

Modellierung und Testung religiöser und ethischer Kompetenzen im Interesse ihrer Vergleichbarkeit

1. Religion oder Ethik?

Verfolgt man den Streit über die Lernbereiche Religion und Ethik als Teil öffentlicher Bildung, so scheint es auf den ersten Blick zwei, bei gründlicherem Nachdenken aber mindestens drei Positionen zu geben. Von den bis in Volksentscheide miteinander kämpfenden Positionen tritt die eine für einen öffentlichen Religionsunterricht in christlicher – katholischer bzw. protestantischer – oder auch islamischer Ausprägung ein und gegen einen bekenntnisunabhängigen gemeinsamen Ethikunterricht an, während die andere einen gemeinsamen Ethikunterricht befürwortet, der an die Stelle des Religionsunterrichts treten und diesen ablösen soll. Diesen Positionen lässt sich eine weitere gegenüberstellen, die zwischen religiöser und ethischer Grundbildung unterscheidet. Sie erkennt den Religionen ebenso ein Mitspracherecht in der Beurteilung ethischer Grundsatzfragen in Bereichen wie Ökologie, Gentechnik, medizinische Ethik oder der Betreuung Kranker und Sterbender zu wie sie für die Ethiken ein Mitspracherecht in der Beurteilung religiöser Dogmen, Überzeugungen oder Praktiken einräumt, insbesondere solchen, welche die menschliche Sexualität, innerkirchliche Formen demokratischer Partizipation und die Zulassung von Frauen zu kirchlichen Ämtern und Funktionen betreffen. Diese dritte Position wird sich nicht nur kritisch mit den Ideologien religiös bzw. moralisch argumentierender Gesamtorientierungsansprüche auseinander setzen, sondern auch fragen, wie sich religiöse und ethischen Kompetenzen so voneinander abgrenzen lassen, dass Überschneidungsfelder und die Möglichkeit wechselseitiger Kritik nicht gelehnet werden.

Zu Fragen wie diesen wird gegenwärtig an der Humboldt-Universität zu Berlin in parallel arbeitenden DFG-Projekten theoretisch und empirisch geforscht. Die DFG-Projekte RU-Bi-Qua und KERK entwickeln ein religiöses Kompetenzmodell, das zwischen religiösen Grundkenntnissen, religiöser Deutungskompetenz und religiöser Partizipationskompetenz unterscheidet und alle drei Bereiche auf die Bezugsreligion des evangelischen Religionsunterrichts, andere Religionen und Konfessionen sowie die Thematisierung religiöser Erfahrungen und Problemstellungen im öffentlichen Raum auslegt (vgl. Nikolova/Schluß/Weiß/Willems 2007; Krause/Nikolova/Schluß/Weiß/Willems 2008). Das DFG-Projekt ETiK arbeitet an einem analogen Kompetenzmodell. Es unterscheidet zwischen moralischen Grundbegriffen und ethischen Ansätzen, moralischer Urteilskompetenz sowie moralischer Handlungskompetenz und legt diese auf die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden moralischen Vorstellungen sowie auf moralische Diskurse im öffentlichen Raum aus (vgl. Benner/Nikolova/Swidorski 2009; Heynitz/Krause/Remus/Swidorski/Weiß 2009; Ivanov/Nikolova 2009).

