

‘Nun sag, wie hast du ‘s mit der Leistung?’ Dieser sogenannten Gretchen-Frage, die Gretchen – in der klassischen Tragödie von *Johann Wolfgang Goethe* – dem gebildeten Faust stellt, möchte ich in diesem Beitrag nachgehen und zwar im Kontext des schulischen Religionsunterrichts. Ebenso wie für Gretchen die Frage nach Fausts Verhältnis zur Religion Menschen in zwei Gruppen teilt, spaltet die Frage nach dem Umgang mit Leistungsorientierung und -bewertung die gegenwärtige Religionslehrerschaft in zwei Lager: Für die eine Gruppe spielt Leistungsbewertung im Religionsunterricht eine geringe Rolle, wird als notwendiges Übel und unliebsame Pflicht in Kauf genommen bei gleichzeitiger Überzeugung, dass diese eigentlich nicht notwendig sei. Religionsunterricht müsse vor allem Raum für persönliche und vertrauliche Themen bereitstellen. Die andere Gruppe votiert für einen anspruchsvollen und leistungsorientierten Religionsunterricht. In Religion müsse man in Analogie zu anderen Fächern Leistungen fördern und fordern, die auch einer Bewertung zugänglich sind.²

Meiner Ansicht nach wird die öffentliche Diskussion über Leistung, Leistungsmessung und -bewertung vielerorts zu undifferenziert geführt.³ Es ist zu klären, was genau man unter Leistung versteht und welche verschiedenen Formen von Leistungen unterschieden werden können. Zudem ist in den Blick zu nehmen, warum Leistung erhoben und beurteilt wird, mit welcher Absicht und Konsequenz. Die Leistung der Schüler/innen kann mit unterschiedlichen Intentionen beobachtet, gemessen und bewertet werden: um die Schüler/innen zu fördern und zu fordern, um mittels der abschließenden Note der Selektionsfunktion von Schule gerecht zu werden oder um ein Feedback über den eigenen Unterricht zu bekommen.⁴

¹ Der vorliegende Text geht zurück auf einen Vortrag beim 16. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen zum Thema „Evaluationsperspektiven auf Religionsunterricht“ vom 13.-17.09.2009 in Leitershofen.

² Vgl. bereits *Hans Schmid*, Leistungsmessung im Religionsunterricht, in: KBI 129 (3/2004) 212-219, 212. Die Unterteilung findet Bestätigung in der Essener Referendariatsstudie, die die Lehramtsanwärter/innen in zwei Einstellungstypen unterteilen konnte: Typ 1 begreift den Religionsunterricht als notenfremde Oase (21%), Typ 2 will, dass der Religionsunterricht ein reguläres Fach ist mit einer ebenso konsequenten Notengebung (27%). Die Hälfte der Referendar/innen hat noch kein festes Konzept zur Notengebung. Vgl. *Stefan Matern / Stefan Wachner / Annegret Reese*, Zielsetzungen und Vorstellungen vom Religionsunterricht. Die Ergebnisse der Befragung – quantitativ analysiert, in: *Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams* (Hg.), *Innenansichten des Referendariats*. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006, 209-224, 221f.

³ So beklagt der Theologe *Volker Eid* bereit in den 1980er Jahren, der Leistungsbegriff sei unscharf geworden, verschiedene Ursprünge und Inhalte würden für den Begriff ausgemacht. Vgl. *ders.*, Der Begriff der Leistung aus anthropologischer und theologischer Sicht, in: *Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft* (Hg.), *Leistung und Leistungsbewertung an einer katholischen Schule*, Köln 1988, 9-19, 10f. Der Grundschulpädagoge *Hans Brügelmann* kritisiert, dass auch nach den internationalen Leistungsstudien trotz hoher öffentlicher Resonanz wenig differenzierte Einschätzungen und Interpretationen erfolgen. Vgl. *ders.*, PISA und PISA-E. Ein Versuch der Einordnung, in: *Jahrbuch Grundschule IV* (2002/03) 119-124, 119.

⁴ Vgl. dazu weiterführend: *Annegret Reese-Schnitker*, Der diffizile Zusammenhang zwischen der Qualität von Schülerleistungen und der Qualität von Schulen und die unbeabsichtigten Vermischungen. Kritische Anfragen an das Konzept der Bildungsstandards aus der Perspektive der aktuellen De-

Die Frage nach der Leistung der Schüler/innen ist somit eng verbunden mit der Frage nach der Leistung des Religionsunterrichts und doch von ihr zu unterscheiden. Die bundesdeutsche Debatte um die Bildungsreform durch Bildungsstandards konzentriert sich auf die Leistung von Unterricht und Schule. Durch das schlechte Abschneiden deutscher Schulen in den internationalen Vergleichsleistungsstudien⁵ wurde in Deutschland eine breite öffentliche Diskussion zur Qualität schulischen Unterrichts ausgelöst und wurden Forderungen einer leistungsorientierteren Schule gestellt. Schülerleistung wurde als Indikator auch für die Leistung des staatlichen Schulsystems in den Blick genommen. Bildungsstandards versuchen festzulegen, was Schüler/innen nach 10 Jahren (Religions)Unterricht können sollen, welche Kompetenzen sie erworben haben sollen. Daran soll die Qualität der Schule bzw. des Unterrichts erfasst werden. Das möchte ich ausdrücklich betonen: Bei den Bildungsstandards geht es primär nicht um die Leistungen der Schüler/innen, sondern um die Qualität und Optimierung von Schule und Unterricht.⁶

Die Förderung eines theologisch und religionspädagogisch verantworteten Umgangs mit Leistung ist eine dringliche Aufgabe der universitären Lehrerbildung. Umso mehr, da empirische Studien⁷ herausgefunden haben, dass Leistungsbewertung eine besondere Belastung für die Religionslehrerschaft darstellt und, wie die Essener Referendariatsstudie⁸ zeigt, angehende Referendare sich von der Universität kaum darauf vorbereitet fühlen. Das Thema Leistungsbewertung wurde in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt auch in den religionspädagogischen Fachzeitschriften aufgegriffen.⁹ Es ist damit

batte um Leistungsbewertung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (1/2009) 141-150, 141f.

⁵ Vgl. Jürgen Baumert u.a. (Hg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Opladen 2002; Heike Schmoll, PISA-E und was nun? Bilanz des innerdeutschen Schulvergleichs, St. Augustin 2002; Eckard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.

⁶ Vgl. Reese-Schnitker 2009 [Anm. 4], 141ff.

⁷ In der Untersuchung von Anton A. Bucher und Helene Miklas bestätigen 36% der Lehrenden, dass die Notengebung eine Belastung darstellt. Dies. (Hg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster 2005, 64f; vgl. a. die Schweizer Studie von: Stefanie Golz / Martin Straumann, Problemanalyse des Lehrerberufs. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausblendungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/innen in Kanton Solothurn, Solothurn 2002.

⁸ Vgl. Stefan Matern / Stefan Wachner / Elisabeth Hennecke, Faktoren der Kompetenzentwicklung. Die Ergebnisse der Befragung – quantitativ analysiert, in: Englert u.a. 2006 [Anm. 2], 291-301, 291.

⁹ Vgl. den Literaturüberblick zum Thema von Lothar Kuld, Neuere Veröffentlichungen zur Leistungsmessung im schulischen (Religions-)Unterricht. Ein Literaturbericht, in: rhs 51 (2/2008) 94-97, ebenso die einschlägigen religionspädagogischen Zeitschriften: KBI 132 (4/2007) zum Thema „Evaluation“, rhs 51 (2/2008) zum Thema „Religion messen?“, ZPT 60 (8/2008) zum Thema „Prüfen – Messen – Bewerten. Leistungsevaluation im Religionsunterricht“ und weitere grundlegende Literatur: Harriet Gandlauer, Mosaik RU. Bausteine und Elemente. Ein Leitfaden für AusbildungslehrerInnen und BerufsanfängerInnen, München 2000; Peter Kliemann, Leistungsmessung – Notengebung – Evaluation, in: Iris Bosold / Peter Kliemann (Hg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart 2003, 202-206; Mirjam Zimmermann, Religionsunterricht evaluieren. Leistungen beurteilen. Neue Formen der Bewertung, in: Michael Wermke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel (Hg.), Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 437-472; Georg Gnant / Wolfgang Michalke-Leicht, Leistungsmessung im Religionsunterricht. Handreichung für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I und II, Freiburg/Br. 2007.

höchst aktuell und umfasst ein weites thematisches Feld, von dem ich hier nur ausgewählte Aspekte ansprechen kann. Im Folgenden wird der Leistungsbegriff differenziert in den Blick genommen, um für die komplexe Problematik der Leistungsorientierung zu sensibilisieren.

