

## Evaluationsperspektiven auf Religionsunterricht<sup>1</sup>

Evaluation ist in der Spätmoderne zum Ritual geworden. Es gibt nichts und niemanden, der nicht irgendwann evaluiert worden wäre – zu guter Letzt auch der Unterricht. Ob dieses Ritual hohle Form ist (die Kapazitäten verschlingt, an der alle mitun, deren Gehalt und Bedeutung aber negiert wird) oder ob es eine spezifische Weise der Selbstvergewisserung, Legitimation und gesellschaftlichen Konsensbildung darstellt, mag der Einzelfallentscheidung überlassen bleiben.<sup>2</sup> Fallübergreifend kann allein konstatiert werden, dass von Seiten der Schulaufsicht Evaluation gefordert und von Seiten der Pädagogik und diverser Fachdidaktiken Evaluation konzipiert, reflektiert und kritisiert wird. Publikationen zum Thema gibt es wohl fast so viele wie Evaluationen selbst.

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, den diesbezüglichen religionspädagogischen Diskussionsstand systematisch darzustellen und davon ausgehend Anregungen für religionspädagogische Forschung und Praxis zu formulieren. Leitend sind dabei folgende drei Fragen:

1. Was ist Evaluation?
2. Warum wird der Religionsunterricht evaluiert?
3. Visionen guten Religionsunterrichts: Prozess- oder Produktevaluation?

### 1. Was ist Evaluation?

Schulische Evaluation hat – wie die verwandten Worte *value*, *valutazione*, *Valuta* zeigen – zu tun mit Wert und Bewertung, ist prima facie also Erfassung und Bewertung des Kerngeschäfts von Schule: des Unterrichts. Präziser und im großen Bereich der möglichen Wortbestimmungen wohl konsensfähig ist die Definition von *Andreas Helmke*: „Evaluation ist systematische Erfassung

- der Durchführung oder der Ergebnisse
- eines Programms oder einer Maßnahme
- verglichen mit vorgegebenen Standards, Kriterien, Erwartungen oder Hypothesen
- mit dem Ziel der Verbesserung des Programms oder der Maßnahme.“<sup>3</sup>

Evaluation kann also „Erfassung der Durchführung“, sprich: *prozessorientiert* sein – hier kommen in den Blick bspw. Strukturierung, Methodenwahl, Lernwege oder Gruppenprozesse. Evaluation kann aber auch „Erfassung [...] der Ergebnisse“, also *produktorientiert* sein. Ergebnisse reichen vom Lernerfolg (mit der großen Frage: Welche Lernerfolge sind überhaupt evaluierbar?) bis hin zu – mit *Hans Mendl* formuliert – weiträumigeren Prozessen „angesichts des Glaubens“<sup>4</sup>, also Einstellungsentwicklungen, die von den Subjekten selbst reflektiert und dadurch evaluiert werden können. Neben Unterrichtsprozess und -produkt können ein ganzes Fach und sein Stand an der Schule Gegenstand der Evaluation sein. Evaluiert wird, so *Helmke*, anhand bestimmter „Stan-

<sup>1</sup> Einführungsvortrag beim 16. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen (13.-17.09.2009 in Leitershofen).

<sup>2</sup> Vgl. *Christine Schwarz*, Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte, Hamburg 2006.

<sup>3</sup> *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern, Seelze – Stuttgart 2007, 152.

<sup>4</sup> *Hans Mendl*, Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld!, in: KBI 132 (4/2007) 241-248, 247.

dards, Kriterien, Erwartungen oder Hypothesen“<sup>5</sup>. Die vorgenommene Bewertung ist also nicht willkürlich, sondern kriteriengeleitet, im schulischen Kontext u.a. durch Bildungsstandards. Und Evaluation ist zielgerichtet, *Helmke* nennt hier als zentrales Ziel die Optimierung des Unterrichts. Das ist allerdings nicht das einzige Ziel.

