

II.11 Welche Wirkung hat der Religionsunterricht? Evaluation und Leistungsbewertung

Georg Hilger

Durch die Diskussion um Bildungsstandards ist die Frage nach der Wirksamkeit von Religionsunterricht neu belebt. Eine regelmäßige Evaluation soll Rückschlüsse über »guten Religionsunterricht«, seinen »Output« und seine »Nachhaltigkeit« ermöglichen. Dabei zeigt sich, wie schwierig und folgenreich es ist, domänenspezifische Kompetenzen für religiöses Lernen zu formulieren und verbindlich festzulegen. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass religiöse Bildung sich nicht begrenzt auf generalisierbare und überprüfbare Leistungserwartungen.

Nirgendwo tritt der Rollenkonflikt von Religionslehrerinnen und -lehrern so deutlich zutage wie bei den Fragen nach der Ermittlung, Bewertung und Benotung von Leistungen im Religionsunterricht. Es zeigt sich u.a. das Dilemma, den gesellschaftlichen Leistungserwartungen als Schulfach, symbolisiert durch die Zeugnisnoten bzw. Leistungspunkte, gerecht werden zu sollen und auf der anderen Seite die Infragestellung eines solchen Leistungsverständnisses durch die Theologie ernst zu nehmen. Darum wird zu prüfen sein, ob und in welcher Weise Leistung und Leistungsüberprüfung pädagogisch und religionsdidaktisch relevant sind (vgl. zur Problematik Karl Ernst Nipkow 2001). Es ist unbestritten, dass konstruktive Rückmeldungen zu den Lernfortschritten, Feedbacks zu Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler und zur Effektivität des Unterrichts zum Standard eines guten Religionsunterrichts gehören (vgl. Hans Mendl 2007a). Überlegungen zum Leistungsverständnis werden darum Vorschläge folgen, wie im Religionsunterricht mit Leistungsanforderungen und mit der Überprüfung der Wirkungen des Lehrens und des Lernens konstruktiv umgegangen werden kann.

1. Leistung als Bewertung von Handlungen – Begriffsklärungen

Erbrachte Leistungen sind ein Maßstab, um Effektivität und Lernerfolg ermitteln zu können. Was aber gilt als »Leistung«? Bei dem Versuch einer Definition zeigt sich ein Problem mit vielen pädagogischen Implikationen: Leistung an sich gibt es nicht. Etwas kann zur Leistung werden, wenn eine bestimmte Handlung oder ein Handlungsergebnis als »Leistung« im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung, einen sach- und einen entwicklungsbezogenen Maßstab oder im Hinblick auf einen umfassenden Bildungsbegriff anerkannt und bewertet wird (vgl. Ladenthin 2006, 123). So muss man damit rechnen, dass manche Aktivitäten keine Chancen haben, als aner kennenswert honoriert zu werden, weil sie – je nach dem Wertmaßstab derjenigen, die bestimmen können, was »Leistung« ist – von ihnen nicht als Leistung akzeptiert werden oder erwünscht sind (z.B. nachdenkliches Dasitzen, irritierendes oder verspätetes Nachfragen, Einbringen

II.11 Welche W
einer ungewöhnlichen Pe
nieren auf die Sprünge h
stets das Resultat einer Be
bezogen. Um eine Anerk
zwischen gesellschaftlich
Einiges davon wird wir
Richtlinien bzw. Bildung
gen des »heimlichen Leh
sam (vgl. Heid 1992).
»Leistung« in dieser
erwartung an einzelne
Sinn und welchen Zwe
als Ergebnis oder Vol
mit Anstrengung verb
von den betreffenden
schlüssige Definition
Phasen der Besinnun
zeichnen? Muss es n
dungskraft und von
Wie kann eine Lehr
den Lernenden akti
Leistungserfassung
sind, die Überprüf
Arrangements wer
und nicht von »Le
griffe schon Opti
denen »objektive
tigkeit der zu »v
von Lernlegen
Leistungsmessu
2008). Wirkung
vorgänge und k
rente Rückmel
ermöglichen.

