

# Leistung und Leistungsbewertung im Religionsunterricht

---

*„Es gibt Fächer und Lernbereiche, in denen wenig oder gar nicht geprüft wird und in denen trotzdem viel gelernt bzw. viel für die Entwicklung der Schüler getan werden kann. Ich denke da an das soziale Lernen oder den Religionsunterricht.“ (Felix Winter)<sup>1</sup>*

## Inhalt

- 1 Leistung, Leistungsbewertung und der Begriff der Rechtfertigung
- 2 Pädagogisches Verständnis von Leistung und Leistungsbewertung
- 3 Subjektorientierte Religionsdidaktik und Leistungsbewertung
- 4 Zielsetzungen und Bewertungskriterien für den Religionsunterricht
- 5 Neue Methoden und Instrumente der Leistungsbewertung

Das für den Religionsunterricht erfreuliche und ermutigende Zitat von Winter weist auf eine Stärke des Religionsunterrichts hin, die zugleich ein Schwäche des Religionsunterrichts im Fächerkanon bedeutet: „Unverkennbar tendieren aber Fächer und Gegenstände, die intensiv geprüft und bewertet werden, dazu, schulisch als besonders wichtig zu gelten und ernster genommen zu werden.“<sup>2</sup> Winter weist hier auf ein besonderes Problem des Religionsunterrichts hin, ohne in seinen folgenden Überlegungen sich speziell auf den Religionsunterricht zu beziehen.

Es geht ihm darum zu zeigen, dass der Bereich der Leistungsbewertung in der Gefahr steht, ein »retardierendes Element« der Schulentwicklung zu werden.<sup>3</sup> Seine Kritik richtet sich vor allem auf die Noten als traditionelles Werkzeug der Leistungsbewertung: Noten bilden ein vielfältiges, vieldimensionales Produkt oder einen Prozess eindimensional ab, ihnen mangelt es an Objektivität, Zuverlässigkeit und Aussagekraft. Dabei geht es Winter nicht so sehr um die Note an sich – solange man sich der geringen Aussagekraft und Objektivität bewusst ist –, sondern um ihre Verwendung als Selektions- und Prognoseinstrument. Winter möchte dagegen Instrumente etablieren, die eine aussagekräftige Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler, Kommunikation über die erbrachte Leistung ermöglichen und die Leistungen treffend dokumentieren können. Ein Beispiel für eine Methode, die diesem Ansprüchen gerecht wird, findet Winter in der Portfolio-Methode, die in Kapitel 5 vorgestellt wird. Doch zunächst soll es um grundlegende Aspekte von Religionsunterricht und Leistung gehen.

---

1 Winter, F.: Neue Lernkultur – aber Leistungsbewertung von gestern? 2004, 41.

2 Winter, 41.

3 Winter, 41. Winter beruft sich hier auf Michael Schratz, von dem auch die Formulierung »retardierendes Element« stammt.

## 1 Leistung, Leistungsbewertung und der Begriff der Rechtfertigung<sup>4</sup>

Rechtfertigung ist der zentrale Begriff der Reformation. Er dient dazu einen grundlegenden religiösen Vorgang zu erfassen. „Christen nennen – mit Berufung auf den Apostel Paulus – das durch Jesus Christus und im Heiligen Geist gewirkte Heilshandeln Gottes an den Menschen »Rechtfertigung«. Vor Gottes Gerechtigkeit sind alle Menschen in Schuld, in Sünde; durch das Leben und Wirken, Sterben, Auferwecktwerden Jesu Christi werden Menschen aus Gottes Gnade durch den Glauben an Gott und sein Heil gerechtfertigt: Ihre Sünden werden vergeben [...]. Im religiösen Vorgang der Rechtfertigung macht sich der am Kreuz »für alle« hingerichtete Christus den Menschen, die in Schuld, Unheil und Tod verstrickt sind, zum unschuldig Schuldigen, gleichzeitig nimmt er sie in sein Leiden hinein, lässt sie seinen Tod mitvollziehen und »rechtfertigt« sie damit. Die Gabe der Rechtfertigung ist der Tod von Jesus Christus.“<sup>5</sup>

Wo steht nun dieser zentrale Aspekt evangelischen Glaubens<sup>6</sup> in Zusammenhang mit dem Begriff der Leistung? Zunächst kann festgehalten werden, dass die Rechtfertigung keiner Leistung des Menschen bedarf, sie ist allein Zuspruch Gottes. „[E]vangelische Christen leben aus ihrer Religion »herausgekippt« und bedürfen des ständig offen stehenden Zugangs zu ihr: eine implizit pädagogische Programmatik.“<sup>7</sup>

