

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Lernstandserhebung/-diagnostik, wissenschaftstheoretisch

Oliver Reis

erstellt: Februar 2022

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201005/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Lernstandserhebung/-diagnostik, wissenschaftstheoretisch

Oliver Reis

Dieser Beitrag knüpft an die WiReLex-Beiträge → [Lernausgangslage erheben](#) und → [Diagnose](#) an. Er setzt diese als bekannt voraus und möchte an den dort entfalteten Linien entlang einen wissenschaftstheoretischen Zugang eröffnen. Das Ziel ist es folglich nicht, normative Aussagen dazu zu machen, *wie* der Lernstand diagnostiziert wird (→ [Leistungsmessung/Leistungsbewertung](#)), sondern *was* mit diesem Konzept der Lernstandsdiagnose/-erhebung im System der wissenschaftlichen Reflexion für die religionsunterrichtliche Praxis ausgelöst wird.

1. Die Lernstandserhebung als Fachbegriff didaktischer Praxis

Der Begriff *Lernstandserhebung* ist – genauso wie die Begriffe *Lernstandsdiagnostik* oder *Lernausgangslage* – kein Begriff, den Lehrkräfte im Unterricht selbst einsetzen; nur in der Leistungsmessung sind Schülerinnen und Schüler z.B. der achten Jahrgangsstufe explizit wissende Akteure der ministeriell verordneten Lernstandserhebung. Ansonsten sind es aber Begriffe, die Lehrkräfte gegenüber Beobachter/innen von Unterricht z.B. in der Reflexion von Lehrproben benutzen oder die direkt auf der Ebene der theoretischen Modellierung von Unterricht liegen (Reis, 2012; Brieden, 2022a). Es sind konzeptionelle Begriffe aus der Didaktik, genauer der Didaktik dieser Zeit und noch genauer der kompetenzorientierten Didaktik seit 2003 (→ Kompetenzorientierung). Denn zu diesem Zeitpunkt hat das Klieme-Gutachten in Reaktion auf die sog. Pisa-Krise die Schulsteuerung auf Outcomes umgestellt, die als Kompetenzen formuliert werden. Und weil damit nach der ersten Welle der Lernzielsteuerung in den 1970er Jahren der diagnostizierbare, d.h. empirisch evidente, individuelle Lernerfolg fokussiert wurde, trat der *auswertenden* Kompetenzdiagnostik die *vorausgesetzte* Lernstandsdiagnostik zur Seite, damit planbar in bestimmten zeitlichen Lerneinheiten von einer Wahrscheinlichkeit des Lehr- und Lernerfolgs ausgegangen werden kann (Reis, 2014).

Schon in der ersten Welle der Lernzielorientierung lässt sich die theoretisch-konzeptionelle Verschränkung der Analyse von Ausgangsbedingungen mit den analysierten Wirkungen des Unterrichts beobachten. Die lerntheoretisch

orientierte Didaktik von Heimann, Otto & Schulz bringt diesen Zusammenhang in den Begriffen der *Bedingungsanalyse* und der *Auswertungsanalyse* des durchgeführten Unterrichts auf den Punkt (Meyer, 1980, 373). Hier entsteht die Vorstellung eines Zyklus von Bedingungsanalyse in der Planung, Durchführung des Unterrichts und seine theoriegeleitete Auswertung, die dann schon wieder der erste Schritt für die Planung ist. An der Schwelle von der Auswertung zur Bedingungsanalyse wird darauf geachtet, dass die Aspekte ausgewählt werden, die Konsequenzen für den nächsten Planungsschritt haben, und in der Bedingungsanalyse kommt es vor allem darauf an, „zwischen der Bedingungsanalyse und der vorgeschlagenen didaktischen Strukturierung [in der Planungssituation] eine enge argumentative Verschränkung herzustellen“ (Meyer, 1980, 251). Die Auswertung von Unterricht identifiziert weiteren Unterrichtsbedarf, die Bedingungsanalyse in der Planung nimmt den Unterrichtsbedarf auf, sie prüft die Voraussetzungen, an die Überlegungen zur passenden didaktisch-methodischen Struktur anknüpfen können. Diese Struktur wird möglichst unterrichtet, Erfolge und Probleme werden evaluiert und sind dann schon wieder Teil der Bedingungsanalyse. Auswertung und Bedingungsanalyse werden so eng verschmolzen, dass Unterricht zu einem kontinuierlichen zielgerichteten Fluss wird.

