



"Leisten ist Handeln in Beziehung"

Leistungsbewertung in der Schule - Folgerungen für einen religionspädagogischen Leistungsbegriff

Wenn Leistung gelingt, zeigen Lernende, was sie können. Sie erfahren Bestätigung und Ermutigung. Gute Aufgabenstellungen sind Anwälte der Freiheit von Lernenden. In den acht Thesen von Markus Tomberg geht es darum, wie Leistungsbewertung Schülerinnen und Schüler stärker macht - in Schule und Religionsunterricht.



In einem zweiten Schritt untersucht Markus Tomberg den Leistungsbegriff in Bezug auf Inhalte und Aufgabenstellungen des Religionsunterrichts und bezieht dabei ausdrücklich die am Unterricht Beteiligten ein. Denn: Im religionspädagogischen Kontext steht Leistung in einem unaufhebbaaren Spannungsverhältnis zu Glaube und Rechtfertigung.

I Acht Thesen zur Leistungsbewertung in Schule und Religionsunterricht	2
These 1: Leisten ist Handeln in Beziehung.....	2
These 2: Leisten ist Handeln in Bezug auf normative Vorgaben.....	2
These 3: Religiöse Kompetenz ist dialogorientiert	3
These 4: Leistungsanforderungen schaffen Handlungsräume	3
These 5: Leistung ist das Ergebnis von Beziehung	3
These 6: Leistungsbewertung braucht Transparenz	4
These 7: Auch prozessorientierte Leistungsmessung braucht Freiräume	4
These 8: Leisten als Handeln soll Menschen stärker machen	5
II Leistungen wertschätzen: Folgerungen für einen religionspädagogischen Leistungsbegriff	6
1 Religiöse Leistungen? Theologische Rahmenfragen	6
2 Was soll gemessen werden? Die Inhalte	7
3 Was soll gemessen werden? Die Operatoren.....	8
4 Erweiterter Lernbegriff - erweiterter Leistungsbegriff	9
5 Chancen - Beispiele - Schwierigkeiten	10
6 Folgerungen für einen religionspädagogischen Leistungsbegriff	11
6.1 Leistung ist ein emanzipatorischer Begriff.....	11
6.2 Leistung ist beziehungsorientiert.....	12
6.3 Leistung ist intersubjektives Handeln.	12
6.4 Leistung und Rechtfertigung sind zusammen zu denken.	13

I Acht Thesen zur Leistungsbewertung in Schule und Religionsunterricht

These 1: Leisten ist Handeln in Beziehung

Leisten ist Handeln in Beziehung: zu Inhalten, vor allem aber zu und mit anderen Menschen. Ein Leistungsbegriff, der allein auf Fertigkeiten im Umgang mit Inhalten setzt, entmündigt die Leistenden. Und er verfehlt den Charakter religiösen Wissens. Gelingendes Leisten kann dagegen Ort der Erfahrung von Gnade sein.

Schulische Leistung entsteht im Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden. Hier wird definiert, was als Leistung gelten soll, werden Inhalte erarbeitet, Methoden eingeübt. Hier können Lernende zeigen, was sie können. Hier erfahren sie Ermutigung, wenn Leistung gelingt. Hier lernen sie, mit Rückschlägen umzugehen. Sie entdecken, dass gelingendes Handeln mehr braucht, als ich dafür tun kann. Sie schmecken etwas von der Gnade des Gelingens. Sie erleben, dass sie und ihr Tun wertvoll sind.



Lernende können durch Leistungsanforderungen auch entmutigt werden. Überforderung lässt resignieren. Die starre Konzentration auf exakt wiederzugebende Inhalte lässt der Persönlichkeit und Kreativität der Lernenden keinen Raum mehr. Solches Leisten kollidiert mit dem zentralen Inhalt christlich-religiösen Lernens, der Menschenfreundlichkeit Gottes.

These 2: Leisten ist Handeln in Bezug auf normative Vorgaben

Bildungsstandards geben zwar vor, was Lernende können sollen. Ihre Auswahl selbst ist derzeit jedoch nur schwach begründet. Lehrende müssen klären, was man wirklich wissen muss, um religiös kompetent zu sein.



Schulisches Leisten braucht Orientierung. Gemessene und beurteilte Leistung ist zwingend auf Bezugsnormen angewiesen.

Gewöhnlich unterscheidet man zwischen der sozialen Bezugsnorm (was die anderen können - was ich kann), der individuellen (was ich jetzt besser kann als vorher) und der sachlichen Bezugsnorm. Den Sachbezug schulischen Leistens sollen Bildungsstandards herstellen, die beschreiben, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt können sollen, um fachlich kompetent zu sein.

Der Auswahl der Bildungsstandards kommt eine große Rolle zu. Derzeit liegen zwar umfangreiche Standardsammlungen vor - wie die Richtlinien zu Bildungsstandards für die Sekundarstufe I bzw. die Primarstufe der katholischen Deutschen Bischofskonferenz. Doch genügen diese Standardsammlungen oft noch nicht den Merkmalen für gelungene

Bildungsstandards, die in der sog. Klieme-Studie festgehalten worden sind. Auch sind die Konzepte religiöser Kompetenz, in die sich die Standards einordnen lassen sollen, noch nicht wirklich geklärt.

