

Leistungsmessung und Leistungsbewertung, Kompetenzen und Standards:

Was ist im Religionsunterricht messbar?

FRIEDRICH SCHWEITZER |

Obwohl Leistung, Leistungsmessung und -bewertung gerade für die evangelische Theologie und Religionspädagogik schon von der Rechtfertigungslehre her ein gleichsam klassisches Thema darstellen, fällt auf, wie wenig in der Religionspädagogik tatsächlich davon gehandelt wird. Die einzigen größeren Veröffentlichungen zum Thema – von Karl Ernst Nipkow einerseits und Bernhard Jendorff andererseits – sind schon mehr als 30 Jahre alt.¹ Selbst so bewährte religionspädagogische Lehrbücher wie das „Religionspädagogische Kompendium“ enthalten kein Kapitel zur Leistungsmessung oder gar zur Notengebung.² Offenbar liegt das Thema der Religionspädagogik derzeit nicht besonders am Herzen.

Eine gewisse Ausnahme stellen allerdings Veröffentlichungen zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht dar, die bislang allerdings kaum auf die Notengebung bezogen sind. Hier stellt sich deshalb die Frage, in welchem Verhältnis der Diskurs zu Bildungsstandards und Kompetenzmodellen zu den älteren Diskussionen zur Leistungsbewertung steht.

Für eine Orientierung, die sich von der Frage nach Messbarem im Religionsunterricht leiten lässt, ist aber zunächst eine grundsätzliche Klärung dazu erforderlich, was gemessen werden kann und was gemessen werden soll.

1. Was kann im Religionsunterricht gemessen werden?

Allgemeiner Konsens besteht zunächst darüber, dass der *Glaube* nicht gemessen werden kann, sei es im Religionsunterricht oder in anderen Kontexten.³ Dies entspricht der theologisch-reformatischen Grundeinsicht, dass der christliche Glaube kein menschliches Werk ist, weder des Glaubenden selbst noch gar eines Lehrers oder einer Lehrerin. Die von Luther in der Erläuterung zum dritten Glaubensartikel im Kleinen Katechismus verwendete Formulierung, dass man zum Glauben an Jesus Christus weder durch „eigene Vernunft noch Kraft“ kommen kann, schließt auch die Grenzen jeden Unterrichts ein.

Kaum ein Zweifel besteht auch im Blick auf das im Religionsunterricht zu erwerbende *Wissen*. Dieses Wissen wird zwar religionspädagogisch häufig nicht allzu hoch geschätzt („bloße Wis-

sensfragen“), aber dass sich prüfen lässt, über welches Wissen jemand verfügt, kann kaum bestritten werden. Darüber hinaus haben beispielsweise Dietrich Benner und andere zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass ein solches Wissen immer auch eine Voraussetzung für alle weiteren religionspädagogisch anzustrebenden Fähigkeiten darstellt.⁴

Gemessen werden kann viel, was aber soll bewertet werden?

Gemessen werden können, etwa mithilfe pädagogisch-psychologischer Testmethoden, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich auf den Bereich des *Verstehens* beziehen. Dieser Bereich kann dabei weiter ausdifferenziert werden, etwa als Fähigkeit, ein Problem als religiös wahrzunehmen, einen religiös bestimmten Sachverhalt zu beurteilen, aber auch die Perspektive eines anderen zu übernehmen. Der Aufwand für entsprechende Messungen ist ungleich größer als beim Überprüfen von Wissen, aber prinzipiell entziehen sich solche Fähigkeiten keineswegs der Messung. Das gilt, wie die entsprechende Forschungstradition



Schülerinnen und Schüler bewerten sich mit Selbstevaluationsbögen

zeigt, auch für entwicklungspsychologisch identifizierbare Entwicklungsstände – sei es in der Ausbildung des historischen Verstehens, des religiösen Urteilens, des Umgangs mit Symbolen und metaphorischer Sprache oder auch der Entwicklung des Glaubens im Sinne von James W. Fowler, die freilich nicht mit dem Glauben im theologischen Sinne verwechselt werden darf.⁵

Schwieriger stellt sich die Situation allerdings bei der *Handlungskompetenz* dar. Dies liegt freilich nicht an einer prinzipiellen Grenze, denn Menschen können auch in Handlungssituationen beobachtet und beurteilt werden, aber Schule und Unterricht bieten nur für ein sehr begrenztes Spektrum von Handlungen Raum.