2. Pädagog

Was in der So
jeweils herrs
was die Gese
Geschichtli
Der Nachwe
gungswesen
machte die

einer ungewöhnlichen Perspektive, subjektive Assoziationen, Nachbarn beim Examinieren auf die Sprünge helfen, Protest bei einer ungerechten Bewertung). Leistung ist stets das Resultat einer Be-Wertung von Handlungen und somit auf normative Kriterien bezogen. Um eine Anerkennung als schulische Leistung wird immer wieder gerungen zwischen gesellschaftlichen Gruppen und denen, die Einfluss darauf nehmen können. Einiges davon wird wirksam durch die expliziten Anforderungen von Lehrplänen, Richtlinien bzw. Bildungsstandards, nicht wenig durch unreflektierte Erwartungen des »heimlichen Lehrplans« (hidden curriculum) oder solchen von Lehrenden wirksam (vgl. Heid 1992).

»Leistung« in diesem Sinne stellt sich als objektive, von außen kommende Normerwartung an einzelne Subjekte dar und ist folglich stets daraufhin zu befragen, welchen Sinn und welchen Zweck sie hat. Vom Subjekt her kann Leistung mit Wolfgang Klafki als Ergebnis oder Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen umschrieben werden, die mit Anstrengung verbunden sind, für die von anderen Gütemaßstäbe gesetzt sind oder von den betreffenden Subjekten selbst gesetzt werden (Klafki 1983, 483). Selbst diese schlüssige Definition wirft Fragen im Hinblick auf religiöse Bildung auf. Kann man z.B. Phasen der Besinnung oder das Imaginieren einer besseren Welt als »Anstrengung« bezeichnen? Muss es nicht »leistungsfreie« Phasen geben, wenn die Förderung von Einbildungskraft und von Imaginationsfähigkeit wichtige Anliegen religiösen Lernens sind? Wie kann eine Lehrkraft überhaupt wahrnehmen, ob und welche »Anstrengungen« von den Lernenden aktiviert wurden? Schon diese wenigen Einwürfe machen deutlich, dass Leistungserfassung oder Leistungsbewertung zwar für schulisches Lernen bedeutsam sind, die Überprüfbarkeit aber nicht zum absoluten Maßstab für religionsdidaktische Arrangements werden darf.

Wenn in diesem Kapitel von »Wirkungsüberprüfung« und »Leistungsbewertung« und nicht von »Leistungsmessung« gesprochen wird, dann sind in dieser Wahl der Begriffe schon Optionen enthalten: eine Distanz gegenüber einer technizistisch verstandenen »objektiven Leistungsmessung«, für welche die Einzigartigkeit und Subjekthaf-tigkeit der zu »vermessenden« Personen und die Abhängigkeiten der Lernleistungen von Lerngelegenheiten keine Rolle spielen (vgl. aber zur Rehabilitation des Begriffes Leistungsmessung auch für den Religionsunterricht Michalke-Leicht 2008, 85; Riegel 2008). Wirkungsüberprüfung und Leistungsbewertung beziehen sich auf geplante Lernvorgänge und können und sollen Lernenden wie Lehrenden an erster Stelle eine transparente Rückmeldung über die Effizienz des Unterrichts und der Leistungsanstrengungen ermöglichen.

2. Pädagogische Perspektiven

Was in der Schule als Leistung gefordert und verstanden wird, das hängt einmal ab vom jeweils herrschenden Bildungs- bzw. Erziehungsverständnis und zum zweiten davon, was die Gesellschaft von der Schule erwartet.

Geschichtliche Perspektiven

Der Nachweis schulischer Leistungen diente erst ab dem 19. Jahrhundert dem Berechtigungswesen für bestimmte Berufsausbildungen oder gesellschaftliche Positionen und machte diese unabhängig von adliger Herkunft, der Gunst mächtiger Gönner oder von

Privilegien und Willkür. So gesehen hatte der schulische Leistungsnachweis keine innerpädagogische Begründung, sondern war anfangs lediglich Ausdruck eines neuen gesellschaftlichen Bewusstseins und bürgerlich-demokratischer Interessen. Im Laufe der Zeit waren dies die Interessen eines zentralistischen Obrigkeitsstaates, der mit Leistungsanforderungen und -nachweisen soziale Klassen- und Schichtgrenzen zu fixieren versuchte sowie den Zugang zu den Universitäten und zu Staatsämtern regeln wollte. Die normierte Überprüfung von Leistungen war also bei aller Ambivalenz ihrer Begleiterscheinungen für nicht privilegierte Kinder und Schüler oft der einzige Weg zum gesellschaftlichen Aufstieg.