Der Beitrag ist in drei Teile gegliedert. Zunächst werden in einem dreifachen Anlauf der Leistungsbegriff und das Leistungsverständnis geklärt: etymologisch, pädagogisch und theologisch (*Kap. 1*). In *Kap. 2* wird begründet Stellung bezogen zur Gretchenfrage, dem Umgang mit Leistungsbewertung im Religionsunterricht. In *Kap. 3* werden Chancen und Gefahren von Evaluation und die pädagogische Balancierungsaufgabe im Umgang mit Leistungsbewertung herausgestellt. Abschließend werden zentrale Thesen zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung präsentiert (*Kap. 4*).

1. Klärung von Leistungsbegriff und Leistungsverständnis

Zuerst soll der Leistungsbegriff geklärt und für seine inhärenten Ambivalenzen sensibilisiert werden. Was heißt Erfolg im Religionsunterricht? Was genau leisten Schüler/innen? Wie kann man ihre Leistungen im Religionsunterricht differenziert beschreiben?

1.1 Aufschlüsse durch etymologische Untersuchungen,

Es ist zunächst herauszustellen, dass 'Leistung' kein einheimischer Begriff der Pädagogik ist.¹⁰ Das Stichwort 'Leistung' erscheint 1928 das erste Mal in pädagogischen Lexika.¹¹ Der Leistungsbegriff ist vor allem dem ökonomischen, physikalischen und sportlichen Verwendungskontext entnommen. Allerdings spielen im schulischen Sprachgebrauch – trotz der kurzen Geschichte – die Wörter 'Leistung' und 'leisten' heute eine bedeutende Rolle.

Der Ursprung des Wortes 'leisten' liegt im gotischen 'laistjan' (= folgen, nachfolgen), welches vom Substantiv 'Leisten' (germ. laisti = Spur, Fußabdruck, Fußspur) abgeleitet wird. 'Leisten' geht auch zurück auf die indogermanische Wurzel 'lis' (= gehen) und das gotische 'lais' (= ich weiß). In all diesen Bedeutungen zeigt sich zweierlei: (1) Der dynamische Charakter von 'leisten': Es geht hier um einen Prozess. (2) Die Leistung bezieht sich auf eine vorgegebene Spur, auf eine normative Komponente dessen, was geleistet werden soll. Leistung ist somit unumgänglich kontextuell verortet und bedingt. Dabei ist, wenn ich mich der Bildsprache weiter bedienen darf, nicht an individuelle, eigene Wege gedacht; die Spur weist bereits die Richtung.

Peter Gaude und *Wolfgang-P. Teschner* machen zudem auf ein Synonym, einen anderen Wortstamm für 'leisten' aufmerksam, das in einigen vor allem romanischen Sprachen auftaucht (lat.: praestare = vor-stehen, voranstehen, sich auszeichnen; ital. = prestazione; französ.: prestation = Leistung). Dieses Wort geht auf die vieldeutige in-

¹⁰ Vgl. *Josef Mayer*, Leistung und Leistungsbewertung an einer katholischen Schule, in: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft 1988 [Ann. 3], 42-62, 44.

¹¹ *Hermann Schwartz*, Pädagogisches Lexikon, Bielefeld-Leipzig 1928, vgl. a. *Karl-Ludwig Furck*, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim – Basel 1975, 19.

dogermanische Wurzel 'sta' (= stehen, stellen, Stand, u.a.) zurück, die allerdings das Statische und Abgeschlossene – hier im Sinne eines Ergebnisses – meint.¹²

Fassen wir als Zwischenergebnisse der etymologischen Vergewisserung zusammen:

(1) Der Leistungsbegriff kann sowohl den Prozess als auch das Produkt einer Handlung beschreiben. Leider ist heute im modernen Verwendungskontext, so der Pädagoge *Karl-Ludwig Furck*, ein „Bedeutungswandel“¹³ zu beobachten, eine Einengung des Begriffs 'Leistung' auf das Ergebnis und Resultat einer Handlung. Übertragen wir dies auf die Leistungsbewertung, ist immer zwischen Produkt- und Prozessorientierung zu unterscheiden. Bei neuen Formen der Leistungsbewertung wird zudem eine dritte Perspektive ergänzt, die Präsentationsleistung¹⁴, also die Leistung, die Schüler/innen erbringen, wenn sie ihren Arbeitsprozess und ihre Ergebnisse vor der gesamten Schulklasse vorstellen.

(2) Der Leistungsbegriff ist ein Beziehungsbezug und muss kontextuell verortet und konkretisiert sein. Leistung an und für sich kann es nicht geben: Es muss deutlich werden, was erwartet wird, welche Leistung erbracht werden soll, im Hinblick auf was, auf welchen Inhalt und in welcher Situation. Hier spielen in der aktuellen Diskussion sicherlich die religiösen Kompetenzmodelle mit ihren verschiedenen Kompetenzbereichen und Dimensionen religiösen Lernens eine klärende Rolle. Gleichzeitig wird deutlich: Wenn Leistung situativ verankert ist, messen Vergleichstests in verschiedenen Klassen und Schulen mit unterschiedlichen Start- und Rahmenbedingungen nur bedingt dieselbe Leistung.

(3) Der Leistungsbegriff als ein Verhältnisbegriff bedarf eines Maßstabes, eines vorgezeichneten Lern- und Entwicklungsweges, orientiert sich an einer vorgegebenen Norm. Dabei werden drei verschiedene Normen innerhalb der Leistungsbewertung unterschieden: die subjektive Norm, d.h. der individuelle Lernfortschritt, die soziale Norm, d.h. der Lernfortschritt im Vergleich zu der jeweiligen Klasse, und die sachliche Norm, der Lernfortschritt im Hinblick auf die fachlichen Anforderungen. Kompetenzdimensionen müssen daher auf verschiedene Kompetenzniveaus hin ausformuliert werden. Hier ist noch viel religionspädagogische Aufbauarbeit zu leisten. Zudem wird deutlich, dass eine Übertragung des Leistungsbegriffs, der einem ökonomischen und technischen und damit berechenbaren Kontext entspringt, auf menschliches Tun und pädagogisches Handeln problematisch ist und an Grenzen stößt, da menschliches Handeln nur unzulänglich mit Zahlen messbar ist. Eine einfache Formel, eine einfache Messlatte für den komplexen Begriff 'Leistung' kann es daher in der Religionspädagogik nicht geben.

1.2 Der Leistungsbegriff in der pädagogischen Diskussion

Zu Beginn möchte ich den einschlägigen pädagogischen Leistungsbegriff des bekannten Marburger Erziehungswissenschaftlers *Wolfgang Klafki* präsentieren, der bis heute für aktuelle pädagogische Studien grundlegend ist.

¹² *Peter Gaude / Wolfgang-P. Teschner*, Objektivierte Leistungsmessung in der Schule, Frankfurt 1970, 2.

¹³ *Furck* 1975 [Anm. 11], 19.

¹⁴ Vgl. *Thorsten Bohl*, Schulische Notengebung: Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: KBl 132 (4/2007) 249-254.

Klafki versteht „Leistung als Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird.“¹⁵

Produkt- und Prozessorientierung sind für *Klafki* keine Alternativen, sondern gleichermaßen zu berücksichtigen. Außerdem begreift dieser die Anstrengung, die in starker Ausprägung sogar als Selbstüberwindung bezeichnet wird, als konstitutives Merkmal von Leistung. D.h. eine Handlung, die ohne große Anstrengung vollzogen wird, wird hier nicht als Leistung angerechnet. Nimmt man diesen Gedanken ernst, heißt dies für einen leistungsorientierten Unterricht, dass dieser alle Schüler/innen nach ihrem jeweiligen Leistungsstand fördern und fordern muss, möglichst so, dass niemand über- bzw. unterfordert ist. Ein solcher für alle Kinder leistungsorientierter Unterricht hat damit notwendigerweise ein differenzierender und individuell ausgestalteter Unterricht zu sein.