Der Leistungsbegriff der Schule korrespondiert traditionell dem Leistungsbegriff der Gesellschaft und Marktwirtschaft: „Die Schülerleistung wird indessen nicht mit Geld, sondern – je nach Schulform – mit der Verheißung von Abschlüssen und Statuszuweisungen honoriert, die spätere Leistungsfähigkeit in Aussicht stellen.“<sup>8</sup> Die Programmatik der Schule lässt sich unter dem Begriff »Ausbildung auf Leistung hin« fassen, dem der Begriff der »Bildung« insofern gegenübersteht, als Bildung „sich auf die Sachverhalte um ihrer selbst willen einlässt.“<sup>9</sup> Eine so verstandene Bildung, ein Lernen in freien Spielräumen, Raum für Entfaltung, Differenzierung, Öffnung auf die Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler hin entfaltet einen pädagogischen Leistungsbegriff, der sich dem Begriff der Rechtfertigung insofern annähert, als Menschen als gerechtfertigt gelten, *ohne* Leistung zu erbringen, die sich vorschnell einem Ausbildungszweck unterordnet. Religionsunterricht befindet sich hier allerdings in einem Widerspruch, da er einerseits als ordentliches Lehrfach Leistungen der Schüler mit Noten honoriert, andererseits auf seiner Inhaltsseite von der Rechtfertigung handelt und erzählt. Sich diesem Widerspruch zu stellen, gehört zu den Aufgaben und Schwierigkeiten des evangelischen Religionsunterrichts, wie Hilger pointiert formuliert:

„Nirgendwo tritt der Rollenkonflikt von Religionslehrerinnen und -lehrern so deutlich zutage wie bei der Frage nach der Bewertung und Benotung von Leistungen im Religionsunterricht. Können sie sich den gesellschaftlichen Erwartungen an jedes ordentliche Schulfach entziehen und Religionsunterricht als Fach ohne überprüfbaren Leistungsanspruch definieren? [...] Ist Solidarität der Lernenden untereinander wichtiger als ein Leistungsvergleich?“<sup>10</sup>

<sup>4</sup> Dieser Abschnitt orientiert sich an Christoph Bizers Überlegungen in: Bizer, Chr.: Leistung – Gnade – Rechtfertigung, 2002, 124-127.

<sup>5</sup> Bizer, Chr.: Leistung – Gnade – Rechtfertigung, 2002, 124.

<sup>6</sup> Bizer merkt an dieser Stelle an, dass in der Gegenwart die Rechtfertigung weithin kein brennendes Thema der Kirchenmitglieder sei. Dies habe möglicherweise seinen Grund „in einer Schwäche des Gottesbewusstseins. Wenn Gott ernst genommen wird, ist Sünde eine ernste Sache. Und so war es für Luther.“ (Josef Ratzinger).

<sup>7</sup> Bizer, 124.

<sup>8</sup> Bizer, 126.

<sup>9</sup> Bizer, 126.

<sup>10</sup> Hilger, G.: Welche Wirkung hat der Religionsunterricht? – Leistungsbewertung, 2001, 260.

## 2 Pädagogisches Verständnis von Leistung und Leistungsbewertung

Hilger stellt dem gesellschaftlichen Leistungsbegriff einen pädagogischen Leistungsbegriff gegenüber. Die Gesellschaft verstehe sich als »Leistungsgesellschaft«, auf die die Schule vorbereiten müsse, indem sie sich ihr anpasse. Dazu gehören das Fordern, Kontrollieren und Bewerten von Leistungen sowie die Allokations- und Selektionsaufgabe der Schule. Ein pädagogisch reflektiertes Leistungsverständnis stehe in unaufgebbarer Distanz (!) dazu, wenn Schule „den ganzen Menschen fördern will“.<sup>11</sup>

Maßstab für schulische Leistung sind dann Ziele wie Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit und Kompetenzen zu solidarischem Handeln. Leistungskriterien müssen sich auch auf die Kooperations-, Kommunikations- und Kritikfähigkeit beziehen [...]. Kreative und originelle Leistungen, Hilfsbereitschaft und Beiträge zur gemeinsamen Lösung eines Problems [...] sind entsprechend zu würdigen.<sup>12</sup>

Pädagogisch reflektiert und transparent müssen solche Leistungskriterien sein, damit sie den Schülerinnen und Schülern hilfreiche Rückmeldungen sind und den Lernprozess und die Lernbereitschaft fördern. Dabei geht ein pädagogischer Leistungsbegriff davon aus, dass Schülerinnen und Schüler nicht allein aufgrund von Anforderungen Leistungen erbringen, sondern „auch von sich heraus das Bedürfnis verspüren, etwas zu leisten und zu können.“<sup>13</sup>

So besteht die Aufgabe der Schule darin, zu sinnvollen Leistungen zu ermutigen bzw. sie zu provozieren, damit der Heranwachsende sich selbst herausfordert und herausgefordert sieht zu einem möglichst selbsttätigen Lernen. Sorgfältige Leistungsüberprüfung und -bewertung [...] sind [dann] auch Ausdruck einer Wertschätzung und Achtung der Leistungen von Kindern und Jugendlichen.

Zugleich sind Leistungsbewertungen immer auch Rückmeldungen an die Lehrerinnen und Lehrer sowie ein Beitrag zur Diagnose und weiteren Planung der Lernprozesse. Ein solcher pädagogischer Leistungsbegriff erweist sich für das Lernen als förderlich, weil Leistung positiv als Ausdruck und Anspruch des Menschseins verstanden wird und nicht als Selektionsinstrument funktionalisiert wird.