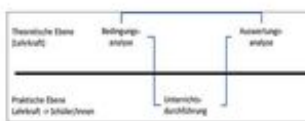


Abb. 1 Der Zyklus von Planung, Durchführung und Evaluation.

Nach Kohlmeier lassen sich innerhalb der kompetenzorientierten Lernstandsdiagnostik als unterrichtsbezogene Praxis drei diagnostische Formen nach den Zeitpunkten unterscheiden (→ [Diagnose](#), Schwarzkopf, 2018, 3.3.2.):

- die Erhebung der Lernausgangslage *vor* dem eigentlichen Lernprozess, um den Lernprozess auszurichten;
- die Erhebung der Bearbeitungsform in der *Prozessbegleitung*, um den Lernprozess mit Wissen um Hürden und Schwellen didaktisch zu unterstützen;
- die Erhebung des Lernerfolgs im Sinne einer Leistungsmessung *nach* dem Lernprozess.

Alle drei Momente erheben den Lernstand, aber sie unterscheiden sich nicht nur in den Zeitpunkten, sondern auch darin, wie die Diagnose des Lernstandes mit dem Unterricht verbunden ist. Die diagnostische Erhebung der *Lernausgangslage* ist in der Regel für die Schülerinnen und Schüler in der Phase der Datenerhebung als Aufgabenstellung sichtbar, aber die Schülerinnen und Schüler müssen nicht zwangsläufig den ganzen Diagnoserahmen von der Fragestellung über den Beobachtungsmaßstab bis zu den Auswertungskriterien kennen (Reis/Schwarzkopf, 2015). Dieser verhält sich je nach Diagnosemodell (→

Lernausgangslage erheben) explizit – als methodisch geleitetes Verfahren – oder implizit – als mitlaufendes alltagspraktisches Verfahren – extern zum Unterricht. Auch die Konsequenzen, die die Lehrkraft aus den Daten zieht, bleibt in der Regel für die Schülerinnen und Schüler unsichtbar. Bei der *prozessbegleitenden Diagnostik* dagegen erleben die Schülerinnen und Schüler zusätzlich die Auswertung als Feedback zum bisherigen Vorgehen und sie werden in die didaktischen Konsequenzen eingebunden, damit die Diagnose ihren Zweck erfüllt. Und bei der *Leistungsmessung* sollten die Schülerinnen und Schüler sogar von der expliziten Auswertung entlang bestimmter Kriterien im Unterricht erfahren.

Mit Blick auf die Theorie-Praxis-Verschränkung wird deutlich, dass die kompetenzorientierte Lerndiagnostik im Idealfall die Lernstandserhebung an den drei Zeitpunkten dafür nutzt, um die Annahmen in der Bedingungsanalyse über die Voraussetzungen, die Handlungsfähigkeiten im Prozess und die Leistung nach dem Lernprozess *empirisch* zu überprüfen. Dadurch werden die Gründe im Übergang von der Bedingungsanalyse zur Unterrichtsdurchführung evidenzbasiert validiert (Reis, 2014). Aus dieser Sicht erzeugt die Lernstandsdiagnose nicht nur eine begründbare, theoriegeleitete Perspektive auf die Praxis, sondern umgekehrt: die Empirie soll die theoretischen Annahmen überprüfen. Es geht um das Problem, dass die in der ersten Welle eingeführte Zielorientierung nicht funktioniert hat, weil auf der einen Seite die Bedingungsanalyse nicht die Unterrichtsdurchführung steuert und gleichzeitig die Lernziele der Praxis angehängt werden. Die Rückkopplung von der Auswertung zur neuen Bedingungsanalyse ist damit aber auch nicht steuernd möglich, der große Unterrichtsfluss zerfällt in Einheiten, die pro forma für die *Vorstellung des einheitlichen zielgesteuerten Unterrichtsflusses* theoretisch gefasst werden (Meyer, 1980, 248-252).

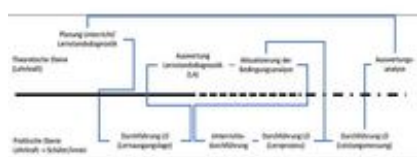


Abb. 2 Lernstandsdiagnostik als evidenzbasierte Differenzierung.