Schließlich können mithilfe sozialwissenschaftlicher Methoden auch *religiöse Einstellungen* gemessen werden, etwa in der Gestalt der jeweiligen Zustimmung zu Glaubensaussagen („Ich glaube, dass Gott die Welt geschaffen hat“ u. Ä.). Dazu liegt etwa aus der Jugendforschung ein beachtliches Spektrum von Befunden vor – angefangen bei den Shell-Jugendstudien bis hin etwa zur Tübinger Forschung zu Konfirmandinnen und Konfirmanden.⁶ Entsprechende Einstellungen beziehen sich dabei ebenso auf Glaubensaussagen wie auf Haltungen etwa gegenüber der Kirche oder zum christlichen Glauben insgesamt.

Dass in allen diesen Hinsichten *Messungen* möglich sind – mit der bleibend bedeutsamen Ausnahme des christlichen Glaubens selbst –, schließt allerdings keineswegs ein, dass sich die

genannten Aspekte auch tatsächlich für die Leistungsmessung und *-bewertung* im Religionsunterricht eignen oder dafür zu empfehlen wären. Danach muss vielmehr eigens gefragt werden.

2. Was soll für die Leistungsmessung und -bewertung im Religionsunterricht gemessen werden?

An dieser Stelle ist zunächst eine grundsätzliche Einschränkung wichtig: In der religionsunterrichtlichen Praxis kann kaum von „Messungen“ gesprochen werden. Messungen im engeren Sinne setzen Messinstrumente voraus, wie sie für den Religionsunterricht nicht zur Verfügung stehen. Der Begriff der Messung suggeriert eine Präzision, Validität und Objektivität, die im Religionsunterricht wie auch für die meisten anderen Fächer – zumindest in gewisser Hinsicht könnte auch gesagt werden: für alle Fächer der Schule – nicht vorauszusetzen ist.

Über diese Problematik hinaus stellen sich drei grundlegende Fragen: Soll im Religionsunterricht überhaupt eine Bewertung stattfinden? Was soll gegebenenfalls wie bewertet werden? Welche Bedeutung haben Kompetenzen und Standards für die Leistungsbewertung im Religionsunterricht?

2.1 Leistungsbewertung im Religionsunterricht: ja oder nein?

Ehe gesagt werden kann, was gegebenenfalls wie gemessen werden soll, muss zunächst klar sein, ob eine Leistungsbewertung im Religionsunterricht überhaupt angemessen ist. Dieses Thema war zentral, als vor etwa 40 Jahren geklärt werden musste, ob die Fachnote in Religion versetzungserheblich sein sollte. Im Sinne einer grundlegenden Klärung hat hier ein von Karl Ernst Nipkow im Auftrag des Evangelischen Oberkirchenrats in Stuttgart erstelltes Gutachten gewirkt. Nach Abwägung zahlreicher Aspekte kommt Nipkow zu folgendem Schluss: „Die Frage der Versetzungserheblichkeit entscheidet sich letztlich *allein* daran, welcher von zwei zu beschreibenden Wegen als der Weg des überzeugendsten und wirksamsten Dienstes des Religionsunterrichts in der Schule angesehen werden kann: der Weg der Ausnahmeregelungen, um für dies Fach einen Freiraum zu erhalten, allerdings mit der Gefahr der Isolierung und Nichtübertragbarkeit, oder der Weg einer konsequent solidarisch gedachten Mitarbeit in der Schule, unter denselben Bedingungen, wie sie für andere Unterrichtsfächer gelten, mit der Gefahr einer problematischen Anpassung, aber auch mit der Hoffnung auf Übertragbarkeit dessen, wofür sich der Religionsunterricht zum Nutzen allen schulischen Unterrichts und damit aller Schüler in allen Fächern einsetzen sollte: *Anwalt für ein pädagogisch verantwortbares Unterrichten, Lernen und Leisten zu sein.*“

Bewertet werden können Wissen und Verstehen, vor allem im Sinne der Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit, nicht aber Glaube, Handlungskompetenz sowie Einstellungen.