Eine weitere Quelle des Leistungsgedankens der deutschen Schule ist eine schematisierte Vorstellung von schulischer »Allgemeinbildung«, die für alle Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsklasse ein verbindliches Jahrespensum an Bildungswissen vorschrieb, das dann selbstverständlich abgeprüft werden konnte. Jeder einzelne Schüler sollte das für alle verbindliche Pensum bewältigen. Damit verbunden war das System von Klassenarbeiten, Zensuren und Zeugnissen.

Ein statischer Begabungsbegriff trug drittens dazu bei, dass bis in das 20. Jahrhundert hinein nicht ein dynamisches Begaben als zentrale Aufgabe von Schule angesehen wurde, sondern die Auslese der von Natur aus Minderbegabten, die damit ein wichtiges Motiv für schulische Leistungsüberprüfung wurde.

Von diesen Momenten ist das Leistungsverständnis der Schule heute noch beeinflusst. Hinzu kommt – als ein relativ modernes Motiv – ein Verständnis von schulischer Leistung, das sich ableitet von der »Leistungsgesellschaft«: Weil Erziehung und Schule junge Menschen für das harte Leben in einer »Leistungsgesellschaft« zu qualifizieren hätten und weil Schule Kinder für den Beitrag zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit auszurüsten habe, müsse sie Leistungsschule sein (vgl. Klafki 1976, 141–176). Unter diesem ideologischen Vorzeichen werden in der Schule manchmal Leistungen gefordert und überprüft, die wenig geeignet sind, Leistungsbereitschaft zu fördern und Menschen nur bedingt dazu befähigen, sich in der sog. Leistungsgesellschaft zu behaupten. Während hier im wachsenden Maße Kooperationsbereitschaft und Fantasie verlangt werden, ist das schulische Verständnis von Leistung immer noch individualistisch, wettbewerbs- und konkurrenzorientiert. Ohne ein Mindestmaß an Solidarität aber wird eine »Leistungsgesellschaft« nicht überleben können.

Kriterien für ein pädagogisch reflektiertes Leistungsverständnis

Maßstab für schulische Leistung sind Bildungsziele wie Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit und die Befähigung zu solidarischem Handeln. Leistungskriterien müssen sich auch auf die Kooperations-, Kommunikations- und Kritikfähigkeit beziehen, wie sie sich in konkreten Handlungen zeigen. Kreative und originelle Leistungen, ästhetische Sensibilität und Ausdrucksmöglichkeiten, Achtsamkeit, Hilfsbereitschaft und Beiträge zur gemeinsamen Lösung eines Problems etc. in der lernenden Gruppe sind dann entsprechend zu würdigen. Nicht zuletzt hat eine kriterienbezogene und für die Schülerinnen und Schüler transparente Leistungsbewertung dem Lernprozess und der Selbsteinschätzung zu dienen. Rückmeldungen über die eigenen Leistungen sind wichtig und unersetzlich für eine Lernmotivation. Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse wirken sich auf das Selbstbewusstsein und die Erhaltung oder Steigerung der Lernmotivation aus und beeinflussen somit die Lernbereitschaft. Lernbereitschaft und Leistungsstreben setzen nicht unbedingt Leistungsanforderungen von außen voraus. Sorgfältige

Feedbacks und eine »bejahende Rückmeldung« (Schmid 2004, 213) zu ihrem Lernprozess und zu ihren Lernergebnissen am Ende oder auch während eines Lernabschnittes sind für die Lernenden Ausdruck einer Wertschätzung und Beachtung ihrer Leistungen. Für die Lehrenden enthalten Feedbacks zusätzlich Hinweise zur Effizienz und zur Verbesserung der eigenen Unterrichtsgestaltung.

