

1. Dietrich Benner (Hrsg.)

Bildungsstandards

Schorning, 2007

Dietrich Benner/Sabine Krause/Roumiana Nikolova/Tanja Pilger/
Henning Schluß/Rolf Schieder/Thomas Weiß/Joachim Willems

EIN MODELL DOMÄNENSPEZIFISCHER RELIGIÖSER
KOMPETENZ. ERSTE ERGEBNISSE AUS DEM DFG-PROJEKT
RU-BI-QUA

„Man bildet sich zwar insgeheim ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und daß man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete.“ (Kant 1983, A 26 f).

EINLEITUNG

Durch den Auftrag der Bundesländer an das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), nationale Bildungsstandards für die Kernfächer schulischer Bildung zu entwickeln, sind unter anderem zwei Effekte der neuen Bildungspolitik verstärkt worden. Auf der einen Seite wurden Fächer, für die solche Bildungsstandards zentral entwickelt werden, zu „Kernfächern“ geädelt, auf der anderen Seite Fächer, die nicht in den Katalog der Kernfächer aufgenommen wurden, zu randständigen, unwichtigen, „weichen“ oder auch „unnützen“ Fächern abgestuft. Wie unbefriedigend diese Typisierungen sind, zeigt sich daran, dass harten Fächer durchaus reflexive Momente zuerkannt werden, weichen Fächern dagegen keine strenge Eigenlogik. Um diese Stigmatisierung zu durchbrechen, unternahmen zunächst Fachdidaktiken und Fachlehrerverbände verschiedene Bemühungen, Qualitätsstandards auch für so genannte weiche Fächer zu entwickeln. Inzwischen liegen erste Ergebnisse aus dieser Arbeit vor, die zunächst am ‚grünen Tisch‘ stattfand und auf eine Erprobung der vorgeschlagenen Standards weitgehend verzichtete. Bisher ist lediglich ein Projekt im Bereich der „weichen“ Fächer von der DFG gefördert worden, das empirisch validierte Vorschläge zur Qualitätssicherung im Evangelischen Religionsunterricht am Beispiel von Berlin und Brandenburg ausarbeitet. Im Folgenden stellen wir

- das diesem Projekt zugrunde liegende Konzept religiöser Kompetenz,
- erste Ergebnisse von Pre-Tests, die noch der Testentwicklung dienen,
- und eine Beschreibung der empirisch ermittelten Schwierigkeitsniveaus im Bereich der religiösen Kompetenz

vor.

Letztere leisten einen Beitrag zur Überwindung des vermeintlichen Duals von harten und weichen Fächern, weisen Bezüge zur Lesekompetenz nach PISA auf und entwickeln eine Differenzierung, die auf die domänenspezifische Sachstruktur des Religionsunterrichts bezogen ist.

1. Das Konzept domänenspezifischer religiöser Kompetenz

Es ist unumstritten, dass es im Kontext eines Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen nicht geboten sein kann, Religiosität in dem Sinne zu messen, dass etwa Glaubensstärken oder Spiritualitätsgrade erhoben und bewertet würden. Auch wenn dies wichtige und vielleicht sogar die entscheidenden Bezugspunkte eines religiösen Selbstbewusstseins sind, so kann für den Unterricht an öffentlichen Schulen lediglich eine solche Kompetenz maßgebend sein, die sich auf ein reflexives Können dessen bezieht, was als unterrichtliche Erweiterung der Erfahrung verstanden werden kann.

Die im Projekt gefundenen Formulierungen für eine solche domänenspezifische religiöse Kompetenz beziehen sich auf die drei Gegenstandsbereiche: Bezugsreligion/-konfession des Unterrichts, auf andere Religionen sowie auf religiöse Aspekte außerreligiöser Bereiche.

Anstelle des sonst gebräuchlichen Begriffs einer „eigenen Religion“ wird der Begriff „Bezugsreligion“ verwendet, weil heute 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. Dem trägt der evangelische Religionsunterricht Rechnung, der sich als ein für alle interessierten Schülerinnen und Schüler offenes Fach versteht. Vor allem im Blick auf die östlichen Bundesländer gilt, dass an vielen Schulen eine Mehrheit der am evangelischen Religionsunterricht Teilnehmenden nicht der Kirche angehört.

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 einzüben und zu reflektieren (vgl. z. B. Nipkow 2005, S. 267-268). Zu diesem Zweck muss der Religionsunterricht in einer Bezugsreligion stets auch Quellen, Zeugnisse und Rituale aus anderen Konfessionen und Religionen thematisieren und interreligiöse Begegnungen ermöglichen.

Religiöse Kompetenz erschöpft sich jedoch nicht hierin. Sie bezieht sich auch auf jene Bereiche der Gesellschaft und Kultur, die heute nicht religiös

definiert werden. Sie 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 ausdifferenzierten Bereiche der Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen und sich einzelne Phänomene selten exklusiv einem Bereich zuordnen, sondern sich mindestens auch unter einem anderen Blickwinkel thematisieren lassen. Diese Wechselwirkung mit Religion beschränkt sich keineswegs auf die Präsenz religiöser Güter in der Hochkultur, sondern ist auch an ganz alltäglichen Handlungen, Symbolen, Zeichen und Texten wie z. B. in der Werbung und in Kinofilmen beobachtbar. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es hier, die religiösen Wurzeln oder Bedeutungen zu thematisieren, bewusst zu machen und zu reflektieren, welche die genannten Sachverhalte im öffentlichen Raum gewinnen und einnehmen. Hierzu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, die Spuren des Religiösen auch in außerreligiösen Bereichen zu bemerken und ihre außerreligiösen Bedeutungen auch unter theologischen Fragestellungen zu diskutieren.