Konnte dieses Problem mit der Kompetenzorientierung in der Breite bearbeitet werden? Eher nicht, denn auch hier werden an allen drei Zeitpunkten die planerischen Konzeptionen nicht so ausgeführt, dass über eine Rückkopplung mit der theoretischen Ebene Unterrichtsprobleme evidenzbasiert beobachtbar würden. Dies liegt in der Praxis an fehlenden operationalisierbaren Lernzielen/Learning-Outcomes und auch an fehlenden Instrumenten für die prozessbegleitende Diagnostik bzw. die Leistungsmessung am Ende (Reis, 2012; Reis, 2014; Reis/Schwarzkopf, 2015). Auch hier gilt also, dass die Lernstandsdiagnostik vor allem dazu dient, dominante Unterrichtspraktiken mit einer theoretisch-reflexiven Struktur zu umgeben, die den Zyklus nun *evidenzbasiert ausweist*. Die Funktion ist es zu zeigen, *dass* das

Problem bearbeitet ist.

In der Unterrichtspraxis und der Praxis ihrer theoretischen Strukturierung sind inzwischen unterschiedliche Formen entwickelt worden, die formal Lernstandsdiagnose betreiben, die sich aber

- in ihren Graden von expliziter bzw. impliziter methodischer Steuerung,
- hinsichtlich der drei Zeitpunkte,
- passend dazu über verschiedene Diagnosegegenstände (Lernausgangslage: inhaltliche Vorstellungen, Entwicklungsstände, Sozialisationsbedingungen; Bearbeitungsarten: Lernstrategien, inhaltliche Handlungsfähigkeiten; Leistungsmessung: Ausprägungsgrade verschiedener Kompetenzerwartungen usw.) und
- in ihrem vereindeutigenden oder mehrperspektivischen Umgang mit den Inhalten (Gennerich, 2012)

differenzieren lassen. Über diese Differenzierungen hinweg bilden sich *Modelle* aus (Reis/Schwarzkopf 2017), von denen sich solche wie die Modelle der *normativen Leistungserfassung* bzw. der *fachlichen Re-Modellierung* (→ [Lernausgangslage erheben](#)) durchaus an Abb. 2 orientieren. Diese Modelle stören aber den Unterrichtsfluss so stark, dass sie kaum die Praxis erreichen, sondern auf der theoretischen Ebene eher wie eine Dauerirritation funktionieren, die die anderen Modelle an ihre diagnostischen Defizite erinnert (Reis/Schwarzkopf, 2017). Der religionsdidaktische Diskurs unternimmt seinerseits einiges, um diesen Blick auf das diagnostische Defizit selbst über die fehlende Praxisrelevanz zu entkräften (Juen/Pirker, 2018). Dadurch dominieren Vorstellungen, die über die *methodisch, normfreien Sichtbarmachung* (gewinnt induktiv aus den Schüleräußerungen, z.B. über Brainstorming, schülerrelevante Kategorien für den Unterricht) und die *alltagspraktische Re-Modellierung* (bleibt implizit, lässt die evidenzbasierten Zwischenzyklen in Abb. 2 aus und wird über den Diskurs als hinreichend theoretisch gesättigt tradiert; Klose, 2014) die kompetenzorientierte Grundstruktur unterlaufen.

Aus wissenschaftstheoretischer Sicht wäre der Modelldiskurs zu betonen, der die jeweiligen Modelle auf ihre Schwächen hinweist (Reis/Schwarzkopf, 2017) und an die Aufgabe erinnert, Lernausgangslagen zur Kenntnis zu nehmen und die Bearbeitungen von Lernhürden im Prozess sowie die saubere kriteriengeleitete Unterscheidung von Leistungsformen (Roose, 2022) als wesentliche didaktische Aufgabe zu etablieren. Dem Religionsunterricht gelingt das trotz der beiden Wellen der Lernzielorientierung und der etablierten Bedingungsanalyse nicht überzeugend, so dass je nach Modell die Theorie oder die Praxis für sich bleibt. Woran mag das liegen? Im nächsten Schritt wird mit Hilfe der Systemtheorie die Vorstellung des kontinuierlichen, durch die theoretisch-konzeptionellen Planungen unterstützten Unterrichtsflusses hinterfragt.