Der pädagogische Leistungsbegriff muss aber nicht nur Rechenschaft über die zugrunde liegenden *Leistungskriterien* geben, sondern auch darüber, was die *Bezugsnorm* für die Bewertung ist:

- sozialbezogene Leistungsnorm: Leistung im Vergleich mit den Leistungen anderer, d.h. Bestimmung eines Rangplatzes
- sachbezogene Leistungsnorm: Angemessenheit, Richtigkeit einer Leistung im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand
- subjektbezogene Leistungsnorm: Leistung im Hinblick auf den subjektiven, individuellen Lernfortschritt einer Schülerin/ eines Schülers

Je nach Bezugsnorm fällt die Bewertung einer gleichen Leistung konsequenterweise und zwangsläufig unterschiedlich aus! Damit stellt sich aber die Frage nach der Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit der Leistungsbewertung: „Eine Schule im Dienste der Förderung der Heranwachsenden wird eine *unterscheidende Gerechtigkeit* pflegen müssen, die sich an dem orientiert, was das jeweilige Kind oder der Jugendliche für seine Entwicklung braucht und so seiner Individualität gerecht wird.“<sup>14</sup> Die Lehrerinnen und Lehrer (die Bewertenden) müssen sich eingestehen, dass „Gerechtig-

<sup>11</sup> Hilger, 262.

<sup>12</sup> Hilger, 262.

<sup>13</sup> Hilger, 262.

<sup>14</sup> Hilger, 264. Hervorhebung von mir, R.L.

keit [...] nie durch vermeintliche Objektivität zu erreichen sein [wird], weil es diese nicht gibt.“<sup>15</sup> Wohl gilt, dass durch nachvollziehbare Kriterien, Vereinbarungen und Gespräche über die Leistungsbewertung sowie durch sorgfältige Evaluation eine intersubjektive Überprüfbarkeit einer Leistungsbewertung erreicht werden kann – aber eben keine objektive Bewertung! Dies gelte, so Hilger, in besonderer Weise für „Leistungen im Religionsunterricht, die über bloßes Faktenwissen hinausgehen und verstehens- und Interpretationsprozesse, subjektive Meinungen und Stellungnahmen einbeziehen.“<sup>16</sup>

Daher erscheint für den Religionsunterricht eine Orientierung an subjektbezogener Leistungsbewertung sinnvoll und angemessen. Eine solche Leistungsbewertung wird vom Konzept der subjektorientierten Didaktik vertreten, die im Folgenden darzustellen ist. Subjektorientierung markiert schon vom Begriff her ein Gegenüber zu einer – letztlich nie erreichbaren, »wirklichen« – Objektivität und lenkt den Fokus auf das Subjekt des Lernenden.

### 3.1 Subjektorientierte Religionsdidaktik und Leistungsbewertung

Im Rahmen einer subjektorientierten Didaktik werden die Lernenden „als Subjekte ihrer eigenen religiösen Biographie betrachtet und Lernen als Aktivität dieser Subjekte“<sup>17</sup> angesehen. Hilger geht in seinem subjektorientierten Ansatz von einer produktiven Wechselwirkung zwischen den unterrichtlichen Anforderungen und den subjektiven Bedürfnissen aus: Aufgabe des Religionsunterrichts bzw. der Unterrichtenden ist es, die Schülerinnen und Schüler „vor Anforderungen und Zumutungen zu stellen, an denen sie als Subjekte wachsen können, mehr Selbstständigkeit und Verantwortung entwickeln.“<sup>18</sup> Dies schließt ein, dass schulische Leistungen im Hinblick auf die Subjekte, auf ihre subjektiven Lernprozesse und ihre subjektiven Lebenskontexte hin zu begründen sind. Dies wiederum relativiert eine scheinbar objektive Lernzielorientierung, die gerade die subjektiven Elemente wie motivationale, kreative, affektive, überraschende, unvorhersehbare... Wirkungen als nicht messbar ausscheidet.

Der Religionsunterricht bezieht von seiner *Innenseite* her weitere Argumente für eine solche Subjektorientierung, insbesondere: „Der Wert des Menschen hängt nicht von seiner Leistung ab, sondern ergibt sich aus der Gottesebenbildlichkeit eines jeden Menschen [...]“<sup>19</sup>

Von daher gilt, dass die Würde der menschlichen Person nie von ihren Leistungen abhängig gemacht werden darf. Sie eignet auch solchen Personen, die nichts leisten und leisten können. Gerade den Leistungsschwachen gilt ja die parteinehmende Sympathie Gottes.

Von daher begründet sich eine Skepsis gegenüber allen Vorstellungen von Bildung und Erziehung, die sich leiten lassen von einem technisch-ökonomischen Interesse an der gesellschaftlichen Effektivität. Wo Erfolg und Leistung dominieren, tritt die Subjektivität und Personalität und die unverfügbare Würde des Menschen in den Hintergrund. Das christliche Verständnis vom Menschen trägt dazu bei, derartige Engführungen zu vermeiden. Vor jeder Leistung steht die liebende Zuwendung Gottes.<sup>20</sup>

---

<sup>15</sup> Hilger, 264.