	<i>Religiöse Deutungskompetenz</i>	<i>Religiöse Partizipationskompetenz</i>
Bezugsreligion		
andere Religionen		
außerreligiöse Bereiche		

Abb. 1

Religiöse Kompetenz in der Auseinandersetzung mit Bezugsreligion, anderen Religionen und der Religion in öffentlichen Räumen erfordert sowohl eine an die Eigenlogik des Religiösen anschließende Deutungskompetenz als auch eine diese Eigenlogik öffentlich thematisierende Partizipationskompetenz. Zur religiösen Deutungskompetenz gehört, Phänomene, die religiöse Bezüge aufweisen, zu erfahren und als solche wahrzunehmen sowie Erfahrung und Wahrnehmung durch im Unterricht erworbene Kenntnisse zu erweitern und in ihren vielfältigen Bedeutungshorizonten reflexiv beurteilen und verarbeiten zu können.

Unter religiöser Partizipationskompetenz wird ein Können verstanden, das sich sowohl auf die Bezugsreligion als auch auf andere Religionen und den öffentlichen Raum bezieht und es Schülerinnen und Schülern erlaubt, zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Aspekten individuell, gemeinsam und öffentlich Stellung zu nehmen. Durch diese Ausrichtung religiös-

ser Partizipationskompetenz soll dem Missverständnis entgegengewirkt werden, vorrangige Aufgabe des Religionsunterrichts sei es, Heranwachsende zu missionieren und für ein bestimmtes Bekenntnis zu gewinnen.

Beide Teilkompetenzen 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. 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.

Im Antrag an die DFG wurden beide Kompetenzen wie folgt ausdifferenziert:

<i>Religiöse Deutungskompetenz</i>	<i>Religiöse Partizipationskompetenz</i>
Erfahrungen mit rel. Phänomenen	religiöse Partizipationserfahrungen
religionskundliche Kenntnisse	Kenntnis religiöser Kommunikations- und Organisationsformen
hermeneutische Fähigkeiten	Reflexion und Stellungnahme zu rel. Partizipationsmöglichkeiten

Abb. 2

In der empirischen Umsetzung dieses Modells erwies sich erstens, dass die Differenzierung auf der Kenntnisebene in Kenntnisse im Bereich der religiösen Deutungskompetenz und der religiösen Partizipationskompetenz sich nicht genügend differenziert darstellen lässt. Darüber hinaus ist sie auch in theoretischer Hinsicht weder notwendig noch sinnvoll, denn sowohl zu religiöser Partizipation als auch zur Deutung ist oft das gleiche religionskundliche Hintergrundwissen erforderlich, das z. B. religiöse Texte, Symbole, Riten, Kommunikations- und Organisationsformen umfasst.

Zweitens ergab die Testauswertung, dass sich die zweite und dritte Unterdimension der Teilkompetenzen mit genügender Trennschärfe differenziert darstellen lassen.

Drittens wurde die Ebene der „Erfahrungen“ aus der Testung in einem Raster, das mit richtigen oder falschen Antworten arbeitet, herausgenommen, da es so nicht angemessen abgebildet werden kann. Da Vorerfahrungen gleichwohl sowohl für den Bereich der Entwicklung von Deutungs- als auch von Partizipationskompetenz bedeutsam sind, werden Vorerfahrungen in einem noch auszuarbeitenden, die Tests begleitenden Fragebogen erhoben. Die Auswertung des Fragebogens wird Rückschlüsse darauf erlauben, wie und in wel-

chem Umfang Vorerfahrungen die Kompetenzentwicklung beeinflussen. Das im Bezug auf die Testkonstruktion angepasste Schema unterscheidet daher nur mehr zwischen zwei Ebenen für die Formulierung von Testaufgaben und führt die vormalig differenzierten „Kenntnisse“ in einer gemeinsamen Zeile zusammen:

<i>Religiöse Deutungskompetenz</i>	<i>Religiöse Partizipationskompetenz</i>
religionskundliche Kenntnisse	
hermeneutische Fähigkeiten	Reflexion und Stellungnahme zu rel. Partizipationsmöglichkeiten

Abb. 3

Die Ausdifferenzierung religiöser Kompetenz in eine Deutungs- und eine Partizipationskompetenz ist zunächst rein formal und könnte in ähnlicher Weise für eine Vielzahl anderer Schulfächer gelten. 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 und vermittelt hierüber eine gewisse Anschlussfähigkeit fachdidaktischer Projekte für eine domänenspezifische Qualitätssicherung von Unterricht zu fördern. Die Fachspezifik ist dabei jeweils durch inhaltliche Bezüge herzustellen, auf die sich domänenspezifische Kalibrierungen stützen müssen.

2. EMPIRISCHER TEIL

2.1 Methodische Vorüberlegungen

Die Entwicklung eines Testinstruments zur empirischen Erfassung der Teilkompetenzen religiöser Grundbildung erfolgte auf dem Wege der Konstruktion von Testaufgaben, die zunächst aus einer fachdidaktischen und bildungstheoretischen Perspektive für die Fachleute Augenschein-Validität besaßen (vgl. Benner/Nikolova/Schieder/Schluß/Weiß/Willems 2007). Die bereits dargestellte Ordnungsmatrix des Modells war dabei leitend für den Entwurf einer Item-Bank von ca. 130 Testaufgaben. Die auf dieser Grundlage entwickelten Testaufgaben wurden dann in mehreren Pilotierungsdurchläufen an einer Stichprobe von 151 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten empirisch überprüft, präzisiert und inhaltlich validiert. Konnten die Aufgaben, die vor dem Hintergrund von bildungstheoretischen, religionspädagogischen und theologischen

Überlegungen konstruiert wurden, ihre Erprobung nicht bestehen, weil sie sich als zu wenig trennscharf bzw. zu wenig eindeutig oder zu schwer erwiesen, so wurden sie eliminiert, modifiziert oder konkretisiert. Man kann deshalb die Konstruktionsphase als einen noch andauernden post-hoc Spezifizierungsprozess bezeichnen, der im Zuge der Pilotierung erfolgte und für die weitere Aufgabenentwicklung als bedeutsam anzusehen ist. Als Zwischenergebnis ließen sich dabei insgesamt 102 kalibrierte Items im Rahmen der probabilistischen Testtheorie unter Nutzung des einparametrischen Rasch-Modells für polytome Items (Partial-Credit-Model, vgl. hierzu Rost, 2004) mehrdimensional skalieren. Die aus der zweiten Pilotierung hervorgegangenen drei Skalen stellen somit die vorläufigen Ergebnisse eines noch im Aufbau befindlichen Forschungsvorhabens dar.

