

Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe

Eine Evaluationsstudie

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Viera **Pirker**, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

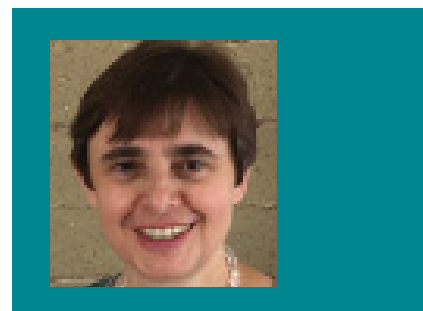
Dr.ⁱⁿ Viera Pirker
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10 / 1OG 010b
A-1010 Wien
e-mail: viera.pirker@univie.ac.at



Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Maria **Juen**, Senior Lecturer am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik, AHS-Religionslehrerin.

SL Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Juen, MAS
Universität Innsbruck
Institut für Praktische Theologie
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
e-mail: maria.juen@uibk.ac.at



Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe

Eine Evaluationsstudie

Abstract

Im Kontext der angestrebten Oberstufenreform (NOST) beauftragte die österreichische Schulamtsleiterkonferenz eine Arbeitsgruppe mit der Ausarbeitung von Konzepten für eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Fach Katholische Religion in der Sekundarstufe II. Das dabei entstandene Kompetenzraster wurde im Schuljahr 2016/17 in der konkreten Unterrichtspraxis erprobt und diese Erprobung von den Autorinnen des Beitrags wissenschaftlich evaluiert. Das Forschungsinteresse der qualitativen Evaluationsstudie konzentrierte sich auf zwei Aspekte: auf die konkreten Erfahrungen der Lehrpersonen in der Erprobung des Kompetenzrasters und darauf, die subjektiven Sichtweisen und Deutungen der ReligionslehrerInnen im Hinblick auf (kompetenzorientierte) Leistungsbeurteilung zu rekonstruieren. Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Herausforderungen und Spannungsfelder im Kontext der Leistungsbeurteilung, in das Fach- und Selbstverständnis der Lehrkräfte sowie in die Art und Weise der Umsetzung von unterrichtssteuernden Vorgaben (Kompetenzraster) in die konkrete Unterrichtspraxis.

Schlagworte: Leistungsbeurteilung – Kompetenzorientierung – Religionsunterricht – Unterrichtsforschung – Evaluationsforschung

Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe

Eine Evaluationsstudie

Competence oriented performance assessment in upper secondary education. An evaluation study on teachers' practice in the subject religious education (catholic)

In the context of the aspired reform of the upper school system (NOST), the Austrian School Leader Conference commissioned a working group to develop concepts for a competence-oriented performance assessment in the field of Catholic Religious Education in upper secondary school. The resulting grid of competencies was tested in teaching practice by 12 teachers in the academic year 2016/17. This was scientifically evaluated by the authors of the article. The research interest of the qualitative evaluation study focuses on two aspects: on the experiences of the teachers with the assessment of competencies, as well as on the subjective perspectives and reconstructions of teachers of religion within competence-orientated performance assessment in their subject. The results provide an insight into the challenges and areas of conflict in the context of performance assessment, into the teachers' understanding of their role and their school subject, and in the way in which governance guidelines for teaching (grid of competencies) are implemented in actual teaching practice.

Keywords: performance evaluation – competence orientation – religious education – education research – evaluation research

Einleitung

Die Frage nach der Leistung von SchülerInnen, nach der Leistungsfeststellung und -beurteilung ist im Religionsunterricht hinzuordnen auf sein Zentrum: das religiöse Lernen.¹ Leistungsbeurteilung steht für die im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte nicht im Mittelpunkt ihrer religionsunterrichtlichen Praxis und ihres Selbstverständnisses.² Und dennoch ist diese Thematik in den vergangenen Jahren, angestoßen durch die bildungspolitischen Bestrebungen zur Reform der Sekundarstufe II (kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung in der Neuen Oberstufe) neu in den Fokus gerückt.

Im Kontext der angestrebten Oberstufenreform (NOST) beauftragte die österreichische Schulamtsleiterkonferenz eine Arbeitsgruppe mit der Ausarbeitung von Konzepten für eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Fach Katholische Religion in der Sekundarstufe II. Das dabei entstandene Kompetenzraster wurde im Schuljahr 2016/17 in der konkreten Unterrichtspraxis erprobt und diese Erprobung von den Autorinnen des Beitrags wissenschaftlich evaluiert. Das Forschungsinteresse der durchgeführten qualitativen Studie konzentrierte sich auf zwei Aspekte: Einerseits auf die konkreten Erfahrungen der Lehrpersonen in der Erprobung des Rasters und andererseits darauf, die subjektiven Sichtweisen und Deutungen der ReligionslehrerInnen im Hinblick auf Leistungsbeurteilung zu rekonstruieren.³

Im Forschungsprozess wurde deutlich, dass sich am Thema Leistungsbeurteilung wie in einem Brennglas der besondere Stellenwert und die Herausforderungen des Faches Religion zeigen. Die Praxis der Notengebung wird zum Kristallisationspunkt, an dem sichtbar wird, wie es um das Selbstverständnis und das Fachverständnis, aber auch um die Haltung und die Befindlichkeit von Lehrkräften steht – im Religionsunterricht, im Schulsystem, in der Beziehung zu SchülerInnen und deren Eltern, aber auch im Kontakt mit Schulleitung und Kollegium. Das Feld zeigt sich von verschiedenen Dilemmata durchzogen, macht aber besonders auch den entschiedenen pädagogischen Einsatz für die SchülerInnen und für die Sache des Religionsunterrichts sichtbar, weil, wie es ein Religionslehrer ausdrückt, „*Religionsunterricht insgesamt anders funktioniert*“ (L14m, 624).

1 Vgl. DEUTSCHER KATECHETEN-VEREIN: Leistungsbewertung und Notengebung in Schule und Religionsunterricht. Neun Thesen aus dem Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins e.V. (20. September 2003), in: http://www.katechetenverein.de/relaunch.2011/pdf/stellungnahmen/sn_leistungsbewertungundnotengebung9thesen.pdf [abgerufen am 31.8.2017]; dokumentiert in: DEUTSCHER KATECHETEN-VEREIN: Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht, in: FISCHER, Dietlind (Hg.): Lernen beobachten – Leistung beurteilen im Religionsunterricht der Grundschule, Seelze-Velber: Friedrich Verlag 2010, 154–165.