### 1.1 Ziele der Evaluation

Unmittelbar führt Evaluation (in den Grenzen ihrer Fragestellungen, Methoden und Kriterien) zur Erkenntnis dessen, was ist bzw. gewesen ist. Diese Erkenntnisse dienen

- der *Kommunikation, Optimierung, Innovation und (Schul)Entwicklung*
- der *Kontrolle*: Evaluation, insofern sie von extern durchgeführt und von vorgegebenen Standards geleitet ist, ist immer auch Machtausübung. In Baden-Württemberg ist die Evaluation beim *Landesinstitut für Schulentwicklung* angesiedelt, also bewusst getrennt von der Schulaufsicht, um den Machtaspekt zu minimieren, und von vielen, so z.B. *Wolfgang Michalke-Leicht*, wird eine interne Evaluation propagiert, um die Beteiligten vom sachlichen Sinn der Evaluation zu überzeugen und den Machtfaktor vorerst herauszuhalten.<sup>6</sup>

- der *Legitimation*: Viel Lebenszeit von Kindern und Lehrern und viel Geld fließen in die Schulen. Kinder, Lehrer, Familien, die Gesellschaft fragen deshalb berechtigterweise nach der Legitimität dieser ‘Veranstaltung’. Zum Legitimationsaspekt gehört auch die positive Funktion für das Fremd- und Selbstbild der Lehrer/innen. Evaluation des Unterrichts kann ihnen fundiertes Feedback geben, ihr Handeln wird so bewertbar, ihre Leistung öffentlich, die Lehrerschelte obsolet.

- der *Selbstreflexion, Selbststeuerung des Lernens, Stärkung der Subjekte des Lernprozesses*. Diese Funktion erfüllen kann am besten die interne Evaluation, in der die Beteiligten selbst den Lernprozess und ihre Erfolge und Entwicklungen reflektieren.

### 1.2 Formen der Evaluation

Eine solche interne, von ‘unten’ ausgehende Evaluation wird *Evaluation bottom up* genannt. Sie ist teils Selbstevaluation (ich als Lehrerin evaluiere bspw. meinen gehaltenen Unterricht anhand eines Fragebogens; die Klasse führt Lerntagebücher, reflektiert anhand von Leitfragen ihre Lernwege, Lernstände, Einstellungsentwicklungen), teils Fremdevaluation, wenn Schüler/innen das Vorgehen von Mitschüler/innen bzw. der Lehrenden betrachten. Die Evaluation durch externe Fachleute mittels vorgegebener Standards heißt entsprechend *Evaluation top down*. Beide, die Evaluation top down wie bottom up, können produktorientiert oder prozessorientiert sein. Die *produktorientierte Evaluation top down* – erhoben wird der Lernerfolg der Schüler/innen mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts zu bestimmen – bildet heute die dominante und öffentlichkeitswirksamste Form der Evaluation: von den großen teils internationalen Lernstandserhebungen bis hin zu Vergleichsarbeiten, allesamt mit dem Schwerpunkt allein auf den ‘großen Fächern’ Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Im Mittelpunkt der Evaluation des Religionsunterrichts hingegen kann und sollte – flankiert von übergrei-

<sup>5</sup> *Helmke* 2007 [Anm. 3], 152.

<sup>6</sup> Vgl. *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, Münster 2007, 237-259, 241ff.

fenden und produktorientierten Maßnahmen – die schul- und lerngruppeninterne Evaluation im Sinne von Selbstreflexion und Feedback-Kultur stehen<sup>7</sup>: Die Subjekte des Lernens und Lehrens geben sich und einander Rückmeldung über Lernprozesse und Entwicklungen im Bereich von Kognition, Kommunikationsfähigkeit, Einstellungen und Haltungen.

### 1.3 Gefahren der Evaluation top down bzw. einer einseitig produktorientierten Evaluation

Sowohl die interne als auch die externe Evaluation haben, wie gerade gesehen, spezifische Funktionen und Stärken (Selbstreflexion einerseits, Legitimation andererseits), aber auch spezifische Schwächen. So sind bspw. die Kriterien der Evaluation bottom up oft schwer zu fassen bzw. einzuhalten, was diese wenig belastbar macht und ihre Überzeugungskraft mindert, während die Evaluation top down stets Gefahr läuft, nicht angenommen zu werden, also das primäre Ziel der Prozessoptimierung zu verfehlen. Die umstrittenere Form ist die Evaluation top down. Drei Gefahren werden in der Literatur refrainartig wiederholt:

(1) Jeder Unterricht, ob in Mathematik oder Religion, von dem man weiß, dass er durch Ergebniskontrolle evaluiert wird, drohe zu einem ‘Teaching to the evaluation’ zu verkommen.