2. Die Lernstandserhebung als Periodengrenze

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich die These, dass die drei Zeitpunkte der Lernstandsdiagnostik dazu dienen, den Unterrichtsfluss in der Verknüpfung von theoretisch-konzeptioneller und praktisch-durchführender Ebene als adaptiv nach vorne und zielgerichtet nach hinten zu denken. In der Lernstandsdiagnostik werden so *Räume* außerhalb des Unterrichts für den Unterricht aufgemacht. Nun soll diese funktionale Sicht im zweiten Schritt in *zeitlicher* Hinsicht reflektiert werden. Denn im Idealkonstrukt der kompetenzorientierten Lernstandsdiagnostik (Abb. 2) werden auch externe Zeiten gedacht, die außerhalb der linear verlaufenden Zeitstruktur im Unterricht liegen. Selbst wenn alle drei Diagnosen schon im Gesamtentwurf der Unterrichtsreihe mitgedacht sind, müssen zu den drei diagnostischen Zeitpunkten Daten ausgewertet, die Planung überdacht und aufgrund der Datenlage begründete didaktische Entscheidungen getroffen werden. Dadurch entsteht eine zeitliche Unterbrechung.

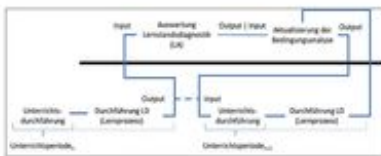


Abb. 3 Unterrichtscontinuität und Unterrichtsperioden.

Fokussiert man eine Unterrichtssequenz zwischen zwei diagnostischen Zeitpunkten, dann kommt in diese Sequenz etwas aus der davorliegenden Sequenz hinein, das noch einmal durch die Diagnose hindurch gegangen ist und nun als Voraussetzung die jetzige Sequenz mitbestimmt. Und das gilt auch übergreifend über die Unterrichtseinheit in beide Richtungen hinaus. Die Erhebung der

Lernausgangslage arbeitet die Gesamtauswertung der Unterrichtsreihe davor durch, und die Leistungsmessung bereitet die nächste Erhebung der Lernausgangslage vor (Mendl, 2022). Die Lernstandserhebung mit diagnostischen Arbeitsformen an den drei Zeitpunkten versorgt so den Unterricht mit Rationalität, um den individuellen und damit institutionell gesicherten Kompetenzerwerb in eine zeitliche Linearität zu setzen. Und zugleich sorgen die drei Zeitpunkte dafür, dass in den Sequenzen abgegrenzte Einheiten entstehen.

Diesen Zusammenhang von kontinuierlichem Unterrichtsfluss durch eine Kette von getrennten Einheiten hat Schorr herausgearbeitet. Die Lernstandserhebung bezieht sich auf den Output einer davor liegenden *Unterrichtsperiode* und begrenzt diese dadurch (Schorr, 1990, 116). Die Durchführung einer Lernstandserhebung in der Unterrichtspraxis verknüpft deshalb das Lernen aus der vorangegangenen Periode mit der Gegenwart, die dadurch zur jetzigen Periode wird (Schorr, 1990, 117). Die Lernstandserhebung als unterrichtliche Operation der Lehrkraft bildet einen Anfang für die neue Periode, obwohl sie eigentlich das Ende der vorangegangenen ist (Abb. 3). Der so hergestellte *Unterrichtsfluss* besteht in diesem Sinne aus Unterrichtsperioden, die u.a. über die Lernstandserhebung einen Output des vorangegangenen Lernprozesses als

Input erhalten:

„Für die Lehrenden ist der Output der Lernenden ein entscheidendes Kriterium zur Auswahl des Inputs. Das fängt bereits mit der Erhebung der ‚Lernausgangslage‘ an, die somit als ein erster Output zu verstehen ist“ (Brieden, 2022a, 107).

Die Vorstellung eines ersten Outputs aus der vorangegangenen Unterrichtsperiode für die Planung des Inputs der nächsten Periode, das dann wiederum als Input die Durchführung strukturiert (Abb. 3), wird durch die Unterscheidung der Zeitpunkte aufrechterhalten. Die saubere Vorordnung der Analyse der Ausgangslage vor die strukturierte didaktisch-methodische Planung stellt sicher, dass der konkrete Unterricht einerseits adaptiv ist und zweitens zielgerichtet erfolgt. Die Planung erzeugt Sicherheit, dass der der Planung vorangegangene Output nicht einfach den Unterricht wild dominiert. Aber auch der eigentlich in der übergeordneten Planung vorausgedachte z.B. curricular bestimmte neue Input kann die einzelne Periode nicht einfach dominieren. So entsteht die Vorstellung des Kontinuums für Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrkraft, das räumlich-zeitlich durch die Lernstandsdiagnostik als strukturiert erlebt wird (Schorr, 1990, 127).