Beide Projekte lehnen sich an domänenspezifische Terminologien an, wenn sie religiöse Kompetenzen, die im allgemein bildenden Schulsystem erschlossen oder vertieft werden, als Deutungs- und Partizipationskompetenz, im Ethikunterricht zu fördernde Kompetenzen dagegen als Urteils- und Handlungskompetenz fassen und beschreiben. Diese Wahl und Abgrenzung der Begriffe will domänenspezifische Kategorien betonen, nicht aber in Frage stellen, dass religiöses Deuten und Partizipieren auch urteilslogische und auf Handlungsvollzüge beziehbare Qualitäten besitzt und dass umgekehrt moralische Urteile und Handlungsformen Welt interpretieren und partizipatorisch ausgelegt werden können. In den Begriffen des Deutens und Partizipierens ist eine insbesondere für den Kontext christlicher Theologie und Religionspädagogik eingeführte Terminologie gewählt. Die Begriffe des Urteilens und Handelns sind dagegen Traditionen verpflichtet, die bis auf Nietzsche, Kant und Aristoteles zurückverfolgt werden können und auch in moralpsychologischen Diskursen eine wichtige Rolle spielen. Dass religiöse und moralische Sachverhalte in beiden Projekten in Bezug auf eigene, fremde und öffentliche Vorstellungen und Diskurse ausgelegt werden, ist dagegen der Funktion des öffentlichen Bildungssystems geschuldet, dessen Bildungsauftrag nicht auf eine Einführung der Heranwachsenden in in sich geschlossene Glaubens- oder Gesinnungsgemeinschaften ausgerichtet ist, sondern darauf, dass die Einzelnen ihre im außerschulischen Bereich erworbene oder auch nicht erworbene Welterfahrung und ihren zwischenmenschlichen Umgang so erweitern, dass sie an den großen Lebensgemeinschaften – nach Schleiermacher an Religion, geselligem Leben, Politik und Wissenschaft – partizipieren, in diesen selbstständig denken und handeln sowie dem öffentlichen Leben (Hegel) angehören können.

Die Frage, ob die hierfür erforderlichen Kompetenzen im Religionsunterricht oder im Ethikunterricht erworben und vermittelt werden können, ist eine Frage, die angemessen nur bildungstheoretisch, theologisch und ethisch sowie fachdidaktisch und empirisch zugleich erörtert und durch Volksentscheide allein, wie dem in Berlin (vgl. Schluss 2010), nicht befriedigend geklärt werden kann. In bildungstheoretischer Hinsicht ist die Alternative Religionsunterricht oder Ethikunterricht deshalb obsolet, weil religiöse wie moralische Erfahrungen in der modernen Welt sowie unter den Bedingungen des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Orientierungen dringend einer unterrichtlichen Aufklärung und Erweiterung bedürfen, wie sie im Rahmen des öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystems möglich ist. In theologischer und ethischer Hinsicht ist die angesprochene Alternative deshalb wenig hilfreich, weil über theologische Fragen und Probleme weder ethisch noch über ethische Fragen theologisch entschieden werden kann, wohl aber ethische und theologische Diskurse denkbar sind, in denen zu moralischen Fragen und Problemen unter anderem auch aus dem Horizont religiöser Problemstellungen und theologischer Reflexionen sowie zu religiösen Sachverhalten und Problemen auch unter Einschluss moralischer Erwägungen und ethischer Grundsatzpositionen Stellung genommen werden kann.

Vor diesem Hintergrund gewinnen empirische Befunde und Modellierungen, wie sie mithilfe der empirischen Bildungsforschung möglich sind, eine zentrale Bedeutung. Die zu Beginn angesprochenen Projekte stimmen darin überein, dass sie grundlagentheoretische, domänenspezifische und empirische Problemstellungen verfolgen, die über die Alternative Ethikunterricht oder Religionsunterricht hinausführen. Gemeinsam konfrontieren sie die vermeintliche Alternative Religions- oder Ethikunterricht mit der Frage, ob es domänenspezifisch ausgewiesene und bildungs- sowie fachdidaktisch legitimierte Modelle zur Erfassung religiöser und ethischer Kompetenzen gibt, die den vorwiegend dogmatisch und ideologisch geführten Streit versachlichen und auf eine neue Grundlage stellen können.

2. Aus der Arbeit an der Konstruktion von Testaufgaben zur Erfassung religiöser und ethischer Kompetenzen

Die Überlegungen zu einer dritten Position sollen im Folgenden durch Hinweise auf die Konstruktion von Testaufgaben in beiden Projekten konkretisiert werden, die teils gemeinsame, teils domänenspezifische Probleme sichtbar machen. Eine formale Gemeinsamkeit der Projekte besteht darin, dass beide Instrumente zur Erfassung religiöser bzw. ethischer Kompetenzen von 15-Jährigen entwickeln, die sich auf das Ende der Sekundarstufe I beziehen. In ETIK wurde bisher eine Pilotierungsstudie, in KERK bereits eine Konstruktvalidierungsstudie durchgeführt.