Außerdem gilt nach *Klafki* nur die Tätigkeit als Leistung und kann als solche bewertet werden, für die Gütekriterien festgelegt sind, also für die ein normativer Maßstab bestimmt wird, eine Zielperspektive, ein Zweck und Sinn dieser Leistung. Wir sollten Kinder und Jugendliche vehementer dazu erziehen, immer wieder neu ihre Lehrer/innen mit folgenden, eindringlichen Fragen zu 'nerven': Was genau soll mit dieser Lernaufgabe bezweckt werden? Warum sollen wir dies lernen? Warum sollen wir uns dafür anstrengen? Welchen Sinn macht dies?¹⁶

Einen zweiten thematischen Bereich in der aktuellen pädagogischen Diskussion möchte ich näher betrachten. Die in der Schule und im Religionsunterricht zu erbringenden Leistungen werden heute vorwiegend in Kompetenzformulierungen beschrieben. Der Lernzielbegriff wird immer stärker vom Kompetenzbegriff abgelöst.¹⁷ Das Spezifische des Kompetenzbegriffs ist, so kann man bereits 1986 bei *Meinert A. Meyer* lesen, dass derjenige, der diese Kompetenz besitzt, auch Situationen bewältigen kann, „die zum Zeitpunkt der Ausbildung der entsprechenden Kompetenz noch nicht eindeutig voraussehen sind.“¹⁸ Kompetenzen beschreiben also Potenziale und Dispositionen, die zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen verwendet werden können und die

¹⁵ *Wolfgang Klafki*, Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung, in: ders., Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim – Basel 1976, 141-176, 158; vgl. a. *ders.*, Leistung, in: Dieter Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Stuttgart 1983, 491-495.

¹⁶ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente, Gütersloh 1979, 19.

¹⁷ Vgl. a. *Bernhard Dressler*, Religiös gebildet – kompetent religiös. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007, 161-178, 165. Der Kompetenzbegriff unterscheidet sich von den „Qualifikationen, auf die in den 1970er Jahren die Curriculumtheorie abzielte, die nicht zuletzt an ihrem technokratischen Anspruch scheiterte, schulische Lernziele prognostisch aus gesellschaftlichen Bedarfsanalysen herleiten und dann lernprozesslich operationalisieren zu können.“

¹⁸ *Meinert A. Meyer*, Handlungskompetenz, in: Hans-Dieter Haller / Hilbert Meyer (Hg.), Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 3), Stuttgart 1986, 452-459, 452.

an die jeweilige Person gebunden sind.¹⁹ Kompetenzen sind somit ebenso wie Leistungen nur in ihrer sichtbaren Gestalt der Handlung wahrnehmbar.²⁰ „Wer Handlungskompetenz besitzt, kann richtig, erfolgreich und vernünftig tätig werden.“²¹ Das Ergebnis der Handlungsfähigkeit ist beobachtbar, nicht die Handlungsfähigkeit an sich. Der Kompetenzbegriff beschränkt sich somit nicht nur auf das Lernprodukt, das beobachtbar ist, sondern bezieht sich auf die Handlungsfähigkeit, die eben besonders auch im Prozess während der Lernsituation und nach der Lernsituation als erworbenes Potenzial existent ist.²² Nimmt man diese Überlegungen ernst, wundert es, dass gerade in der Debatte um Bildungsstandards, in der die Messbarkeit von Lernergebnissen und Leistungsprodukten zählt, der Kompetenzbegriff eingeführt wurde, der sich in weiten Teilen gerade einer Beobacht- und Überprüfbarkeit entzieht.

Fassen wir zusammen:

- (1) Leistungen als Kompetenzen zu beschreiben, macht deutlich, dass bereits durch die Konstitution von Kompetenz als ein an die Person gebundenes Potenzial Leistungen nicht in allen Dimensionen einer Messbarkeit zugänglich sind.
- (2) Der Kompetenzbegriff und das pädagogische Verständnis von Leistung sensibilisieren für den Prozesscharakter von Leistung.
- (3) Ein pädagogisches Verständnis von Leistung fordert eine Offenlegung des Sinns von Leistung.
- (4) Ein leistungsorientierter Unterricht, der kein Kind unterfordert, hat ein differenzierender und individuell ausgestalteter Unterricht zu sein.

1.3 *Das theologische Verständnis von Leistung: Schöpfungsauftrag, Gnadengabe und Leistung im Kontext von Gerechtigkeit*

Welches Verständnis von Leistung vertritt nun die Theologie und Religionspädagogik? Jeder Mensch als Geschöpf Gottes hat seine eigenen Gaben, Fähigkeiten mit besonderem Charakter, er/sie leistet etwas. Leistung kann damit als ein wesentliches Moment schöpferischer Leistung verstanden werden, wenn man Leistung aus der Perspektive des biblischen Weltgestaltungsauftrages deutet und in den Leistungsanforderungen den göttlichen Auftrag an den Menschen als Ebenbild Gottes zur Ausgestaltung der Schöpfung versteht.²³ Etwas zu leisten, ist damit allerdings nicht nur ein Auftrag an den Menschen, sondern ebenso ein Geschenk, eine Gnadengabe. Menschen, die Großes geleistet haben, fühlen sich manchmal ihrer eigenen Leistung nicht vollständig mächtig. Sie ah-

¹⁹ Daher müssen zwei Aspekte beim Kompetenzbegriff unterschieden werden: (1) Der individuelle kognitive Aspekt wird als *Disposition* modelliert, die als generativer Mechanismus für die Produktion eines bestimmten Verhaltens interpretiert wird. (2) Der soziale Aspekt firmiert unter der Bezeichnung *Performanz*, der als beobachtbares Verhalten eines Akteurs zugeschrieben und im Rahmen einer Kompetenzkultur bewertet wird. (Siegfried Schmidt, Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg 2005, 163)

²⁰ Ebd., 171. „Wer Kompetenz als Disposition für erfolgreiche künftige Problemlösungen, also gewissermaßen als latente Performanz konzipiert, der gesteht von vornherein ein, dass Dispositionen als kognitive Größen nicht direkt beobachtbar und gemessen, sondern nur indirekt über Indikatoren operationalisierbar und erschlossen werden können.“ (ebd., 194)

²¹ Meyer 1986 [Ann. 18], 452.

²² Kompetenz muss prozessorientiert gedacht werden. Sowohl der Erwerb als auch der Einsatz von Kompetenz verläuft prozessartig. Vgl. Schmidt 2005 [Ann. 19], 207.

²³ Eid 1988 [Ann. 3], 12f.

nen, spüren eine größere Kraft, die sie trägt und begleitet. Gerade solche Erfahrungen verdeutlichen, dass nicht alle Leistungen, die Menschen erbringen, aus eigenen Kräften herstellbar sind, sondern ihre Wurzeln auf einem eigenen, unbedingten (göttlichen) Grund stehen. Das Erbringen von Leistungen ist damit Aufgabe und Gabe zugleich. Als Mensch wird der Mensch hier auf Erden allerdings auch mit seiner Unzulänglichkeit und seiner Unvollständigkeit konfrontiert. Damit ist das Scheitern, das Nichterbringen einer Leistung eine menschliche Grunderfahrung. Menschen erleben sowohl erfolgreiche Leistung als auch misslungene Versuche. Zu Leistung kann Anstrengung und Entbehrung ebenso gehören wie Leichtigkeit und Wohlgefühl. Die Ambivalenz der Leistungserfahrung gehört konstitutiv zum Menschsein.

Welcher Zusammenhang zwischen *Leistung* und *Lohn* wird aus theologischer Sicht vertreten?

Der Wert eines Menschen hängt aus christlicher Sicht nicht von seinen Leistungen ab, er eignet allen Menschen aufgrund ihrer Gottebenbildlichkeit und der unbedingten Heilzusage Gottes²⁴ – auch denjenigen, die nichts leisten oder leisten können. Diese Logik des christlichen Gnadenbegriffs steht einem Leistungsverständnis, das marktförmig, konkurrenzorientiert und ausschließlich ökonomisch funktionalisiert ist, diametral entgegen. Sie durchkreuzt, so der Kölner Systematische Theologe *Hans-Joachim Höhn*, „das ökonomische Verhältnis von Aufwand und Ertrag, Einlage und Rendite, Leistung und Lohn durch ein Verhältnis der Unverhältnismäßigkeit.“²⁵ Beim neutestamentlichen Gleichnis der Weinbergarbeiter zeigt sich z.B., dass hier (vor Gott) eine andere Gerechtigkeit herrscht: Alle Arbeiter erhalten den gleichen Lohn trotz unterschiedlicher Arbeitszeiten. Der theologische Begriff der Gerechtigkeit orientiert sich nicht an einem normativen Maßstab der Leistung, wer wie lange gearbeitet hat. Das Gleichnis verdeutlicht, dass Jesus sich in seinen Taten allen Menschen zuwendet, dass das Reich Gottes für alle Menschen bereitet ist. In besonderer Weise wendet er sich sogar denen am Rand der Gesellschaft zu. Voraussetzung seiner Heilzuwendung sind nicht die Werke der Einzelnen. Was dies für religionspädagogische Bemühungen heißt, hat *Georg Hilger* auf den Punkt gebracht:

„Der Indikativ der Zuwendung Gottes steht vor jedem Imperativ. [...] Gerade den Leistungsschwachen gilt die Zuwendung Gottes. Hiervon Ahnungen zu ermöglichen, dürfte ein wesentliches Ziel eines theologisch begründeten Religionsunterrichts sein.“²⁶

Fassen wir zusammen: Aus theologischer und religionspädagogischer Sicht ist es wichtig herauszustellen:

(1) Die theologische Sicht relativiert jegliche Leistung. Der Mensch hat seine Würde als Geschöpf Gottes und nicht durch seine Leistung.

