

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Andrea Lehner-Hartmann / Thomas Krobath / Karin Peter / Martin Jäggle (eds.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Reis, Oliver

Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! – Aber wie kann diese aussehen?

in: Andrea Lehner-Hartmann / Thomas Krobath / Karin Peter / Martin Jäggle (eds.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, pp. 179–202

Göttingen: V&R unipress / Vienna University Press 2018 (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 15)

<https://doi.org/10.14220/9783737008471.179>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Andrea Lehner-Hartmann / Thomas Krobath / Karin Peter / Martin Jäggle (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Reis, Oliver

Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! – Aber wie kann diese aussehen?

in: Andrea Lehner-Hartmann / Thomas Krobath / Karin Peter / Martin Jäggle (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, S. 179–202

Göttingen: V&R unipress / Vienna University Press 2018 (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 15)

<https://doi.org/10.14220/9783737008471.179>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy der Vandenhoeck & Ruprecht Verlage publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! – Aber wie kann diese aussehen?

Oliver Reis

Ist Diagnose für den Religionsunterricht ein wichtiges Thema – insbesondere für den inklusiven Religionsunterricht? Auf diese Frage gibt es zwei konträre Antworten: Für die einen ist die Diagnose ein zentraler Bestandteil, wenn der Religionsunterricht religiöses Lernen gerade unter heterogenen Voraussetzungen fördern möchte. Für die anderen ist sie Kennzeichen eines völlig falschen Ansatzes von Inklusion, der Kinder und Jugendliche nicht so akzeptieren kann, wie sie sind, und mit möglichst technischen Mitteln fremdbestimmt behandelt. Am Thema der Diagnose im inklusiven Religionsunterricht hängen offenbar Grundsatzfragen, wie sich die Religionsdidaktik zu den Fachdiskursen der allgemeinen Didaktik, der Sonder- und der Inklusionspädagogik verhalten soll, die über die Inklusion auf den Religionsunterricht und seine didaktische Reflexion wirken. Wenn deshalb im Folgenden eine Diagnostik für den inklusiven Religionsunterricht entfaltet werden soll, dann hängt die Bearbeitung dieser Aufgabe davon ab, wie man sich zu einer Reihe von strittigen Fragen verhält. Im folgenden Beitrag werden zuerst diese Vorentscheidungen transparent diskutiert und über die Entscheidungen hinweg entsteht ein erster religionsdidaktisch begründeter Ansatz von Förderdiagnostik.

1. Zugang zur inklusiven Didaktik für den Religionsunterricht – eine Grundentscheidung

Für Inklusionspädagogen wie Hinz ist die Schule ein Anwendungsfall eines konsequenten Inklusionsverständnisses, das die Bildungsinstitutionen auffordert, sich als dienende Umgebung für das individuelle Lernen zu verstehen, um den „unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfen aller Beteiligten in einem gemeinsamen Reflexions-, Planungs- und Entwicklungsprozess in immer größerem Maße gerecht werden zu können.“¹ So wie die Inklusionspädagogik kritisch auf die Kompetenzorientierung schaut, ist Diagnose auch nur legitim, wenn sie als implizite, unterstützende Tätigkeit erfolgt.² Die Religionspädagogik rezipiert diese inklusionspädagogische Grundlegung und transformiert sie weitgehend in theologisch-religionspädagogische Begründungsstrategien.³ Das führt konsequent zu solchen Urteilen wie bei Patrick Grassler:

¹ Hinz 2013, 5.

² Vgl. Hinz 2013.

³ Vgl. z. B. Kammeyer 2013.

„Wenn Kompetenzorientierung hauptsächlich kognitiv verstanden wird und wenn es eher darum geht, Kinder und Jugendliche mit Blick auf die Arbeitswelt leistungsfähiger zu machen, ist Kompetenzorientierung nicht mit der Inklusionsidee zu vereinbaren. Denn bei Inklusion geht es um ein ganzheitliches Menschenbild, das nicht die Leistungsfähigkeit eines Menschen zum Maßstab des Lebens macht. Diese Sichtweise muss Auswirkungen auf Notengebung, Leistungsbemessung und Abschlussprüfungen haben.“⁴

Inklusive Religionsdidaktik lässt sich aber auch als explizit didaktische Aufgabe bedenken. Dann steht grundsätzlich die Frage im Fokus, wie inhaltliche Lernprozesse für eine spezifische Lerngruppe unter Unterrichtsbedingungen Relevanz erreichen können. Die Inklusion tritt in diese Aufgabe über die explizite Heterogenität der gegenstands- bzw. lernstrategiebezogenen Zugangsvoraussetzungen hinein. Eine inklusive Didaktik bearbeitet entsprechend die Aufgabe, wie angesichts dieser expliziten Heterogenität relevante individuelle und soziale unterrichtliche Lernprozesse an und durch (religiöse) Lerngegenstände möglich sind, bei denen weder durch die notwendige Binnendifferenzierung eine Atomisierung der Lerngruppe noch durch die notwendige Kooperation eine Kollektivierung auf einem Leistungsniveau erfolgt.⁵ Die inklusionsdidaktische Fragestellung ist so eingespannt in einen Ressourcenrahmen mit einer institutionell vorgeschriebenen Zielperspektive und einen spezifischen gesellschaftlichen Bildungsauftrag, dessen dialektisches Ziel die maximale Teilhabe und kritische Transformation der gesellschaftlichen Strukturen ist.⁶ Dies hat u. a. zur Konsequenz, dass innerhalb der didaktischen Reflexionen die Kompetenzorientierung und eine kompetenzdiagnostische Leistungsmessung nicht als dem Religionsunterricht äußerlich gedacht werden können. Der Schul- und Sonderpädagoge Karl Dieter Schuck sieht aus allgemeindidaktischer Perspektive in der notwendigen Integration der sonderpädagogischen Diagnose-Expertise in den gemeinsamen Unterricht den „Bewährungsfall der inklusiven Schule.“⁷