Beide Projekte grenzen Testaufgaben von didaktischen Aufgaben ab. Sie formulieren Testaufgaben so, dass konkurrierende Antworten zur Wahl stehen und keine Fachtermini verwendet werden, die außerhalb des Schülerhorizontes liegen. Bei geschlossenen Aufgabenformaten (Multiple-Choice etc.) dürfen die Antwortmöglichkeiten die Schülerinnen und Schüler nicht zu einem ratenden Ausschlussverfahren verleiten. Deshalb müssen alle Antwortvorgaben eine gewisse Plausibilität besitzen. Zugleich muss aber erkennbar sein, welche der vorgegebenen Antworten in Bezug auf die Aufgabenstellung zutreffend ist. Bei den halboffenen und offenen Aufgabenformaten sind die jeweiligen Antworthorizonte möglichst eindeutig zu benennen und richtige von falschen Lösungen abzugrenzen. Sie werden in beiden Projekten inhaltlich auf schul- und unterrichtsnahe Themen ausgelegt. So wird beispielsweise mit Blick auf die Lehrpläne davon ausgegangen, dass im Religionsunterricht die literarische Gattung ‚Gleichnis‘ und im Ethikunterricht das Thema ‚Freundschaft‘ behandelt wird. Die Testaufgaben werden ferner so formuliert, dass sie nicht Einstellungen oder Meinungen erheben, sondern domänenspezifisch identifizierbare Kompetenzen erfassen und – anders als die Kompetenzdefinition von Weinert, welche motivationale und volitionale Momente von Kompetenzen benennt (vgl. Klieme 2003, 24) – eine Fokussierung auf den kognitiven Kern des jeweiligen Faches aufweisen.

Spezifische Problemstellungen ergeben sich in den Projekten KERK und ETiK von den besonderen Inhalten her, die jeweils im Zentrum stehen. Die Konstruktion von Testaufgaben zur Erfassung religiöser Kompetenz bzw. Teilkompetenzen schließt an Kanones heiliger Schriften und an in Dogmen verankerten sowie in konkurrierenden Lehrmeinungen ausgelegten Traditionen religiöser Erfahrung und Reflexion an, die für die Erfassung religionskundlicher Grundkenntnisse und die Konstruktion von Deutungsfragen herangezogen werden können. So lassen sich zu biblischen und anderen heiligen Texten Deutungsfragen wie die „Was sagt der Text aus über ...“ formulieren und religionskundliche Kenntnisse können durch Fragen wie die nach der „Bezeichnung der Abschnitte des Korans“ erhoben werden. Schwieriger erweist sich die Konstruktion testfähiger Partizipationsaufgaben. Die sich hier zeigenden Probleme hängen zum einen damit zusammen, dass Schülerinnen und Schüler oft nur über sehr begrenzte Erfahrungen mit einer konkreten Religion verfügen und selten genuine religiöse Erfahrungen durch Partizipation an einer gelebten Religion machen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Glaubensgemeinschaften selbst religiöse Partizipation in der Regel auf das Leben in ihnen, nicht aber auf Diskurse auslegen, in denen Religion ihre Relevanz in Auseinandersetzung mit ökonomischen, ethischen, pädagogischen und politischen Argumenten im Medium von Öffentlichkeit erweisen muss. Dennoch gelang es im Projekt KERK, Testaufgaben zur Erfassung religiöser Partizipationskompetenz zu konstruieren, deren Aufgabenprofile Formulierungen wie „Plane deine Schritte bis zur Ausführung von ...“ oder „Du machst den Vorschlag ... um zu erreichen ...“ nutzen und die sich auf innerreligiöse wie öffentliche Aufgabenfelder beziehen.