²⁴ Vgl. *Georg Hilger*, Welche Wirkung hat der Religionsunterricht? – Leistungsbewertung, in: ders. / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens, München 2001, 260-270, 265f.

²⁵ *Hans-Joachim Höhn*, Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel, Paderborn u.a. 2007, 197.

²⁶ *Georg Hilger*, Religionsunterricht zwischen Leistungsmessung und Wirkungsüberprüfung, in: rhs 51 (2/2008) 51-60, 54. Vgl. a. *Heribert Bastel*: Was leisten Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht? Konturen einer religionspädagogischen Kultur schulischer Leistung, in: CPB 121 (3/2008) 163-166, 163f.

- (2) Als Geschöpf Gottes ist der Mensch zur Leistung berufen, zur Mitschöpfung und zur Gestaltung der Welt beauftragt. Das bedeutet auch: Der Mensch ist leistungswillig, er kann und soll Freude dabei empfinden.
- (3) Leistung ist geschöpfliche Aufgabe und göttliche Gabe zugleich. Allerdings kennt jeder auch gescheiterte, misslungene Versuche.
- (4) Gemäß der unverhältnismäßigen Gerechtigkeit Gottes gilt auch den Versagern, Erfolglosen und Gestrandeten Anerkennung und Wertschätzung und eine besondere Fürsorge.

In drei begrifflichen Annäherungsversuchen wurden die Widersprüche und Dilemmata sichtbar, mit denen man besonders in der Praxis der Leistungsbewertung konfrontiert ist: Etwa die Spannung zwischen Prozess- und Produktorientierung, die Ambivalenz zwischen sichtbarer und unsichtbarer Leistung, die theologische Spannung zwischen Leistung als göttlicher Gabe und geschöpflicher Aufgabe, die Frage nach der Gerechtigkeit in der Leistungsbewertung und nach einem theologisch verantworteten Umgang.

2. Leistungsbewertung im Religionsunterricht – Eine religionspädagogische Stellungnahme

Nachdem das Leistungsverständnis und dessen inhärente Spannungen differenzierend dargestellt wurden, ist nun die Bewertung von Leistungen im Religionsunterricht in den Blick zu nehmen. Welche Grundintentionen verfolgt Leistungsbewertung im schulischen Religionsunterricht? Mit welchen Schwierigkeiten und Dilemmata ist sie konfrontiert? Zunächst möchte ich mich den Erfahrungen von Religionslehrer/innen mit Leistungsbewertung im Religionsunterricht widmen und mich damit der Frage nähern, ob sich der Religionsunterricht überhaupt dieser 'unliebsamen', mühevollen, aufreibenden und zeitraubenden²⁷ Aufgabe der Leistungsbewertung unterziehen soll.

2.1 Verunsicherung und hoher Austauschbedarf über die Bewertungspraxis bei Religionslehrer/innen

Nicht zuletzt die in Deutschland zunehmende Nachfrage nach Fortbildungsveranstaltung zur Leistungsbewertung ist ein Zeichen dafür, dass dieses Thema Religionslehrer/innen 'auf den Nägeln brennt' und diesbezüglich eine große Unsicherheit besteht. Ich möchte zu Beginn zwei Beispiele aus dem Schulalltag von *Mirjam Zimmermann* präsentieren, die das Dilemma des Religionsunterrichts als, wie sie es nennt, „(un-)ordentliches Lehrfach“²⁸ verdeutlichen.

Religionsunterricht als '(un)ordentliches Fach' – zwei Beispiele:

Notenkonferenz Klasse 8: Ein Schüler hat neben der Note 5 in Englisch auch eine 5 in Religion. Die Schulleitung bittet die Religionslehrerin, die 5 in eine 4 umzuwandeln, weil die Note 5 den Eltern nicht kommunizierbar sei. Wir könnten schließlich nicht durch den Religionsunterricht selektieren. Außerdem sei es dem Schüler sowieso zu jedem Zeitpunkt des Jahres gestattet, aus dem

²⁷ Der Schulpädagoge *Thorsten Bohl* etwa beklagt den immensen Aufwand für Korrekturen und Notengebung, ohne dass die Schüler/innen in ihrer Lernentwicklung wirklich davon profitieren (*ders.* 2007 [Anm. 14], 250).

²⁸ *Mirjam Zimmermann*, Leistungsmessung und Leistungsbewertung des Religionsunterrichts im Schulalltag, in: ZPT 60 (4/2008) 296-309, 298f.

Religionsunterricht auszusteiigen, sodass damit umgehend die Note nicht mehr versetzungsrelevant sei.

Bei einem Gespräch im Lehrerzimmer fällt folgende Äußerung über den schlechten Ausfall eines Tests zur Bibel: „Ich hasse diese ständigen Korrekturen und das anschließende Feilschen um Punkte und Noten. Am besten du gibst allen gute Noten, dann hast du Ruhe. Eigentlich müsstest du im Religionsunterricht doch sowieso jedem eine 1 geben, um die Absurdität deutlich zu machen, in der wir hier handeln müssen: Hier Menschenbild, dort Leistungsgesellschaft. Gestern habe ich die Arbeit von der 5b korrigiert. Wenn ich da den Notenschlüssel vom letzten Jahr verwendet hätte, wäre ein Durchschnitt von 3,9 herausgekommen. Das kann ich doch in Reli nicht bringen. Dann hab ich einfach alles hoch gesetzt. Jetzt gibt es doch drei Einsen nur zwei Fünfen und der Schnitt ist mit 2,7 noch ganz in Ordnung.

Der Religionsunterricht ist in den meisten deutschen Bundesländern immer noch ordentliches Lehrfach. Es ist durch den *Art. 7,3 GG* grundgesetzlich abgesichert, der allerdings in Zusammenhang mit *Art. 4 GG*, dem Recht auf Religionsfreiheit und Religionsausübung, gesehen werden muss. Im Religionsunterricht soll wie in jedem anderen Fach beurteilt werden. 'Unordentlich' wird der Religionsunterricht dann aber, wenn Schüler/innen aufgrund von schlechten Noten und einer möglichen Versetzungsgefährdung entscheiden, sich aus 'Glaubens- und Gewissensgründen' vom Religionsunterricht abzumelden. Das geht etwa in *Nordrhein-Westfalen* zu jedem Zeitpunkt im Schuljahr und stellt dadurch das Fach Religion eindeutig als nicht ordentliches Lehrfach in eine besondere Situation.²⁹ Die Abmeldeoption ist Folge der garantierten Religionsfreiheit.

Durch das Abmeldeverhalten und die konfessionelle Aufteilung ist der Religionsunterricht an der Schule oft das am schwierigsten zu organisierende Fach. Kommt es also im laufenden Schuljahr zu vermehrten Abmeldungen, z.B. aufgrund eines (zu) hohen Leistungsanspruchs bzw. schlechter Noten, dann drohen organisatorische Schwierigkeiten, was je nach Schulleitung sogar dem entsprechenden Kollegen zum Vorwurf gemacht werden kann. Im Wissen um solche Zusammenhänge wird deutlich, dass die besondere Stellung des Faches im Fächerkanon Auswirkungen auf die Praxis der Leistungsbewertung hat.³⁰

Bereits *Hans Schmid* hat ein Unbehagen der Religionslehrerschaft gegenüber Leistungsmessung und Unsicherheit bei Notengebung festgestellt. Religionslehrer/innen würden die Notengebung als eine „entwürdigende Prozedur“ erleben, häufig die Notengebung als unangenehme und unerfreuliche Bürde auf sich nehmen, seien aber eigentlich der Überzeugung, dass dies nicht notwendig sei. Die Notengebung stehe dem Kern des Religionsunterrichts entgegen, dem es um eine vorbehaltlose Annahme und nicht um Beurteilung ginge.³¹ Ich denke, man kann festhalten: Notengebung wird im Religionsunterricht stärker in Frage gestellt als in anderen Fächern.³²

Fazit: Offensichtlich ist die Praxis der Leistungsbewertung ein aktuelles Thema, ein Thema, an dem sich eben auch die Geister scheiden. Dies ist bemerkenswert, da sich

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. *Gabriele Obst*, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 57 und 210; *Zimmermann* 2008 [Anm. 28], 298.