Dieser Grundsatzstreit, ob die inklusive Didaktik und damit auch die Diagnose von der Inklusionspädagogik und ihren Prämissen her entfaltet werden soll oder als (sonderpädagogische) Spezifikation der bisherigen Didaktik,⁸ ist bisher in der Religionsdidaktik wenig angekommen. Woran liegt das? Die Diagnoseaufgabe ist in der Religionsdidaktik bisher nicht so eng mit der Kompetenzorientierung verbunden worden wie in anderen Fachdidaktiken, so dass Diagnostik kein systematisches Gebiet innerhalb der

⁴ Grasser 2014, 33f.

⁵ Vgl. Ramseger 2014, 303.

⁶ Vgl. Kahlert 2014, 125; Schuck 2014, 172.

⁷ Schuck 2014, 168.

⁸ Vgl. Hinz 2013.

Religionsdidaktik ist. Gleichzeitig verstärkt die gegenwärtig dominierende Rezeption der inklusionspädagogischen Prinzipien den Vorbehalt gegenüber der Kompetenzorientierung noch. Religionsdidaktiken, die stärker induktiv von den Unterrichtsprozessen her auf Inklusion schauen, markieren durchaus die didaktischen Desiderate, ohne die inklusionspädagogischen Prämissen in Frage zu stellen.⁹

Eine *erste These* ist, dass die religionsdidaktischen Desiderate nicht produktiv bearbeitet werden können, wenn sich die Religionsdidaktik an solchen inklusionspädagogischen Leitsätzen wie z. B. der egalitären Differenz (Annedore Prengel) für die eigenen didaktischen Operationen orientiert. Die Übernahme inklusionspädagogischer Prämissen führt letztlich konsequent dazu, dass Unterricht nicht mehr als didaktische Aufgabe begriffen wird. Kerstin Merz-Atalik stellt zutreffend fest:

„Leider existiert in der Praxis immer noch die Annahme, es gäbe ein Modell oder Konzept, das in jeder Klasse funktioniert. Es gibt nach wie vor die Vorstellung, man könnte so etwas wie einen einheitlichen Rahmen entwickeln, wie Inklusion funktioniert. Inklusion sieht natürlich von Klassenzimmer zu Klassenzimmer unterschiedlich aus, je nachdem, welche Kinder und Jugendlichen man in der Klasse hat, welche Lernbedürfnisse, Kompetenzen und Stärken, aber auch welche Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Lernen man antrifft“¹⁰.

Die große Stärke des inklusionspädagogischen Ansatzes ist sein Blick für die konkrete Situation, die Wahrnehmung von Differenz sowie die Aufdeckung machtförmiger Homogenität. In der konkreten Unterrichtssituation verschwimmt aber zum einen, was ein Unterrichtsgeschehen zu einem inklusiven macht, und zum anderen ist eine allgemeine didaktische Reflexion unmöglich, die der konkreten Situation vorgeordnet ist. Denn diese wird zu Verfahren führen, die selbst wieder Exklusionen begründen müssen und dabei die konkrete Situation und deren Lösung überformen. Führt der inklusionspädagogische Ansatz die fachdidaktische und damit auch die religionsdidaktische Epoche an ihr Ende? Es ist kein Zufall, dass Rainer Möller für die Religionsdidaktik feststellt:

„Die Konturen einer ‚inkluisiven‘ Religionsdidaktik sind tatsächlich noch kaum ersichtlich. Zwar erzwingt die Praxis inklusiver – oder sich verstehender – Schulen auch den Religionsunterricht hier und da zu methodisch-didaktisch inklusiver Gestaltung, aber es liegen noch keine theoretisch fundierten Konzepte inklusiven Religionsunterrichts vor“¹¹.

Das kann sich – muss sich jedoch natürlich nicht, wenn man den inklusionspädagogischen Ansatz für überzeugend hält – erst dann ändern, *wenn man inklusive Didaktik von Didaktik*

⁹ Vgl. Gärtner 2016, 109–114.

¹⁰ Merz-Atalik zit.n. Monitor Lehrerbildung 2015, 12.