3. Religionsdidaktische und theologische Aspekte

Leistungsanforderungen in einer subjektorientierten Religionsdidaktik

Für eine Religionsdidaktik, welche die Lernenden als Subjekte ihrer eigenen religiösen Biografie betrachtet und Lernen als Aktivität dieser Subjekte ansieht, könnten von außen her festgelegte schulische Leistungsanforderungen als Beeinträchtigung der subjektiven Lernbedürfnisse dem originären Wunsch des Subjekts entgegenwirken, Wirklichkeit für sich zu erschließen. Dabei wird leicht die Wechselwirkung zwischen »objektiven« Anforderungen und Herausforderungen einerseits und den subjektiven Bedürfnissen andererseits übersehen und ein idealisiertes Bild von Lernen konstruiert. Das Subjekt entwickelt sich, indem es sich mit Anforderungen und Herausforderungen auseinandersetzt, die seiner Subjektwerdung in gewisser (auch entfremdender) Weise im Wege stehen, und dabei seine Subjekthaftigkeit behauptet bzw. Subjektanteile dieser Wirklichkeiten vergrößert. Aufgabe der Lehrenden ist es, die Schülerinnen und Schüler vor sinnvolle Anforderungen und Zumutungen zu stellen, an denen sie als Subjekte wachsen können und mehr Selbstständigkeit und Verantwortung entwickeln können. So können Anforderungen und Widerstände zu Lerngelegenheiten werden, an denen das Subjekt seine Fähigkeiten messen und entwickeln kann (vgl. Holzbrecher 1999b, 54–56; Mendl, 2007b, 46–62). Dabei kann aber auf ein »sinnstiftendes Kommunizieren« (Meyer 2004, 67ff), in dem die Schülerinnen und Schüler im Austausch mit den Lehrenden dem Lehr-Lern-Prozess eine persönliche Bedeutung geben, nicht verzichtet werden.

Glaube und Leistung als religionspädagogisches und theologisches Dilemma

Aus theologischen Motiven wird man sich gegen jede Ideologisierung von Leistung sowohl im gesellschaftlichen Bewusstsein, im schulischen Bildungswesen als auch im Religionsunterricht wenden müssen. Der Wert eines Menschen hängt nicht von seiner Leistung ab, sondern ergibt sich aus der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen, dem Gott sein unbedingtes Ja und sein bedingungsloses Erwünschtsein zugesprochen hat, und zwar von Anfang an. Die Anerkennung einer jeden Person mit ihren je eigenen Begabungen und Neigungen, die Achtung vor ihrer Unverfügbarkeit und die Bejahung von Mitmenschlichkeit und Solidarität gehören unverzichtbar zu einem christlichen Menschenbild. Vor jeder Leistung steht die liebende Zuwendung Gottes. Der Indikativ der Zusage Gottes steht vor jedem Imperativ. 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 die Sympathie Gottes. Hiervon Ahnungen zu ermöglichen, dürfte ein wesentliches Ziel eines theologisch begründeten Religionsunterrichts sein. Die brisante theologische Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Religion und Glaube (▶ 11.7.4) weist auf weitere Grenzen des Leistungsdenkens hin: Es gilt darum, die im Kontext des schulischen Lehrfachs lehr- und lernbaren religiösen Kompetenzen von Glaubensakten zu

unterscheiden, die unverfügbar sind und bleiben müssen (vgl. u.a. Englert 2005a, 252; Kuld 2007, 9f; Lachmann 2002b, 437; Schambeck 2005).

Notengebung und Selbstverständnis des Faches

So könnte man mit Blick auf den Religionsunterricht theologisch schlüssig begründen, sich aus dem leidigen Geschäft der Notenerteilung und damit der Auslese und der Zuteilung von Berechtigungen herauszuhalten und eine für das Lernen so wichtige Leistungsüberprüfung ausschließlich als Rückmeldung im Dienste individueller Förderung und als korrigierendes, motivierendes Feedback für die Schülerinnen und Schüler und für die eigene Unterrichtsgestaltung anzuerkennen. Religionsunterricht ist von seiner Zielsetzung her nicht auf Leistungsbeurteilung und Zeugnisnoten angewiesen, braucht sie nicht. Dennoch sehen nicht wenige diese als unverzichtbar an, weil sie auf die Möglichkeiten des Drucks bzw. sekundärer Motivierung und Disziplinierung durch Noten sowie auf die Gleichbehandlung des Faches im Vergleich mit anderen ordentlichen Schulfächern nicht verzichten wollen. Nach sorgfältiger Abwägung der Probleme einer Leistungskontrolle kommt Karl Ernst Nipkow zu der Empfehlung, den Religionsunterricht an allen Aufgaben der Schule, also auch an der Notengebung, teilhaben zu lassen und ihn unter die gleichen Bedingungen zu stellen wie andere Fächer auch (vgl. Nipkow 1979b und 1987c). Die spezifische Aufgabe des Religionsunterrichts innerhalb der realen Bedingungen von Schule wäre es dann, zugunsten der Schülerinnen und Schüler in kritisch-konstruktiver Mitverantwortung an den Aufgaben der Schule mitzuwirken, um die Humanisierung des schulischen Leistungsbegriffs zu unterstützen und mit Fantasie auf mehrdimensionale Formen der Leistungsüberprüfung hinzuweisen (vgl. Schmid 2004, Jendorff 1987). Schließlich können sinnvolle Leistungen und das Wissen darum, etwas gelernt und geleistet zu haben, das Selbstwertgefühl und die Selbstständigkeit von Heranwachsenden steigern und den Religionsunterricht davor bewahren, als »Laberfach« zu gelten. Dies schließt nicht aus, dass der Religionsunterricht im Interesse seiner Zielsetzungen bewusst Räume kultiviert, die frei sind von jeglicher Effektivitätsüberprüfung als Auszeiten und Unterbrechungen, die den Schülerinnen und Schülern guttun und für ihre religiöse Bildung bereichernd sind (z.B. Phasen der Stille, der Kontemplation, des Schauens, Hörens, der meditativen Sammlung, Imaginationsübungen etc.).