Für Schorr bildet dieser Zusammenhang erst so etwas wie eine Schulbiografie. Der Einstieg in die Schulzeit, das Schuljahr, die Unterrichtsreihe, die Unterrichtsstunde entstehen in gebündelten Perioden (Schorr, 1990, 120), die in sich Lernstandserhebungen benötigen. Diese können mit unterschiedlich expliziter Lernstandsdiagnostik Vergangenheiten erinnern und Platz für Gegenwarten schaffen. Und die Lernstandserhebungen grenzen Perioden bzw. Periodenbündel nach hinten ab, damit eine Schulzeit beendet, ein Schuljahr, eine Unterrichtsreihe und eine Schulstunde abgeschlossen werden können. Diese Zeiteinheiten werden in sich erlebt und zugleich sind sie über die Lernstandserhebungen mit diagnostischem Blick verbunden (Schorr, 1990, 122). Durch die Differenzierungen der Zeitpunkte gibt es also einen Anfang, denn man kann schon an einen anderen Ort anknüpfen, einen Lernprozess, denn es gibt etwas weiterzuentwickeln, und ein Ende, denn es geht an einem anderen Ort weiter.

Die erarbeitete Form der Periode, zu der die Lernstandserhebung konstitutiv gehört, löst nach Schorr auf diese Weise das zentrale Problem, dass Unterricht überhaupt in Gang kommt und in Gang bleibt. Denn in der Planungsüberprüfung und deren Übersetzung in den Input für die neue Durchführung (Abb. 3) wird die Heterogenität der Lern- und Lebensverläufe der vorangegangenen Periode in eine Gleichzeitigkeit des gemeinsamen Anfangs der jetzigen Periode gesetzt (Schorr, 1990, 117-119). Woran liegt das? Die Lernstandserhebung ist mit der didaktischen Operation verbunden, massive Differenzen in Lernausgangslagen

für die nun kommende Periode so weit auszugleichen, dass Anschlussfähigkeit möglich ist. Solche Pläne herzustellen ist die Aufgabe von Didaktik. Diesen anschlussfähigen Plan, nun als Input in die neue Periode genommen, analysiert Schorr aus den Perspektiven der Beteiligten: Die Lehrkraft muss das *Risiko* bannen, dass das Ende der Periode kommt, bevor das notwendige Periodenziel erreicht ist (Brieden, 2022b). Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler minimiert die ausgleichende Anschlussoperation die *Gefahr*, in den fehlenden Anschlussmöglichkeiten schlecht bewertet zu werden (Schorr, 1990, 120-122). Lernstandserhebungen bieten deshalb nach Schorr die Möglichkeit, heterogene Verläufe so weit in der rationalen Behandlung des Outputs der vorangegangenen Perioden zu homogenisieren, dass Ziele und gute Bewertungen erreichbar sind. So synchronisieren sich Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schüler und fangen mit der Anknüpfung an die vorangegangene Periode an.

3. Lernstandserhebung als Wiederholung am Anfang

In der alltäglichen Unterrichtspraxis sind die expliziten Lernstandserhebungen mit den räumlich-zeitlich aus dem Unterricht ausgelagerten Auswertungs- und Planungsaktualisierungsvorgängen kaum vorhanden. Die Struktur der Periode bleibt, nur dass nun die heterogenitätssteigernde Lernstandserhebung mit der homogenisierenden Ausgleichsinteraktion direkt im Unterricht gebündelt werden. In der Unterrichtspraxis selbst nennt sich dies dann Wiederholen: zu Beginn wiederholen, was im Unterricht der letzten Stunde gelaufen ist, und von da aus das neue Thema starten. Beispielhaft dafür steht die folgende Einstiegssequenz (Conze, 2018):

„L: So, dann können wir jetzt anfangen. Also Stefan, jetzt stell dich mal nicht so an. Jetzt nimmst du deine Kapuze ab, ne. So, psst. Genau, wir haben ja letzte Woche schon worüber gesprochen?

Jeanette: Äh, darf ich das sagen? Über Moslems.

L: Genau, über Moslems, genau. Und wie hat man die ganze. Äh, Weltreligion praktisch sogar genannt?

Lukas: Äh, Islam?!

L: Genau! Dazu machen wir nochmal kurz ne Wiederholung. Was genau kann

man hier sehen und was war das nochmal? Das habt ihr auch in dem, äh, im Computerprogramm sogar noch gesehen, ne. Elias.

Elias: Eine Moschee.

L: Moschee, genau. Was war das nochmal ganz genau?

Schüler ruft rein: Eine Kirche.

