

Die Erhebung der Lernausgangslage

Fundament des kompetenzorientierten Religionsunterrichts

von Michael Fischer

Die Eruiierung der Lernausgangslage ist – wie vieles andere auch – keine Erfindung der Kompetenzorientierung. Gerade der Religionsunterricht kann auf vielfältige Umsetzungsformen und Praxiserfahrungen zurückgreifen, wenn es darum geht – im Sinne Schleiermachers –, »das Kind dort abzuholen, wo es sich befindet«, um dies als ein »Innovationspotential« wahrzunehmen, »das es nach Möglichkeit für das Unterrichtsgeschehen anzuzapfen« und nutzbar zu machen gilt.¹ Eine ernst gemeinte Schülerorientierung verlangte auch bisher gerade im Religionsunterricht eine Einbeziehung des Vorwissens, des Denkens, der Haltungen, der Lebenswirklichkeit und der Alltagserfahrungen von Jugendlichen in Planung und Gestaltung von Unterricht. Wesentliche Ziele waren z. B. stets, die Lernenden kognitiv und – für den Religionsunterricht unverzichtbar – affektiv zu aktivieren, sie für den kommenden Unterrichtsgang zu motivieren, letztlich die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit des Lernens und des Lerninhaltes aufzuzeigen.

Entscheidende Voraussetzung

Die empirische Lern- und Lehrforschung bestätigt die grundlegende Bedeutung der Eruiierung der Lernausgangslage, wenn sie die Aktivierung des Vorwissens und die Verknüpfung neuer Inhalte mit bekanntem Wissen als unabdingbar für nachhaltige Motivation, Konzentration und Lernerfolge beschreibt.²

»Beim additiven Lernen werden neue Wissens Elemente dem vorhandenen quasi nur hinzugefügt, beim kumulativen Lernen werden die neuen Lerninhalte in bestehenden Wissensfundamenten verankert und systematisch mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft. Unverbundene Wissensinseln (...) fallen dem Vergessen leichter und schneller anheim als die über Voraussetzungs- und andere Beziehungsrelationen verknüpften Lerninhalte.«³

Wenn es gelingt, »den Aufbau systematischen, miteinander verknüpften Wissens gezielt zu fördern (...) wird anstelle isolierten, trägen und nicht transferierbaren Wissens nachhaltig und flexibel anwendbares Wissen und Können erworben.«⁴ Was für eine mathematische Vergleichsstudie gilt, kann u. U. verallgemeinert werden: »Vorwissen toppt die Intelligenz«, denn – so die Kernaussage von Franz Weinert in einer weiteren Studie: »Vorher Gelerntes (...) ist die entscheidende Voraussetzung künftigen Lernerfolges.«⁵

Perspektivenwechsel

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht erfindet auch in Hinblick auf die Feststellung der Lernausgangslage das Rad nicht neu, sondern bezieht gelungene Unterrichtsbeispiele konstitutiv in einen didaktischen Perspektivenwechsel ein, der sich an folgender Leitfrage für kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse orientiert:

Was sollen meine Schülerinnen und Schüler am Ende des Unterrichtsganges (besser) können, was müssen sie dafür (mehr) wissen und welche (ggf. besonderen) Haltungen sowie (ggf. besonderen) Lernbereitschaften brauchen sie hierfür?

Eine Unterrichtsplanung, die sich von dieser Leitfrage für einen angestrebten Kompetenzerwerb leiten lässt, betrachtet auch die Eruiierung der Lernausgangslage unter veränderten, z.T. neuen Perspektiven, die gleichwohl bereits vielfach einen guten Unterricht prägten.

Wurde bisher die Lernausgangslage eher als Einstieg, als Einstimmung, als Hinführung zu einem inhaltsorientierten Unterrichtsgang gestaltet, was vorrangig zur Abfrage von (Vor-) Wissen, häufig auch von Einstellungen diente, und meist einem kleinen, recht isolierten Unterrichtsabschnitt neben anderen größeren, vermeintlich gewichtigeren Unterrichtsschritten glich, so wird die Eruiierung der Lernausgangslage in kompetenzorientierter Perspektive »Grundlegender« geplant und gestaltet. Wesentliche Kennzeichen sind:

- Kognitive und affektive Aktivierung mit herausfordernden Aufgabenstellungen und Impulsen, die unterschiedliche Lernkanäle ansprechen und dem individuellen Konstruktcharakter des Lernens gerecht werden,
- Ermittlung des Kompetenzstandes, die aufzeigt, inwiefern die Lernenden ihr Vorwissen, ihre Haltungen und Lernbereitschaften bereits zu Beginn des Unterrichtsganges auch wirklich einbringen, erläutern, darstellen, in Zusammenhänge setzen, selbstkritisch einschätzen und mitunter zur Disposition stellen können,



