

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Lernausgangslage erheben

Theresa Schwarzkopf

erstellt: Februar 2018

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200282/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Lernausgangslage erheben

Theresa Schwarzkopf

1. Diagnostisches Moment der Lernausgangslage

Im pädagogischen Kontext hat die Diagnose die wichtige Funktion, die „bestmögliche Balance zwischen der individuellen Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern und dem Lernangebot im Unterricht“ (Braun/Schmischke, 2008, 41) zu ermöglichen. Denn das kumulative Lernen braucht die Verbindung von bestehendem (subjektivem und objektivem) Wissen und Können, um die neuen Lerngegenstände hier systematisch verankern zu können. Diese gezielte Verknüpfung versucht Wissensinseln entgegen zu wirken, die träges und isoliertes Wissen sammeln, das jedoch weder nachhaltig noch flexibel in bestimmten Anforderungen einsetzbar ist (Fischer, 2011, 23). „Die Schülerinnen und Schüler da abzuholen, wo sie sich befinden“ hat mehrere Dimensionen, die in der Lernausgangslage zusammenfließen:

- Aus vorherigen Lernprozessen bringen die Schülerinnen und Schüler einen Bestand an *Wissen und Können* mit, der sich als Kompetenzstand rekonstruieren lässt.
- Weiterhin haben die Schülerinnen und Schülern zu der Inhaltsseite des Lerngegenstands ihre eigene *Vorstellung* und subjektive Theorie, die auf ihren Alltagserfahrungen (→ [Erfahrung](#)) beruht.
- Gleichzeitig prägen ihre *Einstellungen* gegenüber dem Lerngegenstand oder dem Religionsunterricht an sich, der Lerngruppe oder der Lehrenden, ihr Lernen.
- Letztlich spielen die religiöse Sozialisation und der Stand in der religiösen Entwicklung eine wichtige Rolle für die Gestaltung der Lernprozesse.

Den Stand zur religiösen Entwicklung (→ [Religiöse Entwicklung, Forschungszugänge](#)) zu erforschen, hat sich die Entwicklungspsychologie (→ [Entwicklungspsychologie](#)) zur Aufgabe gemacht und grundsätzliche Modelle hierzu vorgelegt, z.B. *Kohlberg* zum moralischen Urteil oder *Oser/Gmünder* zur religiösen Entwicklung, und viele andere (Büttner, 2000). Diese Stufenmodelle legen nahe, welchen Stand in der religiösen Entwicklung bei einer bestimmten Altersgruppe typischerweise vorliegt, so dass in der Gestaltung von Lehr-

Lernprozessen grundsätzlich auf diese zurückgegriffen werden kann, ohne aktuelle Diagnosen durchzuführen. Auch wenn es hier zu bedenken gibt, dass die Untersuchungen bereits längere Zeit zurückliegen und sich die Altersstruktur bei Kindern und Jugendlichen heute gewandelt hat und die Grenzen der Stufenmodelle so flexibler zu denken sind. Darüber hinaus lässt sich mit Büttner/Dieterich anfragen, ob diese Entwicklungsmodelle überhaupt noch Allgemeingültigkeit haben oder ob sich die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht eher gegenstandsbezogen beschreiben lässt (Büttner/Dieterich, 2013).

2. Diagnosemodelle für das religiöse Lernen

Die Dimensionen neben der religiösen Entwicklung, die für die Lernausgangslage von Bedeutung sind, lassen sich zwei Diagnoseformen zuordnen: Die Statusdiagnostik erhebt den aktuellen Status quo der Schülervorstellungen und -einstellungen in Bezug auf den Lerngegenstand und verfolgt in sich noch einmal unterschiedliche Intentionen. Einerseits wollen die Schülervorstellungen verstanden werden (Modell der Methodisch, normfreien Sichtbarmachung, vgl. 2.1) und andererseits können diese mit fachlichen Perspektiven abgeglichen werden (Modell der unterrichtspraktischen Re-Modellierung, vgl. 2.2; Modell der fachlichen Re-Modellierung, vgl. 2.3). Die Lern- oder Outcome-Diagnostik eruiert das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler mit der Perspektive auf das individuelle Lernen (Modell der normativen Leistungserfassung, vgl. 2.3). Für alle diese Differenzierungen lassen sich eigene Diagnosemodelle für das religiöse Lernen ermitteln, die im Folgenden detailliert vorgestellt werden.