<sup>16</sup> Hilger, 264.

<sup>17</sup> Hilger, 264.

<sup>18</sup> Hilger, 264-265.

<sup>19</sup> Hilger, 265. Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1) lässt sich auch im Religionsunterricht selbst thematisieren und auf ihre Bedeutung in Hinblick auf unterschiedliche Leistungen der Menschen hin befragen. Auch neutestamentliche Begegnungsgeschichten über Jesus lassen sich auf diesen Gedanken hin in den Blick nehmen: Jesus geht auf die Randgruppen, auf die nicht leistungsfähigen Menschen zu. Auch Gleichnisse bieten hier Auseinandersetzungsmöglichkeiten, z.B. das Gleichnis von den anvertrauten Talenten oder die Parabel von den verlorenen Söhnen.

<sup>20</sup> Hilger, 265-266.

Eine solcher theologischer Ausgangspunkt hat Konsequenzen für die Gestaltung und insbesondere für den Leistungsbegriff und die Leistungsbewertung im Religionsunterricht. Zunächst ist deutlich, dass sich von diesem Ausgangspunkt der Religionsunterricht vom »leidigen Geschäft der Notengebung« zurückziehen könnte, um sich nicht an der Selektionsfunktion und Allokationsfunktion zu beteiligen; der Religionsunterricht ist von seiner theologischen und religionsdidaktischen Zielsetzung her nicht auf Noten angewiesen und käme gut mit Leistungsüberprüfungen aus, die ausschließlich als Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler und als Planungshilfe für die Lehrerinnen und Lehrer konzipiert wären. Hilger entwirft hier ein innovatives und profiliertes Bild, das – entgegen den Entwürfen von Nipkow, der den Religionsunterricht eng in den Fächerkanon und dessen Leistungssystem einbindet – den Religionsunterricht als *kritische Stimme* in der Schule und als *Freiraum für die Schülerinnen und Schüler* charakterisiert:

Die spezifische Aufgabe des Religionsunterrichts [...] wäre es dann, in kritisch-konstruktiver Mitverantwortung an den Aufgaben der Schule zugunsten der Schüler mitzuwirken, um die Humanisierung und Veränderung des schulischen Leistungsbegriffs zu unterstützen und mit Phantasie auf innovative Formen der Leistungsüberprüfung hinzuweisen. Dies schließt nicht aus, dass der Religionsunterricht [...] bewusst Freiräume von jeglicher Effektivitätsüberprüfung kultiviert, als Auszeiten ohne überprüfbare Lernleistungen, die den Schülern gut tun und für ihre religiöse Bildung bereichernd sind [...].<sup>21</sup>

#### *Ansätze zu einer Praxis schüler- und subjektorientierter Leistungsbewertung*

Als Kriterien für eine schüler- und subjektorientierte Leistungsbewertung (im Religionsunterricht) können genannt werden.<sup>22</sup>

- Einbeziehung des Lernprozesses (soweit greifbar) und nicht ausschließlich des Endproduktes,
- Einbeziehung der Präsentation des Endproduktes (Vortrag, Lernplakat, Video, Rollenspiel, Rap...), wobei nicht nur die Inhaltsseite Gegenstand der Bewertung sein wird, sondern auch die Präsentationsseite,
- transparente Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler, ggf. im Vorhinein Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler für das Finden und Aushandeln von Bewertungskriterien eines Arbeitsprozesses oder eines Arbeitsergebnisses (dies schafft Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die Bewertungspraxis und sensibilisiert für den Lernprozess),
- Aufgabendifferenzierung oder weitgehend eigenverantwortliche Leistung (also auch Themenfindung),
- Dialogform, d.h. Gespräch oder bei schriftlichen Rückmeldungen Lehrer- u. Schülerkommentar,
- subjektbezogene Aussagen, z.B. zum Lernzuwachs, zur Anstrengungsbereitschaft...,
- motivierende Rückmeldung, die nicht nur zurückblickt, sondern Anregungen für künftiges Lernen und Arbeiten bietet,
- Einbeziehung sozialer Leistungen (Gruppenarbeit, solidarisches Handeln),
- Selbstbewertung der Schülerinnen und Schüler.

Diese Kriterien bedürfen eines umfangreichen methodischen Repertoires der Religionslehrerin/ des Religionslehrers. Sie schließen eine Notengebung nicht aus, lassen die Bedeutung der Notengebung und eine Fixierung auf Noten aber stark zurücktreten.

<sup>21</sup> Hilger, 266.

<sup>22</sup> Teilweise in Anlehnung an Hilger, 267-270.