Die zweite Pilotierung bestätigte die Annahme, dass religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenz spezifische, voneinander abgrenzbare, latente Fähigkeitskontinua darstellen, die im Bereich des Religionsunterrichts vermittelte, aber auch fach-, unterrichts- und schulübergreifend erlernte Schülerkompetenzen abbilden. Darüber hinaus ließen sich die religionskundlichen Kenntnisse und hermeneutischen Fähigkeiten auf zwei getrennten IRT-Schwierigkeitsskalen darstellen, die aufeinander bezogen sind und sich mit einer Korrelation von $r = .66$ voneinander sinnvoll trennen lassen.

Dabei erfasst die Skala „Religionskundliche Kenntnisse“ grundlegende Kompetenzen über religiöse Sachverhalte aus den drei Inhaltsfeldern: Bezugsreligion, andere Religionen und außerreligiöse Bereiche. Hieraus ergibt sich für diese Skala, dass das für die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben verantwortliche grundlegende Element in der Vertrautheit des behandelten Inhalts zu suchen ist. Die Skala „Hermeneutische Fähigkeiten“ unterscheidet sich von der Wissensskala „Religionskundliche Kenntnisse“ vor allem dadurch, dass sie über die Wissenskomponente hinaus auch Fähigkeiten des Verstehens, Interpretierens und Reflektierens von Texten und Bildern mit möglichen religiösen Implikationen erfasst. Mit Hilfe der beiden Skalen lässt sich somit herausfinden, inwieweit das vorhandene oder fehlende religiöse Grundwissen Auswirkungen darauf hat, wie erfolgreich Schülerinnen und Schüler ihr Wissen bei der Rezeption und Interpretation von religiösen Texten und Bildern einzusetzen vermögen. Ferner kann mit Hilfe der Skalen ermittelt werden, inwieweit gute oder weniger gute Leistungen im Bereich der Interpretation vom religiösen Wissensstand der Schülerinnen und Schüler abhängen.

Die folgende Darstellung und Diskussion konzentriert sich auf die Skala „Hermeneutische Fähigkeiten“. Zunächst wird die für sie identifizierte Rasch-Skala grafisch dargestellt (vgl. Abb. 4). Dabei werden auf dem latenten Fähigkeitskontinuum verschiedene Anforderungsniveaus unterschieden. Diese werden abschließend an typischen Items erläutert und genauer interpretiert. Die Rasch-Skala „Hermeneutische Fähigkeiten“ wurde mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 normiert. Interessant dabei ist, dass in der kleinen Stichprobe der zweiten Pilotierung, in der beide Geschlechter

nahezu gleich vertreten waren, die Mädchen im Hinblick auf die hermeneutische Kompetenz deutlich bessere Ergebnisse aufweisen als die Jungen.

2.2 Die Rasch-Skala „Hermeneutische Fähigkeiten“

Das IRT Skalierungsverfahren nach dem Rasch-Modell erlaubt es unter der Voraussetzung der Modellpassung, in einem ersten Schritt Itemparameter zu gewinnen, die den Schwierigkeitsgrad von Testaufgaben darstellen. Anschließend werden, in einem zweiten Schritt, diese Itemparameter für die Ermittlung von Personenparametern verwendet, anhand derer die Fähigkeit von Testpersonen bestimmt wird. Auf dieser Basis lassen sich die Aufgaben, geordnet nach ihrer Schwierigkeit, und die Personen, geordnet nach ihrer Fähigkeit auf ein und demselben latenten Kontinuum abbilden. Dabei werden die inhaltlichen Anforderungen, die implizit in den Aufgaben enthalten sind, für die Beschreibung der Personenfähigkeiten post-hoc genutzt. Ob eine Person ein Item bewältigen kann, wird über Wahrscheinlichkeiten definiert. Wenn die geschätzte Fähigkeit einer Person der Aufgabenschwierigkeit entspricht, dann ist diese Person in der Lage, die Aufgabe mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = 0,50$ zu lösen. Übersteigt die so geschätzte Fähigkeit einer Person die Schwierigkeit einer Aufgabe, wird diese Person die Aufgabe mit einer umso größeren Wahrscheinlichkeit lösen, je größer die Differenz zwischen Fähigkeits- und Schwierigkeitsparameter ist. Unterschreitet hingegen die geschätzte Fähigkeit einer Testperson die Aufgabenschwierigkeit, so wird ihr, abhängig von dieser Differenz, mit umso höherer Wahrscheinlichkeit die Lösung der Aufgabe misslingen. Es gibt also keinen deterministischen Zusammenhang dergestalt, dass eine Person alle Items löst, die unterhalb ihres Fähigkeitsniveaus liegen und keines oberhalb. Damit wird dem realistischeren Umstand Rechnung getragen, dass zuweilen sehr fähige Personen auch manches einfache Item nicht bewältigen. Generell gilt jedoch, dass, je fähiger eine Person ist, die Wahrscheinlichkeit umso größer wird, dass sie Items verschiedener Schwierigkeitsstufen löst. Diese Wahrscheinlichkeit nimmt mit zunehmender Schwierigkeit ab.

Im Folgenden wird zunächst die Rasch-Skala mit Beispielaufgaben wiedergeben. An ihre Darstellung in Abbildung 4 schließt in Abbildung 5 ein Tableau mit der Auflistung und Beschreibung der ermittelten Schwierigkeitsgrade an. Die in ihm beschriebenen Niveaus sind zwar vorläufig und müssen nach der Erstellung und Anwendung weiterer Testaufgaben erneut überprüft und gegebenenfalls revidiert oder umformuliert werden. Sie sind jedoch sowohl für die Formulierung künftiger Testaufgaben als auch für die Entwicklung und Beurteilung didaktischer Aufgaben hilfreich.