L: Olli!

Olli: Das war die Kirche von denen, äh, Muslimen.

Schüler ruft rein: Moslems.

Olli: Ah Moslems.

L: Moslems, ne, genau. Man kann sagen, das ist die Kirche, ne, aber man nennt das ja Moschee, also da treffen sich die Gläubigen einfach zum Beten, ne.“

Diese kleine Einstiegssequenz in den Religionsunterricht einer siebten Klasse an der Hauptschule verbindet idealtypisch das Anfangen mit dem Wiederholen, das in einer Art Unterrichtsgespräch in der Erhebung der erworbenen Kenntnisse zum Islam gleich den Unterrichtsfluss eröffnet. Die Rückkopplung an die letzte Stunde ermöglicht das Anfangen *und* Weitermachen:

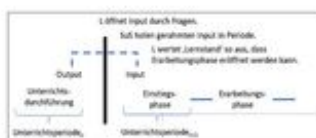


Abb. 4 Lernstandserhebung integriert im wiederholenden Anfang.

In dieser Unterrichtssequenz ist – obwohl die externe theoretisch-konzeptionelle Ebene fehlt – trotzdem die Grundstruktur der Periodenbildung mit integrierter Lernstandserhebung zu erkennen. Die Stunde wird damit eröffnet, dass rekapituliert wird, was von der letzten Unterrichtsperiode behalten wurde. Hier findet also eine Lernstandserhebung statt, die diagnostisch auf

die erworbenen Kenntnisse schaut. Im Sinne der obigen Struktur (Abb. 2) findet die Lernstandserhebung zur Erhebung der Lernausgangslage am Anfang statt. Die

Frage verbindet die beiden Perioden so, dass der Output der letzten Stunde zum Input für die neue Stunde wird. An dieser Szene ist aus der Unterrichtspraxis noch etwas zu lernen. Denn im Übergang vom Output der letzten Periode zum Input für die nächste Periode der Erarbeitungsphase wird der wiederholte Stoff verändert – und zwar mit Blick auf die Erarbeitungsphase. Die wiederholende Anfangsphase ist eine alltagspraktische Lernstandserhebung, sie homogenisiert den Anfang, ja, aber sie hat keinen diagnostischen Zweck, sondern einen didaktischen. Diese These führt zum letzten Schritt der Überlegung.

4. Die Autologik jeder Periode

Die obige Unterrichtsszene macht auf folgendes Phänomen aufmerksam: Obwohl wir uns in dieser Szene eigentlich noch erinnernd in der letzten Stunde befinden, sind wir schon wieder ganz im Unterricht der jetzigen Periode. Die Auswahl der wiederholend gefragten Aspekte entsteht nicht zufällig und folgt gerade nicht der Wissenslogik der letzten Stunde, sondern erklärt sich nur von dem jetzigen Stundenziel her. Die Wiederholung ist keine Wiederholung, sondern eine rational erzeugte Varianz, deren Logik nicht aus der Unterrichtsperiode davor zu erklären ist, sondern sich von dem Ziel der aktuellen Unterrichtsperiode her ergibt. Die Vorstellung der Kette von Unterrichtsperioden, die über die Lernstandserhebungen an den drei Zeitpunkten als Kontinuität verstanden werden kann, verdeckt, dass gleichzeitig jede Unterrichtsperiode vollständig für sich steht und sie die Perioden davor und danach selbstreferentiell beobachtet:

„Was vor der Periode liegt und was nach ihr kommt, werden nur als Input in das System bzw. als Output gesehen; und das für die Periode geltende Programm dient dann als Kriterium für das, was an Vorherigem und Nachherigem für relevant gehalten wird. Gegenüber der Mannigfaltigkeit dessen, was im Einzelleben vorher und nachher der Fall ist, ist das ein hochselektives Verhalten, das durch Informationsverarbeitungskapazität des Systems in der Periode bedingt und beschränkt ist. Das periodisierte System kann nur wahrnehmen, was auf dem eigenen Bildschirm erscheint. Vorheriges und Nachheriges wird Information nur als ‚difference that makes a difference‘ (Bateson)“ (Schorr, 1990, 117).