(2) Nicht evaluierbare bzw. testierbare Kompetenzen (hier vor allem im Bereich der Einstellungen und Haltungen) drohen an den Rand gedrängt zu werden. Das trifft wiederum alle Fächer (so will die Mathematik Freude an mathematischen Problemen, Kreativität bei der Problemlösung und Sozialkompetenz fördern, allesamt schwer testierbare Kompetenzen), doch beutelt es den Religionsunterricht besonders hart. Verstärkt wird diese Betonung testierbarer Kompetenzen sicher noch durch die faktische politisch-ökonomische Motivation der Umstellung auf Bildungsstandards.

(3) Nicht zuletzt droht eine Abseitsstellung der so genannten kleinen Fächer, bspw. weil sie – was die Bundesrepublik angeht – nicht wie die großen Fächer vom Berliner *Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* Hilfe bei der Operationalisierung der Bildungsstandards erhalten<sup>8</sup>, aber auch, weil die externe Evaluation aller Fächer, zumal solcher, die durch Tests kaum evaluierbar sind, viel zu teuer wäre, sodass die kleinen und schwer evaluierbaren ausgeschlossen bleiben werden.

Diese Gefahrenhinweise diskreditieren die produktorientierte und externe Evaluation des Unterrichts nicht. Wenn wir uns Evaluation als einen Weg vorstellen, sind sie keine Schilder ‘Einfahrt verboten’ – aber doch: ‘Achtung, Steinschlag’.

## 2. Warum wird der Religionsunterricht evaluiert?

Ganz knapp sei hier in Erinnerung gerufen, wie die Evaluation in die bundesrepublikanische Bildungslandschaft kam: PISA 2001 war hier ein mittelgroßes Erdbeben. Die seither laufenden Wiederaufbauarbeiten sind vor allem Umbauarbeiten. Und die Baupläne legen nun – um im Bild zu bleiben – nicht mehr die Farbe und Höhe der Häuser

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 242f.; *Mendl* 2007 [Anm. 4], 245.

<sup>8</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: *Sajak* 2007 [Anm. 6], 9-28, 27.

fest. Es wird nur noch festgelegt und anschließend auch kontrolliert, wie diese Häuser, Straßen, Spiel- und Sportplätze etc. auf die dort wohnenden Menschen wirken sollen. Übertragen heißt das: Während zuvor Curricula vorgaben, was zu lernen war (input), klären nun Bildungsstandards, welche Fähigkeiten am Ende eines bestimmten Schulabschnitts von den Schüler/innen erworben worden sein sollen (output).

Wegweisend ist hier die im Auftrag der *Kultusministerkonferenz* verfasste und im Jahr 2003 veröffentlichte *Klieme-Studie*.<sup>9</sup> Ihre Leitworte sind Kompetenzen, Standards und Evaluation: Es brauche ein Kompetenzmodell. Aus diesem Kompetenzmodell werden Mindeststandards entwickelt (die eine 'Philosophie der Schulfächer' formulieren). Diese Mindeststandards müssen operationalisierbar sein und werden in Form von Tests evaluiert. Das heißt (und das ist nochmals ein Schild 'Achtung Steinschlag'): Nur das, was evaluiert werden kann, wird als Standard formuliert. Die *Kultusministerkonferenz* führte daraufhin im Dezember 2003 Bildungsstandards ein, an denen sich ab Schuljahr 2004/05 bundesweit die mittleren Schulabschlüsse in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache orientieren. Und bereits im Jahr 2004 reagierte die *Deutsche Bischofskonferenz* und veröffentlichte Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I<sup>10</sup>, im Jahr 2006 folgte dasselbe für die Primarstufe<sup>11</sup>. Die Basis des Trios 'Kompetenzen, Standards & Evaluation' bildet ein Kompetenzmodell (an dessen Fehlen ja bekanntlich die sozusagen vor der Zeit geschriebenen Bildungsstandards in Baden-Württemberg kranken).