Abb. 4 Dimension „Hermeneutische Kompetenz“

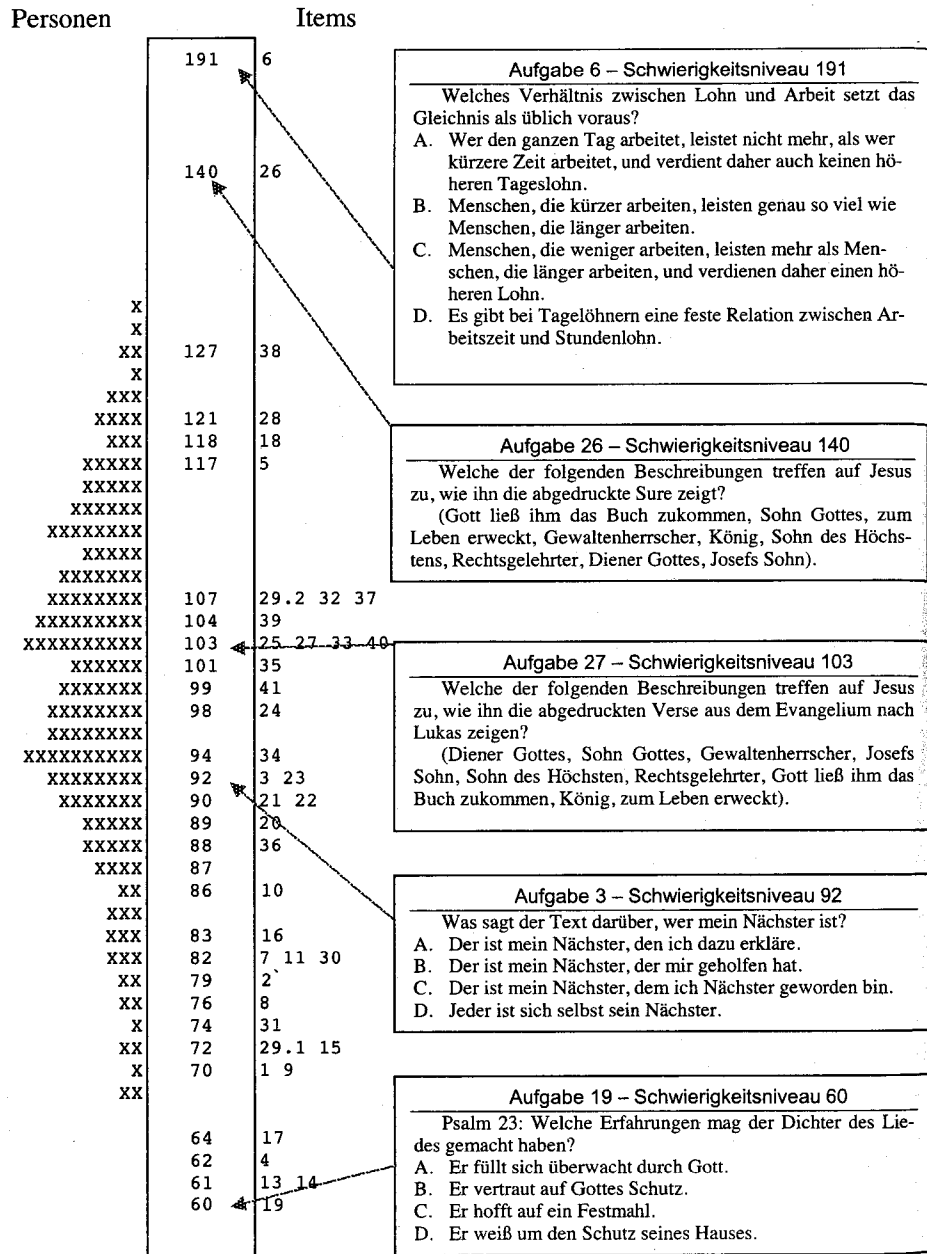


Abb. 5 Schwierigkeitsniveaus „hermeneutische Fähigkeiten“

Schwierigkeitsniveau	Beschreibung
191	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen im Lichte der Kenntnis verschiedener Urteils- und Handlungslogiken (z.B. ökonomischer, religiöser, politischer, ethischer), die in einer Aufgabe in einem ungewohnten Kontext identifiziert und aufeinander bezogen werden können.
140	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen in der Auseinandersetzung mit vertrauten Elementen in fremden Kontexten und der Infragestellung der Vorerwartung im Lichte dieser Erkenntnisse.
118	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen und Finden der Antwort durch Hinterfragen und Relativierung der eigenen Vorerwartungen im Lichte des Textes.
103	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen und Finden der Antwort durch sachangemessene Unterscheidung vorgegebener Informationen. ¹
92	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen und Finden der Antwort durch den Nachvollzug eines vorgegebenen Perspektivenwechsels.
82	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen und Finden einer Antwort durch selbständige Vernetzung von Informationen.
70	Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen.
60	Wahrnehmen und Identifizieren einfacher religiöser Inhalte.

¹ Dieses Schwierigkeitsniveau der Aufgabe 27 ergibt sich vermutlich aus der Stellung dieser Aufgabe im Testheft (vgl. 3.3).

Nachdem die Schwierigkeitsgrade der einzelnen Aufgaben empirisch erhoben und mit dem Rasch-Modell dargestellt waren, konnte gefragt und untersucht werden, worin die Schwierigkeit der Aufgaben auf dem jeweiligen Niveau begründet ist. Bei der Analyse der Skala für die hermeneutischen Fähigkeiten wurden keine Aufgaben ausgeschieden, anders als bei der Interpretation der Skala für den Bereich Kenntnisse. Die Kriterien für die Differenzierung und Beschreibung der vermittelt über Unterricht erworbenen hermeneutischen Kompetenzen im Umgang mit Texten, Symbolen und Bildern können durch eine kumulative Identifikation der Schwierigkeitsniveaus gezeigt werden. Dies bedeutet, dass die Fähigkeiten, die auf einer Stufe gekonnt werden, auf der nächsten wirksam bleiben und um weitere, neu hinzutretende Fähigkeiten ergänzt werden.