2 Vgl. PIRKER, Viera / JUEN, Maria (Hg.): Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ 26), 131–132.

3 Vgl. EBD., 16–17.

Im Folgenden werden zunächst (1) der bildungspolitische Hintergrund der Untersuchung sowie der (religions)pädagogische Forschungsstand zur Leistungsbeurteilung skizziert. Die Darstellung des (2) empirischen Vorgehens sowie (3) der wesentlichen Ergebnisse der Studie schließen daran an. 15 Thesen als handlungsleitende Perspektiven für die Praxis der Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht runden den Beitrag ab.

1. Bildungspolitischer und (religions)pädagogischer Kontext

1.1 Bildungspolitischer Hintergrund

Im Nationalen Bildungsbericht 2009 wird als Desiderat benannt: „Bezugspunkt der Leistungsbeurteilung sollten nicht die stark interpretationsbedürftigen Lehrpläne, sondern Kompetenzkataloge sein, die – möglichst operational – angeben, welche Kompetenzen für die Vergabe einer je bestimmten Note vorliegen müssen.“⁴ Damit werden zwei Zielsetzungen verbunden: Zum einen sollen die Kompetenzraster bewirken, dass die in § 14 der Leistungsbeurteilungsverordnung festgelegten Notendefinitionen in der Unterrichtspraxis konsequenter beachtet und umgesetzt werden. Zum anderen sollen sie eine Weiterentwicklung der Kultur der Leistungsbeurteilung anregen. Um diese Veränderung von Unterrichtsparadigmen für den Katholischen Religionsunterricht frühzeitig vorzubereiten, setzte die österreichische Schulamtsleiterkonferenz eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung von kompetenzorientierten Modellen der Leistungsbeurteilung für das Unterrichtsfach Katholische Religion an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen (AHS u. BHS) ein. Für die AHS-Oberstufe entwickelte eine Gruppe von FachinspektorInnen im Frühjahr 2016 ein Kompetenzraster für das dritte und vierte Semester der 10. Schulstufe. Das Raster orientiert sich an den Kompetenzen des geltenden Lehrplans und differenziert diese in jeweils drei Teilkompetenzen aus⁵, um zu veranschaulichen, was SchülerInnen am Ende des Lernprozesses können sollen. In einem Pilotprojekt wurde dieses Raster unter wissenschaftlicher Begleitung erprobt und die Studie zusätzlich dazu genutzt, grundlegende religionsdidaktische Fragestellungen im Kontext der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung zu erforschen.

Der kompetenzorientierte Paradigmenwechsel steht für eine didaktische Entwicklung, in der die Konzentration weg vom Unterrichten hin zum Lernen und zum Learning Outcome verschoben wird. Erste Erfahrungen mit einer kompetenzori-

4 EDER, Ferdinand / NEUWEG, Georg Hans / THONHAUSER, Josef: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, in: SPECHT, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Lykam 2009, 267.

5 Vgl. PIRKER, Viera / JUEN, Maria: Anhang A.1, Entwurf Kompetenzraster, [Online verfügbar unter: <http://blog.kohlhammer.de/theologie/religion-kein-fach-wie-jedes-andere> [abgerufen am: 01.09.2018]], 1.

entierten Leistungsbeurteilung sammelten Lehrkräfte bereits im Kontext der Beurteilung der an der AHS vorgesehenen „vorwissenschaftlichen Arbeit“ (VWA), die anhand eines Kompetenzrasters⁶ erfolgt. Außerdem sind die Aufgabenstellungen für die mündliche Reifeprüfung kompetenzorientiert⁷ zu entwickeln. Die Reform der Reifeprüfung hatte Rückwirkungen auf den unterrichtlichen Alltag; so wurden auch die Lehrpläne kompetenzorientiert überarbeitet.

1.2 Forschungsüberblick

Die Beurteilung der Leistungen von SchülerInnen gehört zu den grundlegenden Aufgaben des Lehrberufs. Ihr kommt eine gesellschaftliche und eine pädagogische Funktion zu: Während die pädagogische Funktion als „Rückmeldung, Beratung und Motivierung bezogen auf schulische Lernprozesse“⁸ dargestellt wird, verweist die gesellschaftliche Funktion auf die Selektion und Allokation, also eine „Sortierung der nachwachsenden Generation nach Leistung und deren Verteilung auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen und beruflichen Positionen“⁹. Im Prozess der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung kumulieren formative und summative Aspekte des Unterrichts, da sich darin Feedback und Notengebung begegnen. Beide Prozesse strukturieren den schulischen Alltag in vielerlei Hinsicht.¹⁰ Die konkrete Praxis der Leistungsbeurteilung von Lehrkräften im Kontext des Unterrichts ist ein theoretisch und didaktisch intensiv behandeltes, empirisch jedoch eher wenig erforschtes Feld – sowohl hinsichtlich der Praxis der Lehrpersonen, als auch hinsichtlich des konkreten Schülererlebens. Insbesondere gibt es eher wenige Erkenntnisse dazu, „wie Lehrer selbst ihren Umgang mit dem Notenproblem sehen und beurteilen“¹¹ – ein Manko, das auch für den Bereich

6 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG: Erläuterungen zum Beurteilungsraster für die VWA (September 2016), in: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_beurteilungsraster_eri.pdf?6aanqv [abgerufen am 23.01.2019].

7 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN: Mündliche Reifeprüfung AHS. Handreichung (Oktober 2014), in: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp.pdf?6aanmn [abgerufen am 07.03.2019], 12.

8 BREIDENSTEIN, Georg: Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung, Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich 2012 (= Pädagogische Fallanthologie 12), 11.

9 EBD.

10 Zum Überblick: ZABOROWSKI, Katrin U. / MEIER, Michael u.a.: Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule, Wiesbaden: VS Verlag 2011 (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 32); WEINERT, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz³2014a (= Pädagogik); SACHER, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt⁶2014; TERHART, Ewald: Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers. Forschungslinien und Forschungsergebnisse, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster / New York: Waxmann 2014, 883–904.
Leistung und soziale Ungleichheit: MAAZ, Kai / BAERISWYL, Franz u.a.: Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule, in: DEISSNER, David (Hg.): Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch. Mit einer Studie zur Rolle der sozialen Herkunft bei Notengebung und Schulpfehlungen, Wiesbaden: Springer VS 2013, 184–305.
Neue Formen: GRUNDER, Hans-Ulrich / BOHL, Thorsten (Hg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II, Baltmannsweiler: Schneider 2001; WINTER, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen, Baltmannsweiler: Schneider⁵2012.
Ausführlicher Forschungsüberblick: PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 27–54.