2.1. Das Modell der methodisch, normfreien Sichtbarmachung

Das Modell der methodisch, normfreien Sichtbarmachung charakterisiert sich über drei zentrale Elemente: (1) Die Diagnostik erfolgt methodisch abgesichert. Mit Hilfe von empirischen Forschungsmethoden (→ [Forschungsmethoden, religionspädagogische](#)) wie der Grounded Theory oder der Dokumentarischen Methode werden die Vorstellungen und Einstellungen aber auch das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zum Lerngegenstand erhoben. Entsprechend dem Ansatz der qualitativen Forschung werden die erhobenen Daten ausgewertet, indem Categoriesysteme entwickelt werden, in denen wiederum die Vorstellungen und Einstellungen konstruiert werden. Dadurch erhält der Diagnostiker themenspezifische Wissens-, Vorstellungs- und Einstellungsnetze von der Lerngruppe. Das Modell sieht es also vor, dass Gruppenurteile gebildet

werden. (2) Die Diagnostik erfolgt normfrei. Ziel dieses Modells ist es, die Vorstellungen, Einstellungen und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler deskriptiv aufzunehmen und zu verstehen. Zu Beginn des Lernprozesses werden diese nur beschrieben, ohne sie explizit zu bewerten. Auf Grundlage dieser Beschreibungen können die inhaltlichen Beispiele für das Unterrichtsgeschehen ausgewählt werden (Rothgangel, 2012). (3) Die Diagnostik macht die Vorstellungen, Einstellungen und das Vorwissen sichtbar. Die Transparenz des Unterrichts erhält über dieses Modell eine neue Qualität, wenn die themenspezifischen Wissens-, Vorstellungs- und Einstellungsnetze offengelegt werden, um mit ihnen Entscheidungen für das Unterrichtsgeschehen für die Lerngruppe, die Eltern und die Fachkollegen zu begründen. Darüber hinaus hat dieses Modell hohe Relevanz für die Forschung z.B. zur Theologie von Kindern und Jugendlichen (→ [Kindertheologie](#); → [Jugendtheologie](#)).

In der Praxis bedeutet dies vor allem, dass die Religionslehrerinnen und Religionslehrer eine hohe Methodensicherheit bräuchten, um mit so komplexen Forschungsmethoden wie der Grounded Theory umzugehen (Rothgangel, 2012). Darüber hinaus bleibt anzufragen, wie umsetzbar und praktikabel ein solch aufwendiges Verfahren im Lehreralltag ist. Viel mehr ist hier die religionsdidaktische und religionspädagogische Forschung gefordert. Die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken erforschen seit fast zwanzig Jahren die Grundvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Phänomenen. Dadurch haben die Lehrenden hier gute Einblicke in die Vorstellungswelt ihrer Schülerinnen und Schüler, so dass sie diese für die aktuellen Lerngruppen nur aktualisieren brauchen. Auf eine solche breite Basis kann die Religionsdidaktik noch nicht zurückgreifen, so dass dieses erste Modell in der Praxis noch sehr aufwendig und der unterrichtsrelevante Ertrag dagegen eher gering ist (Reis/Schwarzkopf, 2017, 90-91).

2.2. Das Modell der unterrichtspraktischen Re-Modellierung

Das Modell der unterrichtspraktischen Re-Modellierung schließt sich über das grundsätzliche Kennzeichen der Re-Modellierung auf. Die Schülervorstellungen und -einstellungen werden in fachlichen Ordnungsschemata rekonstruiert und mit diesen abgeglichen. Über die Zuordnung lassen sich Nähen und Distanzen zu fachlichen Positionen erkennen, die dann für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können, indem inhaltlich entsprechende Positionen aufgenommen werden. Dies hat das Ziel, die Schülerinnen und Schüler in ihren Vorstellungen und Einstellungen herauszufordern, diese zu stärken,