Dimensionen religiöser Kompetenzen

Die Kriterien für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Leistung und für die Bewertung von Religionsunterricht ergeben sich aus den Zielen dieses Faches bzw. aus den vorgegebenen Bildungsstandards, die ihren Ausgang nicht mehr von einem verbindlichen Kanon zu vermittelnder Inhalte nehmen, sondern ein Spektrum von zu entwickelnden Kompetenzen formulieren. Ich sehe die Reflexion über das, was die spezifischen Kompetenzen für die Domäne Religionsunterricht sind oder sein können, bei aller notwendigen Relativierung als inspirierende Hilfestellung für die Frage der Wirksamkeits- und Qualitätserhebung an (vgl. zur Diskussion u.a. Schambeck 2005; Sajak 2008a/b; Rendle 2007).

Anregend ist der Entwurf von Rudolf Englert, der davon ausgeht, dass religiöses Lernen vor dem Hintergrund der jüdisch-christlichen Tradition im schulischen Kontext eine religiöse Seh-, Sprach- und Reflexionsschule im Dienst der Heranwachsenden sein soll und dabei die Vertrautheit mit mindestens einer konkreten religiösen Tradition als Voraussetzung hat. Dieses Kompetenzmodell enthält folgende fünf Dimensionen (vgl.

Englert 2004, 28f): 1. *Religiöses Orientierungswissen* (zentrale Botschaften, Grundbegriffe); 2. *Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit* (zentrale theologische Deutungsmuster sachgerecht gebrauchen können; sie sich für ihre Auseinandersetzung mit den großen Fragen der Menschheit zunutze machen können); 3. *Spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen* (etwas von für das religiöse Weltverhältnis charakteristischen Sprach- und Kommunikationsformen verstehen, dem eigenen Verhältnis zur Welt einen spirituellen Ausdruck geben können); 4. *Ethische Begründungsfähigkeit* (religiös inspirierte Modelle ethischen Handelns kennen; ethische Konflikte im Licht religiöser Überzeugungen interpretieren können) und 5. *Lebensweltliche Applikationsfähigkeit* (die vom christlichen Glauben beanspruchte Relevanz für das Leben kennen und in Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Ausprägungen menschlichen Lebensglaubens diskutieren können).

Dies sind noch recht abstrakte (Rahmen-)Kompetenzen, die zu spezifizieren wären auf verschiedene Niveaus hin und die auf ihre Konsekutivität hin durchdacht werden müssten. Dennoch erweitert sich schon durch das Bewusstsein von verschiedenen Dimensionen religiösen Lernens das Spektrum sowohl für unterrichtliches Handeln als auch für die Wahrnehmung von Wirkungen und Leistungen. Zumindest kann auf diese Weise die verhängnisvolle Reduktion auf kognitive Wissens Elemente und auf leicht messbare Reproduktionsleistungen aufgebrochen werden.