Einfacher im Vergleich zur Konstruktion von Aufgaben für den Bereich religiöser Partizipationskompetenz im Projekt KERK erwies sich die Konstruktion von Aufgaben zur Erfassung moralischer Handlungskompetenz im Projekt ETiK, das Handlungskompetenz anhand von Entwürfen zur Bearbeitung von imaginierten ethischen Konflikten zu erfassen sucht. Im Projekt ETiK ließen sich Handlungsprobleme an Begriffen und Sachverhalten wie ‚Freundschaft‘ oder ‚Glück‘ mit Blick auf die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler thematisieren. Auf Formulierungen wie „Stell dir vor, Peter und Thomas sind befreundet und Welche Handlung wäre im Sinne der Freundschaft am ehesten angemessen?“ konnten Schüler sachkompetent und problemangemessen antworten. Schwieriger war dagegen die Konstruktion von Aufgaben zur Erhebung moralischer Grundkenntnisse und zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz. Das mag damit zusammenhängen, dass Lehrpläne und Schulbücher ein breites Spektrum möglicher Themen und Inhalte ansprechen, kaum aber auf relevante philosophische Texte und Traditionen Bezug nehmen, und dass Ethikunterricht – anders als Religionsunterricht – gegenwärtig mancherorts noch von Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird, die dieses Fach nicht grundständig studiert haben.

3. Theoretische Modellierungen und empirische Befunde aus dem Projekt KERK

3.1. Das theoretische Modell

In den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Bemühungen um die Formulierung von domänenspezifischen Kompetenzmodellen lassen sich empirisch fundierte Kompetenzmodelle von anderen Modellen unterscheiden, die domänenspezifische Kompetenzen und Niveaustufen von fachdidaktischen Überlegungen ausgehend deduktiv ermitteln (zur Unterscheidung von Komponenten- und Stufenmodellen vgl. Klieme et al. 2003, 74). KERK verbindet beide Ansätze durch ein bildungstheoretisch und fachdidaktisch ausgewiesenes Kompetenzmodell (Komponentenmodell), das die Grundlage für die Formulierung von Test-Items bildet, die eine empirische Testung des Komponentenmodells und eine empirisch gesicherte Erarbeitung von Anforderungsniveaus ermöglichen.

Die Beschreibung religiöser Kompetenz durch die Dimensionen religiöse Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz sowie religiöse Grundkenntnisse sind nicht als vollständig voneinander trennbare Bereiche zu verstehen. Wer an religiösen Diskursen und Diskursen über Religion partizipieren kann, muss in der Lage sein, religiöse Aussagen, Texte, Sachverhalte und Phänomene zu erkennen und zu deuten. Partizipation an religionsbezogenen Diskursen schult auch religiöse Deutungskompetenz. Beide, religiöse Deutungs- und religiöse Partizipationskompetenz, sind angewiesen auf religiöse Grundkenntnisse. Ebenso plausibel ist es anzunehmen, dass religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenz sowie religiöse Grundkenntnisse nicht unterschiedlos ineinander aufgehen. So kann etwa eine Person über hervorragende bibelkundliche Kenntnisse verfügen und dennoch nur in sehr begrenztem Umfang fähig sein, biblische Texte reflektiert auf die eigene Lebenswelt zu beziehen. Darum wird im Projekt KERK empirisch überprüft, ob und inwieweit sich den drei Dimensionen trennscharfe Skalen zuordnen lassen.

Die genannten Dimensionen werden auf die drei Inhaltsbereiche (1.) Bezugsreligion, (2.) andere Konfessionen und Religionen und (3.) Religion in Kultur und Gesellschaft ausgelegt. Der Begriff der Bezugsreligion wurde gewählt, um den Begriff der ‚eigenen Religion‘ zu vermeiden und der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der evangelische Religionsunterricht offen ist auch für Schülerinnen und Schüler, die nicht der evangelischen Kirche angehören (vgl. EKD 1994; jüngst EKD 2009). Dennoch bleibt das Christentum evangelischer Konfession der Bezugsrahmen des evangelischen Religionsunterrichts. Dass sich konfessioneller Religionsunterricht auch mit anderen Konfessionen und Religionen beschäftigen muss, ergibt sich nicht nur aus dem Bildungsauftrag der Schule, Schülerinnen und Schüler zum Leben in der auch in religiöser Hinsicht pluralen Gesellschaft zu befähigen, sondern ist auch theologisch geboten. Nur wer fähig ist, auch mit Personen und Phänomenen aus anderen religiösen Traditionen umzugehen, kann seine eigene religiöse Identität reflektieren. Religion in Kultur und Gesellschaft wird als dritter Inhaltsbereich deshalb gesondert ausgewiesen, weil Reli-

gion nicht nur innerhalb von Religionsgemeinschaften zu verorten ist, sondern auch in der Werbung, im politischen Diskurs oder, wenn man einen weiten Religionsbegriff zugrunde legt, im Fußballstadion vorkommt.