auszudifferenzieren oder zunächst grundsätzlich zu klären. Im Gegensatz zum Modell der methodisch, normfreien Sichtbarmachung arbeitet dieses Modell nicht systematisch und methodisch abgesichert, sondern stellt das unterrichtspraktische Vorgehen in den Mittelpunkt. Den Religionslehrerinnen und Religionslehrern wird zu Gute gehalten, dass sie durch ihr Studium implizite Ordnungsschemata verschiedener Positionen zu den unterrichtlichen Themen besitzen und abrufen können. Die Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Aussagen aus den verschiedenen unterrichtlichen Situationen werden zur Lehrereinschätzung zusammengeführt und in diese Ordnungsschemata einsortiert. Die diagnostischen Urteile sind dadurch nicht individuell, sondern fassen unbewusst Schülergruppen zusammen. Diese impliziten Hypothesen zu den Vorstellungen und Einstellungen werden dann für explizite didaktische Entscheidungen genutzt (Klose, 2014).

Auch wenn dieses Modell unterrichts- und damit praxistauglich ist, bleibt die große Schwierigkeit, dass hier die Schülerinnen und Schüler nicht selbst befragt werden. Das diagnostische Urteil läuft komplett über die Einschätzung der Lehrkräfte, die sich wiederum nicht auf abgesicherte Daten stützen können (Reis/Schwarzkopf, 2017, 91-92).

2.3. Das Modell der fachlichen Re-Modellierung

Das Modell der fachlichen Re-Modellierung hat grundlegend die gleichen Absichten in der Re-Modellierung der Schülervorstellungen und -einstellungen wie das Modell der unterrichtspraktischen Re-Modellierung. Die Schülervorstellungen und -einstellungen werden mit fachlichen Diskursen und Diskurslinien abgeglichen und in diese eingeordnet, um von diesem Punkt aus intentionale Lehr-Lernprozesse mit passenden Lernformaten (Reis, 2016) anstoßen zu können. Der große Unterschied ist jedoch das systematische Vorgehen auf zwei Ebenen. Zunächst werden die Schülervorstellungen und -einstellungen über empirische Forschungsmethoden erhoben. Das Vorgehen dabei ist damit intersubjektiv nachvollziehbar und nicht von einzelnen Lehrenden abhängig. Darüber hinaus wird für die Diagnose und den Unterricht auf fachwissenschaftlich entwickelte Diskursstrukturen zu den fachlichen Gegenständen zurückgegriffen, die zu diesem Zweck didaktisch gerahmt werden. Mit den Diskursstrukturen wird offen umgegangen, so dass diese auch den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden können (Reis, 2015; Riegger, 2015; Schimmel, 2012; Schwarzkopf, 2011).

Die Stärke dieses Modells liegt in der expliziten Angliederung an die fachlichen Diskurse und Positionen. Damit wird die Beziehung des Religionsunterrichts zu

seiner Bezugswissenschaft der Theologie hervorgehoben werden und die Religionslehrerinnen und Religionslehrer als studierte Theologen ernst genommen. Durch die Einordnung in die fachlichen Diskurse kann es allerdings passieren, dass mögliche individuelle Ausprägungen von Vorstellungen vernachlässigt werden. An erster Stelle steht hier der Abgleich mit den fachlichen Positionen, um hieraus Lerninterventionen ableiten zu können. Dafür werden individuelle Nuancen und Umformungen der Schülerinnen und Schüler unter Umständen der Passung untergeordnet (Reis/Schwarzkopf, 2017, 92).