³¹ *Schmid* 2004 [Anm. 2], 212.

³² Ebenso *Johann Hofmeier*, Kleine Fachdidaktik Katholische Religion, München 1983, 24. Vgl. zur Position der Religionslehrer/innen auch Anm. 2 und 7.

die Religionslehrerschaft ansonsten durch eine starke Meinungshomogenität auszeichnet.

2.2 Zum Dilemma der Leistungsbewertung in der öffentlichen Schule und Auswirkungen auf das Profil des Religionsunterrichts

Mit der Gretchen-Frage zum Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung gelangt man an den Kern eines Dilemmas³³, wovon schulisches Lernen aufgrund der teils widersprüchlichen Funktionen von Schule³⁴ und den daran anknüpfenden, teils unvereinbaren, Grundaufgaben der Lehrpersonen grundsätzlich betroffen sind: Lehrer/innen sollen Schüler/innen individuell fördern und gleichzeitig aus diesen die Besten auslesen. Auslese und Förderung sind allerdings polare Prinzipien. Lehrer sind Berater und Lernbegleiter und gleichzeitig Bewertende und Zeugnisgeber. Bei der Realisierung beider Aufgaben entstehen zwangsläufig Spannungen und Konflikte.

Das pädagogische Dilemma der Leistungsbewertung zwischen Förderung und Selektion trifft den Religionsunterricht meiner Ansicht nach in besonderer Weise. Der Religionsunterricht hat einerseits, wie alle anderen Fächer, als ordentliches Lehrfach Leistungen der Schüler/innen mit Noten zu honorieren, andererseits handelt und erzählt der Religionsunterricht auf seiner Inhaltsseite von der Gnade und der Gerechtigkeit Gottes. Wie kann man sich dazu verantwortungsvoll verhalten?

Wie kann sich die Religionspädagogik zu diesem Dilemma der Leistungsbewertung positionieren? Ist das oben skizzierte theologische Leistungsverständnis auf die Leistungsbewertung im Religionsunterricht übertragbar? Müsste darauf fußend nicht von christlichen Religionslehrer/innen erwartet werden, dass sie gnädig benoten, niemanden mit der Note diffamieren und daher allen Schüler/innen eine gute Note geben – in Analogie zur neutestamentlichen Weinbergparabel? Würde man die jesuanische Haltung des Weinberg-Gleichnisses auf den heutigen leistungsorientierten Religionsunterricht übertragen, dann müsste sich dieser konsequent von der Notengebung und der damit einhergehenden Versetzungsrelevanz des Faches verabschieden. Damit würde sich der Religionsunterricht allerdings in Differenz zu den anderen Schulfächern begeben.

³³ In der pädagogischen Diskussion der 1970er Jahre wurde dieses Dilemma um den Sinn und Unsinn von Leistungserziehung (vgl. *Klafki* 1976 [Anm. 15]) bereits kontrovers diskutiert: Lehrer/innen sollen einerseits den gesellschaftlichen Leistungserwartungen an Unterricht gerecht werden, die sich eben in der Leistungsbewertung und Notengebung konkretisieren, und sind andererseits als Pädagogen interessiert an der individuelle Förderung und Entfaltung des Einzelnen und dadurch mit der grundsätzlichen Infragestellung eines einseitigen, ökonomisch funktionalisierten Leistungsprinzips konfrontiert. In Deutschland, so die Ergebnisse der Vergleichsuntersuchungen (vgl. die PISA-Studien der OECD, die seit dem Jahre 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD durchgeführt werden, bspw. *PISA-Konsortium Deutschland* (Hg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs; Münster u.a. 2004; *PISA-Konsortium Deutschland* (Hg.), PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster u.a. 2007), ist die Selektion darüber hinaus in inakzeptablem Maße mit sozialen Herkunftsfaktoren verknüpft. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Orientierung an Leistungen als Auswahlkriterium für gesellschaftliche Positionen statt an Status- oder Geburtsrechten aus historischer Sicht einen demokratischen Fortschritt darstellt (obgleich nicht erst seit PISA deutlich ist, dass bis heute aufgrund der unterschiedlichen schulischen Startbedingungen und der daran anknüpfenden schulischen Förderung hinsichtlich sozialer Herkunft keine wirkliche Bildungsgerechtigkeit erreicht wurde).

³⁴ Qualifizieren, Sozialisieren, Selektieren, Legitimieren und Integrieren, vgl. *Helmut Fend*, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2008.

Der evangelische Systematische Theologe *Tom Kleffmann* versucht dem Gegensatz zwischen einem leistungsorientierten und einem an christlichen Werten orientierten Religionsunterricht dadurch zu begegnen, dass er auf die Zwei-Regimente-Lehre Bezug nimmt und zwischen dem weltlichen und dem göttlichen Lebensbereich unterscheidet. „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist!“ (Mt 22,20) „Die Anerkennung einer Person durch Leistung als Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft (‘*coram mundo*’)“ ist „von ihrer Anerkennung *coram Deo*, ohne Leistung, aus grundloser Liebe, zu unterscheiden.“³⁵ Gerade im Religionsunterricht sei es notwendig, diese Trennung konsequent durchzuführen und allen Beteiligten transparent zu machen. Ist dies eine tragfähige Lösung für das religionsunterrichtliche Leistungsdilemma? Ich finde nicht, denn das Dilemma betrifft ja bereits den weltlichen Lebensbereich. Innerhalb der pädagogischen Diskussion über den Sinn und Unsinn von Leistungserziehung wird seit Jahren auf die Ambiguität der Leistungsorientierung im schulischen Leben hingewiesen.³⁶

In den 1970er Jahre hat die evangelische Kirche *Karl Ernst Nipkow*³⁷ beauftragt, ein Gutachten zu der Frage vorzulegen, ob der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach in der Notengebung und der damit verknüpften Versetzungsrelevanz den anderen Fächern gleichgestellt werden muss. Auf dieses Gutachten beziehen sich bis heute katholische und evangelische Religionspädagogen. Das Ergebnis in Kürze: (1) Bei der Entscheidung handele es sich um eine Frage pädagogisch abwägenden Ermessens. (2) Der Weg einer solchen Ausnahmeregelung mit Freiraum birgt in sich allerdings die Gefahr der Isolierung und Nichtwertschätzbarkeit. (3) *Nipkow* entscheidet sich für den Weg einer konsequent solidarisch gedachten Mitarbeit in der Schule, unter denselben Bedingungen, wie sie für die anderen Fächer gelten, mit der Gefahr einer problematischen Anpassung, aber mit der Hoffnung auf Übertragbarkeit des theologischen Anspruchs.³⁸

Mit *Nipkow u.a.*³⁹ möchte ich diesen Weg einer konsequenten, kritisch-konstruktiven Solidarität im pädagogischen Umgang mit Leistung in der Schule unter denselben realen Bedingungen, wie sie für die anderen Fächer gelten, beschreiten. Ich bin der Ansicht, dass sich der Religionsunterricht nicht aus der schulischen Verantwortung und in eine pädagogische Nische zurückziehen darf. Gefragt ist eine kritisch konstruktive Solidarität im pädagogischen Umgang mit Leistung. Mit *Hilbert Meyer* bin ich überzeugt, dass der Umgang mit Leistungsbewertung eine von vielen notwendigen „Balancierungsarbeiten“⁴⁰ des Lehrerdaseins ist. Es handelt sich um Ambiguitäten, die schulischem Lernen

³⁵ *Tom Kleffmann*, Bildungsstandards und Leistungsmessung im Religionsunterricht – eine systematisch-theologische Überlegung, in: ZPT 60 (4/2008) 309-318, 318.

³⁶ Vgl. Anm. 33.

³⁷ *Karl Ernst Nipkow*, Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente, Gütersloh 1979. Aktualisierte Stellungnahme in: *ders.*, Leistung, Leistungsbewertung, in: LexRP 2 (2001) 1211-1216, 1214.