11 TERHART 2014 [Anm. 10].

der Religionspädagogik und Religionsdidaktik gilt.¹² Das Grundproblem schulischer Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht wird seit der umfassenden Analyse von Nipkow in einem theologisch konturierten Spannungsfeld von „Rechtfertigung und Leistung“¹³ angesiedelt – in anderen Worten: „Gnade und Leistung“¹⁴ bzw. „Vertragen sich Glaube und Leistung?“¹⁵. Einen Meilenstein der Diskussion bilden die Thesen des DKV.¹⁶ Empirische Forschung zur Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht existiert bislang nicht; einige Studien zu (angehenden) Religionslehrkräften tangieren das Thema am Rande.¹⁷

2. Empirisches Vorgehen

Die empirische Untersuchung verfolgt das Anliegen, die Erfahrungen der Lehrpersonen in der Erprobung des Kompetenzrasters zu erforschen und die subjektiven Sichtweisen auf die fachdidaktische Eignung des Rasters sowie auf die Leistungsbeurteilung und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht allgemein zu rekonstruieren. Daher ist die Studie methodologisch und methodisch in der qualitativen Sozialforschung verortet und, entlang der forschungsleitenden Prinzipien der Prozesshaftigkeit, in einer kommunikativen Struktur und Offenheit zwischen Forschenden und Mitwirkenden konzipiert.¹⁸

2.1 Einordnung der Studie als Evaluationsforschung

Die Begleitung einer Erprobungsphase, in der die am Projekt beteiligten Lehrkräfte mit einem Raster zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung arbeiten, diese reflektierend einholen und ihre Erfahrungen für die Forschung zur Verfügung stellen, stellt in vielerlei Hinsicht eine Evaluation dar, also den „Prozess

-
- 12 Zum Überblick: KULD, Lothar: Neuere Veröffentlichungen zur Leistungsmessung im schulischen (Religions-)Unterricht. Ein Literaturbericht, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 51/2 (2008) 94–97; REESE-SCHNITKER, Annegret: Nun sag, wie hast du's mit der Leistung'. Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht, in: *Religionspädagogische Beiträge* 64 (2010) 31–50; ZIMMERMANN, Mirjam: Leistungsmessung, Leistungsbewertung, in: https://doi.org/10.23768/wirelex.Listungsmessung_Leistungsbewertung.100028 [abgerufen am: 13.11.2017]; REESE-SCHNITKER, Annegret: Leistungsmessung im Religionsunterricht, in: *Kontakt* 13 (2018) 8–13.
- 13 NIPKOW, Karl E.: *Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente*, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn 1979, 44.
- 14 So BIZER, Christoph: Leistung – Gnade – Rechtfertigung, in: BITTER, Gottfried / ENGLERT, Rudolf / MILLER, Gabriele / NIPKOW, Karl E. / BLUM, Dominik (Hg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München: Kösel 2002, 124–127; REESE-SCHNITKER, Annegret: Gnade und Leistung im Religionsunterricht, in: *Katechetische Blätter* 134/6 (2009) 431–435.
- 15 HILGER, Georg: Leistungen wahrnehmen und bewerten, in: HILGER, Georg / RITTER, Werner H. u.a. (Hg.): *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München / Stuttgart: Kösel / Calwer 2014, 460.
- 16 Vgl. DEUTSCHER KATECHETEN-VEREIN 2003 [Anm. 1].
- 17 Zum Überblick: PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 4–54.
- 18 Vgl. LAMNEK, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, Weinheim / Basel: Beltz 2005; KRUSE, Jan: *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim / Basel: Beltz 2014; RABENSTEIN, Kerstin: Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich, in: SCHELLE, Carla / RABENSTEIN, Kerstin / REH, Sabine (Hg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, 25–42.

der Bewertung eines Produktes, Prozesses oder Programms“¹⁹. Neben sozialwissenschaftlicher Grundlagen- und Anwendungsforschung zeichnet sich Evaluationsforschung durch einige spezifische Merkmale aus:²⁰ Sie folgt einer *Praxis- und Nutzenorientierung* für die am Forschungsprozess Beteiligten; sie ist geprägt durch eine starke *Dialogorientierung* mit den verschiedenen Interessensgruppen; und insbesondere nimmt sie eine *Bewertung* der Ergebnisse vor – darin liegt die wesentliche Unterscheidung und das Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen sozialwissenschaftlichen Herangehensweisen.

2.2 Datenerhebung und Auswertungsschritte der Gruppengespräche

Den Forschungsinteressen der Studie entsprechend wurde ein Forschungsdesign entwickelt, mit dem sowohl die Praxiserfahrungen der Lehrpersonen in der Erprobungsphase des Rasters als auch ihre subjektiven Sichtweisen auf Leistungsbeurteilung und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht erhoben werden konnten. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Gruppengespräche mit Lehrpersonen aus vier Diözesen, die in ihrem Unterricht das Kompetenzraster mindestens ein Semester lang erprobten. Im Kontext der Evaluationsforschung werden die Gruppengespräche mit Mäder „als Erhebungsmethode definiert, die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse der Forschenden bestimmt ist.“²¹ Sie lassen sich damit sowohl von Gruppenmethoden ohne Interaktion als auch von natürlichen Gruppengesprächen abgrenzen. Im gesamten Forschungskontext, der als Begleitforschung konzipiert wurde, bilden die seriell geführten Gruppendiskussionen (zu zwei Erhebungszeitpunkten t1 und t2) die dominante Erhebungsmethode, die durch weitere Erhebungen auf Ebene der Gruppen (Fragebogen, Analyse von Unterlagen) sowie durch zwei ergänzende Einzelgespräche flankiert werden. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert, anonymisiert und anschließend in einem ersten Schritt in Anlehnung an die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet, die nach Kuckartz und Schreier zu den „Basisformen“²² der qualitativen Inhaltsanalyse zählt. „Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte Aspekte zu identifizieren,

19 BAUER, Karl-Oswald: Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen, in: BAUER, Karl-Oswald (Hg.): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis, Weinheim / Basel: Juventa 2007, 18.