#### 4 Zielsetzungen und Bewertungskriterien für den Religionsunterricht

Für Rainer Oberthür steht die Frage nach Leistung und Leistungsbewertung im Religionsunterricht in engem Zusammenhang mit der Frage nach der Konzeption des Religionsunterrichts, die Oberthür für seinen Religionsunterricht so formuliert: „Was ist Leistung in einem Religionsunterricht, der die Begleitung des »religiösen Weges der Kinder« und die Förderung der »religiösen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit« zum Ziel hat und sich wesentlich als offener Prozess religiösen Fragens, Erfahrens und Lernens sowie als religiöser Sprachunterricht versteht.“<sup>23</sup>

Leistungsbewertung dürfe sich, so Oberthür, nicht allein auf die kognitiven Elemente des Religionsunterrichts beziehen, weil dann „der übrige, religionspädagogisch wichtige Teil des Religionsunterrichts nicht ernst genommen [werde].“<sup>24</sup> Eine solche Trennung – freilich weniger pauschal, sondern ausführlich entfaltet – nimmt der Lehrplan Evangelische Religion vor, wenn zwischen *innerer* (nicht-bewertbarer) und *äußerer* (bewertbarer) Seite des Religionsunterrichts unterschieden wird. Oberthür möchte dagegen *alle* Beiträge der Schülerinnen und Schüler für die Leistungsbewertung anhand der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler heranziehen. Konkret schlägt Oberthür neun Kompetenzen als Zielsetzungen und zugleich als Bewertungskriterien für den Religionsunterricht vor. Eine Kompetenz gliedert er dabei stets in die Bereitschaft und in die Fähigkeit einer Schülerin/ eines Schülers. Dies ermöglicht eine differenzierte Beschreibung der erbrachten Leistungen.<sup>25</sup>

<b>Religiöse Kompetenz</b>	<b>Beschreibung – Das Kind ist bereit und fähig, ...</b>
<b>Fragekompetenz</b>	...seine Fragen nach dem Woher, Wozu und Wohin des Lebens und seine Sichtweisen dazu in Wort oder Bild zu äußern.
<b>Wahrnehmungskompetenz</b>	...sich und die Welt mit allen Sinnen wahrzunehmen und seine Erfahrungen anderen gegenüber zum Ausdruck zu bringen.
<b>Gestaltungs- und Urteilskompetenz</b>	...sich auf die Texte, Bilder und Musik des Religionsunterrichts einzulassen, sie zu deuten und sich auf Grundlage unterrichtlicher Impulse in eigenen Worten und Bildern zu Fragen und Themen des Religionsunterrichts zum Ausdruck zu bringen.
<b>kommunikative Kompetenz</b>	...sich an den Gesprächen und Symbolhandlungen (Ritualen) des Religionsunterrichts innerlich und mit eigenen Beiträgen zu beteiligen.
<b>bibelbezogene Kompetenz</b>	...grundlegende Kenntnisse und Hintergründe über Inhalt und Entstehung einzelner biblischer Texte zu erwerben und sie für sich und andere wertvoll zu machen.
<b>korrelative Kompetenz</b>	...biblische Sätze und Geschichten auf eigene Erfahrungen zu beziehen und dadurch die Bibeltexte sowie das eigene Leben neu und anders zu sehen und zu verstehen.
<b>interreligiöse Kompetenz</b>	...sich mit den Inhalten und Ausdrucksformen anderer Religionen auseinander zu setzen und Achtung sowie Verständnis gegenüber Menschen mit anderen Lebensdeutungen zu entwickeln.
<b>ethische Kompetenz</b>	...Probleme des Menschen und des menschlichen Miteinanders zu erkennen, Einfühlungsvermögen in den anderen zu entwickeln und sich Lösungswege vorzustellen oder sie nachzuvollziehen.
<b>theologische Kompetenz</b>	...seine mit Gott zusammengebrachten Vorstellungen und Erfahrungen auszudrücken, sich vertraut zu machen mit den christlich-jüdischen Gottesvorstellungen und -erfahrungen und sie als Anstoß für die eigene (religiöse) Entwicklung zu begreifen.

<sup>23</sup> Oberthür, R.: Wie hältst du's mit der Leistung? 2001, 10.

<sup>24</sup> Oberthür, 10.

<sup>25</sup> Oberthür, 12.

## 5 Neue Methoden und Instrumente der Leistungsbewertung

### *Präsentation als Möglichkeit der Leistungsbewertung*

Gerade offene Unterrichtsprozesse, wie beispielsweise Projektarbeit, Gruppenarbeit, Portfolioarbeit, Werkstatt- und Stationenlernen bedürfen geeigneter Methoden, um zum einen alle Schülerinnen und Schüler an den Ergebnissen der anderen teilhaben zu lassen und zum anderen um die Leistungen wahrzunehmen und zu bewerten. Eine Möglichkeit bietet hier die Präsentation von einzelnen Schülern oder einer Kleingruppe. Dafür ist es erforderlich schon zu Beginn eine solche Präsentation zu vereinbaren, damit die Schülerinnen und Schüler entsprechende Hilfsmittel (Stichwortzettel, Texte zu vorlesen, Lernplakat zum Zeigen...) erstellen und die Präsentation auch proben können.