So ist - überspitzt formuliert - weder klar, was man wissen muss, noch was es heißt, religiös kompetent zu sein. Unterrichtende müssen diese oft unklaren Vorgaben dennoch mit Leben erfüllen.

These 3: Religiöse Kompetenz ist dialogorientiert

Religiöse Kompetenz zielt weniger auf die Reproduktion eindeutiger Inhalte als die Befähigung zum Umgang mit religiöser Pluralität. Sie setzt einen frei erworbenen Standpunkt voraus.



Religiöse Kompetenz ist Zielvorgabe religiösen Lernens. Sie beschreibt die Fähigkeit zu bestimmten Handlungen. Sie ist wahrscheinlich konfessionell gebunden, muss aber die Fähigkeit einschließen, mit religiöser Pluralität umzugehen.

Interreligiöse Frage- und Antwortfähigkeit setzt aber nicht nur einen eigenen Standpunkt voraus, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit, diesen Standpunkt in der Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten zu vertreten. Dazu braucht es keine Stereotypen über Religion(en), die anderen ein Schema überstülpen, sondern die Fähigkeit, die religiöse Überzeugung anderer wahrzunehmen und zu achten. Religiöses Wissen ist dialogorientiertes Wissen.

These 4: Leistungsanforderungen schaffen Handlungsräume

Leistungsoperatoren ("stelle dar", "begründe", "erläutere", "gestalte" etc.) zielen auf religiös konnotierte Handlungen. Sie sind Anwälte der Freiheit der Lernenden. Deren Leistung darf die Lehrkraft überraschen!



Leistungsanforderungen brauchen zur Leistung auffordernde Verben. Diese Verben heißen Operatoren. Sie zielen auf Handlungen der Lernenden. Sie müssen deshalb die Freiheit und Kreativität der Lernenden achten. Während schlechte Leistungsanforderungen ("W-Fragen") im ungünstigsten Fall nur eine eindeutige Antwort zulassen, eröffnen Operatoren Handlungsmöglichkeiten. Gute religionspädagogische Operatoren sind Anwälte der Freiheit der Schülerinnen und Schüler!

These 5: Leistung ist das Ergebnis von Beziehung

Ein religionspädagogisch verantwortetes Leistungsverständnis befähigt die Lernenden, ihre Leistung als Handeln in und aus Beziehungen zu verstehen. Leistung ist ein intersubjektives Ereignis. Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Lehrkraft sind für sie ko-konstitutiv.



Niemand lebt, handelt und leistet allein. Dies gilt in besonderer Weise für das Umfeld von Religionen. Religion ist keine Ansammlung von Wissen, sondern will praktisch werden, und sie zielt auf andere. Ein religionspädagogisches Leistungsverständnis muss diese dialogische Grundstruktur religiösen Wissens abbilden.

Das heißt zunächst, dass sich Lehrkräfte, die Leistungsanforderungen stellen, bewusst sein müssen, dass sie selbst für die Schülerleistungen mitverantwortlich sind. Lehrkräfte müssen die Bedingungen guter Leistungen ermöglichen: durch guten Unterricht, wertschätzende Kommunikation und eine Lernatmosphäre, in der die anderen Partner, nicht Konkurrenten sind.

Unterricht kann an vielen Faktoren scheitern. Auch dieses Scheitern hat Auswirkungen auf die Leistungskultur des Lernens. So zeigt sich die Ko-Konstitutivität von Lerngruppe und Lehrkraft auch hier.

These 6: Leistungsbewertung braucht Transparenz

Die Verpflichtung zu Leistungsmessung und Ziffernnotengebung ruft die Lehrkraft in die pädagogische Pflicht, die Notengebung mit den Lernenden zu besprechen und zu überprüfen.



Noten müssen, sollen sie einen Wert als Rückmeldung auf Leistungen besitzen, besprochen werden. Das gesamte Ensemble der Leistungsmessung soll für die Schülerinnen und Schüler transparent sein.

Schließlich geht es nicht nur um ganz konkrete Lebenschancen und Zukunftsmöglichkeiten, sondern auch um ihr Handeln, ihre Zeit und das Engagement ihrer Kreativität und Freiheit, das durch die Leistungsmessung beansprucht wird.

Transparenz ermöglicht Stellungnahme, eigenverantwortliches Handeln, religiöse Kompetenz. Durch sie wird Leistungsmessung in einer demokratischen Schule menschenwürdig.

These 7: Auch prozessorientierte Leistungsmessung braucht Freiräume

Die prozessorientierte Leistungsmessung ist der ergebnisorientierten vorzuziehen. Dennoch braucht gerade religiöses Lernen leistungsmessungsfreie Zonen.



Leisten ist Handeln in Beziehung. Das Handlungsergebnis erlaubt oft keine Rückschlüsse auf diesen Prozess. Daher sind prozessorientierte Methoden der Leistungsmessung den ergebnisorientierten vorzuziehen.

Bewährt haben sich Verfahren, die zugleich die Lern- und Selbstkompetenz der Lernenden in den Blick nehmen. Lerntagebücher, Portfolio, Projektarbeiten, Präsentationen etc. verbinden Inhalte mit Prozessen und machen diese Verbindung transparent.

Die Prozessbewertung hat jedoch eine Schattenseite. Sie droht den gesamten Lernprozess zu okkupieren, bis es keine leistungsmessungsfreien Zeiten des Übens, Erfahrens und - wesentlich! - auch des Genießens des Erlernen mehr gibt.