Nipkow sieht sich dadurch motiviert, ein „kritisch bedingtes Ja“ zur Leistungsbewertung im Religionsunterricht zu empfehlen.⁸ Er bindet dies jedoch an die Forderung, dass sich der Religionsunterricht konsequent an konstruktiven Formen des Umgangs mit der Leistungsproblematik beteiligen müsse. Im Kern bedeutet dies, dass der Religionsunterricht nur dann ein Fach der Schule sein kann, wenn er sich dem für alle Fächer kennzeichnenden Merkmal der Leistungsbewertung und Notengebung nicht entzieht. Selbstverständlich vorausgesetzt wird dabei, dass sich diese Bewertung weder auf den Glauben noch auf persönliche Einstellungen beziehen kann, sondern eben nur auf das, was im Unterricht tatsächlich gelernt werden kann. Im Blick auf Einstellungen gilt also, was oben gesagt wurde: Gemessen werden können sie, aber benotet werden dürfen sie nicht.

Nicht aufzulösen ist allerdings die Spannung zwischen der Leistungsbewertung und den inhaltlichen Anfragen des Religionsunterrichts an das Leistungsprinzip. Die Lehre von der Rechtfertigung aus Glaube und Gnade zieht dem Leistungsprinzip Grenzen. Zugleich ist allerdings auf die für Luther bestimmende Unterscheidung zwischen den beiden Regimenten hinzuweisen. Soweit Schule und Unterricht als ein weltliches Geschäft („weltlich ding“) bezeichnet werden können, unterstehen sie wie alle weltliche Arbeit einem Leistungsanspruch, der allerdings nicht ideologisch überhöht werden darf. Das ist gerade theologisch nicht zu beanstanden, sondern gehört seinerseits zu den Einsichten, die im Religionsunterricht gewonnen werden können.



Intensives Arbeiten
im Unterricht

2.2 Was soll im Religionsunterricht wie bewertet werden?

Die Frage nach dem *Was* hat im Vorangehenden bereits eine erste Antwort gefunden. Bewertet werden können Wissen und Verstehen, vor allem im Sinne der Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit, aus unterschiedlichen Gründen aber nicht Glaube, Handlungskompetenz sowie Einstellungen. Falsch ist es allerdings, mit den Einstellungen den gesamten Bereich der Ethik ausklammern zu wollen, denn auch die ethische Urteilsfähigkeit lässt sich durchaus bewerten.

Die Frage nach dem *Wie* geht gleichsam nahtlos in die Frage nach dem *Wie* über. Drei Grundfragen werden in der Diskussion dabei unterschieden: Leistungen des Einzelnen im Verhältnis zur Leistung einer Gruppe (soziale Bezugsnorm); individueller Lernfortschritt (individuelle Bezugsnorm); sachliche Kriterien, unabhängig von der Gruppenleistung (sachliche Bezugsnorm).⁹

Pädagogisch gesehen, so schon Nipkow, soll Leistungsmessung „in pädagogischer Verantwortung“¹⁰ geschehen, weil nur so die Motivation der Lernenden gefördert werden kann. Dazu gehört aus heutiger Sicht nicht nur die Frage der Bezugsnormen, bei der es um die Vermeidung individueller Enttäuschungen geht, wenn nicht (auch) der individuelle Lernfortschritt gewürdigt wird, sondern auch die nach neuen Methoden der Leistungsbewertung. Felix Winter etwa nennt hier das Portfoliokonzept, Lernkontrakte, Beobachtungen im Prozess, Selbstbewertung, wechselseitige Bewertung und beauftragte Bewertung, Lerntagebücher, Leistungspräsentation, Rückmeldebögen und Bewertungskonferenzen (siehe auch seinen Beitrag in diesem *entwurf*-Heft, S. 10–13).¹¹ Alle diese Möglichkeiten, so die These, entsprechen den heutigen in der Pädagogik vertretenen Anforderungen an eine „neue Lernkultur“ weit mehr als die herkömmlichen Formen der Leistungsmessung und -bewertung. Sie können motivieren, durch gezieltes Feedback Impulse und Lernhilfen geben, eine angemessene Selbsteinschätzung unterstützen usw.¹² Hier fällt auf, dass sich die religionspädagogische Diskussion bislang eher wenig um die Frage nach fachspezifischen Möglichkeiten solcher „alternativer“ Formen der Leistungsbewertung bemüht hat. Ein solcher Ansatz wäre allerdings gewiss sinnvoller als etwa die mitunter aus der Praxis berichtete Vergabe von Einheitsnoten im Religionsunterricht, durch die auch die Stellung des Fachs in der Schule in Frage gestellt wird.