20 Vgl. MÄDER, Susanne: Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen, in: Zeitschrift für Evaluation 12/1 (2013) 33–36.

21 EBD., 25.

22 Vgl. KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim / Basel: Beltz / Juventa 2014, 72; Vgl. SCHREINER, Margit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 15/1 (2018) Art. 18, online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [abgerufen am 07.05.18].

zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben.“²³ Folgende Merkmale kennzeichnen dieses Verfahren:

- Orientierung an Kategorien, im Sinne von Inhalten oder Themen, die im Kontext der Fragestellung relevant sind. Die Hauptkategorien können nach Kuckartz entweder auf Basis von Theorien oder von Forschungsfragen abgeleitet (deduktiv) oder aus den Daten selbst (induktiv) gewonnen werden.²⁴
- Interpretatives Vorgehen: Mittels Sequenzanalyse werden die Textpassagen auf ihre dahinterliegenden (latenten) Bedeutungen hin befragt.
- Orientierung an Reliabilität und Validität: Reliabilität wird erreicht, in dem ein „intersubjektiv-konsensuales Textverständnis angestrebt wird [...]“²⁵.

Forschungspraktisch wurde mit der Auswertung von zwei Gruppengesprächen (dem umfangreichsten und dem in Relation dazu inhaltlich am meisten kontrastierenden) begonnen. Das gesamte Transkript beider Gespräche wurde von den Forscherinnen Abschnitt für Abschnitt sequenzanalytisch interpretiert, d. h. es wurden verschiedene Deutungen (Lesearten) im Hinblick darauf generiert, worum es in der entsprechenden Sequenz ‚eigentlich geht‘, „was hier ‚der Fall ist‘, ‚wie das zu verstehen ist‘ [...]“²⁶. Auf diese Weise wurden in Anlehnung an das Verfahren des offenen Kodierens²⁷ ‚Codes‘ gebildet, die im Laufe des Interpretationsprozesses zu Kategorien gebündelt wurden. Parallel dazu wurden Kategorien deduktiv aus dem Gesprächsleitfaden gewonnen und mit den im Interpretationsprozess entwickelten Kategorien abgeglichen. Dieses Verfahren eröffnet einen Zugang zu vielfältigen Aspekten in den Daten, die durch eine rein deduktive Kategorienbildung nicht in den Blick kommen. Auf diese Weise entstand ein ausdifferenziertes Kategoriensystem, das für die Analyse der weiteren Gespräche weitgehend übernommen, aber auch geringfügig modifiziert wurde, wenn sich im Datenmaterial neue Aspekte zeigten. Die Datenauswertung erfolgte im paper-pencil-Verfahren.²⁸

2.3 Fragebögen und Dokumente aus der Unterrichtspraxis

Kurze Fragebögen jeweils am Ende der Gespräche dienten der Einschätzung der Gesprächssituation durch die beteiligten Lehrkräfte sowie der Erhebung von Rah-

23 SCHREINER 2014 [Anm. 22].

24 Vgl. KUCKARTZ 2014 [Anm.22], 77.

25 SCHREIER 2014 [Anm. 22].

26 BREUER, Franz: *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: VS 2009, 80.

27 Vgl. EBD., 80–84.

28 Die entwickelten Kategorien werden in der Publikation tabellarisch dargestellt, vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 47 (deduktive Kategorien t1); EBD., 94 (deduktive Kategorien t2); EBD., 159–160 (induktive Kategorien).

mendaten. Beim zweiten Termin brachten einzelne Lehrpersonen Unterlagen aus ihrer Leistungsbeurteilungspraxis mit. Trotz ihrer spontan entstandenen Erhebung und späten Integration in den Forschungsprozess erwies sich die Analyse dieser Materialien als äußerst ergiebig, da sie die Erkenntnisse aus den Gesprächen stützt und veranschaulicht. Für die wenigen und zufällig erhobenen Materialien konnte kein in die Tiefe gehendes Analyseinstrumentarium angewendet werden. Das gewählte Vorgehen lehnt sich an die Dokumentenanalyse²⁹ an. Nach einer methodischen Einordnung wurden die Unterlagen im Forschungskontext deskriptiv erschlossen und im Blick auf ihren Ertrag für das Gesamtbild eingeschätzt.

2.4 Sample

Die Anlage folgt einem Expertenmodell: Das Kompetenzraster zur Leistungsbeurteilung wurde in zwei unterschiedlichen Gruppen entwickelt und erprobt. Die Entwicklung des Rasters lag in der Verantwortung der Arbeitsgruppe AHS; die wissenschaftlich begleitete Erprobung erfolgte in der konkreten Unterrichtspraxis durch insgesamt 12 Lehrpersonen in 12 Unterrichtsgruppen der sechsten Klasse, also ausschließlich in der Sekundarstufe II. Die Lehrpersonen wurden nach kontrastierenden Kriterien ausgewählt (Stadt/Land; Alter; Unterrichtserfahrung; Deputat / weitere Fächer; Schulformen; regionale Verteilung; Geschlecht) und in vier Gruppen (in einem Fall eine Einzelperson) zu zwei Zeitpunkten zu ihren Erfahrungen befragt.

3. Zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die LehrerInnen eruieren im Rahmen der Evaluation das in mehrfacher Hinsicht problematische und spannungsreiche Feld zwischen Bildung, Schulsystem und Leistung, Religion im Schulsystem, Religion und Leistung.³⁰ Weit über den Kontext der Evaluation des Kompetenzrasters hinaus ermöglicht die empirische Untersuchung einen tiefen Einblick in die subjektiven Deutungen der Lehrpersonen im Hinblick auf (kompetenzorientierte) Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht sowie in deren Praxis des Umgangs mit unterrichtssteuernden Vorgaben. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie entlang der folgenden Fragestellungen gebündelt: Welche Auswirkungen nehmen die befragten LehrerInnen durch die Arbeit mit dem Kompetenzraster wahr (3.1)? In welchen Spannungsfeldern sehen sich Religionslehrpersonen in puncto Leistungsbeurteilung (3.2)? Welche Herzensanliegen formulieren sie für ihren Religionsunterricht, welches Fach-

29 GLASER, Edith: Dokumentenanalyse und Quellenkritik, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / Basel: Juventa 2010, 365–375; Zum Umgang mit Dokumenten aus der Alltagspraxis von Lehrkräften vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 134–147.