In einer Schule, die immer wieder Freiräume gegen ihre ökonomische Vereinnahmung verteidigen muss, sind Zonen der Leistungsmessungsfreiheit von besonderer Bedeutung.

These 8: Leisten als Handeln soll Menschen stärker machen

Wertschätzende Leistungsmessung steht im Dienst der Subjektwerdung der Lernenden. Sie kann kein Mittel der Disziplinierung sein.



Leistungsmessungen als Disziplinierungsinstrument einzusetzen ist missbräuchlich. Es ist sogar in sich widersprüchlich, weil Leistung Lernende zum Dialog befähigen soll, sie nun aber mundtot gemacht werden. Leistungsmessung muss Menschen, ihre Handlungen und ihre Ergebnisse wertschätzen. Kritik ist dabei nicht ausgeschlossen, doch soll sie ermutigen und konstruktiv sein. Denn Leisten als Handeln soll Menschen stärker machen.

II Leistungen wertschätzen: Folgerungen für einen religionspädagogischen Leistungsbegriff

"Die im Katholischen Religionsunterricht von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden benotet. Die Note erscheint im Zeugnis. Sie ist bei der Gesamtbeurteilung, vor allem bei den Versetzungsentscheidungen, zu berücksichtigen." (1)
"Die im Evangelischen Religionsunterricht von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden benotet. Die Note erscheint im Zeugnis. Sie wird bei der Gesamtbeurteilung, vor allem bei den Versetzungsentscheidungen, berücksichtigt." (2)

1 Religiöse Leistungen? Theologische Rahmenfragen



Notengebung und Leistungsmessung sind dem religiösen Lernen am Lernort Schule aufgegebenen Sachverhalte. Sie sichern den schulpädagogischen Ort religiösen Lernens als ordentliches Lehrfach, indem sie die qualifizierende Ernsthaftigkeit religiösen Lernens unterstreichen. So helfen sie, die bildungstheoretische Bedeutsamkeit religiösen Lernens zu entfalten.

Zugleich kontaminieren sie den Lerngegenstand Religion mit ihr fremden Elementen: vor allem einer extrinsischen Lernmotivation. Und sie lokalisieren Religion in einer strukturell affirmativen Beziehung zu gesellschaftlichen, ökonomisch grundierten Bedingungen schulischen Lernens.(3) Religion reimt sich plötzlich auf Selektion, Qualifikation und Allokation.

Drei Beobachtungen:

1.1 Notengebung und Leistungsmessung können den Lerngegenstand Religion in eine eigenartige Schiefelage bringen. Gerade beim nicht nur religionskundlich-informierenden, sondern konfessionell-performativen Lernen scheinen Messung von Lernerfolgen und Benotung und Beurteilung fehl am Platz. Schließlich ist die religionspädagogische Frage der Leistungsmessung untrennbar mit der Lehrbarkeitsproblematik von Religion verbunden. Die Frage nach dem, was im RU gemessen und benotet werden kann, zielt in die Mitte religiösen Lernens. Von ihr her und vor ihr muss sich ein religionspädagogisch verantworteter Leistungsbegriff rechtfertigen. Der Inhalt (christlich-)religiösen Lernens ist nicht ohne weiteres in einem für schulische Leistungsmessung hinreichenden Maße objektivierbar.(4)

1.2 Doch nicht nur die (inhaltliche) Mitte des RU stellt den Leistungsbegriff in Frage. Religiöse Inhaltlichkeit ist - wohl nicht nur im pädagogischen Kontext - ohne die Subjektivität derjenigen, die diese Inhaltlichkeit realisieren (Newman), nicht zu haben. Rechtfertigung, zentraler Inhalt religiösen Lernens(5), ist kein Leistungs-, sondern ein gnadentheologischer Begriff. Schülerorientierung als didaktisches und religionspädagogisches Prinzip droht damit gleichfalls mit dem Leistungsgedanken zu kollidieren.

1.3 Dem entspricht, dass bereits aus allgemeinpädagogischer Perspektive theoretische Anforderungen an eine sachgemäße Leistungsmessung und pädagogische Intentionen nicht

zur Deckung gebracht werden können: Pädagogik will Veränderung, Leistungsmessung, die den testtheoretischen Qualitätskriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität genügt, ist strukturell statisch angelegt - mit verheerenden Konsequenzen. Nicht nur, dass die vermeintliche Objektivität und Vergleichsfunktion schulischer Noten längst als Fiktion enttarnt ist: Noten bilden für gewöhnlich Lernergebnisse ab, Lernprozesse sind unabschließbar und lassen sich kaum angemessen in Notenform darstellen.

"Aus der Note selbst erschließen sich keinerlei weitere Informationen, z.B. zu Lernproblemen oder besonderen Stärken. Die Note muss mit weiteren schriftlichen oder mündlichen Informationen versehen werden, um sie zu erschließen."(6)

Im Vordergrund der Notengebung scheint die Selektionsfunktion zu stehen, pädagogische Zielsetzungen der Förderung und Beratung kommen deutlich zu kurz. Allenfalls gute Noten führen zu einem Motivationsschub, dessen Qualität angesichts der Fehleranfälligkeit der ihnen zugrunde liegenden Leistungsmessungen zweifelhaft ist. Zu allem Überfluss spiegelt er zudem ein auf Konkurrenz beruhendes Lernklima.