¹¹ Möller 2014, 264.

her denkt und dementsprechend die Restriktionen schulischen Lernens zur Kenntnis nimmt und nicht schon deren Überwindung zur Voraussetzung macht:

„Unterricht als soziales Geschehen nimmt pädagogische Ressourcen in Anspruch, die nicht beliebig gesteigert werden können. Dazu gehören Zeit, Kreativität und Aufmerksamkeit von Lehrkräften. Wie für alle sozial geteilten Ressourcen, Ansprüche und Rechte, so gilt auch für die Individualisierung, dass das Recht jedes Einzelnen auf Inanspruchnahme der dafür nötigen Ressourcen gegen das gleiche Recht aller anderen abgewogen und immer neu ausgehandelt werden muss“¹².

Die inklusionspädagogische Vorstellung, im Religionsunterricht „[a]uf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten hin zu vielfältigen Zielen“¹³ zu lernen, um allen individuell gerecht zu werden, wird didaktisch daran zurückgebunden, dass „auch der adaptivste Unterricht nicht zu jeder Zeit jedem Kind in all seinen momentanen Wünschen und Bedürfnissen gerecht werden [kann], wenn konstitutive Merkmale von Schule, wie curriculare Anforderungen und zeitliche Begrenzungen, beachtet werden.“¹⁴ Auf dieser Basis solch einer Grundentscheidung können im nächsten Schritt Kompetenzorientierung, Inklusion und Diagnose sinnvoll verbunden werden.

2. Diagnose als verbindendes Element von Kompetenzorientierung und Inklusion

Wenn man sich für den didaktischen Zugang entscheidet, dann verstärkt die Kompetenzorientierung die immer schon in der Didaktik reflektierte zirkuläre Grundstruktur von bildungsrelevantem Ziel – Lehr-/Lernprozess – Evaluation usw. Versteht man Kompetenzorientierung „als die Suche nach einem Unterrichtsskript, dessen zentrale Merkmale die Individualisierung des Unterrichts, die Inszenierung kooperativer Lernformen und die Formulierung von an Kompetenzen orientierten Lernerwartungen sind“¹⁵, dann ist die Kompetenzorientierung selbst zugleich offen für das Anliegen der Inklusion. Die Erweiterung der kompetenzorientierten Didaktik zu einer inklusiven Didaktik ist für Rainer Möller deshalb konsequent, weil die inklusive Didaktik das Recht der Lernenden auf eine maximale Eindringtiefe in die gesellschaftlichen Objektivationen gerade nicht aufhebt, sondern stärkt.¹⁶ Eine Diagnostik, die sich an solchen individualisierten Kompetenzerwartungen orientiert, wird – so die *zweite These* – geradezu zum Schlüssel, um das Individualisierungsanliegen der Inklusion mit dem der Kompetenzorientierung zu verbinden:

„Individualisierung bedeutet die Verwirklichung eines zirkulären, an Zielen und Standards orientierten Unterrichtsmodells mit einer darin eingebetteten gegenstandsspezifischen Rückmeldekultur und einer

¹² Kahlert 2014, 124.

¹³ Schweiker 2012, 34.

¹⁴ Kahlert 2014, 125.

¹⁵ Möller 2014, 262.

¹⁶ Vgl. Schuck 2014, 170, 172.

zirkulären Diagnostik, die im Kern nur einem Ziel verpflichtet ist: die je individuelle Eindringtiefe in die Lerngegenstände bei allen Kindern einer Lerngruppe mit und ohne besondere Förderbedürfnisse adäquat zu erfassen und im Unterricht als Ausgangspunkt für das Lernen auf der nächsten Entwicklungsstufe zu nehmen“¹⁷.

Hier klingt an, was in der allgemeinen Didaktik klar ist, in der Religionsdidaktik aber nur selten wahrgenommen wird: Die Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip ist ohne eine kompetenzdiagnostische Seite blind; diese hilft, die Lehrinterventionen für die individuellen Lernprozesse auszurichten.¹⁸ Insofern ist eine inklusive Didaktik, die sich weiterhin an/nach Kompetenzerwartungen ausrichtet, auf eine systematische Diagnose der Lernausgangslage, Lernentwicklung und Leistungsfeststellung angewiesen.¹⁹ Die Erweiterung hin zu einer inklusiven Didaktik hätte die Folge, dass nun individualisierte Kompetenzerwartungen die notwendigen Orientierungspunkte für die individuelle Lernstandsanalyse und dementsprechend die individuellen Lernangebote böten:

„In dieser Sicht bietet ein mit Stufenmodellen arbeitender, kompetenzorientierter Religionsunterricht auch die Grundlage für inklusive Lernsettings, in denen Schüler(innen) mit heterogenen Lernvoraussetzungen gemeinsam an einem Gegenstand lernen, aber auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus und im Blick auf differente Lernziele.“²⁰

Der Anspruch einer inklusiven Didaktik, die sozialen Lernprozesse so zu gestalten, dass jedes Kind individuell wahrgenommen und in seinem Lernen differenziert unterstützt wird, zieht das Recht auf eine fördernde Diagnostik nach sich.²¹ Diese ist so in die didaktischen Reflexionen einzubetten, dass aus der Diagnostik Interventionen des Lehrens für das eigenaktive Lernen begründet werden können. Für eine inklusive Religionsdidaktik wäre in diesem Sinne Diagnose eine systematische Aufgabe, die dabei helfen soll, die sozial-kooperativen und individuell-differenzierenden Lernprozesse abzustimmen, so dass die bisher rein konzeptionelle Wirkung inklusiver Lehrinterventionen auch nachvollziehbar wird.