Die Analyse begann mit den leichtesten Aufgaben, ermittelte deren domänenspezifische Besonderheit sowie die Merkmale ihres Schwierigkeitsgrads. Anschließend wurden entlang der empirisch ermittelten, ansteigenden Schwierigkeitsniveaus hinzukommende Merkmale identifiziert, durch die sich die Schwierigkeitsgrade der folgenden Aufgaben von den vorausgegangenen abheben. Auf diese Weise entstand eine domänenspezifisch ausgewiesene Graduierung von Schwierigkeitsmerkmalen, die jeweils mehreren Aufgaben gemeinsam sind. Die Abgrenzung schwierigkeitsgenerierender Merkmale erfolgte also nicht am ‚grünen Tisch‘ oder unmittelbar ‚aus der Vernunft‘, sondern wurde – ganz im Sinne des eingangs angeführten Kant-Zitats – aus Fragestellungen einer theoriegeleiteten Erfahrung gewonnen. Zu den Aufgaben der weiteren Auswertungsarbeit gehört es, die bisher ermittelten Schwierigkeitsniveaus zu Kompetenzniveaus zusammenzufassen, die es dann auf der Grundlage einer breiteren Stichprobe zu überprüfen gilt.

3. Interpretation der Beispiellitems zur Hermeneutischen Kompetenz

Die bisher dargestellten ersten Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua werfen die Frage auf, ob die vorgestellte Abgrenzung von Schwierigkeitsniveaus der Skala „Hermeneutische Fähigkeiten“ im Bereich religiöser Deutungskompetenz nur den in den PISA-Projekten gefundenen Skalen für die Erfassung von Lesekompetenz folgt oder auch domänenspezifische Aspekte religiöser Kompetenz erfasst.

Der in PISA ermittelten Beschreibung der Niveaus von Lesekompetenz zufolge sind Schülerinnen und Schüler auf der ersten Stufe lediglich in der Lage, einem Text Einzelinformationen zu entnehmen, das Hauptthema eines Textes zu erkennen oder eine einfache Verbindung zu Alltagskenntnissen herzustellen. Mit zunehmendem Schwierigkeitsniveau wächst dann die Fähigkeit, meh-

rere Informationen zu identifizieren und Verbindungen zwischen verschiedenen Textteilen sowie zu Alltagskenntnissen (und auf der höchsten Stufe auch zu Fachwissen) herzustellen, dabei sprachliche Nuancen zu erkennen und kritische Bewertungen vorzunehmen. Auf der obersten Kompetenzstufe (Stufe 5) verfügen die Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, komplexere Texte tiefgreifend zu analysieren, Hypothesen zu bilden und dafür nicht nur auf Fachwissen zurückzugreifen, sondern auch mit Konzepten umgehen zu können, die im Widerspruch zu den eigenen Erwartungen stehen (OECD 2001, S. 41).

Folgt die hier aufgestellte vorläufige Abgrenzung von Stufen lediglich diesem Modell oder erfasst sie auch spezifische Merkmale einer religiösen Deutungskompetenz? Diese Frage soll im Folgenden an ausgewählten Beispielaufgaben untersucht werden. Dabei wird von der Aufgabe 26 ausgegangen, die sich auf die Geburtsgeschichte Jesu im Koran (Sure 19, 16-35) bezieht und auf den ersten Blick eine einfache Aufgabe zu sein scheint, durch die Testergebnisse aber der zweit höchsten Schwierigkeitsstufe zugeordnet werden musste. Die Aufgabe steht im mittleren Teil des Testhefts. Ihr voran geht ein Abdruck der Geburtsgeschichte Jesu im Koran, auf die sich insgesamt fünf Aufgaben zur Testung des Textverstehens beziehen. Es folgen zwei Aufgaben zur (nicht abgedruckten) Geburtsgeschichte Jesu, wie sie das Lukas-Evangelium berichtet (Lukas 2,1-20). Diese Fragen leiten zum nächsten Fragenkomplex über, der sich mit zwei Aufgaben auf die (wiederum abgedruckte) Erzählung von der Ankündigung der Geburt Jesu (Lukas 1,26-36) bezieht. In zwei weiteren Aufgaben sollen die beiden abgedruckten Texte aus Koran und Bibel verglichen werden.

In der Aufgabe 26, die hier vorgestellt werden soll, wird danach gefragt, welche von neun vorgegebenen Beschreibungen aus dem Koran-Text auf Jesus zutreffen. Da alle zur Beantwortung der Frage notwendigen Informationen im Text vorkommen, war zu vermuten, dass diese Frage relativ leicht zu beantworten sei. Um die richtigen Antworten zu finden, war es nicht notwendig, Bezüge im Text zu erkennen, zu Alltags- oder gar Fachwissen herzustellen oder selbstständig eine Antwort zu formulieren. Jedoch konnte der ungewohnte sprachliche Stil des Korans Schwierigkeiten bereiten oder die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler des evangelischen Religionsunterrichts, die Jesus als Gestalt des Christentums zu verstehen gelernt hatten, durch die Erzählung über Jesu Geburt im Koran überrascht, wenn nicht sogar verwirrt wurden. Letzteres verweist darauf, dass die Lösung der Aufgabe von den Testpersonen verlangt, mit einer ihnen vertrauten Darstellung – der Geburt Jesu – in einem ihnen fremden Kontext umzugehen und dabei einen Perspektivwechsel zu vollziehen, der eigene Vorurteilsstrukturen aufhebt.

Das Beispiel zeigt, dass sich der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe nicht mit den für die Kalibrierung ‚reiner‘ Lesekompetenz geltenden Kriterien beschreiben lässt, sondern erst aus der domänenspezifischen Logik erkennbar wird. Die Befragten müssen über die Fähigkeit verfügen, speziell mit der Textgat-

tung „Koransure“ umzugehen. Religiöse Kompetenz würde demnach eine textgattungsspezifische Deutungskompetenz umfassen. Wenn es einen Teil der Schwierigkeit der Aufgabe ausmacht, dass sie sich auf einen Sachverhalt bezieht, der den Erwartungen der Befragten nicht entspricht (nämlich dass im Koran von der Geburt Jesu berichtet wird), so bedeutet dies, dass entweder entsprechende domänenbezogene (hier: religions-/islamkundliche) Kenntnisse gegeben sein müssen und/oder die Fähigkeit, von den eigenen Vorerwartungen abzusehen und den Text so zu lesen, dass eigene Vorstellungen zurückgestellt werden.