2.4. Das Modell der normativen Leistungserfassung

Die drei bisherigen Modelle haben den Diagnosegegenstand inhaltlich gefüllt. Das Modell der normativen Outcome-Überprüfung ist im Kontext der Kompetenzorientierung (→ [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#)) angesiedelt, d.h. es erhebt für den Diagnosegegenstand Inhalt und Verhalten der Schülerinnen und Schüler, da auch der religiöse Lerngegenstand Inhalts- und Verhaltensaspekt vereint (Reis/Schwarzkopf, 2015). Die Kompetenzerwartungen, Lernergebnisse oder eben Learning-Outcomes, die für den Religionsunterricht formuliert werden, haben auch in der Diagnostik ihren Geltungsanspruch. Sie werden zum Diagnoseauftrag und legen damit indirekt die Norm fest, mit der die Schülerprodukte und -handlungen abgeglichen werden. Die Learning-Outcomes erhalten damit auch in ihrer Qualität eine hohe Relevanz und einen intensiven Stellenwert innerhalb des Diagnoseprozesses. Sie müssen dafür entsprechende Standards in der Formulierung und Konstruktion erfüllen, damit sie eben diesen Prozess in seiner Gesamtheit tragen können. Ziel dieses Diagnosemodells ist es, hypothesenartig Lernhürden zu erheben und die Qualität der Schülerhandlungen zu messen. Damit wird der Blick sowohl auf die Defizite oder Normabweichungen sowie Lernpotentiale gerichtet. Die diagnostischen Daten werden hier mit Diagnoseverfahren (Test, Befragung oder Beobachtung) einzig zu dem Zweck der individuellen Förderung erhoben. Bereits die Fragen und Aufgaben in diesen Erhebungsverfahren richten sich an der Norm des Learning-Outcomes aus. Ausgewertet werden die Daten deduktiv mit eigenen Diagnoseinstrumenten wie der Bearbeitungsstruktur oder dem Niveaustufenmodell, zu deren Entwicklung Sachstruktur und Tätigkeitsstruktur zusammengebracht werden. Die Bearbeitungsstruktur organisiert die Handlungsschritte – wobei hier Handlung als Tätigkeit am oder mit dem Inhalt zu verstehen ist –, die für die Erfüllung der Kompetenzerwartung notwendig sind, entlang der fachdidaktisch erforschten Schlüsselstellen im Lernprozess, die zu Lernhürden werden können. Die Schlüsselstellen werden dann zum Ausgangspunkt der intentionalen

Lernprozesse. Das Niveaustufenmodell hierarchisiert Ausprägungsgrade oder Qualitäten einer Handlung und macht so die Leerstellen – und damit weiteren Lernschritte – zur nächst höheren Qualitätsstufe sichtbar (Reis/Schwarzkopf, 2015).

Die Abhängigkeit von der Qualität des Learning-Outcomes ist eine Schwierigkeit dieses Modells. Generell sollten die Lehrpläne (→ [Lehrplan](#)) kompetenzorientiert sein, jedoch halten die Formulierungen der Bildungsstandards oder Kompetenzerwartungen nicht die Anforderungen ein, die es für ein tragfähiges Learning-Outcome, dass einen Diagnoseprozess und einen anschließenden Lernprozess steuern kann, braucht (Reis/Schwarzkopf, 2017, 92-93).

2.5. Überblick über die Diagnosemodelle zum religiösen Lernen

Diagnoseebene	Stufenqualität der Schülerleistungen einordnen		Outcome Diagnose	
	versteht	erklärt	versteht	erklärt
Modell	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	Sachliche Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung
Diagnostik	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	Sachliche Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung
Prozessdiagnostik	Prozessdiagnostik	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung
Leistungsdiagnostik	Leistungsdiagnostik	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung
Normative Leistungsbeurteilung	Normative Leistungsbeurteilung	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung
Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	Sachliche Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung
intentionales Re-Modellierung	intentionales Re-Modellierung	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung
Sachliche Re-Modellierung	Sachliche Re-Modellierung	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung
normative Leistungsbeurteilung	normative Leistungsbeurteilung	Wahrlich, sachlich, selbstbestimmt	intentionales Re-Modellierung	normative Leistungsbeurteilung

Ein vollständiger Diagnoseprozess, der das komplette materiale Schülerkonstrukt und die intentionale Bezugsnorm in der Theologie ernstnimmt, würde sich aus den Modellen der fachlichen Re-Modellierung und der normativen Leistungserfassung zusammensetzen.

3. Leerstellen: Welchen Einfluss nimmt die Diagnostik auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen?

Innerhalb der Religionsdidaktik und damit auch der Praxis des Religionsunterrichts gibt es aktuell kein einheitliches Verständnis darüber, was den religiösen Lerngegenstand oder den Lerngegenstand für das Lernen im Religionsunterricht ausmacht. Auch wenn Einigkeit besteht, dass er mit dem Wandel zur Kompetenzorientierung nicht mehr einfach rein inhaltlich gedacht werden kann, ist noch unsicher, wie er denn neu gefüllt und bestimmt werden kann. Da aber genau dieser Lerngegenstand übertragen in die Kompetenzerwartung oder das Learning-Outcome eine zentrale Rolle zumindest in dem Diagnosemodell der normativen Outcome-Überprüfung darstellt, scheitert die Diagnoseabsicht in der Praxis bereits an der Theorie. Eine erste Leerstelle ist damit sicherlich die (neu) Bestimmung dessen, was der kompetenzorientierte Lerngegenstand für den Religionsunterricht ausmacht.