3.2. Das empirische Konzept von KERK

Das hier nur kurz skizzierte Modell religiöser Kompetenz wurde zwischen Oktober und Dezember 2008 an 62 Berliner und Brandenburger Schulen getestet. Insgesamt waren 1603 Schülerinnen und Schüler, die die zehnte Klasse besuchten, am Test beteiligt. Diese Stichprobe war repräsentativ für die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in Berlin und Brandenburg. Um die theoretisch definierten Kompetenzstrukturen *religiöse Grundkenntnisse* (RGK), *religiöse Deutungskompetenz* (RDK) sowie *religiöse Partizipationskompetenz* (RPK) psychometrisch zu überprüfen, wurden die 87 Items einer multidimensionalen Skalierung unterzogen. Für die adäquate empirische Überprüfung der Dimensionalitätsannahmen im theoretischen Kompetenzmodell wurden dabei drei-, zwei- und eindimensionale Messmodelle spezifiziert und verglichen. Mit dem Softwareprogramm ConQuest (Wu, Adams, Wilson & Haldane 2007) wurde die Abweichung (*deviance*) der drei konkurrierenden psychometrischen Modelle von der empirischen Datenmatrix ermittelt und einer statistischen Modell-Fit-Kontrolle unterzogen. Dabei spielte das Kriterium der Sparsamkeit psychometrischer Messmodelle die im Folgenden beschriebene Rolle. Gesucht wurde das Modell, das mit möglichst wenigen Parametern die geringste *deviance*, d. h. die beste Anpassung aufweist. Im Ergebnis zeigte sich, dass das zweidimensionale Modell signifikant bessere ($\chi^2 = 213,9$, $df = 2$, $p < .001$) Anpassungsgüte besitzt als das eindimensionale Modell und keinen signifikanten Unterschied im Vergleich zu der dreidimensionalen Lösung aufweist. Die Annahme einer dreidimensionalen Struktur des Kompetenzmodells konnte aufgrund der vorliegenden Daten zunächst nicht eindeutig bestätigt werden. Vor dem Hintergrund der psychometrischen Kriterien und unter Berücksichtigung der kleinen Anzahl von brauchbaren Partizipationsitems weist das zweidimensionale Modell die beste Anpassung an die empirischen Daten auf. Die Modell-Fit-Analyse führte dann zu dem Ergebnis, dass die angenommene zweidimensionale Lösung die Struktur der empirischen Daten am sinnvollsten beschreibt. Die so gebildeten zwei Rasch-Skalen erfassen *religiöse Grundkenntnisse* (RGK) und *religiöse Deutungskompetenz* (RDK), wobei letztere auch 7 Testitems umfasst, die *reflexive Partizipationsfähigkeiten* (RPK) abbilden. Insgesamt lassen sich die zwei Dimensionen mit einer latenten Korrelation von 0,84 empirisch gut trennen.

Gleichwohl muss aufgrund dieses Ergebnisses die theoretisch postulierte dreidimensionale Kompetenzstruktur nicht verworfen werden. Für die Aufgabenkonstruktion ist die Unterscheidung durchaus hilfreich, macht sie doch die unterschiedlichen Anforderungen an den Begriff religiöser Kompetenz deutlich. Unter fachdidaktischer und bildungstheoretischer Perspektive ist es deshalb sinnvoll, sich je nach Fragestellung entweder für eine zwei- oder für eine dreidimensionale Modellierung zu entscheiden. Berücksichtigt man jedoch die geringe Anzahl von Partizipationsitems ($N = 7$), die zu die-

sem Zeitpunkt im Aufgabenpool liegen, ist eine dreidimensionale Darstellung unserer Ergebnisse auch deshalb wenig sinnvoll, weil sie methodisch nicht reliabel genug wäre.