4. Wirkungsüberprüfung und Leistungsbewertung – Vorschläge für die Praxis

Vielfältiges und variables Feedback als Lernkultur

Beim Feedback geht es um eine konstruktive wechselseitige Anerkennung von Leistungen und von Beiträgen für einen gelingenden Unterricht (vgl. Merziger 2008). Zu den klassischen Modellen der Rückmeldung von Schülerleistungen an die Lehrenden gehören schriftliche Tests oder auch mündliches Abfragen. Dabei werden oft durch eine Überbetonung von individuellen, verbalen, reproduzierenden, kognitiven und punktuell erhobenen Leistungen als Lernprodukte gegenüber komplexeren Gruppenleistungen zusätzlich auch wichtige Dimensionen eines produktiven Lernens vernachlässigt wie z.B. ästhetische, psychomotorische, soziale, ferner zeitlich ausgedehnte und prozessbezogene Leistungen. Der so wichtige Aspekt der Anerkennung von Leistungen und von Beiträgen für den Unterricht kommt dabei oft zu kurz. Im Sinne einer produktiven und motivierenden Lernkultur und eines Lernens mit allen Sinnen gilt es, vielfältigere Formen der Leistungsrückmeldung zu pflegen: z.B. im Blick auf soziale, nonverbale, ikonische, symbolische, praktische und prozessbezogene Leistungen. Rückmeldungen sollen nicht nur zurückschauen und bewerten, sondern auch Anregungen für das zukünftige Lernen enthalten. Konstruktive Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrenden sind im Sinne eines Feedbacks wichtige Teile des Unterrichts und darum nicht auf Sondersituationen abzuschieben. Sie bedürfen einer kommunikativen Form, die sich nicht zufrieden gibt mit der Bekanntgabe einer Note.

Zu einer symmetrischen Feedback-Kultur gehört darüber hinaus die Selbstverständlichkeit, dass die Lernenden Rückmeldungen über ihr eigenes Lernen (z.B. in einem Lerntagebuch mit Reflexionen zum eigenen Lernfortschritt) und über den Unterricht geben können: im Rahmen meta-unterrichtlicher Phasen, wo Gütekriterien für guten

Unterricht reflektiert werden, oder in Briefform, als Mail oder auch in einem Fragebogen (zur Schülerrückmeldung vgl. u.a. Mendl 2007a, 247; Michalke-Leicht 2007, 77f; Meyer 2004, 71ff u. 149ff). Edeltraud Weber (2007) hat einen Fragebogen zum laufenden Schuljahr erprobt: Er gibt Raum für Rückmeldungen zu den behandelten Themen, Bewertungen des Religionsunterrichts, Aussagen zu den effektivsten Unterrichtsmethoden, aber auch für Themen wie »Religion im Alltag« (»Notiere Themen des Religionsunterrichts, denen du auch in anderen Schulfächern oder in den Medien begegnet bist oder über die du mit Freunden in der Familie gesprochen hast!«). Sie fand durch solche Rückmeldungen Anknüpfungspunkte für ihren weiteren Unterricht, positive Auswirkungen auf das Arbeitsklima, nicht zuletzt, weil sich die Schülerinnen und Schüler »ernst genommen fühlen« (Weber 2007, 272).

Zahlreiche Anregungen für ein Schülerfeedback, u.a. für ein »Lerntagebuch«, enthält die »Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht«, die in Baden-Württemberg von evangelischen und katholischen religionspädagogischen Instituten veröffentlicht wurde (Möglichkeiten zum Herunterladen unter: www.irp-freiburg.de; www.ptz-stuttgart.de; www.rpi-baden.de; <http://schulen.drs.de> unter »Publikationen«).

Lernergebnisse präsentieren und ihnen Gestalt geben

Ein konstruktives Verständnis von Leistungsrückmeldung wird immer weniger auf die alten Mittel eines bloßen »Abfragens« zurückgreifen, sondern danach suchen, wie Lernergebnisse der Lerngruppe oder der Schulgemeinde präsentiert werden können und so präsent werden. Damit können Lernergebnisse wieder zu neuem Lernen anregen und die Schülerinnen und Schüler anleiten, sich als Subjekte einer Lerngemeinschaft zu begreifen. In ihren Präsentationen können die Akteure verschiedene Medien ausprobieren – von der eigenen Erzählung, dem darstellenden Spiel, der sorgfältigen Gestaltung des eigenen Religionsheftes, eines Gruppen- bzw. Klassentagebuchs, eines gemeinsamen Wandfrieses mit Texten und Bildern, einer OHP-Folie oder einem Plakat bis zum Interview, von der Expertenbefragung und dem Rollenspiel bis zum selbst erstellten Rap, Video oder einer Power-Point-Präsentation – und so Erfahrungen mit der Vielfalt ästhetischer Ausdrucksmittel sammeln. Präsentationen können zeigen, wie intensiv die Lernenden die Lerngegenstände wirklich bearbeitet haben, über welche Kommunikations- und Gestaltungsfähigkeit sie verfügen und inwieweit sie fähig sind, sich als Subjekte des Lernens in den gemeinsamen Lernprozess einzubringen. So können Präsentationen in ästhetischer Praxis oder in Formen sozialen Handelns Wahrgenommenes und Reflektiertes zum Ausdruck bringen, und nicht zuletzt können dabei die Lernenden in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden. Dem dient auch die Arbeit mit Portfolios, mit der in jüngster Zeit besondere Chancen für ein reflexives Lernen verbunden werden. Bei allen Formen des Feedbacks ist zu berücksichtigen, dass zur Präsentation eine abschließende Reflexion als Bewertungsgespräch gehört. Bei einer evtl. Benotung müssten sowohl der konstruktive Beitrag in einer Gruppe, der inhaltliche Gehalt als auch die Präsentationsform bewertet werden (vgl. Kossik 1999, 43–47).