In der PISA-Studie wird die fünfte Stufe der Lesekompetenz mit den Worten beschrieben: „Mit Konzepten umgehen können, die im Gegensatz zu eigenen Erwartungen stehen, und gestützt auf eine tiefgreifende Analyse langer oder komplexer Texte Rückschlüsse ziehen“ (ebd.). Die Beantwortung der hier vorgestellten Aufgabe erfordert zwar ebenfalls die Fähigkeit zum Umgang mit erwartungswidrigen Konzepten, aber keineswegs eine „tiefgreifende Analyse“. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, dass zwischen allgemeiner Lesekompetenz und religiöser hermeneutischer Kompetenz unterschieden werden muss.

Die Interpretation, dass der Kontext die vorgestellte Aufgabe so schwierig macht, wird dadurch gestützt, dass auch die Lösung der Aufgabe 27 den Schülerinnen und Schülern unerwartete Schwierigkeiten bereitete (sie rangiert auf dem viert höchsten Schwierigkeitsniveau), wenngleich nicht so große, wie Aufgabe 26. Aufgabe 27 stellt noch einmal die gleiche Frage nach der Charakterisierung Jesu, nun aber, wie bereits dargestellt, im Anschluss an die Ankündigung der Geburt Jesu, wie sie im Lukasevangelium berichtet wird. Die Antwortmöglichkeiten sind dieselben wie in Aufgabe 26. Auch hier sind die richtigen Antworten direkt dem Text zu entnehmen und aus einer Vielzahl gegebener Informationen zu identifizieren, ohne dass ein tieferes Verständnis des Textes erforderlich wäre. Dabei ist die Aufgabe 27 einfacher als Aufgabe 26, weil Schülerinnen und Schüler des christlichen Religionsunterrichts mit biblischen Texten in dem erforderlichen Umfang vertraut sind. Anstelle des fremden Kontextes bei Aufgabe 26 ist Aufgabe 27 im Kontext der Bezugsreligion angesiedelt. Dennoch liegt der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe über 100; damit handelt es sich bei ihr um eine überdurchschnittlich schwierige Aufgabe. Eine Erklärung, die empirisch geprüft werden müsste, könnte sein, dass hierfür weniger die Aufgabe als solche, als vielmehr ihr Ort im Testheft verantwortlich ist, weil die Platzierung der Frage nach der Thematisierung der Geburt Jesu im Koran die Befragten irritiert.

Als weiteres Beispiel sei hier Aufgabe 6 angesprochen, die das höchste Schwierigkeitsniveau aufweist. In dieser geht es um das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt. 20, 1-16). Gleichnisse bieten sich für die Erhebung von Deutungskompetenz deshalb besonders an, weil es sich bei ihnen um so etwas wie theologische Dilemmageschichten handelt, die die Positionierung des Angesprochenen geradezu herausfordern. Das hier vorgestellte

Gleichnis handelt vom Besitzer eines Weinbergs, der zu verschiedenen Tageszeiten Tagelöhner anstellt und am Abend allen Arbeitern, unabhängig von der Arbeitsdauer, denselben Lohn zahlt. Zu diesem Gleichnis werden vier Aufgaben gestellt. Die erste Frage, die noch nicht auf die theologische Deutung des Gleichnisses zielt, sondern die Grundlagen des Verstehens dieses Himmelsreich-Gleichnisses erfragt, lautet: „Welches Verhältnis zwischen Lohn und Arbeit setzt das Gleichnis als normalerweise üblich voraus?“ Als Antwortmöglichkeiten werden angeboten:

- A Wer den ganzen Tag arbeitet, leistet nicht mehr, als wer kürzere Zeit arbeitet, und verdient daher auch keinen höheren Tageslohn.
- B Menschen, die kürzer arbeiten, leisten genau so viel wie Menschen, die länger arbeiten.
- C Menschen, die weniger arbeiten, leisten mehr als Menschen, die länger arbeiten, und verdienen daher einen höheren Lohn.
- D Es gibt bei Tagelöhnern eine feste Relation zwischen Arbeitszeit und Stundenlohn.

Dieser Aufgabe 6, die im Folgenden näher kommentiert werden soll, folgen Fragen nach der Gerechtigkeitsauffassung des Hausherrn und derjenigen der Arbeiter, die länger gearbeitet haben, sowie die theologische Frage danach, was der Text über das Reich Gottes aussagt.²

Die vorgestellte Aufgabe 6 erwies sich mit einem Schwierigkeitsniveau 191 als die mit Abstand schwierigste Aufgabe im Testheft. Zur Lösung ist eine beachtliche Abstraktionsleistung erforderlich, nämlich zu reflektieren und zu explizieren, auf welche selbstverständliche Erwartung bezüglich des Verhältnisses von Lohn und Arbeitsdauer sich das Gleichnis bezieht. Die Pointe ergibt sich erst daraus, dass der Arbeitgeber die Erwartung enttäuscht, dass diejenigen, die länger arbeiten, mehr Lohn erhalten.

Obwohl im Vorfeld der empirischen Testung erwartet worden war, dass es sich bei dieser Aufgabe um keine einfache handelt, überraschte doch, dass sie sich als die schwierigste Aufgabe von allen erwies. Denn aus dem Alltagsle-

² Die weiteren Fragen zum Gleichnis lauten:

2. Was sagt der Text über die Gerechtigkeitsauffassung des Hausherrn aus? A) Der Hausherr ist ungerecht, weil er jedem den gleichen Lohn zahlt. B) Der Hausherr behandelt die Tagelöhner willkürlich, weil er ihnen einen unterschiedlichen Lohn pro Stunde zahlt. C) Der Hausherr ist gerecht, weil er allen den gleichen Stundenlohn zahlt. D) Der Hausherr behandelt alle Tagelöhner gerecht, weil jeder von ihnen den Lohn eines Tages braucht, um seine Familie zu ernähren.