³⁸ *Nipkow* (ebd.) betont ausdrücklich, dass Leistungsorientierung nicht eine Rücksicht auf Schwächere und Behinderte ausschließt. Die Achtung vor dem Individuum fordert eine innere Differenzierung und ein Sensibilität im Umgang mit Leistungs-Versagen und dessen komplexen Ursachen und Folgen.

³⁹ Ebd., 1215. Vgl. a. *Schmid* 2004 [Anm. 2], 212; *Hilger* 2001 [Anm. 24], 266.

⁴⁰ *Hilbert Meyer*, Was ist guter Religionsunterricht?, Berlin 2004, 166f.

und gesellschaftlichem Leben inhärent sind. Diesen Balancierungsaufgaben hat sich der Religionsunterricht um der Menschen willen zu stellen! Es kann nicht darum gehen, nur eine Seite zu wählen. Ich plädiere daher für das Einbringen christlich verantworteter Formen, Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung, etwa dass vor aller Leistung aus christlicher Perspektive zuallererst der einzelne Mensch als Person zu sehen, wertzuschätzen und zu fördern ist.

Ein möglicher Umgang mit diesem Dilemma ist es, nicht eine Differenz zwischen Religionsunterricht und anderen Fächern herausstellen, sondern innerhalb des Religionsunterrichts selbst eine Differenz zu markieren, „die Differenz zwischen dem, was geprüft wird und überhaupt prüfbar ist, und dem, was nicht abprüfbar ist (was aber ebenso entscheidend, wenn nicht noch wesentlicher sein kann).“⁴¹

Um sein spezifisches Profil als ordentliches Unterrichtsfach gegenüber der Öffentlichkeit ausweisen zu können, sollte der Religionsunterricht allerdings transparent machen, was die besonderen Leistungen dieses Faches sind, was Schüler/innen im Religionsunterricht lernen können, was sie dort leisten.⁴² Ich sehe ein großes Defizit darin, dass die Schüler/innen selbst oft nicht wissen, was sie im Religionsunterricht lernen. Es fehlt ein Verständnis dafür, inwiefern der Religionsunterricht auf das Leben vorbereitet, für das Leben nützlich ist, zu einem gottgewollten und gelingenden Miteinander beiträgt. Schüler/innen können ihre erworbenen Lernkompetenzen in Religion nicht benennen. Über den Erwerb religionskundlichen Basiswissens hinaus wissen sie nicht, was sie dort konkret lernen. Im Gegensatz dazu ist Eltern wie Schüler/innen gemeinhin verständlich und einsichtig, was im Fach Mathematik gelernt wird und welche Lebensrelevanz diese zu erbringenden mathematischen Leistungen haben, vor allem in den ersten Schuljahren: Kinder lernen Rechnen, den Umgang mit Preisen, Maßen, Gewichten u.a.⁴³ Damit Schüler/innen lernen, was sie lernen, sind im Unterricht regelmäßig Phasen der Metakognition und Lernreflexion zu integrieren, in denen mit den Schüler/innen über die erworbenen Lernkompetenzen reflektiert wird, d.h. ein Unterricht über den Unterricht stattfindet, der verpflichtender Bestandteil des Religionsunterrichts werden müsste. Gerade bei Transparenz über die Lernleistungen im Religionsunterricht sind die Entwicklung von Kompetenzmodellen und -bereichen und die verständliche Ausformulierung in Kompetenzdimensionen sehr hilfreich. Hier vor allem sehe ich auch die besonderen Chancen, die in der Reform durch Bildungsstandards und der Evaluation von Unterricht liegen.

3. Chancen und Gefahren für eine Evaluation – zur notwendigen Balancierungsaufgabe der Leistungsbewertung

Begreifen wir den Umgang mit Leistungsbewertung als eine von vielen Balancierungsaufgaben der Schule, dann gilt es, mit den Spannungen und Ambivalenzen, den Chan-

⁴¹ Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich, Zwischen Besser und Schlechter – Die Selektionsfunktion der Erziehung, in: dies., Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, 86-100, 98f.

⁴² Konkrete Beispiele gibt *Bastel* 2008 [Anm. 26], 165f.

⁴³ Die Lebensrelevanz des Mathematikunterrichts kann allerdings in den weiterführenden Schuljahren, wenn Algebra und Analysis auf dem Lehrplan stehen, ebenfalls fraglich und unverständlich werden.

cen und Gefahren konkreter Formen der Leistungsbewertung verantwortungsvoll und reflektiert umzugehen. Dies fordert dazu auf, das Spannungsgefüge, mit dem jede Form der Leistungsbewertung konfrontiert ist, zunächst als gegeben wahrzunehmen und dann möglichst transparent, kommunikativ und verantwortungsbewusst zu gestalten. Einige zentrale Orientierungspunkte möchte ich nachfolgend herausstellen.

Formen der Leistungsbewertung sollten in erster Linie dazu dienen, Kinder und Jugendliche in ihrem Lernprozess zu unterstützen, d.h. sie sollten Lernhilfen anbieten bzw. zu neuen Denk- und Entwicklungsprozessen herausfordern. Die Art und Weise der Leistungsbewertung hat allerdings Einfluss auf die *Lernmotivation* der Schüler/innen. Aus lerntheoretischer Sicht beispielsweise verhindern Noten als Lernfeedback eher den Blick auf Lernprozesse, da weniger darüber gesprochen wird, wie und was gelernt wird, sondern in den Vordergrund tritt, was für welche Note getan werden muss und wer welche Note bekommt.⁴⁴ Aus der Note erschließen sich zudem keinerlei weitere Informationen für den ausstehenden Lernprozess, z.B. zu Lernproblemen oder besonderen Stärken. Bestimmte Formen der Leistungsbewertung können somit sogar dem Lernen schaden und es behindern. Ebenso hat der *Umgang mit Fehlern* im Lernprozess entscheidenden Einfluss auf die Lernmotivation. Ein beschämender Umgang mit Fehlern kann zu Lernblockaden führen. Begreift man Fehler als wichtige Schritte im Lernprozess und als hilfreiche Hinweise für mögliche Lernschwierigkeiten, dann erhöht ein fehlerfreundlicher Umgang die Qualität des Lernprozesses. Werden dagegen Fehler nur als Fehlritte im Lernweg begriffen und diejenigen, die diese Fehler machen, ausschließlich kritisiert und blamiert, dann bildet sich ein Lernverhalten aus, dass riskante Lernwege möglichst zu vermeiden und eigene Aktivitäten vor der Klasse zu reduzieren versucht. Eine das Lernen eher blockierende Lernhaltung kann sich dadurch verfestigen. Daher ist es wichtig, eine konstruktive Fehlerkultur durch ein positives Klima aufzubauen, in dem einerseits die Angst vorm Fehlermachen abgebaut wird und andererseits das Lernen aus Fehlern stattfindet.⁴⁵

Hilger plädiert dafür, Leistungsbewertung und *Wirkungsüberprüfung* zu unterscheiden und verstärkt vielfältige Formen der Wirkungsüberprüfung im Religionsunterricht einzuführen.⁴⁶ Formen der Wirkungsüberprüfung sind für die Lehrperson ein zentrales Diagnoseinstrument, um adaptive Lernprozesse initiieren und begleiten zu können. Erfolgreiches Lernen bedarf eines adaptiven Unterrichts, in dem die Lernanlässe optimal an das jeweilige Leistungsniveau angepasst sind und die Schüler/innen in ihrer Leistungsfähigkeit bestmöglich herausgefordert werden. Hierfür sind diagnostisches Wissen und diagnostische Kompetenz grundlegende Voraussetzungen. Bei der Diagnostik religiöser Lernentwicklungsprozesse steckt die Religionspädagogik allerdings noch in den Kinderschuhen. Hier besteht besonderer Nachholbedarf.⁴⁷ Während Formen der Wir-

⁴⁴ Vgl. *Bohl* 2007 [Anm. 14], 250.

⁴⁵ Vgl. *Gnandt / Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 9], 3f.

⁴⁶ Vgl. *Hilger* 2008 [Anm. 26].