- Herstellung von Ziel- und Verfahrenstransparenz (auch unter Bezug auf das Kern- und Schulcurriculum), die die Lernenden nicht im Unklaren lässt, welchen Beitrag der Unterricht zum Kompetenzerwerb leisten, wie dieser erreicht und wie er überprüft werden soll,
- Aufzeigen eines prozessorientierten Lehr- und Lernwegs, der das Vorwissen und den Kompetenzstand der Lernenden mit neuen Zielen, Inhalten und Unterrichtsschritten zu vernetzen weiß,
- Eröffnung von (langfristigen) Planungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten durch Einbringung von Interessen, inhaltlichen Schwerpunkten und Vorschlägen zur methodischen Umsetzung, was auch die Formulierung eigener Lernziele einschließen kann,
- Erweiterung einer differenzierten und kriteriengeleiteten Wahrnehmungsfähigkeit von individuellen Wissensständen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Einstellungen und Haltungen, aber auch von Lernbarrieren und Lernwiderständen und
- Grundlegung für einen den Lernprozess begleitenden wertschätzenden Umgang untereinander.

Aus Sicht der Lernenden kann eine solche Eruiierung der Lernausgangslage im Idealfall bedeuten:

¹ Rupp (2002), 351

² vgl.: Bauch (2010), 6

³ Gold (2011), 30

⁴ ebd.

⁵ ebd. 31; Beispiel zum Verhältnis von Vorwissen und Intelligenz: ebd. 37

Beispiele für Verfahren zur Diagnose der Lernausgangslage

Material zur Fortbildung am 29. März 2011 an der Stiftsschule Amöneburg

Verfahren zur Diagnose der Lernausgangslage werden zu Beginn einer Unterrichtseinheit durchgeführt und dienen der Herstellung von Zieltransparenz, der Bestimmung des Leistungsstandes, dem Finden von Expertinnen und Experten, der Eruiierung von Wünschen und Fragen der Schülerinnen und Schüler und der Ermöglichung selbst geplanter Lernprozesse durch die Schülerinnen und Schüler. (W. Bauch 2010, S. 5)

Präsentation von Plakaten, Bildern und Fotos

Mit einer Aufgabenstellung (z. B.: »Mit welchem Plakat verbinde ich am ehesten Religion/Gott/ Kirche ...«) schauen sich die Schülerinnen und Schüler still mehrere im Raum aufgehängte oder ausgelegte Fotos, Plakate oder Bilder an und ordnen sich ihnen zu. Schülerinnen und Schüler mit der gleichen Wahl besprechen das Plakat und ihre Auswahlgründe und halten wichtige Ergeb-

nisse stichwortartig auf Moderationskarten fest. Den anderen Gruppen werden die Plakate auch mit Hilfe der Moderationskarten vorgestellt. Die Karten werden alle an der Tafel gesammelt und geordnet (z. B. Mind-Map). Weitere Themenbereiche, Fragen und Schwerpunkte können durch Karten ergänzt werden.

Vorzüge: zunächst Austausch im geschützten Raum, Herausarbeiten von Schwerpunkten und Fragen

Schreibgespräch

Gruppen von 4-5 Schülerinnen und Schülern »unterhalten« sich ca. 7-10 Minuten schreibend über eine (provokierende) Aussage zum Thema, die in der Mitte eines Plakats steht. Die Aussage kann für alle Gruppen gleich lauten oder auch unterschiedlichen Inhalts sein. Es darf nicht gesprochen werden; neben dem Schreiben von Kommentaren, Meinungen, Rückfragen usw. können

Verbindungslinien, Frage- und Ausrufezeichen und Symbole zeichnend verwendet werden. Vor der Vorstellung im Plenum verständigt sich jede Gruppe sprechend auf Schwerpunkte oder Ergebnisse des Schreibgesprächs, die sie durch Unterstreichen oder farbliche Kennzeichnung hervorhebt.