30 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2] 160–165.

und Rollenverständnis prägt ihre Praxis der Leistungsbeurteilung (3.3)? Welche subjektiven Sichtweisen bringen sie aufgrund ihrer eigenen Praxis der Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht ein (3.4)? Wie gehen Lehrkräfte mit sich ändernden Rahmenbedingungen des Unterrichts im Zuge der Kompetenzorientierung um (3.5)?

3.1 Auswirkungen des Kompetenzrasters in der Unterrichtspraxis

Auf einer ersten Ebene fokussierte die Auswertung der Gruppengespräche die Erfahrungen der Lehrpersonen mit und (aus deren Sicht) die Auswirkungen des Kompetenzrasters in der Unterrichtspraxis. Aus der Fülle an Ergebnissen können an dieser Stelle nur einzelne, besonders relevante Aspekte thematisiert werden.³¹

Die Lehrpersonen haben mehrheitlich gerne mit dem Kompetenzraster gearbeitet und damit positive Erfahrungen gemacht. Dies zeigt sich daran, dass sie es großteils auch im vierten Semester der sechsten Klasse verwendet haben, obwohl dies im Studiendesign nicht zwingend vorgesehen war. Insgesamt integrieren die Lehrkräfte das Raster relativ schnell in ihre Unterrichtspraxis, da ihnen die Grundstruktur bereits durch das Beurteilungsraster für die vorwissenschaftliche Arbeit vertraut ist. Zu den positiven Auswirkungen zählen aus Sicht mehrerer Lehrpersonen die größere Transparenz der Leistungsbeurteilung sowie die Aufwertung des Faches. Das Raster bietet eine Argumentationshilfe dafür, was im Religionsunterricht gelernt wird. So betont eine Lehrperson: *„Zum einen kann ich sehr gut argumentieren den Schülern gegenüber, was am Ende so eines Kapitels [...], was ich will, dass sie können. [...] ich kann meinen Unterricht auch vor anderen Leuten sehr einfach rechtfertigen, da muss ich nicht irgendwie groß ausholen, ich kann sagen, das sind die Kompetenzen.“* (L3m, t2, 215–223)

Mehrere Lehrkräfte machen die Erfahrung, dass sich die Motivation der SchülerInnen im Religionsunterricht erhöht. Dies gilt vor allem dann, wenn die Lernenden, wie im Kompetenzraster vorgesehen, an der Auswahl der drei für die Beurteilung herangezogenen Kompetenzen beteiligt werden.³² Gleichzeitig erleben die Lehrpersonen die Vorgaben des Rasters auch als Einschränkung. Sie sehen die Gefahr, dass sich der Fokus in der Unterrichtsgestaltung zu stark auf dessen Vorgaben richtet und die Orientierung an den Interessen der SchülerInnen und am Unterrichtsprozess zu kurz kommt. Auch eine Tendenz zu mehr schriftlichen Formen der Leistungsfeststellung lässt sich bei mehreren Lehrpersonen feststellen.

31 Vgl. EBD., 190–193.

32 Vgl. EBD., 114–115.

Viele LehrerInnen begrüßen die Tatsache, dass im Kontext der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung nun auch soziale und personale Kompetenzen ‚offiziell‘ in die Beurteilung einfließen können, wenngleich sie deren Beurteilung als schwierig erachten.³³ Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, wie diese Kompetenzen im Unterrichtsalltag erworben und festgestellt werden können und ob dafür der zeitliche Rahmen von zwei Wochenstunden ausreicht. Manche Lehrpersonen haben in diesem Kontext gute Erfahrungen mit Formaten zur Selbst- und Fremdeinschätzung gemacht, andere nutzen Einzelgespräche zur Rückmeldung oder sehen sich herausgefordert, neue Lernsettings zu entwickeln.³⁴

3.2 Spannungsfelder

Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht steht in der prinzipiellen Spannung zwischen den rechtlichen Rahmenbedingungen (Möglichkeit zur Abmeldung) und den gesetzlichen Vorgaben zur schulischen Leistungsbeurteilung, die für das Unterrichtsfach Religion als Pflichtgegenstand im Fächerkanon der Schule in gleichem Maße gelten. Leistungsbeurteilung wird von den Lehrkräften vor diesem Hintergrund durchweg als Dilemma erlebt, das aus ihrer Sicht durch das erprobte Kompetenzraster noch verschärft wird. *„Und wenn wir jetzt hergehen und sagen, du, schau her, wir bewerten jetzt nach diesem Raster. Deine Leistung im heurigen Jahr ist ein ‚Genügend‘, dann habe ich den Schüler im nächsten Jahr nicht mehr. Und solange wir dieses Kernproblem haben, glaube ich, stehe ich ein bisschen an, muss ich sagen.“* (Lm4, t1, 451–455) Dieses grundlegende Spannungsfeld wird zwar durch das Ersatzfach Ethik abgeschwächt, dennoch bleibt eine Konkurrenzsituation bestehen. Diese bewirkt bei Lehrpersonen Angst vor Abmeldungen, vor finanziellen Einbußen bis hin zur Sorge um den Verlust des Arbeitsplatzes. Sie haben das Gefühl, permanent um das Interesse der SchülerInnen kämpfen zu müssen. *„Und immer dieser Kampf auch mit den Schülern, mache ich jetzt Stoff, was mache ich, wie mache ich das, wenn ich es falsch mache, dann habe ich im nächsten Jahr keinen Job.“* (L11m, 93–95)

Erschwerend kommt hinzu, dass die Religionsnote aus Sicht der Lehrkräfte gesellschaftlich nicht vorrangig als Ausdruck erbrachter Leistungen interpretiert wird, sondern als Auskunft über personale und soziale Kompetenzen. Ausgerechnet im Fach Religion, in dem sich die LehrerInnen der schulisch durchaus üblichen, jedoch pädagogisch unseligen Verknüpfung³⁵ von Person und Leistung so bewusst sind, wird diese Verknüpfung durch die Erwartungshaltungen seitens der Lernenden,

33 Vgl. EBD., 126.

34 Vgl. EBD., 129.

35 Vgl. EBD., 27–54.

der Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung und mitunter auch der Schulaufsicht im Hinblick auf die Religionsnote noch verstärkt: *„ich kenne auch Aussagen von Kollegen, die sagen, nein, also was schlechteres als ein Einser darf eigentlich nicht drinnen stehen, sonst ist das ein Urteil über die Person, ja.“* (L7w, 731–736) Auch das Fachverständnis der ReligionslehrerInnen und die damit verbundenen zentralen Anliegen im Religionsunterricht verstärken das Dilemma der Notengebung.