Das zieht für die Religionsdidaktik eine erhebliche Komplexitätssteigerung nach sich. Lohnt sich dieser Aufwand? Reichen nicht einfach die inklusionspädagogisch begründeten elementaren, handlungsorientierten und performativen methodischen Lernarrangements aus, die die im Rahmen des Forschungsprojektes RiS des Comenius-Instituts befragten, inklusiv unterrichtenden evangelischen Religionslehrkräfte bevorzugen? Sicher, wenn man akzeptiert, dass dieser Unterricht darauf verzichtet, die Wirkung des Unterrichts zu erfassen. Schon für die Praxis der Kompetenzorientierung stellt Möller fest, dass es „kaum empirisch belastbare

¹⁷ Schuck 2014, 172.

¹⁸ Vgl. Reis 2014, 133–14.

¹⁹ Vgl. Möller 2014, 206.

²⁰ Möller 2014b, 208.

²¹ Vgl. Müller-Friese / Schweiker 2013, 134.

Erkenntnisse darüber gibt, ob dieses Unterrichtsskript lernwirksam ist, bzw. welche Elemente in ihm Lernen fördern.“²² Das wird sich mit den bevorzugten inklusiven Lernsettings nicht ändern, die in der individuellen Erfahrungsorientierung stark, aber nur schwer auf diagnostizierbare Kompetenzerwartungen zu beziehen sind. An den Zwischenergebnissen von RiS zeigt sich darüber hinaus ein Grundproblem, wenn von inklusionspädagogischen Annahmen aus der Unterricht methodisch angegangen wird, um „ausnahmslos allen Schüler(innen) Partizipation [zu] ermöglichen“²³: Die Religionslehrkräfte verfolgen Inklusion als Wertanliegen, damit „alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, Erfahrungen machen können“²⁴. Sie operationalisieren diesen Wert aber methodisch so, dass sie sich an den lernschwächeren Schüler_innen und damit deren „Integration in die Lerngruppe“²⁵ orientieren. Die Ausrichtung an den Werten der Inklusionspädagogik führt zu einer *integrativen* Praxis, die im Sinne einer „Vernachlässigung einer spezifischen Förderung auch eine ‚Behinderung‘ einer möglichen Entwicklung wäre.“²⁶ Ohne die für die Didaktik typische diagnostische Ziel-Mittel-Reflexion bleibt die exkludierende Wirkung der Zuwendung zu den ‚Leistungsschwächeren‘ unbeobachtet. Das „Spannungsfeld von Ermöglichung und Möglichkeit, in das jede pädagogische Handlung eingebettet ist“²⁷, gerät hier aus dem Blick. Letztlich sind die Kosten abzuwägen: die Kosten für die didaktische Komplexitätssteigerung und die der integrativen Praxis. Weil die letzteren aus Sicht einer inklusiven Didaktik – nicht unbedingt aus Sicht der Praxis(!) – problematischer sind, ist es für mich eine wichtige Entscheidung, die inklusive Diagnostik im Kontext der Kompetenzorientierung zu verorten.

3. Förderdiagnostik oder inklusive Diagnostik?

Eine erweiterte inklusive Didaktik, die die Diagnoseaufgabe in die Kompetenzorientierung eingebettet hat, setzt das Spannungsfeld von Ermöglichung und Möglichkeit in die Spannung von Lernausgangslage und Lernerwartung um und behauptet, dass der Lernprozess neue Möglichkeiten eröffnet und dass dabei nicht erreichte Möglichkeiten zum Anfangspunkt neuer Lernprozesse werden. Inklusive Didaktik geht nicht davon aus, dass jeder in seiner gegenwärtigen Möglichkeit kompetent ist, sondern nur die zureichenden Möglichkeiten für

²² Möller 2014b, 206.

²³ Möller / Bückler / Pithan 2014, 196.

²⁴ Möller / Bückler / Pithan 2014, 196.

²⁵ Möller / Bückler / Pithan 2014, 196.

²⁶ Zonne-Gätjens 2014, 13.

²⁷ Kahlert 2014, 124.

die weitere Entwicklung von Kompetenz erfüllt.²⁸ Diagnose ist auf diese didaktisch begründete Veränderung des individuellen und sozialen Lernsystems ausgerichtet. Dieses Diagnoseverständnis lässt sich zurecht als *Förderdiagnostik* bezeichnen.²⁹ Es wird bewusst von den *klassifizierenden Diagnosekonzepten* der älteren Sonderpädagogik abgegrenzt, die zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt werden und aus standardisierten personenbezogenen sowie lernkontextfreien Tests bestehen.³⁰ Innerhalb der Förderdiagnostik grenzen Jaqueline und Toni Simon aus Sicht der Inklusionspädagogik noch einmal eine *inklusionsbezogene Diagnostik* ab.³¹ Trotz einiger Gemeinsamkeiten unterscheiden sie die Förderdiagnostik und die inklusive Diagnostik an fünf wesentlichen Punkten:

- Die inklusive Diagnostik lehnt die Konzeption einer außerhalb der Lehr-Lerninteraktion mit bestimmten standardisierten Verfahren vollzogene Förderdiagnostik ab. Die inklusive Diagnostik entsteht in dem und für den Lernprozess.
- Die inklusive Diagnostik teilt nicht den technologischen Glauben, dass eine verobjektivierende Förderdiagnostik zu rationalen und deshalb wirksamen Interventionen führt. Die inklusive Diagnostik ist rein heuristisch und gehört den Lernenden.
- Die inklusive Diagnostik lehnt die für die Förderdiagnostik notwendige Beobachtungs- und Interventionsasymmetrie ab. Sie geht stattdessen von einer unterstützenden Symmetrie der Akteure aus, die Folge der egalitären Differenz ist.
- Die inklusive Diagnostik sieht die normorientierte Differenz zwischen Sein und Sollen kritisch und verankert jedes Lernen als Veränderungswillen im Subjekt selbst.
- Die für die Förderdiagnostik typische Untersuchung von Personenmerkmalen löst sozial-interaktionale Zusammenhänge auf, die dem realen Lernen gerecht werden. Die inklusive Diagnostik fokussiert deshalb das Zusammenspiel der äußeren und der inneren Lernumgebung.

Auch die inklusive Diagnostik ist eine kriteriengeleitete Beobachtung mit einem „Schluss von einem Index auf etwas Indiziertes“, „von einem begrenzten Kennzeichen (dem Index) auf ein umfassendes Merkmal (das Indizierte)“³², nur dass nicht mehr vom künstlich erzeugten individuellen Verhalten (Kennzeichen) mithilfe objektiven, reliablen und objektiven

²⁸ Vgl. Ramseger 2014, 301.

²⁹ Vgl. Textor 2015, 81.

³⁰ Vgl. Heimlich / Hillenbrand / Wember 2016, 12.

³¹ Vgl. Simon / Simon 2014.

³² Krohne / Hock 2007, 2.

Verfahren auf die Einhaltung einer sozialen Entwicklungsnorm (Merkmal) geschlossen wird. Der alltagspraktische diagnostische Schluss wird nicht methodisch kontrolliert, sondern bleibt eine rein heuristische Deutung für die Schülerinnen und Schüler. Wenn auch Simon und Simon noch von ‚Barrieren‘ sprechen, dann ist damit nicht eine Nicht-Passung zwischen Normerwartung und realer Handlungsfähigkeit gemeint, sondern der Vollzug der inneren Entwicklungslogik des Subjekts, die gehemmt ist.

Was aus inklusionspädagogischer Sicht sehr überzeugend ist, ist *didaktisch* nur begrenzt anschlussfähig, weil inklusive Diagnostik an dieser Stelle entweder konsequenterweise die Entwicklung und damit auch teleologische Normierung selbst naturalisieren muss – wie dies in der Religionspädagogik kritisch z. B. an den Entwicklungsmodellen von Oser / Gmünder oder Fowler diskutiert wurde –, oder sie muss die Entwicklung selbst offen denken, so dass die Pädagogik ohne normativen Rahmen gedacht wird, oder sie geht davon aus, dass das Individuum die Normen über die Kultur internalisiert und deshalb Entwicklung implizit auf die kulturellen Normen ausgerichtet ist. In den drei Fällen ist Diagnose für die didaktische Reflexion im Sinne einer generalisierbaren Ziel-Mittel-Reflexion aus der asymmetrisch vorgeordneten stellvertretenden Deutung der Lehrkraft heraus überflüssig oder unmöglich.

Dagegen ließe sich einwenden, dass die inklusive Diagnostik als Teil einer Didaktik des offenen Unterrichts durchaus das Mittel der Wahl sein könnte und dass die obigen Einsprüche von einer äußeren Lernnorm ausgehen, die sich nur schlecht mit dem Inklusionsanliegen verbinden lässt. Wie genau das Verhältnis zur Norm gedacht werden kann, ist noch zu klären, aber ob die inklusive Religionsdidaktik so stark mit dem offenen Unterricht verbunden sein sollte, lässt sich auch bestreiten:

- Bezieht man unter Inklusion auch die sonderpädagogischen Förderbedarfe mit ein, dann wird deutlich, dass offene Unterrichtsformen z. B. den Schüler_innen mit Lernschwierigkeiten weniger gerecht werden, die z. B. starke Rhythmisierungen, gut strukturierte Instruktionen und begrenzte Entscheidungsfreiheit benötigen.³³
- Offene Unterrichtsformen nehmen das Bedürfnis der Unterrichtspraxis nach einem geschlossenen sozialen, inhaltlichen und zeitlichen Rahmen für den inklusiven Religionsunterricht nur bedingt auf.³⁴

³³ Vgl. Schuck 2011, 107; Heimlich / Hillenbrand / Wember 2016, 15f. Man kann eine solche Aussage natürlich auch wieder als typisch sonderpädagogische Kampfbehauptung rekonstruieren, aber es stellt sich schon die Frage, mit welchem Recht die Inklusionspädagogik solche Erkenntnisse als irrelevant für die Organisation des individuellen Lernens bewertet. Zu solchen blinden Flecken sei auf den Beitrag von Karin Peter in diesem Band verwiesen.