In der fächerübergreifenden Debatte leitend ist die von der *Klieme-Studie* in Anlehnung an *Franz Emanuel Weinert* formulierte Definition von Kompetenz (*Markus Tomberg* nennt sie gar das „Mantra“ der Bildungsdiskussion<sup>12</sup>): Kompetenzen seien „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>13</sup> Kompetenzen seien Fähigkeiten und Fertigkeiten, die verfügbar (also auch aktivierbar und evaluierbar) und erlernbar (also schulisch beeinflussbar) sind. Das ist wohl völlig konsensfähig. Schwieriger ist sicher die 'Problemlösefähigkeit', die aus der Mathematik- und Naturwissenschaftsdidaktik hier eingewandert ist. Eine 'Problemlösedidaktik' (bspw. nach *Martin Wagenschein*<sup>14</sup> kann auf den Religionsunterricht übertragen zu sehr fruchtbaren Stundenideen und -strukturen führen (so wenn eine Stunde mit dem Thema „Die Bibel ist ein Buch, in dem Erfahrungen überliefert sind, die Menschen mit Gott gemacht ha-

<sup>9</sup> *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2003.

<sup>10</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004.

<sup>11</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.

<sup>12</sup> Vgl. *Markus Tomberg*, Religion, Evaluation, Bildung. Was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein, in: RpB 60/2008, 19-30, 21.

<sup>13</sup> *Klieme u.a.* 2003 [Anm. 9], 72.

<sup>14</sup> Vgl. *Martin Wagenschein*, Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch, Weinheim - Basel <sup>2</sup>1999.

ben“ um das Einstiegsproblem kreist: „Wir haben eine Kinderbibel gemalt und brauchen nun ein Deckblatt: Was soll darauf?“, wenn dann schrittweise gemeinsam Voraussetzungen der Problemlösung erworben bzw. reaktiviert werden – von wem ist dort die Rede, was haben sie gemeinsam, gehört Gott zu ihnen? – und wenn das Zusammenkleben von Einzelbildern schließlich ermöglicht, dieser Kinderbibel einen Titel zu geben). Auch kann die Fassung von Kompetenz als Problemlösefähigkeit, wie das vom evangelischen *Comenius-Institut* entwickelte Modell religiöser Kompetenz zeigt, zu sinnvollen und praxistauglichen Evaluationsaufgaben (die hier teils Lernaufgaben sind) verhelfen (bspw.: Ein Mädchen spielt mit dem Gedanken, aus der Kirche auszutreten. Darf sie Taufpatin werden?<sup>15</sup>). Als Lernanlass und für Lernerfolgsvfeststellungen ist der Problemlösebegriff also auch im Religionsunterricht fruchtbar zu machen. Als definitorisches Merkmal religiöser Kompetenz erscheint er mir allerdings wenig geeignet. Denn ganz verknappt gesagt: Gott und Mensch sind sicher ein Problem – allerdings kein im mathematischen Sinne kompetent lösbares. Weiter bestimmt die *Klieme-Studie* Kompetenz als motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten die Probleme auch tatsächlich zu lösen. Hiermit sind wir dann mitten in der Frage, einerseits, wie weit die Beeinflussung der Motive und des Willens durch den Unterricht tatsächlich gehen kann und darf, andererseits, ob die Kompetenzen hier noch im Rahmen des Evaluierbaren bleiben.

Schlichter und hilfreich ist da sicher das zweite (nun religionspädagogische) Kompetenz-‘Mantra’: Nach *Ulrich Hemel* ist religiöse Kompetenz „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“<sup>16</sup>. Dies ist auszubuchstabieren: Welche *Fähigkeiten* (Kenntnisse, Sprachfähigkeit etc.) gehören zum *Umgang mit Religion*? Was sind ihre *verschiedenen Dimensionen* (eigene Religion und ihre Tradition, andere Religionen – warum nur Umgang mit der eigenen Religion? –, religiöse Pluralität; oder: individuelle Bedeutsamkeit, institutionelle Verfasstheit, kulturelle Prägestkraft), welche ihre *lebensgeschichtlichen Bedeutungen* (existenzielle Grenzsituationen, ethische Entscheidungsfragen)?