Und führen nicht auch diese zunächst pädagogisch motivierten Bedenken wieder auf die religionspädagogische Fragestellung zurück, die - der Grundbotschaft des Evangeliums entsprechend - den individuellen Menschen als soziales Wesen methodisch, inhaltlich und eben auch durch die Feedback-Praxis der Leistungsmessung und -beurteilung in den Mittelpunkt zu stellen hat(7) - oder ihr eigentliches Thema verfehlt?

"Obwohl Leistungsmessung und Notengebung keine zentralen religionspädagogischen Themen darstellen, so führen sie doch zum Kern des eigentümlichen Gepräges des Religionsunterrichts in der Schule hin. Bejahen wir den Religionsunterricht in der Schule, dann müssen wir auch ein religionspädagogisch begründetes und verantwortetes Verhältnis zur Leistungsmessung entwickeln."(8)

Überlegungen zu einer religionspädagogisch verantworteten Leistungsmessung müssen daher mindestens folgende Themenbereiche in den Blick nehmen:

- den Kriterienbezug und die Inhalte religiösen Lernens,
- den Handlungsbezug der Leistungsmessung in Form von Operatoren,
- die Lernenden
- sowie die konkreten Methoden der Leistungsmessung und -bewertung, deren Sachgemäßheit sich sowohl inhalts- als auch subjektorientiert ausweisen muss.

Abschließend lassen sich die Überlegungen in einigen wenigen Thesen für einen religionspädagogischen Leistungsbegriff zusammenfassen.

2 Was soll gemessen werden? Die Inhalte



Wer Leistung messen will, muss angeben, auf welche Bezugsnorm sich die Messung bezieht. Gewöhnlich unterscheidet man zwischen

- individueller (gemessen wird der individuelle Lernfortschritt),
- sozialer (gemessen wird die individuelle Leistung im Vergleich zur Klasse / Altersgruppe o.Ä.)

- und sachlicher Bezugsnorm (gemessen wird die individuelle Leistung im Hinblick auf objektiv vorgegebene Leistungsanforderungen, etwa den Bildungsstandards).

Damit ist nicht ohne weiteres klar, was überhaupt gemessen werden kann, wenn es um religiöses Lernen geht. Die Einführung von Bildungsstandards soll zwar die Mess- und Vergleichbarkeit von Leistungen verbessern - weswegen man vielleicht besser von Lern- oder Leistungsstandards (Hermann Josef Abs) sprechen sollte -, die unterschiedlichen, konfessionell zudem bemerkenswert divergierenden Konzepte religiöser Kompetenz sind aber derzeit überwiegend pragmatisch legitimiert und nicht in der Lage, konsensfähig eine Art religiösen Grundwissenskanon abzubilden.

Vielmehr scheint "gänzlich ungeklärt, was in den Kanon des Grundwissens aufgenommen werden soll und wie das Erreichen dieses Grundwissens evaluativ erhoben und adäquat abgesichert werden kann".(9)

Leistungsmessung ist allerdings ohne eine sachliche Bezugsnorm undenkbar. Auch die individuelle Bezugsnorm muss sich letztlich am Sachbezug verantworten. Die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm, in der Regel der jeweiligen Lerngruppe, ist zwar gängige Praxis, jedoch in hohem Maße konkurrenzorientiert und schon deshalb religionspädagogisch kaum vertretbar.

3 Was soll gemessen werden? Die Operatoren



Die für eine Leistungsmessung unabdingbaren sachlichen Bezugsnormen bleiben jedoch auch da unklar, wo sie bereits ausgearbeitet vorliegen:

Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 der Deutschen Bischofskonferenz vom 23. September 2004 - als "Grundwissenskanon" deklariert(10) - unterscheiden in bemerkenswerter Unklarheit nicht einmal zwischen den Lerninhalten der eigenen und der fremder Religionen.

Deutlich wird dies an den Operatoren, die Wissensinhalt und subjektive Leistung miteinander in Beziehung setzen.

- *"Die Schülerinnen und Schüler können Jesu Botschaft vom Reich Gottes in Grundzügen darstellen."*(11)
- *"Die Schülerinnen und Schüler können das Judentum in Grundzügen darstellen."*(12)
- *"Die Schülerinnen und Schüler können den Islam in Grundzügen darstellen."*(13)

Die Verwendung des Operators "in Grundzügen darstellen" in Verbindung mit ganz unterschiedlichen Lerninhalten irritiert: Sie nivelliert die gerade im katholischen Kontext betonte konfessionelle Trias, die einen differenzierten Zugang zu den Inhalten der eigenen bzw. fremder Religion nahelegt.

Zwar ordnen die Kirchlichen Richtlinien den Operator "darstellen" dem Anforderungsbereich II zu, er fordere Schüler/innen heraus, Zusammenhänge herzustellen.

Sachgemäßer ist aber die Zuordnung des Operators zum Anforderungsbereich I in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung Katholische Religionslehre der KMK vom 18.11.2006(14): Hier gilt "darstellen" als reproduktiver, nicht als anwendungsorientierter Operator.