³⁴ Vgl. hierzu die oben skizzierten Zwischenergebnisse aus RiS und außerdem Feiner / Hausberger / Ladstätter / Prügger / Straßegger-Einfalt 2009, 13.

Stattdessen sprechen sich die Lehrpläne des Katholischen Religionsunterrichts in Deutschland für die Förderdiagnostik aus, wenn Sie davon ausgehen, dass die Lehrkräfte Leistungserhebungen an den formulierten Kompetenzerwartungen ausrichten und die Erhebungen gleichzeitig die Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.³⁵ Es gibt Normabweichungen, die aber nicht wie bei der klassifizierenden Diagnostik Selektionsgrund sind, sondern Grundlage der Förderung.³⁶

Diese didaktisch begründete Förderdiagnostik haben auch die Katholischen Bischöfe bei ihren Erwartungen an die Religionslehrkräfte im Blick:

„Sie können die religiösen Herkunft, Einstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ermitteln, ihre individuellen Lernstände diagnostizieren und bei der Planung, Organisation und Reflexion des Unterrichts berücksichtigen. Sie können Lehr- und Lernprozesse in didaktischer, methodischer und medialer Hinsicht so gestalten, dass die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert wird.“³⁷

Als *dritte These* gibt es folglich gute Gründe dafür, am Anspruch der von der inklusiven Diagnostik abgegrenzten Förderdiagnostik da festzuhalten, wo der Religionsunterricht intentional auf Kompetenzerwartungen ausgerichtet ist. Dann aber werden bewusst evidenzbasierte Verfahren gebraucht, um didaktische Entscheidungen für den weiteren Lernprozess zu treffen. ‚Evidenzbasiert‘ meint hier:

„operationalisierte, replizierbare Handlungsformen, die einer kritischen Prüfung durch wissenschaftliche Handlungsformen unterzogen wurde und daher belegbare, nachgewiesene Fakten ihrer positiven Wirksamkeit vorlegen können. [...] Gefordert ist also die Verbindung von fachlicher Expertise des Professionellen bezogen auf den Einzelfall mit dem besten verfügbaren wissenschaftlichen Wissen.“³⁸

Die so verstandene Evidenzbasierung der Förderdiagnostik ist weniger dem Einfluss der Sonderpädagogik geschuldet³⁹, als vielmehr Folge einer konsequenten Kompetenzorientierung, die didaktisch eingebettet ist.⁴⁰ Auch wenn Lehrkräfte gerade unter dem Anspruch der Evidenz didaktischer Reflexionen von einer quasi-metaphysischen Überhöhung ihrer Rolle absehen und pragmatisch ihre diagnostischen Verfahren an die konkrete Situation anpassen, behalten sie den differentiellen Blick bei und vollziehen den diagnostischen Schluss möglichst präzise von den Index-Modellen auf die indizierten Kompetenzerwartungen. Und wenn sie das tun, dürfen sie von der Wirksamkeit der Interventionen überzeugt sein und aus der Wirkung weitere Interventionen ableiten.

³⁵ Vgl. Lehrplan Katholische Religionslehre 2008, 181.

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Die Deutschen Bischöfe 2011, 15.

³⁸ Hillenbrand 2015, 174f.

³⁹ Vgl. Hinz 2013.

⁴⁰ Vgl. Reis 2014, 18–27.

4. Förderdiagnostik mit welcher normativen Zieldimension?

Für dieses Konzept der Förderdiagnostik mit seiner zielgeleiteten Kopplung von Diagnose und Förderung ist zu klären, woher die Zieldimension kommt. Denn die Förderdiagnostik muss sich bewusst sein, dass sich aus den Daten an sich keine Fördermaßnahmen ableiten lassen. Förderung beruht auf normativen anthropologischen Kernannahmen, wozu ein Mensch reifen soll und deren Klärung die Grundlage pädagogischen Planens und Handelns ist. Deshalb kann die Förderdiagnostik auch nur eine *evaluierende* Funktion im Unterricht haben, weil sie an den pädagogischen rekursiven Prozess mit ‚Intervention-Reaktion-Intervention‘ gebunden ist. Die Interventionen bleiben auch im Rahmen der Förderdiagnostik durch das vorausgesetzte Ziel didaktisch begründet.⁴¹ Welche Ziele sind es also nun, die legitimerweise als Norm in den diagnostisch begleiteten didaktischen Zusammenhang von Lernausgangslage, Intervention und neuem Lernstand als Wirkung gesetzt sein können?