Dieses Ausbuchstabieren leisten verschiedene Kompetenzmodelle, darunter das Berliner Modell von *Dietrich Benner* und *Rolf Schieder* (das allerdings ohne Not die Differenzen zwischen eigener Religion und fremden Religionen über Bord wirft und zwischen individueller, sozialer und kultureller Dimension unterscheidet, worunter m.E. die Trennschärfe zwischen den Kompetenzen und die Praxistauglichkeit leiden<sup>17</sup>) oder das bereits erwähnte Modell des *Comenius-Instituts*. Es ist hier nicht der Ort, in die Tiefen der verschiedenen Kompetenzmodelle und ihres Vergleichs hinabzusteigen. Um einen ihrer zentralen Punkte zu verdeutlichen, sei abschließend der erfreulich bescheidene Kompe-

<sup>15</sup> *Dietlind Fischer*, Ein Kompetenzmodell für religiöse Bildung - Entwurf der Expertengruppe am Comenius-Institut Münster, in: *Sajak 2007* [Ann. 6], 87-103, 92.98.

<sup>16</sup> *Ulrich Hemel*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. 1988, 674.

<sup>17</sup> Vgl. *Rolf Schieder*, Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: *Sajak 2007* [Ann. 6], 67-86; vgl. a. *Tomberg 2007* [Ann. 12], 25f.

tenzbegriff der *Deutschen Bischofskonferenz* aus den Richtlinien zu den Bildungsstandards an der Primarstufe zitiert:

„Kompetenzen bezeichnen im katholischen Religionsunterricht die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände, die für ein verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf den christlichen Glauben, die eigene Religiosität und andere Religionen notwendig sind. Sie dienen gemeinsam dem Erwerb persönlicher Orientierungsfähigkeit.“<sup>18</sup>

Bemerkenswert ist die hier beschränkte Reichweite des Kompetenzbegriffs.<sup>19</sup> Kompetenzen werden nicht verstanden als Fähigkeit zum Umgang mit Religion, sondern – eine Stufe tiefer – als Fähigkeiten und Wissen, die die Voraussetzungen des Umgangs mit Religion bilden. Kompetenzen sind überprüfbare Voraussetzungen verantwortlichen Denkens und Verhaltens und dienen der Orientierungsfähigkeit, sind diese also noch nicht selbst. In einem anderen Sprachspiel formuliert: Wer religiös kompetent ist, ist noch nicht gläubig. Glaube ist mehr. Glaube ist freie Tat und Geschenk zugleich. Glaube ist in gewisser Weise auch weniger, insofern es gläubige Menschen geben mag, denen die komplexe und intellektuell anspruchsvolle Fähigkeit zum Umgang mit ihrer Religion und anderen Religionen fehlt. Glaube ist nicht evaluierbar und selbstverständlich ist auch ein Leistungswettstreit ‘Wer ist der gläubigste Schüler’ eine *contradictio in obiecto*. Der Kompetenzbegriff setzt damit neue Akzente in einer alten Debatte, zeigt was Religionsunterricht leisten kann und schützt ihn vor überzogenen Erwartungen.

Bestehen bleibt das Faktum, dass der für den Religionsunterricht wichtige Bereich der Haltungen und Einstellungen aus dem Trio von ‘Kompetenz, Standards & Evaluation’ ausgeschlossen bleibt. Das heißt aber noch lange nicht, dass sich der Unterricht auf evaluierbare, also auf kognitive Dimensionen, Ausdrucks- und Urteilsfähigkeit beschränken müsste. Ich halte es hier mit der *Bischofskonferenz*, die eben die Begrenztheit der Standards benennt<sup>20</sup>, sie, wie *Bernhard Grümme* formuliert, ‘entzaubert’<sup>21</sup>, um sie doch in ihr Recht zu setzen: Denn erstens ist die zentrale Kompetenz der Schule die breite und tiefe geistige Auseinandersetzung. Und zweitens bildet das ‘Mehr’, das der Religionsunterricht leistet, keinen Gegensatz zu kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten. Es setzt sie voraus und erleichtert sie.