Die Diagnose ist zunächst individuell zu denken. Auch wenn einzelne Modelle Gruppenurteile fällen, so sind diese höchst ungenau. Diese individuellen

Diagnosen lassen dann Prognosen und Hypothesen zu, welche Lerninterventionen für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler fruchtbar sind. Die Didaktik plant und gestaltet grundsätzlich Lernprozesse für Lerngruppen. Die Frage ist also zu klären, wie die individuellen diagnostischen Urteile in eine gemeinschaftliche Unterrichtssituation überführt werden können, die kein „verinseltetes Lernen“ (Schambeck, 2014, 192) in der extremsten Form der inneren Differenzierung (Bönsch, 2009) will. Eine zweite Leerstelle zeigt sich damit darin, dass die diagnosebezogenen Lehr-Lernprozesse in ihrem Verhältnis von individuellem und gemeinsamen Lernen (neu) zu charakterisieren sind.

Eine dritte Leerstelle ergibt sich zurzeit in der Perspektive des Gemeinsamen Lernens im Kontext von Inklusion (→ [Inklusion](#)). Die Frage danach, welche Schülerinnen und Schüler mit diesen Diagnosemodellen erreicht werden bzw. unterstützt werden können, ist ungeklärt. Die Modelle setzen auf äußerlich sichtbare Schülerprodukte, die beobachtet und entsprechend beurteilt werden können. Was passiert aber, wenn dies nicht möglich ist? Diese Leerstellen mit Blick auf die Erhebung der Lernausgangslage werden in nächster Zeit zu klären sein.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Schwarzkopf, Theresa, Art. Lernausgangslage erheben, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2018

Literaturverzeichnis

- Bönsch, Manfred, Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht, Braunschweig 2009.
- Braun, Dorothee/Schmischke, Judith, Kinder individuell fördern, Berlin 2008.
- Büttner, Gerhard, Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.
- Fischer, Michael, Erhebung der Lernausgangslage. Fundament des kompetenzorientierten Religionsunterrichts, in: Schönberger Hefte 41 (2011) 2, 23-26.
- Klose, Britta, Diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014.
- Reis, Oliver, „Sakramente gehören in die Oberstufe!“ – Zum schwierigen Stand der Sakramente in der Religionsdidaktik, in: Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 331-349.
- Reis, Oliver/Schwarzkopf, Theresa, Diagnose religiöser Lernprozesse. Ein kompetenzdiagnostisches Grundlagenmodell, in: Reis, Oliver/Schwarzkopf, Theresa (Hg.), Diagnose im Religionsunterricht, Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin 2015, 35-47.
- Reis, Oliver, „Öffnen kann ja jeder!“ Von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern, in: Roose Hanna/Schwarz, Elisabeth (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie und Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 44-55.
- Reis, Oliver, Schwarzkopf, Theresa, Diagnosemodelle für den Religionsunterricht. Eine Bestandsaufnahme, in: Religionspädagogische Beiträge 76 (2017), 85-95.
- Riegger, Manfred, Wunder(n) und Wundererzählungen. Videobasierte wunderdidaktische Ein- und Ausblicke, in: Religionspädagogische Beiträge 73 (2015), 68-79.
- Rothgangel, Martin, Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans (Hg. u.a.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 157-171.
- Schambeck, Mirjam, Verschiedenheit gestalten – Wie ein theologisches Differenzmodell Inklusion religionspädagogisch entstresst, in: Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i. Br. 2014, 186-205.
- Schimmel, Alexander, Einstellung gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale

Oberstufe, Zeitzeichen 28, Ostfildern 2012.

- Schwarzkopf, Theresa, „Ich glaube an das ewige Leben!“ – aber wie? Eine Einordnung der Glaubenswelt von Jugendlichen heute in die Pluralität theologischer Auferstehungsmodelle und deren Bewertung, Dortmund 2011, hdl.handle.net/2003/29277; abgerufen am 02.06.2017.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de