⁴⁷ Vgl. *Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke*, Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim 2002, 45-58. Diesen sehr anregenden Artikel zur Diagnostik, in dem zwischen expliziten und impliziten Formen des diagnostischen Urteils unterschieden wird und zentrale Hinweise gegeben werden, findet man in *Gnandt / Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 9], 7-15.

kungsüberprüfung ausschließlich der Lernbegleitung und Förderung dienen, werden Formen der Leistungsüberprüfung auch mit der Absicht der Selektion angewendet. Diese Funktion der Leistungsbewertung kann in der Schule nicht ausgeklammert und sollte daher nicht gelegnet werden. Sicherlich ist es notwendig, eine möglichst große Transparenz herzustellen, mit welcher Absicht beobachtet und wie mit den jeweilig erhobenen Daten umgegangen wird, wann sie der Optimierung von Unterricht dienen und wann es sich um Leistungsüberprüfungen zu Selektionszwecken handelt.

Um *Transparenz* über die praktizierte Form der Leistungsbewertung und ihr inhärentes Spannungsgefüge herzustellen, sind Kommunikation und Offenheit grundlegend. Im Gespräch über die eigenen Leistungen und erworbenen Kompetenzen sehe ich gleichzeitig eine enorme Chance für selbstreflexives Lernens. Formen der Leistungsbewertung sensibilisieren Schüler/innen für die eigenen Lernfortschritte und die spezifisch individuelle Lernhaltung. Wie ich bereits erwähnt habe, besteht meiner Ansicht nach ein Defizit im Bewusstsein der im Religionsunterricht zu erwerbenden Leistungen. Was lerne ich im Religionsunterricht? Welche Kompetenzen kann ich mir dort aneignen, die mich auf Herausforderungen in meinem zukünftigen Leben vorbereiten? Wobei habe ich Verständnisschwierigkeiten? Wenn Formen der Leistungsbewertung genutzt werden, um reflexive Lernprozesse zu initiieren, stellen sie einen besonderen Gewinn dar. Wie in den vorausgehenden Kapiteln deutlich wurde, ist das jeweilige Verständnis von Leistung und Leistungsbewertung eng mit einem bestimmten Lehr- und Lernverständnis verknüpft. Die Leistungsbewertung hängt ohnehin unmittelbar mit dem gestalteten Unterricht und den dort erlernten Inhalten, Methoden und Schwerpunkten zusammen. Jeder sollte sich bewusst sein: Ein schlechter Unterricht kann keine guten Leistungen erwarten! Es ist notwendig, die Formen der Leistungsbewertung an die jeweilige Lehr-Lernformen anzupassen. Neue Lernformen – wie etwa freie Arbeit, Projektlernen, Gruppenarbeiten, ästhetische Gestaltungsformen – fordern daher zwingend eine neue Kultur des Feedbacks und der Leistungsbewertung.⁴⁸ Wie können bei individuellen Lehr-Lernformen Wirkungsüberprüfungen und Fördermaßnahmen durchgeführt und auch Selektionsentscheidungen begründet werden? Diese neuen Lehr-Lernformen stellen die Leistungsbewertung vor neue Herausforderungen mit besonderen Chancen und Risiken.

Exemplarisch möchte ich hier eine klassische Form der Leistungsbewertung, den *schriftlichen Test*, mit einer neuen Form der Leistungsbewertung, dem *Portfolio-Ansatz*, skizzierend vergleichen und die jeweiligen Spannungsgefüge beleuchten. Das Portfolio stellt eine zunehmend verbreitete Form des Leistungsfeedbacks auch im Religionsunterricht dar. Hier werden vor allem selbstständige Lernformen gefördert und individuelle Lernprozesse begleitet.⁴⁹

⁴⁸ Kuld stellt heraus, dass die Verbreitung neuer Unterrichtsformen eine neue Reflexion über die Leistungsbewertung und -messung dieser Formen fordert (*ders.* 2008 [Anm. 9], 94). Eine übersichtliche Darstellung aktueller Formen der Leistungsbewertung findet sich in Zimmermann 2006 [Anm. 9], 458-472. Vgl. a. Hans-Ulrich Grunder / Thorsten Bohl (Hg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*, Baltmannsweiler 2004.

⁴⁹ Vgl. Ulrich Riegel, *Religion messen = vermessen? Möglichkeiten und Grenzen einer Messung von Leistung im schulischen Religionsunterricht aus empirischer Perspektive*, in: rhs 51 (2/2008) 60-67, 66f. Vgl. a. Rainer Lemaire, *Lernen mit Portfolio-Methode*, in: KBl 132 (4/2007) 260-263.

Fazit: Eine Reflexion über die eigene Wahrnehmung, die unbewussten Einflussfaktoren und die Chancen und Gefahren der verschiedenen Formen der Leistungsbewertung sind für eine möglichst faire Bewertung der Leistungen zentral. Alltägliche Leistungsbeurteilung ist eine schwierige, anspruchsvolle und fehleranfällige Aufgabe für die Lehrerschaft, bei der sie meiner Ansicht nach dringend diagnostischer Hilfestellungen und fachlicher Unterstützung bedarf.

4. Thesen zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung und Evaluation im Religionsunterricht

Zum Schluss sollen grundlegende Kriterien für einen religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung präsentiert werden. Dabei fasse ich zentrale Ergebnisse des Vortrages zusammen und greife vereinzelt – der Weite des Themas entsprechend – bisher nicht Erwähntes auf.

(1) Individuellen Leistungen Raum geben und diese wertschätzen

Jeder Mensch als Geschöpf Gottes hat seine eigenen Gaben – Fähigkeiten mit besonderem Charakter. Im Religionsunterricht sollte daher ein weiter Leistungsbegriff favorisiert werden, der vielfältige Dimensionen menschlicher Fähigkeiten einschließt und sich nicht nur auf überprüfbare, kognitive Fähigkeiten begrenzt. Sowohl der Lernprozess als auch das Produkt und die Präsentationsleistung der Ergebnisse sollten berücksichtigt werden. Die individuellen Stärken der Schüler müssen wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden. Um eine Über- bzw. Unterforderung der Kinder zu vermeiden, sollten daher Formen der Leistungserziehung die individuelle religiöse Lernentwicklung im Blick behalten und ein breites Spektrum an Leistungsanforderungen und Formen der Leistungsbewertung bereitstellen. Religionsunterricht sollte somit differenzierend und immer auch anspruchsvoll sein und die Schüler/innen in ihrer Leistungsfähigkeit herausfordern.

(2) Beurteilungsfreie Zonen und Zeiten kultivieren

Gerade in einer zunehmend leistungsorientierten Gesellschaft ist es meiner Ansicht nach zunehmend wichtig, freie Gesprächs- und Gestaltungsräume im Religionsunterricht zu schaffen, die man als leistungsfreie Räume und beurteilungsfreie Zonen und Zeiten kultivieren kann: Auszeiten, Unterbrechungen, Phasen der Stille, aber auch Diskussionen und persönlicher Austausch. Diese müssen für die Schüler/innen als solche transparent sein.⁵⁵

(3) Fehlerfreundliche Lern- und Feedbackkultur entwickeln

Besonders fatal innerhalb der schulischen Lernkultur ist die dominant defizitorientierte Sicht bei der Leistungsbewertung vor allem in den weiterführenden Schulen. Leistungsbewertung wird weniger als Lernförderung und -feedback, denn als Selektionsinstrument eingesetzt. Fehler und Fehlvorstellungen werden häufig nur als Hinweis und Be-

⁵⁵ Besonders anschaulich beschreibt dies Eid 1988 [Anm. 3], 19: „Erziehung zur Leistungsfähigkeit bedarf des Kontrapunktes der Erziehung zur Fähigkeit des rechten Genießens: des Spaßes und der Freude an Beziehungen und an Dingen der Umwelt, an Dingen der Kultur. [...] Bei all dem bedarf es der Fähigkeit zum kreativen Spiel, zur Selbstkritik und zur mitfühlenden und respektvollen Wahrnehmung der andersartigen oder/und begrenzten Leistungsfähigkeit.“

gründung für die Zuweisung von Noten benutzt. Dabei sind Fehler notwendig für jedes Lernen und hilfreich für die weitere Planung des Lernprozesses. Es ist dringlich, Fehlern als Lernanlass eine besondere didaktische Qualität zuzusprechen, sodass sie in produktiver Weise zum notwendigen Lernanlass werden können. Eine konstruktive Fehlerkultur innerhalb der Leistungsbewertung unterstützt religiöse Lernprozesse.