Was macht in der obigen Szene den Unterschied? Es ist noch kaum zu ahnen, aber der Halbsatz „da treffen sich die Gläubigen einfach zum Beten“ leitet zu einfachen, normalen Praktiken normaler Muslime im Islam über, die mit Praktiken von Christen vergleichbar sind, die sich aber eindeutig von denen abgrenzen lassen, die Anhänger des IS ausführen. Es geht um die Differenz normale Religion / unnormale gewalttätige Religion, die aus den hängengebliebenen Kenntnissen zum Islam (Output der letzten Periode) herausgegraben werden, um den Unterrichtsfluss zu strukturieren (Input der

jetzigen Periode).

Obwohl hier in Bezug auf das Vorwissen als Diagnosegegenstand in den Modellen der Lernstandserhebung (→ [Lernausgangslage erheben](#)) auf der Oberfläche dem Modell der methodisch-pragmatischen normfreien Sichtbarmachung (→ [Diagnose](#)) gefolgt wird und die Schülerinnen und Schüler außerdem auswertende Rückmeldungen zu den wiederholenden Beiträgen erhalten, wird gleichzeitig ganz deutlich, dass es hier nicht darum geht, den Lernstand zu erheben – wenn man darunter versteht, dass daraus didaktische Konsequenzen für den Unterrichtsfortgang in der Förderung der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden. Die didaktischen Konsequenzen folgen vielmehr der Logik, das Unterrichtsthema der jetzigen Periode vorzubereiten. Es hat sich in der Unterrichtspraxis ein Typ von Unterrichtseinstieg herausgebildet, der zwar *der Form*, aber nicht *der Funktion* nach eine Lernstandserhebung mit diagnostischer Auswertung ist (Reis/Schwarzkopf, 2017).

5. Konsequenzen der wissenschaftstheoretischen Analyse

Dieser Befund könnte nun die kompetenzorientierte Lernstandsdiagnostik mit ihrem starren Schema (Abb. 2) auf den Plan rufen. Sie deckt diese funktionale Verschiebung auf; genau dafür wurde sie entwickelt: wirklich hinschauen, wirklich Vorkenntnisse erheben, wirklich den Lernprozess auf die mehrperspektivischen individuellen Vorkenntnisse beziehen, Lernprozesse deutungsoffen differenzieren usw. und gerade nicht die Vorkenntnisse schon wieder im lehrerzentrierten Gespräch so erheben, dass mit den richtigen Vorkenntnissen Scheinadaptivität von Lernausgangslage und geplantem Unterrichtsverlauf hergestellt wird. Aber so stimmt es auch nicht. Die kompetenzorientierte Lernstandsdiagnostik kann selbst nicht aus der Struktur springen, will sie nicht folgenlos irgendwelche Daten erheben. Die Herstellung des Begründungszusammenhangs im Übergang der Unterrichtsperioden geschieht nicht im luftleeren rationalen Raum. Gerade weil die neue Unterrichtsperiode ihrer eigenen Logik folgt und neue Inhalte mit neuen Intentionen mit dem alten Output didaktisch verarbeiten muss, wird jede Unterrichtsperiode ihrer eigenen Logik folgen und die Lernstandsdiagnose dafür benutzen. Aber sie wird sie eben auch genau dafür benutzen, so kommt sie ins Anfangen. Die kompetenzorientierte Lernstandsdiagnose mit der Bejahung der Outcome-Orientierung zerstört deshalb auch nicht Schüler-Freiheiten in den Lernprozessen (Brieden, 2022, 119), da immer schon auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene Interaktionsräume vorgespannt wurden, die in der konkreten Unterrichtsperiode einen selbstreferentiell verarbeiteten ‚Input‘ darstellen. Welche Freiheitsgrade Schülerinnen und Schüler im Unterricht haben, wird dadurch nicht automatisch bestimmt, sondern entsteht in den Praktiken der

Periode, die in den Rahmungen des Vorher und Nachher möglich ist. Die alte Bedingungsanalyse ohne die empirisch-evidenzbasierten Kontrollschleifen war hier vielleicht sogar ehrlicher. Bei ihr gehen in die Lernstandserhebungen offen die vielfältigen Bedingungen wie z.B. auch informelle Lernprozesse in Familie und Gemeinde ein, die in der kompetenzorientierten Lernstandsdiagnostik kaum Platz finden. Sie macht außerdem transparent, dass die Bedingungsanalyse nur dann relevant ist, wenn sie schon die Wahrnehmung so filtert, dass sich Gründe für die nächste Unterrichtsperiode ergeben. Hier wird offensichtlich: eine Kontrolle der Planung von der Adaptivität ist das nicht, eher eine plausibilisierende Exklusion von Alternativen.