3.3 Herzensanliegen, Fach- und Rollenverständnis der Lehrpersonen

In den Gruppengesprächen wird deutlich, dass das Fachverständnis³⁶ der Lehrpersonen zwischen zwei Polen ausgespannt ist: Zum einen ist und soll Religion ein Fach wie jedes andere sein – zum anderen besitzt das Fach eine unverwechselbare und spezifische Grunddynamik und Charakteristik, die es zu bewahren gilt. *„Ich glaube, der Religionsunterricht muss mehr sein als dieses reine Leistungsdenken, auch wenn es ein Maturafach ist.“* (L4m, t1, 93–95) Die *„Lebensrelevanz“* (L10w, t1, 369) des Unterrichts sowie die nachhaltige Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen sind Herzensanliegen der Lehrpersonen. *„Und wenn ich die Bibel hernehmen kann und da blättern und Stellen entdecken, die für ihn, für sie bedeutsam sind und für die Gesellschaft, dann ist das Ziel erreicht.“* (L5m, t1, 966–968) Auf der Basis eines christlichen *„Wertekodex“* (L3m, t1, 1000) sollen SchülerInnen dazu befähigt werden, sich mit aktuellen politischen und ethischen Fragestellungen und Entwicklungen kritisch auseinanderzusetzen.

Was gelernt wird und wie etwas gelernt wird, ist gerade im Religionsunterricht untrennbar miteinander verbunden. Zentral ist für die Lehrpersonen daher im Miteinander-Lernen auch auf die Qualität der Beziehungen zur und in der Klasse zu achten und diese gegebenenfalls auch zu thematisieren. Religionsunterricht, so ein Credo der Lehrkräfte, muss von den SchülerInnen her gedacht werden, bei ihren (kritischen) Fragen und Interessen sowie bei ihren Ressourcen ansetzen.³⁷ Religionsunterricht soll einen Raum eröffnen, in dem brennende Fragen oder Anliegen der SchülerInnen zur Sprache kommen und bearbeitet werden können. Leben und Glauben, Weltgestaltung und christliche Botschaft stehen für die Lehrpersonen in einem unauflösbaren Zusammenhang: Letztlich steht die *„Begegnung miteinander und mit dieser Botschaft des Jesus von Nazareth“* (L1m, t1, 943–944) im Mittelpunkt.³⁸

36 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 165–178.

37 Vgl. EBD., 165–178.

38 Vgl. EBD., 90–93.

Das skizzierte Fachverständnis der Lehrpersonen beeinflusst auch ihr Rollenverständnis. Sie verstehen sich als ‚Türöffner‘ für leistungsschwache oder schwierige SchülerInnen, aber auch als TrainerInnen. „Wissensvermittler“, „Lebenscoach“, „Psychologe“, „Anlaufstelle für Kirchenkritik“ sind nur einige der Rollenbezeichnungen, die beispielsweise von einer Lehrkraft (L6m, t1, 711–713) benannt werden. Von diesem Fach- und Rollenverständnis ausgehend, denken die befragten Lehrpersonen Leistungsbeurteilung weniger von ihren gesellschaftlichen Funktionen (Selektion und Allokation), sondern vielmehr von ihrer pädagogischen Funktion her. Sie verstehen Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht als kritischen Gegenpol zu einem auf „Effizienzsteigerung“ (L13m, 253) ausgerichteten Bildungsverständnis.

3.4 Subjektive Sichtweisen auf Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht

Aufgrund der konkreten Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts sowie der mit dem Fach verbundenen Herzensanliegen vertreten die befragten Lehrkräfte mehrheitlich die Ansicht, dass sich im Fach Religion eine Ausnutzung des Notenspektrums von ‚Sehr Gut‘ bis ‚Nicht Genügend‘ verbietet.

Die in Studien zur Leistungsbeurteilung festgestellte Tendenz der Lehrpersonen, unproblematische Noten zu geben, muss im Religionsunterricht im Spektrum von ‚Sehr Gut‘ und ‚Gut‘ ausgehandelt werden.³⁹ Mildeeffekt und Großzügigkeit sind in die Notengebung in diesem Fach gleichsam vorweg eingebaut.

Die Lehrpersonen gehen allerdings davon aus, dass sich bei strenger Anwendung des erprobten Kompetenzrasters das Notenspektrum im Religionsunterricht den anderen Unterrichtsgegenständen anpasst: Es wird schwerer, ein ‚Sehr Gut‘ zu bekommen. Dies wollen die Lehrkräfte jedoch angesichts ihres Fachverständnisses⁴⁰ nicht einfach hinnehmen. Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts steht für sie die Person der Schülerin bzw. des Schülers mit den je eigenen Potentialen, Fähigkeiten und Interessen. Gerade das Fach Religion bietet aus Sicht der Lehrpersonen die Möglichkeit, *„nicht alles bewerten zu müssen und da so ein bisschen zwischen den Zeilen zu lesen, auch an der Beziehung zu den Schülern zu arbeiten, auch Freiräume zu schaffen für Sachen, die im Zeugnis nichts verloren haben.“* (L3m, t1, 553–555) Die befragten Religionslehrkräfte unterscheiden aktiv und ausdrücklich zwischen Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Notengebung. Sie suchen besonders im Religionsunterricht nach einem produkti-

39 Vgl. EBD., 35–37; sowie besonders TERHART, Ewald: Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen, aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen, in: BEUTEL, Silvia-Iris (Hg.): Leistung ermitteln und bewerten, Hamburg: Bergman und Helbig 2000 (= PB-Buch 41), 43.