### 3. Visionen guten Religionsunterrichts oder: Evaluierung des Unterrichtsprozesses oder der Unterrichtsergebnisse?

Was ist guter Religionsunterricht? Diese Frage markiert ein Zentrum der aktuellen religionspädagogischen Diskussion.<sup>22</sup> Sie gehört eng zur Evaluationsproblematik, da einerseits Evaluation feststellen will, ob dieser oder jener Unterricht gut ist, und andererseits

<sup>18</sup> Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2006 [Anm. 11], 17.

<sup>19</sup> Eine detaillierte Würdigung findet sich in: *Bernhard Grümme*, Entzauberung einer Zauberformel?, in: KBl 132 (4/2007) 279-283.

<sup>20</sup> Vgl. *Bernhard Dressler*, Religiös gebildet - kompetent religiös. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: *Sajak* 2007 [Anm. 6], 161-178, 176.

<sup>21</sup> *Grümme* 2007 [Anm. 19].

<sup>22</sup> Vgl. bspw. JRP 22 (2006): „Was ist guter Religionsunterricht?“, *Manfred L. Pirner*, Auf der Suche nach dem guten Religionsunterricht. Perspektiven religionsdidaktischer Lehr-Lern-Forschung, in: RpB 60/2008, 3-17; *Annegret Reese-Schnitker / Katrin Bederna*, Qualität von Religionsunterricht. Ein Überblick über die religionspädagogische Forschung, in: *rhs* 53 (3/2010) 140-148.

die Standards, nach denen evaluiert wird, geleitet werden von Visionen guten Unterrichts: Wer evaluieren wollte, müsste wissen, was guter Religionsunterricht ist. Statt hier nun mögliche Gütekriterien zu diskutieren, soll nur eine Frage verfolgt werden: Wie hängen guter Unterricht und die heute favorisierte produktorientierte Evaluation zusammen? Anders gefragt: Ist guter Religionsunterricht ein Religionsunterricht mit gutem Output oder mit gutem Prozess oder ist beides identisch?

Der Entwicklungspsychologe und Pädagoge *Helmke* schreibt in seinem bereits oben zitierten Standardwerk zur Unterrichtsqualität: „Unterricht ist so gut, wie die Wirkungen, die er erzielt.“<sup>23</sup> Das ist zuerst einmal einleuchtend: Ein Unterricht, in dem die Schüler nichts lernen, kann nicht gut gewesen sein. Und in einem schlechten Unterricht (‘schlecht’ heißt u.a. unstrukturiert, einlinig, mit einem an Sache und Schülern desinteressierten Lehrenden) werden Schüler/innen wenig lernen. Nun sind aber die vorliegenden Konkretionen, was denn guter Unterricht respektive guter Religionsunterricht sei, fast durchweg prozessorientiert. Das gilt für die bekannten normativ gewonnenen Kriterien *Hilbert Meyers* (klare Strukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit, Methodenvielfalt ...<sup>24</sup>) oder *Anton Buchers* (guter Religionsunterricht ermöglicht die Selbsttätigkeit der Schüler/innen, bereitet diesen Freude ...<sup>25</sup>) bis hin zu den von *Ulrich Riegel* aus diversen empirischen Erhebungen extrahierten Kriterien der Schüler/innen (guter Religionsunterricht ist informativ-existenziell<sup>26</sup>). Erzielt solcher Unterricht gute Wirkungen? Das ist bei den Kriterien *Meyers* wohl klarer mit Ja zu beantworten als bei denen *Buchers*. Um die Frage nach dem Zusammenhang von Visionen guten Religionsunterrichts und seinen Wirkungen zu klären, bedarf es allerdings empirischer Unterrichtsforschung zur Korrelation von Prozess (von bestimmten Unterrichtsmethoden, -stilen oder -eigenschaften) und Produkt (Lernergebnissen), wie sie in der Allgemeinen Pädagogik durchgeführt wird.<sup>27</sup>