Was zunächst wie eine akademische Spitzfindigkeit aussieht, hat einen ernsten, die religiöse Lern-Leistung im Zentrum betreffenden Kern.(15)

Alle Operatoren zielen auf Handlungen. Sie sind nicht völlig neutral, sondern fordern die Lernenden zur eigenständigen Problemlösung heraus, rufen mithin Kompetenzen ab.

Religiöse Kompetenz ist nach gängigem Verständnis konfessionell verortet. Operatoren sind damit konfessionell konnotiert. Sie gestalten bis in ganz konkrete Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge hinein die Vermittlung zwischen Inhalt und Subjekten, in der Haltungen und Werturteile eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen.

Das Handlungsergebnis, die Leistung von Lernenden, kann dann die Lehrkraft sogar überraschen, ihr neue Einsichten vermitteln, sie mit Überlegungen konfrontieren, die ihr bislang fremd waren.(16)

Operatoren organisieren nicht nur Handlungen, sondern eine Beziehung zwischen Lernenden und Inhalten, in die nicht nur kognitive Fähigkeiten involviert sind. Sie sind Anwälte der Freiheit der Lernenden.

4 Erweiterter Lernbegriff - erweiterter Leistungsbegriff



Operatoren zielen auf Handlungen Lernender, sie müssen daher nicht nur sachgemäß, sondern subjektorientiert sein. In Arbeitsaufträgen kommt ihnen die Funktion zu, die Herangehensweise, die sachgemäßen Lösungsstrategien und die angezielten Ergebnisse zu definieren.

Darin geht ihre Bedeutung jedoch nicht auf. Zum Kontext von Operatoren gehören nicht nur die Adressaten und die gemeinte bzw. intendierte Sache, sondern auch die Lehrkraft, die Aufgaben stellt. Sie ist in das Beziehungsereignis Lernen untrennbar eingewoben.

Lernen ist keine kontextlose Aufnahme von Sachinformationen, sondern, etwa im Sinne des sog. "erweiterten Lernbegriffs", die individuell wirksam werdende, methodisch angeeignete, sozial eingebettete, zuweilen innovative Ver- und Durcharbeitung von Inhalten.

Dies gilt im religiösen Lernen ganz besonders. Der Gegenstand "Religion" ist ohne subjektive Stellungnahme nicht zu haben. Religiöses Lernen ist damit nie nur sachorientiert, sondern braucht konstitutiv einen Kommunikationszusammenhang, für den klar ist, was Religion ist und sein kann. Eine rein sachnormorientierte Leistungsmessung wird damit streng genommen unmöglich.

Vielmehr gehen in Leistungsbewertungen notwendig zahlreiche nichtsachliche, aber sachbezogene, gar sachkonstituierende Faktoren mit ein. Durch sie konstituiert sich ein pädagogischer Leistungsbegriff, der beziehungsorientiert, solidarisch, kreativ, kommunikativ und reflexiv zugleich ist - und geöffnet bis hin zur Erfahrung des nicht von mir selbst gemachten Gelingens, die eine Erfahrung der Gnade sein kann.(17)

"Leistung ist niemals wertfrei oder objektiv, sondern konstituiert sich erst über den gemeinsamen Verständigungsprozess. Leistung bedarf daher einer regelmäßigen Kommunikation und Reflexion. Der Verständigungsprozess ist das zentrale Merkmal des pädagogischen Leistungsbegriffs, weil er die unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven integriert und verortet, und zwar innerhalb einer Einzelschule, eines Lehrerteams und einer Lerngruppe."(18)

Leistungsanforderungen und Leistungsmessung müssen die Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen, nicht nur ihre fachlichen Kenntnisse. Sie sind darüber hinaus eingebettet in einen sozialen Kontext und Kommunikationsraum, der im weiteren Sinne durch Kirche und Gesellschaft insgesamt, mehr aber noch gewöhnlich durch die Lerngruppe selbst repräsentiert wird. Für einen religionspädagogischen Leistungsbegriff sind damit Lerngruppe und Lehrkraft ko-konstitutiv.

Die Lehrkraft muss auch dafür Sorge tragen, dass alle Bewertungen, vor allem alle Reduktionen von Leistungsbewertungen in das Format von Schulnoten, nicht nur erklärt, sondern kommunikativ validiert (Bohl) werden. Das bedeutet nicht, dass eine Note erst mit dem Einverständnis der Schülerin oder des Schülers erteilt werden kann.

Das bedeutet allerdings durchaus, dass fortwährende "Verständigung über den gesamten Bewertungsprozess bzw. über den Prozess der unterrichtlichen Handlungseinheit"(19) zu einer Selbstverständlichkeit werden sollte.

"Das Mindestmaß an Beteiligung wäre darin zu sehen, dass die Bewertungskriterien gemeinsam besprochen bzw. formuliert werden."(20) Zunehmend werden die Lernenden so kompetenter in der Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit und auch kompetenter in der Fähigkeit, die soziale Verwobenheit ihres Handelns zu erkennen, zu analysieren und zu verbessern.

5 Chancen - Beispiele - Schwierigkeiten



Eine gute religionspädagogische Praxis der Leistungsmessung setzt einen (guten), d.i. vor allem religionspädagogisch sachgemäßen Unterricht voraus. Dieser muss die Einsicht ermöglichen, dass der Lerngegenstand "Religion" keine objektive Gegebenheit, sondern ein konstitutiv intersubjektives Geschehen ist.