40 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 165–178.

ven Umgang damit und trennen zwischen formativen und summativen Komponenten. Die LehrerInnen sind sich der überschaubaren Reichweite ihrer Notengebung, aber auch der geringen Aussagekraft einer einzelnen Ziffernote durchwegs bewusst. Leistungsbeurteilung reduziert sich für sie nicht auf Notengebung, sondern umfasst alle Formen der Rückmeldung an die SchülerInnen. Ihr Anspruch ist es, Leistungsfeststellung „eher spielerisch“ (L8w, t1, 131) zu gestalten sowie methodisch vielfältig anzulegen, so dass die Lernenden ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten ausschöpfen können. Ihr Konzept der Leistungsbeurteilung ist primär an der individuellen Bezugsnorm orientiert.⁴¹ Zudem reflektieren sie den Zusammenhang von erteiltem Unterricht und den Lernergebnissen der SchülerInnen selbstkritisch. „Und wenn es in der achten Klasse noch einen Schüler gibt und der sagt na, [...] mit der Bibel, mit dem kann ich nicht umgehen, dann muss ich sagen lieber Religionslehrer und lieber Schüler, ihr habt beide das Ziel nicht erreicht, nicht erfüllt.“ (L5m, t1, 975–977) Darüber hinaus benennen die Lehrpersonen eine hohe Sensibilität für die Gefahr des Beschämens von SchülerInnen im Kontext der Leistungsbeurteilung.⁴² So begründet beispielsweise eine Lehrperson ihre Praxis der Leistungsfeststellung in einer sehr kleinen Lerngruppe folgendermaßen: „weil einer dabei ist auch, der schwächer ist als die anderen zwei, der aber drinnen sitzt und sich bemüht. Aber der wäre, wenn ich konkrete Dinge abfrage, immer offensichtlich der Schwächste. Und ich möchte [...] ihn dieser Situation nicht aussetzen [...].“ (L8w, t1, 68–72)

Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht wird mit dem Anspruch verbunden, fair und gerecht zu sein, aber auch ohne Notendruck auszukommen.⁴³ „[...] die Sachen sind mir schon wichtig, aber ich persönlich, mache die Erfahrung [...], das funktioniert positiv, ohne dass ich irgendwie mit Noten dahinter argumentieren muss.“ (L14m, 529–532)

Insgesamt reklamieren die ReligionslehrerInnen für ihr Fach einen weiten Bildungsbegriff, der sich nicht auf Kompetenzen reduzieren lässt und deutlich über den Horizont der Schule hinausreicht.⁴⁴ Sie positionieren sich stark und eindeutig gegen eine reine Ökonomisierung der Bildung. Gegen ‚Objektivierbarkeit‘ und gegen ‚Prüfbarkeit‘ setzen sie auf die Arbeit an Haltung, Entwicklung und Persönlichkeit – wohl wissend, wie unverfügbar die Überprüfung einer diesbezüglichen Zielformulierung und Zielerreichung in Bildungsprozessen insgesamt und im

41 Vgl. EBD., 30–34.

42 Vgl. HAAS, Daniela: Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2013 (= Religionspädagogik innovativ 4).

43 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 150.

44 Vgl. EBD., 90–93.

Religionsunterricht im Besonderen ist. Damit teilen sie die bildungstheoretische Perspektive, die auch dem Kompetenzraster zugrunde liegt. Dort heißt es mit Blick auf den Charakter des Religionsunterrichts: „Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Religionsunterricht weit mehr ist als das, was sich in Kompetenzen fassen und darstellen lässt. Der Blick auf Kompetenzen soll nicht zur Vernachlässigung dessen führen, was sich nicht operationalisieren lässt.“⁴⁵

3.5 Wie gehen Lehrpersonen mit unterrichtssteuernden Vorgaben um?

Die Gespräche mit den Lehrpersonen liefern vielfältige Erkenntnisse hinsichtlich der Frage, wie die Makroperspektive der Unterrichtssteuerung (z.B. durch das vorgegebene Kompetenzraster) ihren Weg auf die Mikroebene des konkreten, situativ geprägten Unterrichts findet.⁴⁶ Die Lehrpersonen haben im Rahmen der Evaluation die Vorgaben des Kompetenzrasters an ihr bisheriges Konzept der Leistungsbeurteilung adaptiert. Sie handhaben das Raster flexibel und pragmatisch, nutzen ihren Gestaltungsspielraum und passen es fachdidaktisch reflektiert an die eigene Unterrichtspraxis an. Die Lehrkräfte verstehen sich als ‚ÜbersetzerInnen‘ der formulierten Kompetenzen und Teilkompetenzen für die SchülerInnen. Sie gehen relativ frei mit den Vorgaben um, elementarisieren, operationalisieren, gewichten und erweitern diese auf Basis ihrer Unterrichts Anliegen. Ein wichtiges Kriterium ist in diesem Zusammenhang nicht nur die Schülerorientierung, sondern auch, dass sie als Lehrpersonen „dahinter stehen“ (L9w, t2, 1020–1022) können. Exemplarisch zeigt sich dies an den Arbeitsunterlagen einer Lehrperson, die sie auf Basis des Kompetenzrasters entwickelt und den Lernenden zur Selbstüberprüfung vorgelegt hat.⁴⁷ Im Gruppengespräch erläutert die Lehrperson ihr Vorgehen folgendermaßen: *„Ich habe diese, diese Unterpunkte [der Lehrplankompetenz A.d.V.] definitiv umgeändert. Ich habe mir für mich überlegt, was hätte ich gerne, dass die Schüler zu diesem, zu diesem Kompetenzbereich, zu diesem Thema wissen. Und das habe ich umformuliert. [...] Also ich habe das für mich anders umgeändert. Und auch teilweise vielleicht ein bisschen aufgesplittet und so, das so nieder geschrieben, dass ich mir gedacht habe, sie verstehen es oder sie verstehen mich.“* (L12w, t2, 803–817)

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie der Übersetzungsprozess der Lehrkräfte zum eigentlichen fachdidaktischen ‚Knackpunkt‘ in der Umsetzung der unterrichtssteuernden Vorgaben wird. In ihrer Erläuterung der Arbeitsunterlagen nennt die Lehrperson die SchülerInnen, das erforderliche Fachwissen und die eigene Sicht

45 PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 5].

46 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 115–124.

47 Vgl. EBD., 142–147.

auf den Themenbereich als relevante Kriterien für die Reformulierung. Maßgabe ist für sie das Verstehen der Lernenden. In der Entwicklung der Arbeitsunterlagen orientiert sie sich stark am Religionsbuch, das eine erste Vorstrukturierung der entsprechenden Lerninhalte bietet.⁴⁸ Gerade in diesem Transformationsprozess sehen die Lehrkräfte ihre pädagogische und fachdidaktische Professionalität und ihre Kernaufgabe. Als Voraussetzung dafür fordern sie einen elastischen Spielraum und lehnen daher eine landesweit verbindliche Ausformulierung der Teilkompetenzen ab.