Solange am Ende aber doch Ziffernnoten stehen, wie dies noch immer in den meisten Schulen der Fall ist, bleibt die Reichweite solcher Bemühungen um alternativer Bewertungsformen allerdings begrenzt.

Für Fächer wie den Religionsunterricht kann dazu noch ein deutliches Akzeptanzproblem kommen. Inzwischen wird in der Religionspädagogik gern die „Malte-Frage“ zitiert: „Wie konnten Sie Malte eine Vier geben?“¹³ – eine Frage, die sich

im Religionsunterricht gerade aufgrund der für diesen Unterricht angenommenen oder jedenfalls eingeforderten Beziehungsqualität zuspitzt. Darüber hinaus kann hier die weiterreichende Frage bewusst gemacht werden, unter welchen Voraussetzungen es tatsächlich akzeptabel erscheint, dass ein Schüler oder eine Schülerin aufgrund der Religionsnote nicht versetzt wird. Wird dies akzeptiert, oder folgt dann der Kirchenaustritt der Eltern?

2.3 Kompetenzen, Bildungsstandards und Leistungsbewertung

Mit der Umstellung von Lehr- und Bildungsplänen auf Bildungsstandards, die ihrerseits auf Kompetenzmodelle verweisen, kommt noch eine weitere Spannung ins Spiel, die bislang besonders im Blick auf die Notengebung noch wenig geklärt ist. Kompetenzen verweisen auf nur langfristig auszubildende Eigenschaften und Fähigkeiten, die nur sehr bedingt durch eigene Willensanstrengung der Schülerinnen und Schüler erreicht werden können.

Damit entziehen sie sich grundsätzlich zumindest ein ganzes Stück weit der für die Notenumgebung bestimmenden Logik von Leistungsbereitschaft und entsprechender Zurechenbarkeit, die sich dann in einer Note ausdrückt. Zwar gilt für alle Fähigkeiten auch jenseits der Rede von Kompetenzen, dass sie nie allein von schulischem Lernen und von Anstrengung in der

Kompetenzen entziehen sich [...] einer Zurechenbarkeit, die sich in einer Note ausdrückt.

Schule abhängig sind – man denke an die Bedeutung einer musikalischen Sozialisation oder auch der religiösen Sozialisation im Elternhaus, die sich schon immer in der Note niedergeschlagen haben. Die im Blick auf den Kompetenzbegriff pädagogisch als Gewinn zu verzeichnende langfristige Orientierung bedeutet aber noch einmal eine markante und gezielte Verschiebung im Sinne eines der herkömmlichen Benotungs- und Zurechnungslogik entzogenen Größe. Schon im Klieme-Gutachten heißt es: „Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt insgesamt erworben sein müssen. Sie gehen damit über die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Schuljahr oder gar einer einzelnen Unterrichtseinheit, auf die Leistungsbewertungen normalerweise beschränkt sind, hinaus. Es geht eben gerade nicht darum, dass Inhalte für eine Klassenarbeit gelernt und wieder vergessen werden, sondern dass übergreifende Kompetenzen in grundlegenden Bereichen aufgebaut werden und überprüfbar über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen.“¹⁴ Sowie direkt zur Notengebung: „Dabei muss jedoch sehr klar unterschieden werden zwischen der Diskussion über die Qualität der Lernergebnisse einerseits sowie der Festlegung von Noten, der Vergabe von Zertifikaten und der Entscheidung über die Schullaufbahn

von Schülern andererseits. Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers

Es fehlt an empirisch bewährten Messinstrumenten, mit deren Hilfe sich der Grad der Ausprägung einer Kompetenz feststellen ließe.

sein. Sie dürfen aber nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln oder gar mit Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen verwechselt werden.¹⁵ Zudem muss bewusst bleiben, dass Bildungsstandards keineswegs das ganze Curriculum abdecken sollen.

Im Bereich des Religionsunterrichts und der „religiösen Kompetenz“, wie es etwa der derzeitige Bildungsplan für Baden-Württemberg ausdrückt, aber auch in den meisten anderen Fächern stehen zudem keine empirisch validierten Kompetenzmodelle zur Verfügung, auf die sich die Leistungsbewertung in verlässlicher Weise stützen könnte.¹⁶ Das widerspricht dem mit dem Kompetenzbegriff verbundenen Anspruch auf empirische Validität. Ebenso fehlt es an empirisch bewährten Messinstrumenten, mit deren Hilfe sich der Grad der Ausprägung einer Kompetenz feststellen ließe.