Arbeiten mit Portfolio

Die Arbeit mit Portfolios fördert, dass die Lernenden zeigen können, wie sie gearbeitet und sich entwickelt haben und enthält Dokumente, die für die Schüler und Schülerinnen als wichtig und präsentationswert erachtet werden (vgl. Häcker 2006, 27). Das können Portfolios sein, die sich auf einen bestimmten Zeitraum beziehen oder auf ein bestimm-

tes Thema oder auf Projekte, z.B. die Erkundung einer Kirche oder einer Synagoge. Reflexives Lernen wird gefördert, wenn bei einem Projekt zuerst einmal die Fragestellungen und Interessen als »Forschungsfragen« geklärt und dokumentiert werden. Während der Bearbeitungsphase gilt die Regel, dass jedes eingebrachte Portfolio-Dokument Bearbeitungsspuren aufweist, seien es Markierungen, Kommentare, Überschriften oder Bildunterschriften. Die Lernenden sollten auch selbstreflexiv Rechenschaft ablegen können, warum ein Dokument in die Sammlung aufgenommen wird und wichtig ist im Hinblick auf die Forschungsfrage. Die gemeinsame Reflexion bietet dann Gelegenheit, dass die Lernenden von den Ergebnissen und von den unterschiedlichen Lernwegen voneinander lernen (vgl. dazu das auch für die Sekundarstufen inspirierende Beispiel von Rainer Lemaire 2007, zu weiteren Anregungen vgl. Endres/Engel/Wiedenkorn 2007).

Differenzierung bei Leistungsnachweisen und Methodenvielfalt

Im Hinblick auf die Heterogenität der Schülerschaft sollte eine Vielzahl von Leistungskriterien und -nachweisen ermöglicht werden, damit auch verbal- oder rechtschreibschwächere Schülerinnen und Schüler über den bildnerischen Ausdruck oder über praktische Aufgaben sich selbst und den anderen nachweisen können, was sie verarbeitet haben. Jede Prüfungsmodalität bevorzugt oder benachteiligt bestimmte Schülerinnen und Schüler. Es spräche nichts dagegen, dass sie aus unterschiedlichen Aufgabenkombinationen mit unterschiedlichen Niveaus und Ausdrucksformen auswählen können oder bewusst nach einer Abwechslung der Prüfungsformen suchen. Natürlich muss die jeweilige Aufgabenform mit den im Unterricht verwendeten Methoden in Beziehung stehen. Man kann nicht in einer Überprüfungssituation plötzlich Aktivitäten verlangen, welche im Unterricht bislang überhaupt keine Rolle gespielt haben. So spiegelt sich in der Rückmelde- und Überprüfungspraxis die Methodenvielfalt des Unterrichts wider. Gerade der Religionsunterricht kennt ja eine Vielzahl von Aneignungs- und Ausdrucksformen, und er hat das Privileg, im Hinblick auf eine Leistungsbewertung wenig normiert zu sein. Das bedeutet, dass grundsätzlich möglichst alle Lernenden Erfolge erzielen können.

Kriterien für erfolgreiches Lernen bedenken

Anzustreben ist ein reflexiver und transparenter Umgang mit der Bewertung von Leistungen. Transparenz schafft Vertrauen, sensibilisiert die Lernenden für ihren Lernprozess und fördert ihre Selbstwahrnehmung. Leistungsbewertung ist kein exklusives Monopol von Lehrenden. Gemeinsam mit den Lernenden kann projektbezogen, themenbezogen oder für gewisse Zeiträume ausgehandelt werden, was als erfolgreiches Lernen anerkannt und bewertet wird. Wer die Lernenden zu selbsttätigem Lernen befähigen will, muss ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung fördern. Dem dient es, wenn in Unterrichtssituationen gelegentlich auch die Kriterien der Bewertung thematisiert und bedacht werden. Kommunikation über Leistung muss kultiviert und gelernt werden und setzt ein Vertrauensklima einmal zwischen Lehrenden und Schülern und dann auch zwischen den Schülern untereinander voraus (vgl. Winter 1996). Hierbei wird nicht nur das Lernprodukt, sondern auch der Lernprozess bedacht.