Vorzüge: zunächst Austausch im geschützten Raum, Transparenz des Lernprozesses durch Wiedereinsatz der Moderationskarten

Tempo-Abfrage

Zunächst werden Stichwörter zu einem Thema wie z. B. »Reformation« oder »Martin Luther« in Einzelarbeit gesammelt. In einer zweiten Phase werden die Stichwörter mit dem Tischnachbarn abgeglichen und die Ergebnisse in einem Phasenprotokoll festgehalten. Die dritten Phase verläuft ähnlich wie die zweite, nur dass hier in Doppeltandems gearbeitet wird. Anschließend übernimmt jedes Mitglied einer Vierergruppe eine der folgenden

Funktionen: Sprecher, Schreiber, Streicher und Materialwart. Daraufhin kann die eigentliche Tempo-Abfrage beginnen: Der Sprecher der reihum aufgerufenen Gruppe liest ein Stichwort aus dem Protokoll, das der Schreiber derselben Gruppe auf einer Karteikarte notiert und die Streicher aller Gruppen streichen. Die beschrifteten Karten werden an die Tafel angehängt und anschließend kategorisiert.

Vorzüge: keine Dopplungen bei der Sammlung von Begriffen zur Strukturierung eines Themas

Test

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit bearbeiten die Schülerinnen und Schüler einen Multiple-choice-Test. Dieser kann durch ein oder zwei eher allgemeine Fragen mit freien Antwortmöglichkeiten ergänzt werden, um so Expertinnen und Experten die Gelegenheit zu geben, ihr

Vorwissen einzubringen. Thematisch sollte sich der Test auf grundlegende Kompetenzen zum Thema beschränken. Anschließend wird der Test ausführlich im Unterricht besprochen. Es ist möglich, den Test im Laufe der Unterrichtseinheit zu wiederholen.

Vorzüge: differenzierte Rückmeldung zur Lernausgangslage der einzelnen Schülerinnen und Schüler

Umfrage

Zu einem Thema wie z. B. »Bibel« (auch im Vergleich zum Koran) wird eine anonyme Umfrage in der Klasse durchgeführt. Die Umfrage umfasst sowohl das vorhandene Wissen der Schüler/-innen als auch die Interes-

sensgebiete der Jugendlichen. Die Ergebnisse werden von der Lehrkraft zusammengefasst und der Lerngruppe auf Folie präsentiert – direkt nach der Umfrage und ein zweites Mal nach Durchführung der Unterrichtseinheit.

Vorzüge: Transparenz des Lernprozesses durch erneute Präsentation

Ich fühle mich in der Lernumgebung wohl und werde ernst genommen, kann mein Vorwissen und meine Ideen einbringen, nehme unterschiedliches Wissen und Können in meiner Lerngruppe wahr und kann erklären, worum es im Unterricht gehen und was ich am Ende können soll.

Fundament statt Baustein

Eine unter diesen Perspektiven gestaltete Unterrichtseröffnung stellt keinen isolierten, kleinen Baustein neben den »eigentlichen« Unterrichtsbausteinen dar, sondern versteht sich eher als Fundament einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung für situationsgerechte und schülerorientierte Lernprozesse.

Die o. g. Aspekte (Aktivierung, Ermittlung des Kompetenzstandes, Prozessorientierung, Transparenz, Mitgestaltung, differenzierte Wahrnehmung und Wertschätzung) zielen auf weitere, für einen kompetenzorientierten Unterricht unverzichtbare Prinzipien:

- Aktivierung zielt auf Motivation und längerfristige Lernbereitschaften auch gegen Widerstände,
- Ermittlung des Kompetenzstandes auf eine fundierte Fremd- und Selbsteinschätzung und auf die Bereitstellung situierter Lerngelegenheiten,
- Transparenz auf Planungssicherheit, Klarheit und Verlässlichkeit,
- Prozessorientierung auf Nachhaltigkeit und einen kumulativen Kompetenzaufbau (auch innerhalb einer Unterrichtseinheit),
- Mitgestaltung auf ein selbstverantwortetes und selbstregulatives Lernen,
- kriteriengeleitete Wahrnehmung auf individualisierte, binnendifferenzierte und förderorientierte Lernangebote⁶ und
- gegenseitige Wertschätzung auf eine atmosphärisch stimmige Lernumgebung, in der Rückmeldungen zum Lernfortschritt, zu Lerndefiziten, zum Lernverhalten und zur Unterrichtsgestaltung als bereichernd erlebt werden.⁷

Auf der Grundlage einer an den erörterten Prinzipien orientierten Ermittlung der Lernausgangslage können nachhaltige Lernprozesse initiiert werden, die ein angemessenes Verhältnis zwischen Instruktion im Sinne von Vorgaben und Aufgabenstellungen von Seiten der Lehrper-



son und Konstruktion im Sinne eines selbstbestimmten Lernens mit öffnenden Unterrichtsformen auf Seite der Lernenden anstreben.