Die Bildungspläne lassen bisher eher offen, wie mit diesen Problemen umgegangen werden soll. Selbstverständlich sind schulische Leistungsbewertungen immer an Bildungspläne und deren Vorgaben gebunden. Auch in der Notengebung muss zum Ausdruck kommen, inwieweit die in den Bildungsplänen vorgegebenen Ziele von den einzelnen Schülerinnen und Schülern erreicht wurden. Wie dies aber angesichts des Fehlens schon von empirisch validierten Kompetenzmodellen und Messinstrumenten überhaupt möglich sein soll, wird nicht gesagt.

Auch im Blick auf Kompetenzen und Bildungsstandards ließe sich im Übrigen argumentieren, dass alternative, also nicht mit Ziffernnoten verfahrenende Formen der Leistungsbewertung angemessen wären.

3. Ausblick

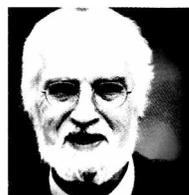
Es gibt also gute Gründe für die Religionspädagogik, die Leistungsthematik (wieder) stärker in den Vordergrund zu rücken. Gerade als ein eher ungeliebter Aspekt verdient sie Aufmerksamkeit.

Theologisch gesehen ist eine das Lernen unterstützende Form der Leistungsbewertung im Sinne einer Feedback-Kultur durchaus legitim, auch wenn deren Grenzen immer bewusst bleiben müssen. Religionspädagogisch sind die dafür erforderlichen Voraussetzungen in Lern Diagnostik und gezielter Lernförderung aber noch zu wenig geklärt. Vor allem fehlt es dafür in vieler Hinsicht an handhabbaren Instrumenten.

Die mit der Entscheidung für die Versetzungserheblichkeit der Religionsnote verbundene Erwartung, der Religionsunterricht werde sich mit besonders innovativen Modellen an der pädagogischen Leistungsdiskussion beteiligen, hat sich in den letzten 40 Jahren kaum erfüllt. ■

Literatur | Anmerkungen

- 1 K. E. Nipkow, Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente, Gütersloh 1979; B. Jendorff, Leistungsmessung im Religionsunterricht. Methoden und Beispiele, München 1979. Vgl. auch den Überblick bei M. Zimmermann, Leistungsmessung, Leistungsbewertung (2015). <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/leistungsmessung-leistungsbewertung/ch/08232f68472ec1005bf8551011488c56/> (zuletzt eingesehen 15.12.2015).
- 2 Vgl. M. Rothgangel / G. Adam / R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012; einen sehr knappen Abschnitt widmet dem Thema B. Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 587–592.
- 3 Vgl. bspw. F. Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.
- 4 Vgl. D. Benner u. a., Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u. a. 2011.
- 5 Vgl. dazu F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 2016.
- 6 Vgl. für aktuelle Befunde F. Schweitzer u. a., Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie, Gütersloh 2015.
- 7 Nipkow, a. a. O., 69.
- 8 Ebd., 70.
- 9 Vgl. dazu etwa T. Lerche, Grundwissen Lehrerbildung: Leistung messen. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin 2014; U. Maier, Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern, Bad Heilbrunn 2015.
- 10 Nipkow, a. a. O., 83.
- 11 F. Winter, Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hohengehren 2010, 185 ff.
- 12 S. dazu auch T. Bohl, Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Weinheim / Basel 2009.
- 13 C. Schaper, „Wie konnten Sie Malte eine Vier geben?“ Noten für persönlich bedeutsame Lernergebnisse? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53 (2001), 359–374.
- 14 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, Bonn / Berlin 2007, 26 f.
- 15 Ebd., 50 (Herv. F. S.).
- 16 Ansätze dazu bei Benner u. a., a. a. O.



Prof. Dr. Friedrich Schweitzer: Nach der ersten Theologischen Dienstprüfung (Tübingen) Master of Theology (MTh) an der Harvard University. Doktor der Sozialwissenschaften, Habilitation im Fach Evangelische Theologie. Lehrstuhl für Praktische Theologie / Religionspädagogik, Universität Mainz 1992–1995; seit 1995 Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Tübingen. Zahlreiche religionspädagogische Veröffentlichungen und Forschungsprojekte, z. B. Forschungsprojekt der Evang. Landeskirche in Württemberg zur Konfirmandenarbeit (insb. zum Modell KU 3/8); Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit; International research on confirmation.