Die Lehrkräfte nehmen die „*Spannung zwischen Individualität und Standards*“ (L14m, 66) als grundsätzliche Herausforderung der Kompetenzorientierung wahr: „*Gleichzeitig ist es halt das Problem mit der Formalisierung des Ganzen, nicht. Wie viel gebe ich da jetzt zentral vor, wie viel darf ich selber entscheiden vor Ort.*“ (L14m, 59–60) Unterricht und damit auch Leistungsbeurteilung sind aus ihrer Sicht subjektorientierte Prozesse. Gerade im konfessionellen Religionsunterricht ist daher die Auslegung der steuernden Rahmenvorgaben durch die Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers nicht nur legitim, sondern notwendig gefordert. Es ist eben nicht unerheblich, welche Lehrperson mit welchen SchülerInnen in welchem Kontext welche Lerninhalte thematisiert. Ein Lehrer bringt dies auf den Punkt, wenn er zu bedenken gibt, dass die Arbeit mit dem Kompetenzraster nicht unbedingt für alle Unterrichtsstile und ‚Lehrertypen‘ geeignet ist. So vermutet er, dass Lehrpersonen, deren Unterricht eher kognitiv orientiert ist, mit den Vorgaben des Rasters besser zurechtkommen als Lehrpersonen, die „*mehr Ruhe reinbringen, [...] vielleicht mehr Entspannung, vielleicht ein bisschen mehr Spiritualität hineinbringen*“ (L4m, t2, 749–750).⁴⁹

Gleichzeitig schätzen (besonders junge) Lehrkräfte das Raster als Orientierungshilfe und Inspirationsquelle dafür, wie die einzelnen Kompetenzen des Lehrplans inhaltlich ausgestaltet werden können. Sie nutzen es zur Präzisierung der angestrebten Unterrichtsziele sowie zur Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts.

Eine erhebliche Herausforderung besteht für die Lehrpersonen darin, die im Kompetenzraster formulierten Teilkompetenzen mit dem Themenpool für die Reifeprüfung in einen konsistenten, schlüssigen Zusammenhang zu bringen. Die Studie zeigt zudem, dass trotzdem die Kompetenzorientierung bereits einige Jahre implementiert ist, die verwendeten Begrifflichkeiten (Kompetenzmodul, Kompetenzbereich, Kompetenzniveaus) als verwirrend und unklar empfunden werden.

48 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 144–148.

49 Vgl. EBD., 108–115.

Wie tiefgreifend der geforderte Perspektivenwechsel für Lehrende und Lernende ist, wird daran deutlich, dass die einzelnen Niveaustufen von beiden Akteuren sofort in das alte Notenschema rückübersetzt werden. Hier zeigt sich ein weiterhin bestehender Klärungs- und Fortbildungsbedarf.⁵⁰

Zusammenfassend ist festzuhalten: Es wäre eine Fehlannahme der Schulaufsicht, dass sich Vorgaben ‚eins zu eins‘ adaptieren und umsetzen ließen. Im Gegenteil: LehrerInnen wünschen sich gerade im Kontext von Schulentwicklungsprozessen die ausdrückliche Anerkennung und Einbeziehung ihrer Expertise und ihrer professionellen Kompetenzen. Unterrichtsqualität ist aus ihrer Sicht das Ergebnis eines lebendigen Prozesses, für den die Lehrkräfte Verantwortung übernehmen wollen. Dennoch ist die orientierende Funktion durch die Vorgaben für die weitere Entwicklung von Unterricht von großer Bedeutung.⁵¹ Insofern ist es notwendig, ein Konzept zu entwickeln, ob und wie die Implementierung einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung in der Breite gestaltet werden kann, ohne durch eine zu starke Strukturierung die Offenheit des Religionsunterrichts zu gefährden und den Abmeldedruck zu erhöhen. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich ein prozessorientiertes Vorgehen, das Lehrpersonen und Lernende gleichermaßen beteiligt: *„Also ich glaube, das jetzt einfach einzuführen und sozusagen, ab nächstes Jahr beurteilen wir in Religion so, das, das wäre glaube ich gefährlich.“* (L14m, t1, 494–496)

4. Thesen zur Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht

Evaluationsforschung ist dadurch gekennzeichnet, dass spezifische Bewertungen und Empfehlungen für die Praxis ausgesprochen werden können. Aus der Studie lassen sich daher handlungsleitende Perspektiven für einen „religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung“⁵² und Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht gewinnen. Ausgangsbasis für die zusammenfassende Einordnung und Operationalisierung der Studienergebnisse bilden die auf die gestaltende Rolle der Religionslehrpersonen fokussierenden acht Thesen von Annegret Reese-Schnitker.⁵³ Entlang der empirischen Erhebung lassen sich diese Thesen verifizieren, differenzieren und zu fünfzehn handlungsleitenden Perspektiven für die (kompetenzorientierte) Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht erweitern:

50 Vgl. EBD., 17–21.

51 Vgl. EBD., 108–115.

52 REESE-SCHNITKER 2010 [Anm. 12], 32.

53 Vgl. EBD. 47–50.

1. Den pädagogischen Charakter von Leistungsbeurteilung achten und stärken
2. Die Transparenz erhöhen und im Religionsunterricht über Leistungsbeurteilung sprechen
3. SchülerInnen in die Leistungsbeurteilung involvieren
4. Die Fähigkeit der SchülerInnen zu Selbstreflexion und Feedback fördern
5. Vielfältige und kreative Wege der Leistungsfeststellung anbieten und erproben, insbesondere Prozess-, Produkt- und Präsentationsbeurteilungen
6. Leistungsbeurteilung unter dem Gesichtspunkt der individuellen Förderung denken
7. Individuellen Leistungen Raum geben und diese wertschätzen
8. Die Defizitorientierung zugunsten einer Fokussierung der Potentiale aufgeben
9. Individuelle und sachliche Bezugsnormen stärken, soziale Bezugsnormen eingrenzen und verabschieden
10. Die Grenzen der schulischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung anerkennen
11. Die selbstkritische Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitskonzepten im Kontext der Leistungsbeurteilung fördern
12. Die Ambivalenzen einer gerechten Leistungsbeurteilung offenlegen und kommunizieren
13. Dem ‚Mehr‘ im Religionsunterricht Raum geben und beurteilungsfreie Zeiten kultivieren
14. Den kollegialen Austausch über Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung pflegen
15. Leistung fordern und Sinn anbieten