Man könnte natürlich stattdessen, wie bspw. *Friedrich Schweitzer* es tut, die von *Helmke* favorisierte Output-Orientierung ablehnen und in erster Linie auf die Prozessqualität schauen: Für den Religionsunterricht sei der Weg das Ziel. ‘Das Beste am Religionsunterricht’ werde „von den Standards nicht erfasst“.<sup>28</sup> Schüler/innen erlebten im Religionsunterricht Heil, tragfähige Beziehung, Anfänge des Reiches Gottes und das sei gut in sich. Diese Zuspitzung hat ihr Recht, auch wenn es – ob der Ausgrenzung aus dem Kanon der Schulfächer und aus Gründen der gesellschaftlichen Legitimierung – fatal wäre, die Ergebnisse des Religionsunterrichts zu vernachlässigen: Die Qualität des Religionsunterrichts geht nicht in evaluierbaren Wirkungen auf. Die Beziehungs- und Anerkennungsdimension des Unterrichts lässt sich vermutlich eher in Merkmalen des Unter-

<sup>23</sup> *Helmke* 2007 [Anm. 3], 19.

<sup>24</sup> *Hilbert Meyer*, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2007, 23-126.

<sup>25</sup> *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 26-32.

<sup>26</sup> *Ulrich Riegel*, Gerech – spannend – anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern, in: JRP 22 (2006) 113-123.

<sup>27</sup> Vgl. *Pirner* 2008 [Anm. 22], 11.

<sup>28</sup> *Friedrich Schweitzer*, „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik, in: JRP 22 (2006) 41-51, 46.

richtsprozesses greifen als in dessen Wirkungen. Notwendig sind folglich eine Stärkung sowohl der prozessorientierten Evaluation als auch der Produktorientierung der Visionen guten Religionsunterrichts. Für Forschung und Praxis bedeutet das bis hierher Ausgeführte im Einzelnen:

Erstens braucht es qualitative Forschungsprojekte, die die Prozessqualität von Unterricht evaluieren – wie das laufende von *Rudolf Englert* an der Universität Duisburg-Essen „Varianten korrelativer Didaktik“. Solche Forschung ist schon allein deshalb nötig, damit die aktuellen öffentlichkeitswirksamen Studien zur Produktqualität nicht das Bild dominieren.

Zweitens sollten Visionen guter Religionsunterrichtsprozesse auch so formuliert werden, dass sie zumindest teilweise evaluierbar sind, dass sie also als Kriterien für Evaluation bottom up und klasseninternes Feedback fungieren können.<sup>29</sup>

Drittens sollte in Theorie und Praxis eine sowohl prozess- als auch produktorientierte Evaluation bottom up gestärkt werden, um die Subjekte des Lernens in ihr Recht zu setzen und die Freiheit des Glaubens zu wahren.

Viertens braucht es Unterrichtsforschung zur Korrelation von Prozess und Produkt, wie schwierig hier eine genaue Bedingungsanalyse auch sein mag: Erzielt für gut gehaltener Unterricht gute Produkte? Was folgt aus gewissen Produkten für eine Verbesserung der Unterrichtswirklichkeit?

Fünftens sollten Visionen des Religionsunterrichts angesichts der faktischen Anforderungen der Praxis auch produktorientiert formuliert werden, wie es präzise und fordernd *Norbert Mette* mit Blick auf die gesellschaftliche Pluralisierung tut:

„Ein guter Religionsunterricht hat es darauf abgesehen, die Schüler und Schülerinnen zur Auseinandersetzung und Entscheidung bezüglich ihrer eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Position herauszufordern und sie dazu zu befähigen, auch über andere religiöse Überzeugungen und Haltungen zumindest in ihren Grundzügen Bescheid zu wissen, sie zu würdigen, innerlich anzuerkennen und in einen Dialog mit ihnen zu treten.“<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Vgl. *Pirner* [Anm. 22], 2008, 11.

<sup>30</sup> *Norbert Mette*, Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: *JRP* 22 (2006) 11-19, 15.