Handlungsorientierung kann dabei nicht das einzige "Zauberwort" bleiben. Mechanistische Missverständnisse solcher Handlungsorientierung, gar instruktionstheoretisch orientierte Scheinhandlungen lassen sich vermeiden, wenn die spirituelle Dimension religiösen Lernens im Blick bleibt.

Sajaks Sichtung neuerer Unterrichtsmaterialien, die u.a. auf "Ankreuz- und Multiple-Choice-Aufgaben" und "Fehleraufgaben" stieß(21), zeigt, dass religiöses Lernen nicht immer das komplexe Beziehungsgefüge religiöser Wirklichkeit adäquat abbildet, sondern objektivierend zu verengen droht. Dabei muss man auf solche Verfahren gar nicht verzichten. Sie sollten aber eingebettet werden in jenen kommunikativen Zusammenhang, der für religiöses Lernen konstitutiv ist.

Drei Beispiele:

- Schülerinnen und Schüler erfahren die subjektive Gebundenheit religiösen Lernens vor allem dann, wenn sie Gelegenheit haben, ihre eigenen Lernwege zu reflektieren.(22) Der Erwerb von Fachwissen und der reflektierende Umgang mit Wissen und Wissenserwerb lassen sich kombinieren. So bietet etwa ein Lerntagebuch oder ein Portfolio eine ausgezeichnete Möglichkeit, nicht nur mehr und mehr zum Subjekt des eigenen Lernens zu werden, sondern auch anderen Einsicht in den Prozess des Lernens zu gewähren und die kommunikative Verwoben- und Bedingtheit des Erwerbs von Fachwissen zu erfahren.

Dabei kann die Einsicht in einen problematischen, fehlerhaften Arbeitsprozess mit entsprechend unzureichenden inhaltlichen Ergebnissen eine deutlich komplexere (und entsprechend besser zu benotende) Leistung darstellen als eine fachlich einwandfreie, prozessual aber nicht dokumentierte (und damit nicht überprüfbare) Ergebnispräsentation.

Auch Klassenarbeiten lassen sich durch geschickte Aufgabenstellungen so konzipieren, dass prozessorientierte Beurteilungsverfahren wenigstens in Grenzen einsetzbar sind. Dazu braucht es allerdings Zeit - und wenige, dafür etwas ausführlicher zu bearbeitende Aufgabenstellungen.

Schließlich lassen sich nicht nur Defizite in Form von Lernkontrakten(23) oder Zielvereinbarungen aufarbeiten, die Lernziele, Inhalte, Zeitplanung, Beurteilungskriterien etc. sogar fächerverbindend unter Beteiligung der Lernenden aufstellen.

- Bewährt haben sich auch kreative Aufgaben, die zugleich ein hohes Maß an Authentizität ermöglichen, wie das - technisch immer leichter zu bewältigende - Drehen eines Films (sei es eine Dokumentation über Gegenwartsprobleme mit religiösem Bezug, sei es eine verfremdete Inszenierung biblischer Geschichten durch Animationstechniken - der Phantasie sind kaum Grenzen gesetzt). Darüber hinaus sind Präsentationen - jenseits aller berechtigten Kritik - ein geeignetes Mittel, um religiöse Inhalte zielgruppengerecht und damit sachgemäß zu versprachlichen. Um eine akzeptable Beurteilung zu ermöglichen, sind auch hier begleitende Aufzeichnungen, die einen Einblick in den Arbeits- und Lernprozess ermöglichen, sowie Absprachen über die Beurteilungskriterien unverzichtbar.
- Schließlich ermöglichen variable Beurteilungsangebote, aus denen die Schüler/innen zu Beginn eines Schul-/Halbjahres auswählen und für sich gewichten, Möglichkeiten einer differenzierenden, Stärken achtenden und schätzenden Beurteilungspraxis. So kann etwa die Möglichkeit eingeräumt werden, schriftliche und mündliche Leistungen innerhalb einer vorgegebenen Bandbreite zu gewichten und zusätzliche Leistungselemente vorab verbindlich zu vereinbaren. Damit wird eine hohe Akzeptanz der Beurteilung, an der die Schüler/innen von Anfang an beteiligt sind, ermöglicht, ohne dass zeitintensive Beurteilungs- und Auswertungsphasen das Zeitbudget der Lehrkraft sprengen. Aus Schülersicht ergibt sich die Notwendigkeit, eigene Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen, verbunden mit der Chance, an beidem zu arbeiten - ein nicht zu unterschätzender Vorteil.

6 Folgerungen für einen religionspädagogischen Leistungsbegriff



6.1 Leistung ist ein emanzipatorischer Begriff.

Die Notwendigkeit der Leistungsmessung nimmt Einfluss auf die Bedingungen und Möglichkeiten religiösen Lernens.

Da, wo ihr Schwerpunkt auf Selektion und statischer Zustandsbeschreibung liegt, behindert sie religiöses Lernen. Wo sie (religions-)pädagogischen Erfordernissen entsprechend

ressourcen- und chancenorientiert beratend, ermutigend und zusprechend gestaltet wird, gehört sie zu einem wertschätzenden Lehren und Lernen dazu.

