gegenstandsbereichen Bezugsreligion, andere Religionen/Weltanschauungen und Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen beschäftigt. Die ‚subjektive Religion‘ ist damit im Religionsunterricht immer präsent und nicht ausgeblendet, wenn es um die Auseinandersetzung mit anderen oder eigenen religiösen Themen in der Kultur geht und wird auch vom Berliner Kompetenzmodell im Test in diesen drei Bereichen mit erfasst.

Ein zweiter wichtiger Unterschied zwischen dem Comenius-Modell und dem Berliner Modell besteht in der Anzahl der Teilkompetenzen bzw. Dimensionen der Erschließung von Religion. Dabei lassen sich die fünf Dimensionen der Erschließung von Religion im Raster des Berliner Modells verorten: Perzeption und Kognition sind Bestandteile der Deutungskompetenz, Performanz, Interaktion und Partizipation sind Bestandteile der Partizipationskompetenz, die gleichwohl auch nicht auf Perzeption und Kognition verzichten kann.

Dabei ist allerdings im Blick zu halten, dass das Comenius-Modell die genannten Dimensionen nicht als Kompetenzen formuliert. Als dritter Unterschied ist daher zu benennen, dass das Comenius-Modell drei grundlegende Kategorien verwendet (Dimensionen, Gegenstandsbereiche, Kompetenzen), das Berliner Modell dagegen nur zwei. Der Vorteil des Comenius-Modells ist damit, dass es eine differenzierte und plausibel hergeleitete Kompetenzbeschreibung ermöglicht, die sehr viel konkreter und anschaulicher ist als diejenige des Berliner Modells. Fraglich ist aber, ob es gelingen kann, für diese Vielzahl an Kompetenzen empirisch überzeugende Testaufgaben zu entwickeln, die in zeitlich nicht ausufernden Tests die Breite der Kompetenzen erheben können. Die Frage der empirischen Umsetzbarkeit freilich ist letztlich der Lackmустest aller hier diskutierten Modelle. Der Prozess einer fachspezifischen kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung⁵¹ geht zwar von einer ersten Phase aus, in der fachdidaktisch begründete theoretische Modelle entwickelt werden. Diese Modelle müssen dann aber in einer zweiten Phase dahin gehend weiterentwickelt werden, dass erworbene Kompetenzen empirisch überprüfbar und damit Vergleiche auf Schul-, Schulform- und Länderebene ermöglicht werden. Dann können die Ergebnisse in einer dritten Phase kriteriums- und bezugsnormorientiert analysiert werden. Die Bildungspolitik und andere Verantwortliche für Unterricht können Unterrichtsvorgaben auf dieser Grundlage weiterentwickeln bzw. können Förderangebote individuell bereitstellen. Das Berliner Modell hebt sich darin von allen anderen hier diskutierten Modellen ab, als dass es sich bereits in Phase 2 befindet. Im Nachfolgeprojekt KERK wird derzeit Phase 3 vorbereitet und durchgeführt. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit mit der Rahmenlehrplanentwicklung in Berlin bereits jetzt weit gediehen. Somit kann Verantwortungsträgern von Schule und Unterricht ein empirisch ausgewiesenes Instrument für die sinnvolle Normierung und qualifizierte Weiterentwicklung von Unterricht zur Verfügung gestellt werden.

⁵¹ Vgl. hierzu PEEK / DOBBELSTEIN 2006.

Literatur

- ASBRAND, BARBARA, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung – Ein Kommentar aus der Perspektive der Bildungsforschung, in: ELSENBAST / FISCHER 2007, 40-50.
- BENNER, DIETRICH, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik, 3 (2004), H. 2, 22-36.
http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf
- BENNER, DIETRICH, Unterricht – Wissen - Kompetenz. Deutungs- und Partizipationskompetenz im Religionsunterricht. Erscheint in: SCHREINER, MARTIN (Hg.), Gott Lesen, die Welt begreifen. Religious literacy, Münster 2007.
- BENNER, DIETRICH / KRAUSE, SABINE / NIKOLOVA, ROUMIANA / PILGER, TANJA / SCHLUB, HENNING / SCHIEDER, ROLF / WEIß, THOMAS / WILLEMS, JOACHIM, Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua, in: BENNER, DIETRICH (Hg.), Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven, Paderborn 2007, 141-156.
- BUNZMANN, KONRAD, Hintergründe – Zur Genese des gültigen Lehrplans im Fach Evangelische Religionslehre, in: WERMKE, MICHAEL (Hg.), Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen, 2., überarbeitete Auflage, Jena 2007, 15-17.
- DRESSLER, BERNHARD, Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen?, in: ELSENBAST / FISCHER 2007, 73-77.
- EKD (Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- FISSENI, HERMANN-JOSEF, Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Göttingen 1990.
- GPJE (Hg.), Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2005. Weiteres unter: (www.gpje.de/bildungsstandards.htm)
- KLIEME, E. u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- KRAUSE, SABINE / NIKOLOVA, ROUMIANA / SCHLUB, HENNING / WEIß, THOMAS / WILLEMS, JOACHIM, Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/2008 – (in Vorbereitung).
- KULD, LOTHAR, Bildungsstandards für das Fach Religion: Hintergründe und Anfragen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H. 2, 66-72.
- LENHARD, HARTMUT, Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen?, in: Loccum Pelikan 2007, H. 3, 103-111.
<http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html#Download>

- MATTHES, JOACHIM, Auf der Suche nach dem Religiösen. Reflexion zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung, in: Sociologia Internationalis 30 (1992), 129-142.
- NIPKOW, KARL ERNST, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen Friedenserziehung Religionsunterricht und Ethikunterricht, Gütersloh 2005.
- OSER, FRITZ / BIEDERMANN, HORST (Hg.), Jugend ohne Politik, Zürich 2003.
- OSER, FRITZ, Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns, in: BENNER, DIETRICH (Hg.), Bildungsstandards, Paderborn 2007, 103-123.
- PEEK, RAINER / DOBBELSTEIN PETER, Zielsetzung: Ergebnisorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, in: BÖTTCHER, WOLFGANG / HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER / BROHM, MICHAELA (Hg.), Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele, Weinheim / München 2006, 177-193.
- RITTER, WERNER H., Alles Bildungsstandards – oder was?, in: ELSENBAST / FISCHER 2007, 29-36.
- ROST, JÜRGEN, Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion, Bern 2004.
- SCHUNPFUG, ANNETTE, Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik: Weltbürgerliche Erziehung, evolutionäre Pädagogik und Religion, in: ZIEBERTZ, HANS-GEORG / SCHMIDT, GÜNTER R. (Hg.), Religion in der Allgemeinen Pädagogik – Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Freiburg / Basel / Wien 2006, 76-87.
- SCHIEDER, ROLF, Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H. 2, 14-21. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/schieder_vortrag_endred.pdf
- SCHIEDER, ROLF, Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts, in: SAJAK, CLAUß PETER (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, 67-86.
- SCHLUß, HENNING, Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre, in: Pädagogische Rundschau 60 (2006), H. 1, 41-48.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Bildungsstandards auch für die Evangelische Religion?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2004), 236-241.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Außen- statt Innenperspektive?, in: ELSENBAST / FISCHER 2007, 9-16.
- WERMKE, MICHAEL, Religion unterrichten in Thüringen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006), H. 2, 147-161. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/16-Wermke-END.pdf>
- WILLERT, ALBRECHT, Output-Orientierung im Religionsunterricht?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2004), 241-250.
- WILLEMS, JOACHIM, Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht, in: SCHLUß, HENNING, Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007, 79-92.