3. Was sagen die Arbeiter, die länger gearbeitet haben, über die Gerechtigkeitsauffassung des Hausherrn? A) Der Hausherr ist ungerecht, weil sie den ganzen Tag arbeiten mussten. B) Der Hausherr ist ungerecht, weil er allen denselben Stundenlohn bezahlt. C) Der Hausherr ist ungerecht, weil er allen denselben Tageslohn zahlt. D) Der Hausherr ist gerecht, weil er allen denselben Tageslohn zahlt.

4. Was sagt der Text über das Reich Gottes aus? A) In das Reich Gottes kommt nur, wer viel arbeitet. B) In das Reich Gottes kommt nur, wer zum rechten Zeitpunkt mit der Arbeit beginnt. C) Wer für wenig Arbeit genau so viel bekommt wie andere für viel Arbeit ist im Reich Gottes. D) Das Reich Gottes kann man sich nicht erarbeiten.

ben ist den Schülerinnen und Schülern durchaus vertraut, dass es eine feste Relation zwischen Arbeitszeit und Stundenlohn gibt. Es ist daher möglich, dass die Aufgabe neben der erforderlichen Abstraktionsleistung deshalb so schwierig ist, weil eine in außerreligiösen Kontexten selbstverständliche Regel hier im Zusammenhang mit einem biblischen Gleichnis benannt werden musste. Die Schwierigkeit würde dann zumindest zum Teil darin liegen, dass die Aufgabe die Fähigkeit zur (expliziten) Unterscheidung von ökonomischer und religiöser Logik voraussetzt.

Versteht man Religion als einen Modus des Weltzugangs neben anderen, so gehört es nicht nur zur religiösen Kompetenz, innerhalb eines religiösen (bzw. konfessionellen) Kontextes sachgerechte Interpretationen vornehmen zu können, sondern auch und gerade, die jeweiligen Weltzugänge zu unterscheiden, zwischen den jeweils angemessenen Formen zu wählen und diese in eine – zuweilen widerstreitende – Beziehung zueinander setzen zu können (vgl. Benner 2005 und Dressler 2006, S. 108-114 und S. 121-160). Wer die Aufgabe lösen kann, muss wissen, dass er sich in einem Bereich bewegt, der im Schnittpunkt von ökonomischen und religiösen Denkformen und Handlungslogiken liegt.

Die Eingangsfrage, ob die Ergebnisse aus dem genannten Projekt nahe legen, dass, wie im Projektantrag hypothetisch formuliert, von einer domänenspezifischen religiösen Kompetenz gesprochen werden kann, oder ob sie nur Varianten einer im Deutschunterricht zu testenden Lesekompetenz abbilden, kann damit so beantwortet werden: Ohne Zweifel spielt Lesekompetenz eine wichtige Rolle für die Beantwortung der Fragen des Testhefts, denn die Fähigkeit, mit Texten umzugehen, ist keine Spezialität allein des Deutschunterrichts, sondern ebenso zentral für andere Unterrichtsfächer, einschließlich des Religionsunterrichts. Domänenspezifisch sind die hermeneutischen Fähigkeiten der religiösen Deutungskompetenz daher nicht deshalb, weil sie strikt von allgemeiner Lesekompetenz zu trennen wären, sondern weil sie auf bestimmte, eben religiöse, Inhalte bezogen sind. Das Verständnis von religiösen Inhalten bzw. der Umgang mit ihnen bereitet aber spezifische Schwierigkeiten im Sinne einer eigenen Logik und erfordert eine domänenspezifische Kompetenz. Darauf weisen die bisherigen ersten empirischen Ergebnisse hin.

Religiöse Kompetenz umfasst als zweite Teilkompetenz darüber hinaus die Partizipationskompetenz. Sie hat ihren Schwerpunkt in der reflexiven Teilhabe an gesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen Religion Thema, Gegenstand oder Medium ist, sei es in Kirchen/Glaubensgemeinschaften, in interreligiösen oder öffentlichen Diskursen. Hier reicht die religiöse Kompetenz noch einmal deutlich über eine reine Lesekompetenz hinaus. Aufgabe des Projekts wird es daher sein, die hier für die Deutungskompetenz vorgestellte Ausdifferenzierung in Schwierigkeitsniveaus auch für die Partizipationskompetenz zu ermitteln. Dafür ist freilich eine Ausweitung der bisher noch nicht repräsentativen Stichprobe erforderlich, wenn das Projekt der von Kant benannten Gefahr nicht erliegen soll, „schon aus der Vernunft“ zu urteilen, wo uns in

der konkreten Projektarbeit doch „die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete“ (Kant 1983, A 26 f).

Literaturverzeichnis

- Beaton, A. E./Allen, N. L.: Interpreting scales through scale anchoring. In: *Journal of Educational Statistics* 1992, Vol. 17, No. 2, S. 191-204.
- Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim/München 2005.
- Benner, D./Nikolova, R./Schieder, R./Schluß, H./Weiß, Th./Willems, J.: *Religiöse Kompetenz – Erste Schritte zur Konzeption, Entwicklung und Testung eines Konzepts der Qualitätssicherung im Religionsunterricht.* Das DFG-Projekt RU-Bi-Qua. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2007 (im Druck).
- Benner, D./Swiderski, J.: *Bildungsstandards und Qualitätssicherung für den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen, mit Bezug auf Konzepte und Erfahrungen in Berlin, Brandenburg und der Region Ural in Russland.* Antrag an die DFG. Berlin 2006.
- Comenius Institut (Hrsg.): *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. - Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln.* Münster 2006.
- Dressler, B.: *Unterscheidungen. Religion und Bildung.* Leipzig 2006.
- 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.
- GPJE: *Entwurf für Bildungsstandards in der Politischen Bildung.* 2006. http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/GGF/fachgebiete/Politikwissenschaften/Politikwissenschaft_III/links/HF_sections/content/Bildungsstandards.pdf.
- Hanisch, H./Kinder, J.: *Religions- und Ethikunterricht im Freistaat Sachsen aus statistischer Sicht.* In: Domsgen, M. u. a. (Hrsg.): *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft.* Bad Heilbrunn/Obb 2003, S. 191-214.
- Jülicher, A.: *Die Gleichnisreden Jesu.* Freiburg i. B. 1899.
- Kant, I.: *Über Pädagogik.* In: *Kant. Werke in zehn Bänden*, hrsg. von W. Weischedel. Darmstadt 1983, S. 695-761.
- Klieme, E./Baumert, J./Köller, O./Bos, W.: *Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung: Konzeptuelle Grundlagen und die Erfassung und Skalierung von Kompetenzen.* In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): *TIMSS / III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn.* Bd. 1: *Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit.* Opladen 2000, S. 85-133.
- Nipkow, K. E.: *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert.* Bd. 2: *Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen. Friedenserziehung. Religionsunterricht und Ethikunterricht.* Gütersloh 2005.
- OECD (Hrsg.): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.* o. O. 2001.