Hier ist eine Grundunterscheidung möglich, die Auswirkungen darauf hat, ob die Förderdiagnostik eher zur inklusiven Pädagogik oder zur Kompetenzdiagnostik tendiert: Wenn man die klassische Maßstabsunterscheidung aufnimmt, dann könnte sich die Förderdiagnostik am *individuellen Maßstab* ausrichten und in der Diagnose die nächste Zone der *Entwicklung* aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler als Norm benutzen. In diesem Fall tendiert die Förderdiagnostik stärker zur Inklusionspädagogik. Die gegenwärtige unsystematische Alltagsdiagnostik bezieht sich für ihre Förderung in segregierten Teilgruppen auch unter dem Vorzeichen der Inklusion auf den *sozialen Maßstab*, in dem die Kinder an ihren Reaktionen auf die *Unterrichtspraxis* gemessen werden. Komplizierter und aufwendiger, aber nach Schuck angemessener ist es, über die *zieldifferenten Curricular* als Norm für jedes Kind maximale Kompetenzerwartungen festzulegen, die nach dem *kriteriumsbezogenen Maßstab* funktionieren.⁴²

Beim kriteriumsbezogenen Maßstab wird am Paradigma festgehalten, dass zwar ressourcenorientiert die Lernausgangslage erhoben wird, dass aber die Intervention selbst auf eine jenseits der bisherigen Möglichkeiten liegende Ermöglichung zielt und deshalb auch die Diagnose des Lernprozesses und des Lernstands die Differenz zur vorgedachten Möglichkeit erfasst. Das muss den ressourcenorientierten Umgang nicht aufheben, da dieser Lernstand im Rahmen der zirkulär gedachten Förderdiagnostik die neue, ressourcenorientiert zu erfassende Lernausgangslage ist. Trotzdem gehört diese Differenz zwischen Potenzial und Realisierung systematisch zum Diagnose-Förder-Kreislauf dazu. Sie hält die Inklusionspädagogik schon an

⁴¹ Vgl. Textor 2015, 84.

⁴² Vgl. Schuck 2014, 168–172.

sich für problematisch, weil sie für eine Rollenveränderung sorgt und die Schülerinnen und Schüler durch die curriculare Zielorientierung dazu auffordert, sich über die Zeit von sich selbst zu entfremden. Außerdem kommt dieser Veränderungsimpuls – anders als beim individuellen Maßstab und der inklusiven Diagnostik – von außen, über ein Modell der Schüler_innenentwicklung. Deshalb tritt in der kriteriumsbezogenen Diagnose die diagnostizierende Person den Schülerinnen und Schülern stärker objektiv gegenüber.⁴³ Sind die beiden anderen Optionen geeigneter?

Die Orientierung an der Unterrichtspraxis mit ihren inneren Segregationen auf der Grundlage intransparenter *sozialer Vergleiche* sorgt für starre und eben nicht diagnostisch sauber erhobene Räume mit unterschiedlichen Lernchancen für die ‚lernschwächeren‘ wie für die ‚fitten‘ Kinder. Aber liegt für die Religionsdidaktik nicht die Ausrichtung am individuellen Maßstab viel näher? Wenn man an dieser Stelle nicht wieder in die inklusive Diagnostik ausweicht, sondern bei der Förderdiagnostik bleibt, dann zieht die reine Orientierung an *individuellen Entwicklungsvorstellungen* die schon oben benannten Probleme nach sich, dass sie entweder die in einem Entwicklungsmodell z. B. zur sprachlichen Entwicklung vorhandene kulturelle Normativität naturalisieren muss (1): So geht die natürliche Entwicklung, die deshalb auch die des Individuums sein wird. Oder man muss die Entwicklung selbst jenseits einer äußeren Norm freigeben (2): Jede_r entwickelt sich faktisch so, wie er oder sie sich entwickelt. Oder man könnte davon ausgehen, dass sich die innere Entwicklung ohne äußere Norm automatisch auf die kulturellen Normen bezieht (3): Die äußere Kultur wird auf je eigene Weise durch die eigene innere Entwicklung internalisiert.⁴⁴

Zu (1): Rainer Möller schlägt vor, analog zu den Fachdidaktiken Deutsch und Mathematik auf solche Kompetenzentwicklungsmodelle zu setzen.⁴⁵ Ich halte die Vorstellung einer inneren Teleologie der Entwicklung für problematisch, sowohl was den Geltungsanspruch an sich, aber auch was die pädagogische Möglichkeit einer solchen Entwicklung angeht. Die Debatte um die im Grunde klassifizierende Diagnostik der religiösen Entwicklungsmodelle hat gezeigt, dass nicht nur die inhaltlichen Vorstellungen (Gottesbilder, Schöpfung, Christologie, Zeit, Providentia, ...), sondern selbst die Tätigkeiten (Wahrnehmen, Deuten, Beurteilen, ...) bereichsspezifisch, situativ und kontextuell zusammengefügt werden.⁴⁶ Aber selbst bei den Entwicklungsmodellen z. B. zur Lesefähigkeit, die mit standardisierten Tests hinterlegt sind und die Informationen für Entwicklungsimpulse liefern, ist der direkte Zusammenhang von

⁴³ Vgl. Hinz 2013.

⁴⁴ Zu dieser Osmose-Vorstellung vgl. Feuser 2011, 97.

⁴⁵ Vgl. Möller 2014, 262–264.

⁴⁶ Vgl. Büttner / Dieterich 2016, 219–221.