"Eine Stärkung der Seite des Subjekts der SchülerInnen bedarf der Rückmeldung des eigenen Lernweges und des je eigenen Lernfortschritts in verbalen Leistungsbeschreibungen."(24) Religiöses Lernen und Leisten sind schließlich nichts anderes als - im Kern freie - Handlungen im und aus dem Kraftfeld religiöser Tradition, sie haben einen Bezug zur religiösen Haltung selbst - und dieser Bezug braucht die ermutigende und wertschätzende Rückmeldung allemal.

Nicht zu vergessen ist dabei, dass das "Leistungsprinzip in emanzipatorischer Hinsicht eine historische Errungenschaft darstellt. Es ermöglichte dem Bürgertum über bestimmte Leistungen den Zutritt zu höheren Laufbahnen ... - jenseits der Schichtzugehörigkeit und des gesellschaftlichen Standes".(25)

Der technizistische Begriff der Leistungsmessung bleibt hingegen problematisch, er stülpt dem im Kern freien Handeln von Subjekten auf dem Weg zur Mündigkeit eine "Vermessungs- und Kontrollstruktur"(26) über, die einengend und entmündigend wirkt.

6.2 Leistung ist beziehungsorientiert.

Daraus ergibt sich, dass Leistung gerade in religiösen Lernprozessen konkurrenzarm verstanden und gestaltet werden muss.

Die Mitlernenden sind nicht Objekte meines individuellen Vorankommens (vergleichende Leistungsmessung), sondern Mitsubjekte, die ko-konstitutiv für meine Leistungsfähigkeit sind.

In besonderem Maße und mit besonderer Verantwortung betrifft die Ko-Konstitutivität die Lehrkraft: "Die Leistungen der SchülerInnen stehen mit dem jeweiligen Unterricht in einem Zusammenhang."(27) Darüber hinaus verbürgt sie die Bedeutung von "Religion" innerhalb des religiösen Lernprozesses in besonderem Maße. Sie hat auch darauf zu achten, dass Prozesse der Leistungsbeurteilung ressourcen- und chancenorientiert und wertschätzend gestaltet werden.

Der "wohlwollende, freundliche, ermutigende Blick auf die Kinder und Jugendlichen ... gibt ... Zeugnis von der Freundlichkeit Gottes, der uns sein Angesicht zuwendet und sein Heil schenken will"(28) und unser Handeln - nicht kritikfrei - würdigen will.

6.3 Leistung ist intersubjektives Handeln.

Die Einsicht, dass Leistung Handlung ist, ist gegen eine einseitige Fokussierung auf Handlungsergebnisse immer wieder zu betonen. Wer nur die Ergebnisse sieht, missachtet den Menschen, der diese Ergebnisse erarbeitet hat. Wertschätzung von Leistung bedeutet daher, Leistung als Prozess, nicht als Ergebnis wahrzunehmen.

Umgekehrt zielen moderne Unterrichtskonzepte auf einen erweiterten Leistungsbegriff und intendieren alternative, prozessorientierte Methoden der Leistungsmessung und -bewertung(29): Hier ist zu betonen, dass religiöses Lernen - wie alles Lernen - gerade wegen der Versuchung, Ergebnisse wichtiger als Prozesse zu nehmen, evaluationsfreie Zonen benötigt!

Schließlich gilt: Auch Bewertungen und Evaluationen sind Handlungen und als solche kommunikativ zu validieren.

6.4 Leistung und Rechtfertigung sind zusammen zu denken.

Im religionspädagogischen Kontext steht Leistung in einem unaufhebbaren Spannungsverhältnis zu Glaube und Rechtfertigung.

Religiöses Lernen muss dafür einstehen und in die Einsicht einführen, dass Leistung nicht alles, schon gar nicht das letzte Wort für Menschen sein kann. Wichtiger bleiben Zuspruch und Liebe, theologisch gesprochen Gnade und Rechtfertigung.

Fehler, die zu jeder Leistung - die der Lernenden wie die der Lehrkräfte - gehören, brauchen daher eine Kultur des Umgangs mit Fehlern, die der Relativität und Relationalität von Leistung entspricht und den eschatologischen Vorbehalt menschlichen Handelns würdigt. Prozessorientierte Verfahren der Leistungsmessung können zu einer fehlerfreundlichen Lernkultur wesentliches beitragen.

Leistung ist Beziehungshandeln - im religiösen Kontext ein Handeln in der Spur des Evangeliums. Leistung ist immer auch Geschenk und Gnade. Was für Schülerinnen und Schüler gilt, gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer, nicht nur in sogenannten Stern-Stunden. Manchmal muss man dazu nur genau genug hinschauen, um das wieder neu zu lernen.

Markus Tomberg, Januar 2010

Dr. Markus Tomberg

ist als Privatdozent am Seminar für Pastoraltheologie der Kath.-Theol. Fakultät der Universität Münster tätig (mehr). Er unterrichtet Katholische Religionslehre am Friedrich-Hecker-Gymnasium in Radolfzell und am Hegau-Gymnasium in Singen. Er interessiert sich besonders für das gewisse Etwas, das religiöses Lernen in der Schule ausmacht.

- Homepage von Markus Tomberg: mehr



Aus:

Themenwochen Online-Lernen
Neue Medien im Einsatz. Das Online-Magazin in zweimonatigem Turnus!

Februar 2010: Von 1 bis 6?