Für die empirische Überprüfung des theoretisch konzipierten Kompetenzmodells wurde *das einparametrische Raschmodell* angewendet (vgl. Embretson & Reise, 2000; Fischer & Molenaar 1995; Hambleton & Swaminathan 1985; Lord 1985; Rasch, 1969; Rost, 1996) als das bekannteste Modell der auf der probabilistischen Testtheorie (auch: Item-Response-Theory) basierenden Testmodelle. Seine besondere psychometrische Qualität liegt in der *spezifischen Objektivität* (Stichprobenunabhängigkeit) sowie in der Möglichkeit, Personenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten auf Anforderungsniveaus hin zu analysieren (Proficiency-Scaling) und auf diese Weise qualitativ unterschiedliche *Kompetenzniveaus* zu beschreiben.

Die durch das Raschmodell gesicherte spezifische Objektivität garantiert, dass Vergleiche zwischen Personen unabhängig davon, auf welchen Items des jeweiligen Rasch-konformen Tests sie basieren, zu identischen Resultaten führen. Umgekehrt sind Vergleiche zwischen verschiedenen Items von der Art der Personenstichprobe unabhängig. Die Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad von Testaufgaben und die Kompetenzausprägungen von Testteilnehmern auf demselben quantitativen Kontinuum abzubilden, ist der zweite Vorzug des Rasch-Modells. Nachdem die Aufgabenschwierigkeiten und die Kompetenzausprägungen der Testteilnehmer auf dieselbe Skala projiziert sind, lassen sich die Aufgaben eines bestimmten Schwierigkeitsgrades als diejenige Leistung interpretieren, die von einer Person des entsprechenden Anforderungsniveaus mit einer Wahrscheinlichkeit von 50% erbracht wird. Wenn die Kompetenzausprägung der Person über dem Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe liegt, kann von dieser Person gesagt werden, dass sie die Aufgabe umso eher lösen wird, je größer die Differenz zwischen Kompetenzausprägung und Aufgabenschwierigkeit ist. Unterschreitet hingegen die geschätzte Kompetenz einer Person die Aufgabenschwierigkeit, so sinkt die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Antwort in Abhängigkeit zu der betreffenden Differenz. Die gemeinsame Skalierung von Testteilnehmern und Aufgaben eröffnet auf diese Weise die Möglichkeit, Testaufgaben in formaler und inhaltlicher Hinsicht zu analysieren und über die Unterscheidung von Anforderungsniveaus zur Formulierung von Kompetenzmodellen zu gelangen (vgl. Ivanov & Nikolova 2009).

4. Anforderungsniveaus aus KERK und ETiK im Vergleich

Im Projekt KERK und im Projekt ETiK wurden auf der Grundlage der vorliegenden Testergebnisse Modelle mit jeweils fünf Anforderungsniveaus entwickelt. An diesen lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen beiden Kompetenzbereichen aufzeigen.

Die Anforderungsniveaus für „hermeneutische Kompetenz“ im Projekt KERK:

Niveau I	Schülerinnen und Schüler können einfache religiöse Sachverhalte und Inhalte wahrnehmen und interpretieren.
Niveau II	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte in komplexeren Textzusammenhängen erkennen und interpretieren und Aufgaben durch selbstständige Vernetzung von Informationen oder den Nachvollzug eines Perspektivenwechsels lösen.
Niveau III	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte in komplexeren Textzusammenhängen erkennen und interpretieren und Aufgaben durch sachangemessene Unterscheidung und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Informationen lösen.

Niveau IV	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte in komplexeren Textzusammenhängen erkennen und interpretieren und Aufgaben durch Hinterfragen und Relativieren der eigenen Erwartungen lösen.
Niveau V	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte in komplexeren Textzusammenhängen im Lichte der Kenntnis verschiedener (z. B. ökonomischer, religiöser, politischer, ethischer) Fachlogiken erkennen und interpretieren und Aufgaben aus ungewohnten Kontexten identifizieren und aufeinander beziehen.