Besonders günstig an einer Präsentation im Hinblick auf Leistungsbewertung ist, dass die anderen Schülerinnen und Schüler ebenfalls Rückmeldungen geben können: „Das habt ihr gut erklärt!“ – „Das fand ich sehr interessant! Das wusste ich noch gar nicht.“ – „Das habe ich nicht verstanden, kannst du das noch einmal erklären?“ – „Ich glaube, dass eine Sache nicht richtig ist.“ ... Auf diese Weise erhalten die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess bzw. für den Lernprozess der anderen, so dass die Rolle der Lehrerin/ des Lehrers weniger stark eine bewertende dafür eher eine begleitende wird.

### *Lernreflexion der Schülerinnen und Schüler*

Eine Lernreflexion der Schülerinnen und Schüler könnte sich an ein Unterrichtsthema abschließen.<sup>26</sup> Die Schülerinnen und Schüler notieren dazu auf einem vorgegebenen oder gemeinsam erarbeiteten Reflexionsbogen, was sie gelernt haben und was sie noch nicht gelernt haben/ noch lernen möchten. Vielleicht ist es hilfreich zunächst mit zwei Aspekten zu beginnen, also beispielsweise „Was ich schon gelernt habe“ und „Was ich noch nicht kann“. Dann können später weitere Aspekte hinzutreten, etwa der Grad der Anstrengung, die Lernfreude, eine Rückmeldung an die Lehrerin/ den Lehrer, Zufriedenheit mit dem Lernprozess...<sup>27</sup> Für die Grundschule erscheint mir eine solche Form mit direktem Bezug zu einem Unterrichtsthema schülergemäßer zu sein als ein von den Schülerinnen und Schüler selbst geschriebenes Zeugnis am Ende des Schuljahres. Ein solches müsste auch weit zurückliegende Unterrichtsgegenstände einbeziehen, für die der Lernprozess nicht mehr so genau im Blick der Schülerinnen und Schüler ist. Viel hängt jedoch von der Intensität der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler ab, denn wenn sie wissen, warum und worüber sie reflektieren sollen, wird das Ergebnis aussagekräftig sein. Wichtig ist, dass solche Lernbögen nicht nur ausgefüllt und von den Lehrerinnen und Lehrer gelesen werden, sondern dass diese auch Gegenstand oder Grundlage eines Gespräches über den Lernprozess, den Leistungsstand, die Lernfortschritte sind.

### *Lerntagebuch*

Ein weiteres Beispiel für neue Methoden und Werkzeuge stellt das Lerntagebuch dar. Hier handelt es sich um Leistungsbewertung, die sich durch eine deutliche Schülerorientierung auszeichnen. Die Schülerinnen und Schüler üben sich darin, zu reflektieren, was sie gelernt haben, wo sie Schwierig-

<sup>26</sup> Vgl. dazu Horst Bartnitzky, Zeugnisse als Lernreflexion – mit einem Vorschlag für Schulen, in: *Bartnitzky, Horst und Angelika Speck-Hamdan (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern*, 2004, 238-248.

<sup>27</sup> Vgl. einen beispielhaften Lernbogen von Jens Bartnitzky im Anhang.

keiten haben, was ihnen Freude bereitet, wovor sie Angst haben... Ein regelmäßig geführtes Lern- tagebuch bietet den Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich dazu Gedanken zu machen und diese zu notieren. Dabei ist zu überlegen und zu vereinbaren, ob das Lern- tagebuch ausschließlich für die Schülerinnen und Schüler selbst gedacht ist oder auch gemeinsam (!) mit der Lehrerin/ dem Lehrer gelesen werden soll. Für die Tagebucheintragungen muss den Schülerinnen und Schüler freie Zeit zur Verfügung stehen, ohne dass vorgegeben wird, wann genau eingetragen werden soll.

### *Portfolio-Methode als Möglichkeit schülerorientierter Leistungsbewertung*<sup>28</sup>

Im Folgenden wird das Portfolio bzw. die Portfolio-Methode als eine methodische Form für schülerorientierte Leistungsbewertung ausführlich dargestellt.

#### *Portfolio – was ist das?*

Der Begriff »Portfolio« stammt ursprünglich nicht aus schulischen Zusammenhängen, sondern aus dem Finanzwesen (Wertpapiere werden in einem Portfolio aufbewahrt) und von Künstlern, Journalisten und Architekten, die ihre bisherigen Leistungen in einer Werkmappe zusammenstellen, um sich mit diesen Arbeiten zu präsentieren und zu empfehlen. In den schulischen Kontext fand der Begriff zunächst im angloamerikanischen Raum Einzug, in den letzten Jahren aber auch verstärkt in Deutschland. Was meint nun »Portfolio« im schulischen Kontext? Allerdings gibt es das Portfolio an sich nicht, sondern – je nach Verständnis des Lehrenden oder des Lernenden sowie in unterschiedlichen schulischen Kontexten – recht unterschiedliche Formen von Portfolios.