Wertschätzen oder bewerten - Noten und mehr

www.themenwochen-online-lernen.de

Anmerkungen

- 1 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Kathol-Religionsunterricht.pdf, S. 7.
- 2 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Evangel-Religionsunterricht.pdf, S. 8.
- 3 Vgl. Nipkow, Art. Leistung, Leistungsmessung, in: LRP 2, 1211-1216, 1212: „Die globale Herrschaft des Leistungsprinzips heute geht mit der Monetarisierung des Wirklichkeitsverständnisses einher.“ Clauß Peter Sajak, Keine Angst vor Standards, in: KatBl 133 (2008), 438-446, 441 betont allerdings: „Dass Schülerinnen und Schüler die grundlegenden Kompetenzen in den verschiedenen schulischen Fächern erlernen, entwickeln und an exemplarischen Inhalten erarbeiten, ist primär keine Konzession an künftige Arbeitgeber, sondern vielmehr das Mindeste, was Eltern für ihre Kinder vom System Schule erwarten können.“
- 4 Vgl. Annegret Reese-Schnitker, Gnade und Leistung im Religionsunterricht, in: KatBl 134 (2009), 431-435.
- 5 Vgl. Wolfgang Michalke-Leicht, Evaluation von Kompetenzen im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Perspektiven, in: RUheute 1/2007, 18-21, 18.
- 6 Thorsten Bohl, Schulische Notengebung: Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: KatBl 132 (2007), 249-254, 250.
- 7 Vgl. pointiert: Georg Hilger, Religionsunterricht zwischen Leistungsmessung und Wirkungsüberprüfung, in: rhs 51 (2008), 51-60, 54: „Gerade den Armen Leistungsschwachen gilt die parteinehmende Sympathie Gottes. Hiervon Ahnungen zu ermöglichen, dürfte ein wesentliches Ziel eines theologisch begründeten Religionsunterrichts sein.“
- 8 Hans Schmid, Leistungsmessung im Religionsunterricht, KatBl 129 (2004), 212-219, 212.
- 9 Wolfgang Michalke-Leicht, Bildungsstandards und Evaluation: Ein Blick nach Baden-Württemberg, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht [= Religionsdidaktik konkret 2], Berlin/Münster 2007, 237-259, 255.
- 10 Die deutschen Bischöfe (Nr. 78), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe 1 (Mittlerer Bildungsabschluss), 23.09.2004, 16.
- 11 Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards, 24 (Herv. von mir).
- 12 Kirchliche Richtlinien, 28 (Herv. von mir).
- 13 Kirchliche Richtlinien, 28 (Herv. von mir).
- 14 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-kath-Religion.pdf, S. 12; ebenso für den evangelischen RU: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf, S. 13.

- 15 Vgl. Michalke-Leicht, Evaluation von Kompetenzen im Religionsunterricht, 20; Markus Tomberg, Religion, Evaluation, Bildung. Was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein, in: RpB 60 (2008), 19-30.
- 16 Ähnlich Reese-Schnitker, Gnade und Leistung, 433.
- 17 Vgl. Reese-Schnitker, Gnade und Leistung, 433.
- 18 Thorsten Bohl, Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Sonderausgabe, Weinheim/Basel 2006, 28f.
- 19 Bohl, Prüfen und Bewerten, 81.
- 20 Bohl, Prüfen und Bewerten, 82.
- 21 Sajak, Keine Angst vor Standards, 443. Clauß Peter Sajak, Standardüberprüfung in Religion? Ein kompetenz-orientierter Religionsunterricht verlangt neue Formen der Leistungsbeurteilungen, in: rhs 51 (2008), 76-83, 79-81.
- 22 Ähnlich bietet das neue Lehrwerk für den RU an Gymnasien in Baden-Württemberg "Leben gestalten", das im Sommer 2010 im Auer-Verlag erscheinen soll, auf einer jedes Kapitel abschließenden Zusammenfassungsseite einen Rückblick auf den Lernweg, der die Subjektivität der Themenwahl durch die Autor/innen durchscheinen lässt und Alternativen in den Blick kommen lässt.
- 23 Vgl. Mirjam Zimmermann, Neuere Formen der Beurteilung, in: Michael Wermke u.a. (Hgg.), Religion in der Sekundarstufe II, Göttingen 2006, 458-472, 466f.
- 24 Schmid, Leistungsmessung im Religionsunterricht, 219.
- 25 Bohl, Schulische Notengebung, 249. Vgl. Schmid, Leistungsmessung im Religionsunterricht, 214.
- 26 Thorsten Bohl (2009): Fazit: Unter welchen Bedingungen ist Lernen aus Evaluationsergebnissen möglich? Langversion des Fazits aus: Thorsten Bohl/Hanna Kiper (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, online veröffentlicht: http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/Abteilungen/Schulpaedagogik/Downloads_Schulpaedagogik/Bohl_-_Lernen_aus_Evaluationsergebnissen_-_Langversion1.pdf, S. 3.
- 27 Schmid, Leistungsmessung im Religionsunterricht, 215.
- 28 Schmid, Leistungsmessung im Religionsunterricht, 213.
- 29 Vgl. Thorsten Bohl, Schulische Notengebung: Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: KatBI 132 (2007), 249-254, 251f.

www.rpi-virtuell.net

Comenius-Institut
Arbeitsbereich Onlinebildung/Fernstudien
Katzenbrücke 5-7
D-36396 Steinau a. d. Str.