Vorläufige Anforderungsniveaus für „moralische Urteilskompetenz“ im Projekt ETiK:

Niveau I	Schülerinnen und Schüler können konkrete moralische Fälle adäquat beurteilen, die für sie einen deutlichen Erfahrungs- und Lebensweltbezug aufweisen.
Niveau II	Schülerinnen und Schüler können konkrete moralische Fälle den für ihre Prüfung relevanten Regeln zuordnen und diese im Horizont des jeweiligen Falles anwenden.
Niveau III	Schülerinnen und Schüler können moralische Begriffe und Modelle ohne expliziten Fallbezug klären.
Niveau IV	Schülerinnen und Schüler können moralische Abstimmungsprobleme im Spannungsfeld von Regeln und Fällen reflektieren, die Bezüge zu ausdifferenzierten Bereichen menschlichen Handelns aufweisen.
Niveau V	Schülerinnen und Schüler können komplexe moralische Sachverhalte beurteilen, die Bezüge zu aktuellen Problemen und deren öffentlicher Diskussion aufweisen.

Die Anforderungsniveaus der unterschiedlichen Domänen Religions- und Ethikunterricht sind auf der Grundlage bildungstheoretisch, theologisch und religionspädagogisch bzw. ethisch und moralpädagogisch ausgewiesener Testaufgaben sowie empirischer Testergebnisse und deren teststatistischer Auswertung entwickelt worden. Abgrenzungen zwischen den Anforderungsniveaus wurden unter der Fragestellung vorgenommen, durch welche Merkmale sich schwere von leichteren Aufgaben unterscheiden lassen. Vergleicht man die beiden Modelle, so springt als eine erste Gemeinsamkeit ins Auge, dass die Anforderungsniveaus vom Konkret-Anschaulichen zum Abstrakt-Begrifflichem voranschreiten. Ergänzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass das höchste Anforderungsniveau im Bereich von Aufgaben zur Testung moralischer Urteilskraft und religiöser Kompetenz dadurch definiert sein könnte, dass in diesen abstrakt-begriffliche Problemstellungen auf konkrete Deutungs-, Urteils- und Partizipations- und Handlungsprobleme ausgelegt werden müssen.

Eine zweite Gemeinsamkeit der beiden Modelle liegt darin, dass auf den höheren Niveaus unterschiedliche Deutungen und Urteilslogiken voneinander abgegrenzt und zu einander in Beziehung gesetzt werden. Entsprechende Aufgaben zeichnen sich vielleicht drittens dadurch aus, dass ihre Bearbeitung von den Schülerinnen und Schülern

den Vollzug von Perspektivwechseln verlangt. Diese sind eine Voraussetzung dafür, dass Heranwachsende sachkundig an öffentlichen Diskursen teilnehmen können.

Unterschiede zwischen beiden Modellen ergeben sich in erster Linie aus den Spezifika der durch sie erfassten fachspezifischen Kompetenzen. Während im Blick auf religiöse Kompetenz das Moment des *Deutens* im Vordergrund steht, ist das Äquivalent bei der Konzeptualisierung von ethischer Kompetenz das *Urteilen*. Entsprechend geht es in den von uns bisher entwickelten Aufgaben zur Testung religiöser Kompetenz vorrangig um die Interpretation von Texten, in den Aufgaben zur Testung ethischer Kompetenz dagegen um die Beurteilung konkreter Situationen und Fälle sowie die Abgrenzung unterschiedlicher Handlungsoptionen.

5. Weiterführende Perspektiven

Die in den Projekten KERK und ETiK vorgenommene Unterscheidung zwischen religiöser und ethischer Kompetenz gründet sich auf bildungstheoretische, theologische, religionspädagogische und fachdidaktische bzw. ethische und moralpädagogische sowie empirische Problemstellungen, die in die Formulierung und Auswertung der Testaufgaben und die Abgrenzung von Anforderungsniveaus eingingen. Vorausgesetzt, dass die Auswertung der Aufgaben in den anderen religiösen und moralischen Teilkompetenzen zu vergleichbaren bzw. anschlussfähigen Unterscheidungen zwischen Anforderungsniveaus führen, könnten differenziertere Aussagen über Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen religiösen und ethischen Kompetenzen dadurch erzielt werden, dass die Testinstrumente zur Erfassung religiöser und ethischer Kompetenz an einer Population von Testpersonen eingesetzt werden, die es erlaubt, die Spezifika beider Kompetenzen, aber auch ihre Überschneidungsbereiche und Schnittmengen sowie Einflüsse aufeinander genauer zu erfassen.