Fazit: Jeder Unterricht ist Output-gesteuert, aber von vorne her. Jeder Unterricht ist in der Verarbeitung der vorherigen Perioden und der neu eingetragenen Erwartungen Input-gesteuert. Die Output- bzw. Outcome-Orientierung kann aus der hier dargestellten Sicht die Autologik der Periode nicht determinieren. Wie geschlossen oder wie offen eine Periode funktioniert und wie sie dabei auf Informationen der kommenden und der vorangegangenen Perioden zurückgreift – hier entsteht so etwas wie eine praxiswirksame Zielorientierung – hängt von der Programmatik der Periode ab. Diese Programmatik ist nicht einfach die Übersetzung der theoretisch-konzeptionellen Ebene (Büttner/Mendl/Reis/Roose, 2014, 13). Aber die durchgeführte Lernstandserhebung und deren Planung auf der konzeptionellen Ebene nehmen durchaus Einfluss auf den eingespielten Input, weil sie wesentliche Elemente des Handlungsprogramms von Lehrkräften sind, um legitimen Unterricht zu machen, den auch die Schülerinnen und Schüler als solchen beobachten. Und genau für die Sicherheit des Lehrerhandelns lohnt es sich in den Modellen der Lernstandsdiagnostik mit ihren unterschiedlichen Potenzialen zu professionalisieren, Unterrichtsperioden adaptiv und zielgerichtet zu gestalten.

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

Empfohlene Zitierweise

Reis, Oliver, Art. Lernstandserhebung/-diagnostik, wissenschaftstheoretisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2022

Literaturverzeichnis

- Brieden, Norbert, Paradoxien entfalten und bearbeiten. Beobachtungen zu Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik aus konstruktivistischer Perspektive, 2022a (im Erscheinen).
- Brieden, Norbert, Artikulation planen und durchführen, in: Brieden, Norbert u.a. (Hg.), Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Düsseldorf 2022b (im Erscheinen).
- **Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna, Unterrichtsplanung im Religionsunterricht – eine konstruktivistische Perspektive, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 5 Religionsunterricht planen, Babenhausen 2014, 9-27.**
- Conze, Katharina, Die verdeckte Normativität im interreligiösen Lernen – eine Analyse von Kommunikationsmustern im Religionsunterricht mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik, Masterarbeit Universität Paderborn, Gutachter Oliver Reis und Theresa Kohlmeier, Paderborn 2018.
- Gennerich, Carsten, Religiosität Jugendlicher in kompetenztheoretischer Perspektive: Das Konzept der Selbstregulation und die Leitkategorie von „Gesetz und Evangelium“ als Heuristiken einer empirisch basierten religiösen Kompetenzvermittlung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), 1, 128-163. Online unter: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/09.pdf>, abgerufen am: 23.10.2021.
- Klose, Britta, Diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014.
- Mendl, Hans, (Religions-)Unterricht beenden, in: Brieden, Norbert u.a. (Hg.), Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Düsseldorf 2022 (im Erscheinen).
- Meyer, Hilbert, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Berlin 3. Aufl. 1980.
- Pirker, Viera/Juen, Maria, Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung, Stuttgart 2018.
- Reis, Oliver, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform, Münster 2014.
- Reis, Oliver, Didaktik und Theologie in ihrer konstruktiven Wechselwirkung, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br. 2012, 284-296.
- **Reis, Oliver/Schwarzkopf, Theresa, Diagnosemodelle für den**

Religionsunterricht. Eine Bestandsaufnahme, in: Religionspädagogische Beiträge 76 (2017), 85-95.

- 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.
- Roose, Hanna, Bewerten, in: Brieden, Norbert u.a. (Hg.), Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Düsseldorf 2022 (im Erscheinen).
- Schorr, Karl Eberhard, Erziehung als Periode. Über die Organisation von Anfang und Ende, in: Schorr, Karl Eberhard/Luhmann, Niklas (Hg.), Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a. M. 1990, 112-132.
- Schwarzkopf, Theresa, Art. Diagnose (2018), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de), (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Diagnose.200281>, PDF vom 20.09.2018).

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Der Zyklus von Planung, Durchführung und Evaluation. © Oliver Reis.
- Abb. 2 Lernstandsdiagnostik als evidenzbasierte Differenzierung. © Oliver Reis.
- Abb. 3 Unterrichtskontinuität und Unterrichtsperioden. © Oliver Reis.
- Abb. 4 Lernstandserhebung integriert im wiederholenden Anfang. © Oliver Reis.

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