(4) *Den pädagogischen und kommunikativen Kontext der Leistungsbewertung achten und stärken*

Grundlage jeglicher Leistungsbewertung ist der pädagogische Kontext, in dem die gelingende Beziehungsarbeit als Basis von Lehr-Lern-Prozessen begriffen wird, wobei die erste Perspektive den Stärken und Ressourcen der zu bewertenden Schüler/innen gilt. Ziel sollte es sein, eine gegenseitige (!) wertschätzende Feedbackkultur auszubilden, die einer vertrauensvollen Beziehung bedarf.⁵⁶ Ebenso kann die Kommunikation über Notegebung als Chance genutzt werden, um über Leistung, Gerechtigkeit und die eigenen Talente mit den Schüler/innen ins Gespräch zu kommen. Dabei kann das Dilemma der Leistungsbewertung angesprochen werden, etwa mit den Fragen: Was ist gerecht? Wie bewerte ich? Was ist der Maßstab meiner Anerkennung und meines Lohnes? Eine solche Vorgehensweise birgt in sich große Lernchancen für gesellschaftskritische und persönlichkeitsstärkende Kompetenzen. Leistungserziehung als Beziehungsgeschehen zu begreifen bedeutet aus Sicht der Lehrperson auch, dass diese sich ihrer Fürsorgepflicht stellt.

(5) *Grenzen der Leistungsbewertung und -messung anerkennen*

Jede übersteigerte Wertung der Leistung verkennt ihre Relativität und Vorläufigkeit. Ein religionspädagogisch verantworteter Umgang mit Leistung sollte in vielfältiger Weise die Grenzen menschlicher Leistungsfähigkeit achten und die Grenzen ihrer Messbarkeit tolerieren. Besonders religiöse Kompetenzen im Bereich der Haltungen und Einstellungen sind schwer bis gar nicht messbar. Neben den Messbarkeitsgrenzen sind allerdings auch Grenzen zum Schutz menschlicher und religiöser Integrität zu achten.⁵⁷ Es darf nicht alles gemessen und bewertet werden! Außerdem sollten in der Schule die Grenze der Leistungsfähigkeit und die Notwendigkeit von Ruhephasen beachtet werden.⁵⁸

⁵⁶ Vgl. *Gnandt / Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 9], 3f. Eine gegenseitige authentische Feedbackkultur (vgl. bereits *Schmid* 2004 [Anm. 2]) bildet einen fruchtbaren Boden für Lernprozesse, wenn hier die erbrachten Leistungen durch konstruktive Rückmeldungen wertgeschätzt und neue Herausforderungen gemeinsam bedacht werden. Daher plädiert *Hilger* für die Notwendigkeit vielfältiger, vor allem kommunikativer Formen der Wirkungsüberprüfung (*ders.* 2008 [Anm. 26]).

⁵⁷ Bereits die *Gemeinsame Synode* äußerte ihre große Besorgnis „über den wachsenden Leistungsdruck auf allen Stufen des Bildungswesen. Die Begrenzung des Angebots an Bildungsplätzen darf nicht zu rigoroser Konkurrenz und zu einer Gefährdung menschlicher Entwicklung führen. Die Synode sieht in der derzeitigen Überbewertung schulischer Abschlüsse eine Verkenning unterschiedlicher Begabungen und Befähigungen und lehnt es ab, dass der Mensch nur danach beurteilt wird.“ *Beschluss Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 518-548, 524. Für Christen und die Religionslehre gilt die bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott vor aller Leistung.

⁵⁸ Vgl. *Eid* 1988 [Anm. 3], 13.

(6) *Die Ambivalenzen einer gerechten Leistungsbewertung offenlegen und kommunizieren*

Aus Schülersicht ist die zentrale Eigenschaft eines guten Lehrers, dass er gerecht ist. Damit wird in erster Linie verbunden, dass er eine gerechte Notengebung praktiziert. Doch genau hier beginnt die Verlegenheit: Was genau versteht man unter 'gerecht'? Ist es gerechter die Leistungen der Schüler/innen an einer sachlichen Norm zu messen oder an dem je individuellen Lernerfolg? Finden Kinder es gerecht, wenn die Religionslehrerin alle Schüler/innen gleich behandelt, niemanden bevorzugt bzw. benachteiligt oder wenn sie sich zu allen unterschiedlich verhält, alle unterschiedlich fordert und fördert den je individuellen Ausgangsbedingungen und Lernvoraussetzungen gemäß?

Mit diesem Dilemma verantwortlich umzugehen, heißt die oben bereits angesprochene Balancierungsaufgabe anzugehen, d.h. etwa eigene Konflikte anzusprechen, gemeinsam kommunizierte und transparente Lösungswege zu suchen und die negativen Konsequenzen für Schüler/innen abzumildern. Im christlichen Sinne gerecht zu sein, kann dann bedeuten, die je unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, die kontextuellen Lernsituationen und das je individuelle Leistungsvermögen der Schüler/innen zu berücksichtigen. Es bedeutet auch, sich bei der Notengebung fürsorgepflichtig die Folgen der Betroffenen bewusst zu machen, sich beim Leistungsversagen um eine besondere persönliche Betreuung zu kümmern und sich immer wieder neu um eine liebevolle und gerechte Beurteilung zu bemühen. Wichtig wäre sicherlich, allen Schüler/innen beharrlich mit einer optimistischen Lernerwartungshaltung⁵⁹ entgegenzutreten. Ein gerechter Umgang mit Leistungsbewertung verlangt außerdem eine Transparenz über die bewerteten Leistungszeiten, -anforderungen und Bewertungskriterien.

(7) *Leistungen fordern und Sinn bieten*

„Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten!“⁶⁰ so erklärt der Theologe und Pädagoge *Norbert Möller*. Eine sinnvolle Leistungserziehung lässt Schüler/innen erfahren, dass das Erbringen von Leistungen ihrem Leben einen Sinn gibt, dass Leistungen etwa um des eigenen Wachstums willen notwendig sind und einen Beitrag für ein erfüllendes Leben für sie selbst und für Andere liefern. Qualitätsmaßstab der erbrachten Leistung ist dann nicht Effektivität, sondern das erfüllende Leben, Motivationsanlass nicht die angezielte gute Note, sondern die auf Sinn zielende Herausforderung. Ein solcher Unterricht fordert die Schüler/innen spürbar in ihrer Leistung heraus. Wir brauchen in der Schule Bereiche, in denen dies unmittelbar erfahrbar wird, und solche, die außerhalb der üblichen Nützlichkeitsabwägungen stehen: etwa diejenigen Tätigkeiten, die ihren Sinn in sich selbst haben und nicht erst in einem übergeordneten Kontext finden. Die Frage nach dem Sinn fordert auch dazu heraus, jeden Leistungsanspruch kritisch nach seinem

⁵⁹ Die jeweiligen Erwartungen, die ein Lehrer an einen Schüler stellt, und die damit einhergehende Erwartungshaltung dem Schüler gegenüber haben bereits Einfluss auf die Leistung, die der Schüler dann erbringt. Dieser Erwartungs- oder Pygmalion-Effekt ist vom Lehrer kritisch zu reflektieren und konstruktiv zu nutzen, indem er allen Schüler/innen mit einer positiven Lernerwartung begegnet.

⁶⁰ *Norbert Möller*, Leistungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Leistungsmotivation, in: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft (1988 [Anm. 3], 73-81, 76.

Zweck zu befragen⁶¹ und sich zur Wehr zu setzen „gegen eine eindeutig positive Ausdeutung des Schweren und des Arbeitens: die Mühe ist nicht per se das Gute, noch führt sie notwendig zu etwas Gutem“⁶².

(8) Weitere, nachhaltige schulische Reformprozesse durchführen

„Vom Wiegen allein wird das Schwein nicht fett!“ Eine differenzierte Leistungsmessung allein optimiert den Unterricht nicht, wenn nicht daran anschließend (1) eine Interpretation der Beurteilung (Attribution) erfolgt, in der erklärt wird, auf welche Ursachen die Leistung zurückzuführen ist, (2) die Frage nach Ursachen von Leistungsdefiziten geklärt ist und (3) konkrete Maßnahmen getroffen werden für eine Verbesserung des Unterrichts. Neben der Prozess- und Produktqualität des Unterrichts sind auch Maßnahmen durchzuführen, die die Strukturqualität schulischen Lernens stärken.⁶³

⁶¹ Leistungsanforderungen sind „stets daraufhin zu befragen, ob sie dem Menschsein in seiner Ganzheit dienen und ein solidarisches Leben fördern.“ (Hilger 2008 [Anm. 26], 54)

⁶² Paul Schrömbges, Leistungsdruck, Leistungsverweigerung, Schulversagen, in: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft 1988 [Anm. 3], 82-93, 91.

⁶³ Vgl. Ziener 2008 [Anm. 54], 341f.