Vielleicht können die dann zu erzielenden Erkenntnisse mit dazu beitragen, dass die gegenwärtig im Vordergrund stehende Alternative *Religionsunterricht oder Ethikunterricht* einen Teil ihrer heute noch für viele besitzende Plausibilität einbüßen und die dritte, in diesem Beitrag vertretene Position an Überzeugungskraft gewinnen wird. Dazu beitragen könnte aber auch, dass im Bereich der religionspolitischen Diskurse von Initiativen zur Errichtung von Lehrstühlen für islamische Theologie an einzelnen Hochschulen bis zu Empfehlungen des Wissenschaftsrates die Einsicht an Bedeutung gewonnen hat, dass nicht nur die christliche, sondern auch die islamische Religion auf eine über universitäre Forschung und Lehre vermittelte Tradierung angewiesen ist, wenn interreligiöse Diskurse gelingen und fundamentalistische Gesamtorientierungsansprüche in den Religionsgemeinschaften selbst, aber auch in öffentlichen Diskursen problematisiert und reflektiert werden sollen. Die Funktion eines an historischen Offenbarungsreligionen als Bezugsreligion ausgerichteten öffentlichen Religionsunterrichts würde dann nicht mehr mit der eines philosophisch und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Ethikunterrichts in Widerspruch, wohl aber in Widerstreit stehen. In einem Widerstreit, der es ebenso erlaubt, über religiöse Problemstellungen auch

gemeinsam ethisch zu diskutieren wie moralische Problemstellungen aus dem Horizont verschiedener Religionen und Konfessionen zu erörtern. Kriterium für das Gelingen solcher Diskurse wäre dann, ob die im Widerstreit zueinander stehenden Positionen an ihrem Widerstreit Lernprozesse machen oder durchlaufen können. An solchen Lernprozessen wäre dann die kritische Innovationsfunktion, die Religions- und Ethikunterricht, jeder auf seine Weise, wahrnehmen und erfüllen könnte, zurückgebunden.

Literatur

- Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana/Swidorski, Jana (2009): Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, (im Druck).
- EKD (Hrsg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD. Gütersloh.
- EKD (Hrsg.) (2009): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, Gütersloh.
- Embretson, Susan E./Reise, Steven P. (2000). Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ.
- Fischer, Gerhard H./Molenaar, Ivo W. (1995). Rasch-models – foundations, recent developments, and applications. Berlin.
- Hambleton, Ronald K./Swaminathan, Hariharan (1985). Item response theory: Principles and applications. Norwell, MA.
- Heynitz, Martina von/Krause, Sabine/Remus, Claudia/Swidorski, Jana/Weiß, Thomas (2009): Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETiK. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, (im Druck).
- Ivanov, Stanislav/Nikolova, Roumiana (2009): Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG-Projekt ETiK. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, (im Druck).
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. 2. unveränderte Auflage, Bonn.
- Krause, Sabine/Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim (2008): Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 54, Heft 2, 174–188.
- Lord, F. (1980): Applications of item response theory to practical testing problems. Hillsdale, NJ.
- Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim (2007): Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch-Testbar-Anschlussfähig. In: TheoWeb-Zeitschrift für Religionspädagogik. 6. Jg., Heft 2, 67 ff (<http://www.theo-web.de>).
- Rasch, Georg (1960): Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen.
- Rost, Jürgen (1996): Lehrbuch Testtheorie und Testkonstruktion. Bern.
- Schluß, Henning (2010): Die Kontroverse um ProReli – ein Rück- und Ausblick. In: ZPT Heft 2, 99–111.
- Wu, Margaret L./Adams, Raymond J./Wilson, Mark R./Haldane, Sam (2007): ConQuest. Generalizes Item Response Modeling.