Müller definiert ein Lernportfolio so: „Ein Portfolio bezeichnet eine sinnvolle Sammlung von Arbeiten, mit denen Engagement, Leistungen, Erkenntnisse und Entwicklungen in einem oder mehreren Lernbereichen transparent gemacht werden.“<sup>29</sup> – „Das Lernportfolio zeigt die Meilensteine auf dem Weg der individuellen Entwicklung.“<sup>30</sup> Und noch etwas anschaulicher ist die Formulierung von Häcker: „Das Portfolio erzählt [...] die Geschichte des Lernens, wobei die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, alles ins Portfolio aufzunehmen, was ihnen hilft, diese Geschichte besser zu erzählen.“<sup>31</sup>

#### *Anwendungsbereiche des Portfolios*

Ferner gibt es recht unterschiedliche Anwendungsbereiche für Portfolios sowie unterschiedliche methodische Vorgehensweisen. Müller beispielsweise unterscheidet drei Typen von Portfolios: Arbeitsportfolio, Beurteilungsportfolio und Präsentationsportfolio:

„Das Arbeitsportfolio nimmt Arbeiten der Schülerinnen und Schüler auf. Die Arbeiten bleiben wie in einem Container dort, bis sie in ein Vorzeigepportfolio oder Beurteilungsportfolio übernommen oder mit nach Hause genommen werden. Zweck des Arbeitsportfolios ist die Diagnose des Lernens. Es beschreibt die Stärken und Schwächen eines Schülers und dient außerdem der Lehrkraft dazu, ihren zukünftigen Unterricht zu planen.

Das Beurteilungsportfolio dokumentiert, was ein Schüler bzw. eine Schülerin gelernt hat. Was für das Portfolio ausgewählt werden kann, bestimmt das Curriculum. Das Beurteilungsportfolio ist formeller als andere Portfolio-Formen. Insbesondere muss spezifiziert werden, was Schülerinnen und Schüler tun müssen und wie gut sie es tun müssen.

<sup>28</sup> Dieser Abschnitt ist dem Reader »Die Portfolio-Methode im Unterricht« (2005) von mir entnommen.

<sup>29</sup> Müller, A.: Erlebnisse durch Ergebnisse. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht, 2005, 9-10.

<sup>30</sup> Müller, 10-11.

<sup>31</sup> Th. Häcker: Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern, 2005, 14.

Das Präsentationsportfolio schließlich enthält die besten Arbeiten eines Schülers bzw. einer Schülerin. Die in der Regel vom Kind ausgewählten Arbeiten zeigen, was es selbst für bedeutsam hält, was es bewerten und anderen zeigen möchte. Im Prinzip zeigt das Vorzeigepportfolio die höchste Leistungsstufe, die ein Schüler nach seiner Auffassung erreicht hat.<sup>32</sup>

Darüber hinaus bezeichnet ein Themen-Portfolio oder Lern-Portfolio eine Sammlung von Arbeiten zu einem bestimmten Thema, zu einer bestimmten Frage. Es dokumentiert, was die Autorin/ der Autor zu einem Thema gesammelt, erarbeitet, gelernt hat. Es kann später auch zu Bewertungszwecken und/ oder Präsentationszwecken verwendet werden. Mit einem solchen Portfolio-Begriff soll hier gearbeitet werden. Das Portfolio wird nur für die Autorin/ für den Autor selbst erstellt – eine Veröffentlichungsabsicht gehört dazu. Dies muss jedoch mit den Schülerinnen und Schüler besprochen und vereinbart werden.

Auch die Arbeit mit dem Portfolio im Unterricht wird sehr unterschiedlich konzipiert. So verstehen Shores/ Grace beispielsweise ein Portfolio als eine schuljahresbezogene Sammlung von Arbeitsergebnissen, die später als Grundlage für Lernentwicklungsgespräche zwischen Eltern, Kind und Lehrerin/ Lehrer dienen soll. Brunner dagegen versteht unter der Portfolio-Arbeit eine besondere Form der Projektarbeit. Dazu gehören folgende Unterrichtsschritte:

1. Finden eines gemeinsamen Themas
2. Entfaltung des Themas (damit alle Schülerinnen und Schüler einen Zugang finden)
3. Formulieren individueller »Forschungsfragen«
4. Arbeitsprozess (sichten – lesen – auswählen – sammeln – bearbeiten – gestalten – reflektieren)
5. Präsentieren des Portfolios
6. Bewertung (durch Schülerinnen und Schüler selbst und ggf. durch Lehrerin/ Lehrer)

Es bietet sich an, auch zwischenzeitlich immer wieder in der ganzen Gruppe Erfahrungen über den Arbeitsprozess im Gespräch auszutauschen, damit die Schülerinnen und Schüler voneinander profitieren können. Auf diese Weise wird der Lernprozess im Hinblick auf die Methoden des Verarbeitens von Informationen unterstützt.

Daher wird am Ende auch nicht allein die inhaltliche Seite (das Produkt »Portfolio«) Gegenstand der Leistungsbewertung sein: Auch das methodische Vorgehen, die Art der Gestaltung, das kooperative Verhalten... können und sollten in die Leistungsbewertung einbezogen werden. Im Kontext neuer Wege der Leistungsbewertung bietet die Portfolio-Methode für Winter

- ein anderes Verfahren Leistungen zu erbringen,
- eine veränderte Bewertung von Leistungen,
- eine andere Art der Wahrnehmung und Belohnung von Leistung,
- eine andere Art der Prüfung und
- eine andere Form der Leistungsdokumentation.

Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der Portfolio-Methode kann hier nicht erfolgen. Festzuhalten bleibt, dass das Portfolio bzw. die Portfolio-Methode weithin für einen tragfähigen und beispielhaften Neuanfang in der schulischen Leistungsbewertung gehalten wird. Ein »Mittel für alle Fälle« ist es sicherlich nicht – die »Risiken und Nebenwirkungen« sowie die Chancen und Vorteile müssen in der schulischen Praxis noch weiter ausgekundschaftet werden.

---

<sup>32</sup> Häcker, 10.

## **Literatur zum Thema Leistung, Leistungsbewertung im Religionsunterricht**

- Bartnitzky*, Horst und Angelika Speck-Hamdan (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern, Frankfurt a.M. 2004 (=Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 118).
- Bartnitzky*, Horst: Die pädagogische Leistungskultur – eine Positionsbestimmung. In: In: H. Bartnitzky, A. Speck-Hamdan (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern, Frankfurt a.M. 2004, 27-40.
- Bartnitzky*, Jens: Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch. In: H. Bartnitzky, A. Speck-Hamdan (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern, Frankfurt a.M. 2004, 100-109.
- Berg*, Horst Klaus: »Mein Freund, der Fehler«. Vorschläge zur Selbstbeobachtung und Selbstbewertung von Schüler/-innen. In: ru 1/2001, 13-16.
- Berg*, Horst Klaus: Zehn Gebote für den Umgang mit Leistung, Leistungskontrolle und Fehlern. In: ru 1/2001, 23.
- Bizer*, Christoph: Leistung – Gnade – Rechtfertigung. In: G. Bittner, R. Englert, G. Müller, K.E. Nipkow (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 124-127.
- Bizer*, Christoph: Glauben – Lernen – Leisten. Theologisch tastende Annäherungen. In: ru 1/2001, 2-6.
- Böttcher*, Wolfgang/ Ulrich Brosch/ Henricke Schneider-Petri (Hg.): Leistungsbewertung in der Grundschule, Weinheim/ Basel 1999.
- Hilger*, Georg: Welche Wirkung hat der Religionsunterricht? – Leistungsbewertung. In: G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik, München 2001, 260-270.
- Jendorff*, Bernhard: Wegweisungen für die Lernerfolgskontrolle. In: ru 1/2001, 24-26.
- Kirchenamt der EKD* (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994.
- Kliemann*, Peter: Leistungsmessung – Notengebung – Evaluation. In: I. Bosold, P. Kliemann (Hg.): »Ach, Sie unterrichten Religion?« Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart und München 2003, 203-206.
- Kuld*, Lothar und Marianne Späth: Leistungen im Projektunterricht. In: ru 1/2001, 20-22.
- Nipkow*, Karl Ernst: *Artikel* Leistung, Leistungsbewertung. In: LexRP, Band 2, 1999, 1211-1216.
- Oberthür*, Rainer: Wie hältst du's mit der Leistung? In: ru 1/2001, 10-12.
- Schöning*, Wolfgang: Schulleistung – Leistung der Schule. In: ru 1/2001, 6-9.
- Tippelt*, Rudolf, Bernhardt Schmidt: Was wissen wir über Lernen im Unterricht? In: Pädagogik 3/ 2005, 6-11.
- Teupke*, Andrea: »Das Kind ist unser Maßstab«. In: Publik-Forum 13/ 2005, 21-22.
- Winter*, Franz E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/ Basel <sup>2</sup>2002.
- Winter*, Felix: Neue Lernkultur – aber Leistungsbewertung von gestern? In: H. Bartnitzky, A. Speck-Hamdan (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern, Frankfurt a.M. 2004, 41-53.

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

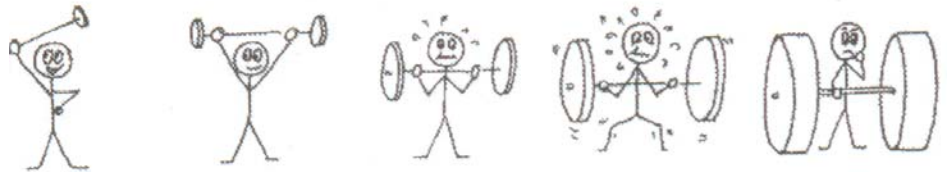
Das wollte ich schaffen: \_\_\_\_\_

---

---

---

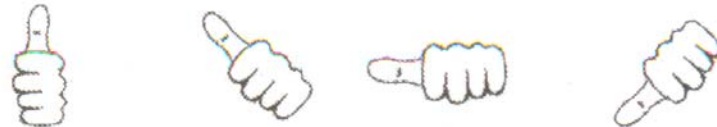
Wie schwer war das für mich?



Wie sehr habe ich mich angestrengt?



Habe ich geschafft, was ich wollte?



Warum?

---

---

---

Wie fühle ich mich jetzt?