en-
oll
an-
ns-
in-

der
urs
hr-
er-
itik
po-
teit
en?
che
ich

er-
la-
An-
m-
ete
us-
ge-
gs-
ug-
hen
be-

nd
iel-
or,

- Rekus, J. (Hrsg.): *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Münster 2005.
- Renkl, A./Stern, E.: Die Bedeutung von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schulischen Lerngelegenheiten für das Lösen von einfachen und komplexen Testaufgaben. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1994), S. 27-39.
- Rindermann, H.: Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? In: *Psychologische Rundschau*, 57 (2), S. 69-86.
- Rolff, H. G.: Professionelle Lerngemeinschaften. In: *Lernende Schule* 4 (2002), 20-21.
- Rürup, M.: Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Politikidee „Schulautonomie von 1990 bis 2004 im Ländervergleich. Dissertationschrift. Erfurt 2006.
- Ryan, R.M./Sapp, A.: Zum Einfluss testbasierter Reformen: High Stakes Testing (HST). In: *Unterrichtswissenschaft*, 33 (2005), S. 143-159.
- Schirp, H.: Zentrale quantitative Leistungsmessungen und qualitative Schulentwicklung. Die Wirkung von High Stakes Tests in den USA. In: *Die Deutsche Schule*, 98 (2006), S. 422-435.
- Schlömerkemper, J.: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? In: *Die Deutsche Schule*, 98 (2006), S. 265-365.
- Schmidt, E. V.: Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Aachen 2001.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M.: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M./Hopf, D.: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, 2002, S. 28-53.
- Stuhlmann, K.: Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie: (ZSE)* 25 (2005), S. 67-81.
- Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O.: *Der Leistungsstand Hamburger Abiturienten: Vertiefende Analysen und ein Benchmark-Vergleich auf Grundlage der Studie*. Hamburg 2006.
- Wang, M. C./Haertel, G. D./Walberg, H. J.: Toward a knowledge base for school learning. In: *Review of Educational Research*, 63 (1993), S. 249-294.
- Weiß, M./Bellmann, J.: Bildungsfinanzierung in Deutschland und Schulqualität - eine gefährdete Balance? In: Buer, J. v./Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule - Entwicklungen zwischen erweiterter Selbstständigkeit, definierter Bildungsstandards und strikter Ergebniskontrolle*. Frankfurt a. M. 2007.
- Zedler, P.: Wandlungen des Reformdiskurses. Konfliktlinien leitender Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe in der Schulentwicklung. In: Krüger, H.-H., Wenzel, H. (Hrsg.): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen 2000, S. 15-44.
- Zedler, P./Fischler, H./Kirchner, S./Schöder, H.-J.: Fachdidaktisches Coaching - Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster 2004, S. 114-132.

Hans Merkens

RÜCKMELDUNGEN VON SCHÜLERLEISTUNGEN ALS INSTRUMENT DER SCHULENTWICKLUNG UND DER UNTERRICHTSVERBESSERUNG

1. Was hat sich nach PISA geändert?

Ende 2006 wurde anlässlich des 5. Jahrestages der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse von PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) oft gefragt, was sich nach PISA im Bildungssystem geändert habe. Kultusminister wie die damalige Vorsitzende der KMK verwiesen auf große Veränderungen. Von anderen Befragten stimmte ein Teil zu, ein anderer Teil konnte aber kaum signifikante Veränderungen feststellen. Beide Positionen treffen wahrscheinlich zu. Es kommt auf den Blickwinkel an, den man einnimmt: Die Politik hat auf das Ereignis PISA in gewohnter Manier reagiert. Da die Untersuchung von der KMK in Auftrag gegeben und der Veröffentlichung zugestimmt worden war, konnten die Ergebnisse nicht bezweifelt werden. Daher musste im Anschluss gehandelt werden. Allein schon aus diesem Grund wurden beispielsweise weitere Erhebungen von Lern- und Leistungsständen im Bildungssystem dekretiert. Die international vergleichende Messung wurde um Messungen in einzelnen Bundesländern ergänzt. Das erzeugt auf der Ebene des Bildungssystems Sichtbarkeit. Auf der Ebene des Unterrichts und der Schulen hat sich demgegenüber in vielen Fällen nichts oder nur wenig verändert, wie Protagonisten auf dieser Ebene berichten.

Die Frage, welche Folgen PISA gehabt hat, steht am Beginn der folgenden Überlegungen, weil sie für das Thema, das behandelt wird, von zentraler Bedeutung ist. TIMSS (vgl. Baumert/Bos/Lehmann 2000), PISA (vgl. Deutsche PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004) und IGLU (vgl. Bos et al. 2003) sind Rückmeldungen über Leistungen innerhalb des deutschen Bildungssystems, die auf der Basis internationaler Vergleichsstudien erstellt worden sind und bei ihrer Bekanntgabe jeweils für Aufsehen und Diskussionen geführt haben. Sie sind innerhalb des Bildungssystems erzeugt worden und es wird von ihnen erwartet, nachdem sie im Sinne eines kontinuierlichen Bildungsmonitoring fortgesetzt werden, dass sie auf Dauer zu einer Verbesserung des Bildungssystems beitragen können. Diese Annahme kann nur zutreffend sein, wenn man davon ausgeht, dass über Rückmeldungen steuernd in das Bildungssystem eingegriffen werden kann. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass die Frage nach dem Sinn solcher Unternehmungen