Meta-Unterricht und Leistungsbewertung

In einem Unterricht über Unterricht (Meta-Unterricht) geht es vor allem aber darum, dass die Frage nach dem Sinn von Unterricht und von Lernleistungen für alle Beteiligten transparent wird und die Frage nach der Lebensrelevanz ausdrücklich angesprochen

wird. Meta-Unterricht kann auch ein Ort sein, an dem unterrichtsbezogene Kommunikationsprobleme bearbeitet werden und an dem über Bewertungskonflikte gesprochen wird. Die Schülerinnen und Schüler sollten so weit wie möglich in den Beurteilungsprozess mit einbezogen werden und ihren individuellen Lernerfolg selbst feststellen und interpretieren. Bei dem Zwang einer numerischen Notengebung kann mit älteren Schülerinnen und Schülern gemeinsam ausgehandelt werden, welche Leistungen z.B. mit wie viel Punkten bzw. mit welcher Note bewertet werden. Nichts ist schädlicher für ein gutes Lernklima als Zufälligkeit und Willkür bei der Bewertung von Leistungen. Jean-Louis Gindt (2007) zeigt modellhaft, wie die Lernenden eines Gymnasialkurses in die gegenseitige Bewertung ihrer Arbeiten einbezogen werden können: Er forderte sie mithilfe eines Rasters dazu heraus, die Arbeiten von Mitschülerinnen und Mitschülern zu kommentieren, begründete Kritik und Verbesserungsvorschläge zu artikulieren und schließlich die Leistung mit Punkten zu benoten. Seinerseits bewertete und benotete der Lehrer die Bewertungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Auf diese Weise kann die Bewertung konstruktiv zum Bestandteil schulischen Lernens werden.

Meta-unterrichtliche Phasen ermöglichen darüber hinaus auch die Förderung von metakognitiven Kompetenzen, wenn das eigene Lernen bedacht wird und darüber reflektiert wird, wie die Lernergebnisse zustande gekommen sind, was sich bewährt hat und welcher Änderungsbedarf besteht. Für Hilbert Meyer (2004, 61) gehört die Förderung von Metakognition, das Nachdenken über das eigene Denken und über die eigenen Lernstrategien, zu einem wichtigen Merkmal von gutem Unterricht.

Zusammenfassung

Aus religionspädagogischer Perspektive darf der Wert eines Menschen nicht von seinen Leistungen abhängig gemacht werden. Deshalb sind Religionslehrerinnen und -lehrer in erster Linie Anwälte der Kinder und Jugendlichen. Sie fordern ihre Schülerinnen und Schüler zu selbsttätigem Lernen heraus und unterstützen sie dabei in der Wertschätzung ihrer eigenen Leistungen. Im Hinblick auf die Wirkungsüberprüfung sind die Lehrenden aufgerufen, die gesellschaftlichen wie schulischen Vorstellungen von Leistung kritisch zu reflektieren und im Unterricht einen Dialog über Leistung, Leistungsbewertung und -kriterien als selbstverständlichen Bestandteil zu kultivieren. Vor allem muss die Schüler selbstbewertung Teil des Unterrichts werden, d.h. die einzelnen Schülerinnen und Schüler sollen ihren eigenen Lernstand beurteilen können, um produktiv daran weiterzuarbeiten. Die Lehrperson stellt ihnen dafür Lernstrategien und -techniken zur Verfügung. Zuletzt soll nicht vergessen werden, dass gerade der Religionsunterricht Freiräume vom Druck der Leistungsbewertung schaffen kann – Phasen der Stille und der Ruhe, in denen sich junge Menschen eine Leistungsauszeit gönnen dürfen!

Lesehinweise

- Bohl, Thorsten (2006): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim/Basel.
 Themenheft »Reizwort Evaluation« (2007): KatBl 132, H. 4.
 Themenheft »Religion messen?« (2008): rhs 51, H. 2.