Eine fundierte Überprüfung am Ende bzw. als Zwischenbilanz und Orientierung auch während eines kompetenzorientierten Unterrichtsganges, in der nicht nur der Kompetenzstand und der Wissenserwerb überprüft, sondern auch der Lernprozess selbst und das Lehr- und Lernverhalten bilanziert und reflektiert werden, bereitet eine umfassende Erhebung der Lernausgangslage angemessen vor. Dies verlangt ein Sichern der Ergebnisse durch Verschriftlichung und / oder Visualisierung, damit sie für alle Beteiligten nachvollziehbar und auch während des weiteren Lernprozesses verfügbar sind.

Wird die Eruierung der Lernausgangslage als Fundament verstanden, kann sie »Grund legend« zu einem tragfähigen Lernverhalten beitragen. *»Lernen und sich bilden ist dann nachhaltiger, wenn es gerne geschieht, wenn man die Touren mit geplant hat und wenn man weiß, was es bringt.« (Hartmut Rupp)*

Didaktische Zuspitzungen und methodische Umsetzungen⁸

Es ist offensichtlich, dass nicht alle genannten Prinzipien zur kompetenzorientierten Eruierung einer Lernausgangslage im Religionsunterricht gleichzeitig verwirklicht werden können. Grundsätzlich aber braucht eine ergiebige Ermittlung des Kompetenzstandes als »Fundament« deutlich **mehr Zeit** als ein »Baustein«; eine einzelne Unterrichtsstunde reicht meist nicht aus. Eine solche »Investition« lohnt sich gerade für die Kompetenzbereiche »Wahrnehmung«, »Selbsteinschätzung« und »Mitgestaltung«.

Eine **Aktivierung aller Lernenden**, wenn möglich **Visualisierung der Ergebnisse**, wenn nötig **»geschützter Raum«** durch Einzelarbeit oder kooperative Lernformen und **Offenlegung der Ziele**, z. B. durch Kompetenzumschreibungen, sowie der **Überprüfung des Kompetenzerwerbs** stellen sinnvolle Rahmenbedingungen für einen gelingenden Einstieg in einen kompetenzorientierten Unterrichtsgang dar.

Darüber hinaus ist es durchaus sinnvoll, einige Leitideen – zugeschnitten auf eine bestimmte Lerngruppe – begründet auszuwählen, sie also didaktisch zu verorten, und nach methodischen Umsetzungsmöglichkeiten zu fragen. So kann z. B. Ziel- und Verfahrenstransparenz durch einen **Advance Organizer** oder ein **Tafelbild** geschaffen werden, was sonst meist eher am Ende des Unterrichtsganges zur Ergebnissicherung Verwendung findet. Hieran lassen sich Vorwissen und Wissensdefizite von den Lernenden selbst genau benennen, was – so die Erfahrung – eine deutliche Hilfestellung für eher schwächere und zurückhaltendere Schülerinnen und Schüler darstellt.

Schreibgespräche, Partnerinterviews und **performative Methoden** (z. B. Standbilder; Texttheater) ermöglichen zunächst in Kleingruppen bzw. in »geschützten Räumen« vor-

⁶ Zwei überzeugende Beispiele bei: Feindt / Lamprecht (2010); hier wird auch deutlich, dass Individualisierung im Unterricht nicht bedeutet, dass jeder Schüler, jede Schülerin ein eigenes Curriculum erhält, sondern dass unterschiedliche Zugänge und Lernangebote bereitgestellt werden.

⁷ zur Wertschätzung : Michalke-Leicht (2011)

⁸ Ein erprobtes Praxisbeispiel findet sich in diesem Heft ab Seite 15.

handene Haltungen, Erfahrungen, Deutungen und Urteile kreativ einzubringen.

Bilder, Poster, Plakate und Karikaturen schaffen Gesprächsanlässe und fragende Haltungen, die zusammen mit **Moderationskarten** und einer **Mind Map** einen strukturierten Zugang mit eigenen Schwerpunktsetzungen und Planungsbeteiligungen eröffnen.

Abfrage- und Umfragebögen sowie Methoden der **kreativen Textarbeit** zielen auf persönliche und differenzierte Lernstandserhebungen zunächst in einem »geschützten Raum«, die sowohl einen guten Blick auf die Lernausgangslage der Gesamtgruppe bieten als auch eine ausgesprochen individualisierte Lernbegleitung mit differenzierenden Lernangeboten ermöglichen.

Komplexe Lernanlässe mit herausfordernden **Anforderungssituationen**,

wie sie Gabriele Obst didaktisch fundiert und praxistauglich vorstellt, sind ausgesprochen gut geeignet für kompetenzorientiertes Lernen.⁹ Sie geben auch umfassende Rückmeldungen über den fachlichen und methodischen Lernstand. Allerdings sollte bedacht werden, dass sie aufgrund ihrer Komplexität mitunter erst dann eingesetzt werden sollten, wenn der Kompetenzstand der Lernenden schon bekannt ist und auch angemessen eingeschätzt werden kann.

Die in letzter Zeit häufiger eingesetzten **Selbsteinschätzungsbögen** sind geeignet, den individuellen Lernstand gezielt durch Lernende einschätzen zu lassen. Sie können allerdings auch kontraproduktiv sein, wenn Lernende lediglich erkennen, dass sie nichts wissen und können, wenn sie nicht als **Lernbegleitbogen** zur Vergewisserung des eigenen Lernfortschrittes verwendet,

wenn sie nicht zur Zieltransparenz und nicht als gemeinsame Planungsgrundlage von weiteren Unterrichtsschritten genutzt werden. Dies gilt grundsätzlich auch für **Kompetenzraster**.

Natürlich haben auch weiterhin eher klassische Methoden wie **Brainstorming**, **Blitzlicht** und **Formulierung von Fragen** ihren Platz in der Eruiierung der Lernausgangslage.

Entscheidend für die Methodewahl bleiben die didaktische Zielbestimmung, was die Lehrenden eruiieren wollen sowie die Einschätzungen, wie die Lernenden mit den Methoden umgehen können und inwieweit sie anregen, Lernstand, Vorwissen und Einstellungen zu zeigen.¹⁰

Fazit

Was für das Lernen generell gilt, sollte ebenso für die Eruiierung der Lernausgangslage bedeutsam sein: *»Die Schüler sollen nicht nur auf den Wellen des Wissens surfen, sondern einen Anker auswerfen und lernen, den Dingen auf den Grund zu gehen. Die Ungeduld, mit der Menschen Tiere mästen, kann kein Vorbild für die Schulen sein. Nicht nur weil die Kinder darunter leiden. Die Bildung verliert auch an Substanz.«*¹¹

Der Religionsunterricht hat gute didaktische Gründe, praxiserprobte Erfahrungen und vielfältige methodische Möglichkeiten, die Eruiierung der Lernausgangslage als tragfähiges Fundament für einen kompetenzorientierten und damit schülerorientierten Unterricht zu nutzen, in dem die Lernenden vermehrt zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses werden. Religiöse Bildung gewinnt dann an Substanz.



Literatur zum kompetenzorientierten Religionsunterricht:

Bauch, Werner: Kompetenzorientierter Unterricht – Akzente setzen, die Chancen nutzen. Das Marburger Pilotprojekt »Kompetenzorientiert unterrichten« 2008-2010, in: *Schulpädagogik heute* H. 1 (2010) 1. Jahrgang, 1-19

Feindt, Andreas / Lamprecht, Heiko: Von Fußballfans und Fischen. Theoretische Anmerkungen und praktische Beispiele zur Erhebung von Lernausgangslagen im RU, in: *entwurf* 4/2010: Differenzierung im Religionsunterricht, 10-17

Gold, Andreas: Lernschwierigkeiten – Ursachen, Diagnostik, Intervention (Standards Psychologie, hg. von Marcus Hasselhorn u. a.), Stuttgart 2011

Jung, Karsten: Die Mythos-Falle. Religion (ver)lernen in mehrheitlich

konfessionellen Kontext (Studien zu Religion und Kultur; hg. v. Institut für Religionssoziologie der Humboldt-Universität zu Berlin Bd. 2), Berlin 2009

Michalke-Leicht, Wolfgang: Kultur der Wertschätzung, in: Ders. (Hg.): *Kompetenzorientiert unterrichten*. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 67-77

Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008

Obst, Gabriele: Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht aus der Praxis des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II, in: Feindt, Andreas u. a. (Hg.): *Kompetenzorientierung im Re-*

ligionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster/New York/München/Berlin 2009, S. 181-196

Rupp, Horst F.: Eruiierung von Ausgangslagen und Meinungen, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): *Methodisches Compendium für den Religionsunterricht 2* Aufbaukurs, 2002, 350-360

Schulz, Tanjev: Im pädagogischen Mastbetrieb, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 04.02.2008

Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 2004

Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn 2006.

⁹ vgl.: Obst (2009)

¹⁰ In einer Langfassung dieses Artikels sind weitere Chancen, Aufgaben, Probleme und Grenzen benannt. Siehe downloadbereich www.rpi-ekhn.de.

¹¹ Schulz (2008)