Diagnose und Förderung im Lernprozess aufgehoben, da die Einzelintervention nur in einem indirekten Verhältnis zum Entwicklungsmodell steht.⁴⁷

Zu (2): Gibt man den normativen Rahmen von Entwicklung auf, ist Diagnose nicht mehr in einen Förderkreislauf zu integrieren, da die Spannung zwischen Ermöglichung und Möglichkeit aufgehoben ist. Das können pädagogische Konzepte befürworten und Didaktiken auch als Lehrer-Schüler-Gegenstand-Interaktion beschreiben, aber dann wird Inklusion im Unterricht zum Synonym von offenem Unterricht, ohne diese Exklusion anderer Praktiken zu begründen.

Zu (3): Auch die Entwicklungsvorstellung einer kulturellen Osmose ist nicht an sich unplausibel, wenn Internalisierung von Kultur und Kulturgestaltung zusammengedacht werden. Auch sie liefert aber keine Informationen darüber, welche Intervention von außen anzusetzen ist. Die Optionen sind didaktisch entsprechend kaum auszuwerten.

Die kriteriumsbezogene Norm ist dann unproblematisch, wenn die Kompetenzerwartungen zu individuellen Zielen transformiert werden und darum die Curricula tatsächlich für eine individuelle Entwicklung freigegeben werden. Standards sichern dann, dass diese Verläufe an gesellschaftlichen Erwartungen gebunden bleiben.⁴⁸ Das ist nicht an sich problematisch, sondern Teil der Bindung der didaktischen Reflexion an den gesellschaftlichen Bildungsauftrag: Denn Bildung eröffnet Teilhabe. Die *vierte These* ist deshalb, dass die Förderdiagnostik mit der Norm der curricularen Kompetenzerwartungen der aussichtsreichste Rahmen ist, um gerade Inklusion über die explizite Zieldifferenz in den intentional geführten Unterrichtsphasen zu stärken.

5. Diagnose im sonderpädagogischen ‚Respons-to-Intervention‘-Modell?

Die kriterienbezogene Förderdiagnose an den Lehrinterventionen lässt sich als spezifische Form des Modells ‚Response-to-Intervention‘ (RTI) konkretisieren, das in der amerikanischen Sonderpädagogik entwickelt und über die Integrationsbewegung auch die Diskussion um die inklusive Schule erreicht hat. Dieses Konzept geht davon aus, dass im Unterricht Interventionen so modelliert sind, dass der Schüler_innen-Response auf fachliche und überfachliche Verhaltensmodelle bezogen werden kann.⁴⁹

⁴⁷ Vgl. Hellmich / Hillenbrand / Wember 2016, 13.

⁴⁸ Vgl. Schuck 2014, 170f.

⁴⁹ Vgl. Hellmich / Hillenbrand / Wember 2016, 14; Walter 2008.

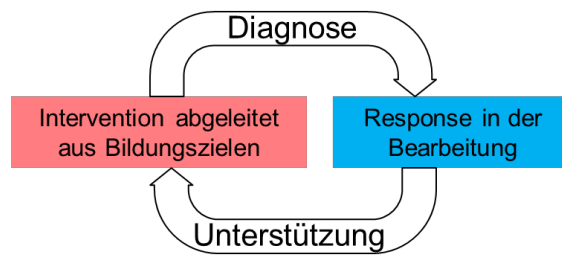


Abb. 1: Der Diagnose-Förderzyklus im RTI-Modell

Ob diese Grundstruktur aber wie in Amerika oder beim Rügener Inklusionsmodell nur so implementiert werden kann, dass ganze Schülergruppen präventiv standardisierten Tests unterworfen werden, klassifiziert und je nach Abweichungsgrad verschiedenen integrativen oder spezialisierten Behandlungsorten zugeführt werden, ist eine offene Frage. RTI ist durchaus auch auf lokale Theoriebildung beziehbar. Entscheidend ist, dass die *Intervention mit einem Modell hinterlegt* ist, so dass eine valide Auswertung und davon abhängig bestimmte Förderimpulse im Sinne neuer didaktisch reflektierter Lernschritte möglich sind. Diese Interventionen müssen nicht standardisiert sein, sie können durchaus aus der Lerngruppe und den konkreten Lernprozessen heraus entwickelt werden. Die Durchführung muss nur solche Mindeststandards einhalten, damit die Messwerte überhaupt reliabel genug sind. Die Effektivität und Ökonomie der kompetenzdiagnostischen Maßnahme sind wichtig, damit die Praxistauglichkeit erhalten bleibt.⁵⁰ Wichtig ist außerdem, dass die kompetenzdiagnostischen Momente aus Schülersicht nicht die normale Unterrichtsdramaturgie aufheben und eine Laborsituation erzeugen müssen. Für intentionale didaktisch reflektierte Unterrichtsplanung sind evaluative Momente für das Lehrer- und das Schülerverhalten normal.

Das RTI-Modell fordert in seiner institutionell implementierten Reinform darüber hinaus, dass möglichst viele Lernprozesse die ganze Gruppe betreffen und dass nur dann, wenn durch den Response erhebliche Normabweichungen erkennbar werden, sich daran gezielte fachliche und überfachliche Unterstützung anschließt. Direkte sonderpädagogische Förderung soll nur dann eingerichtet werden, wenn remediale (direkte Förderung) oder kompensatorische (substituierende)⁵¹ Unterstützungsmaßnahmen, die von Regelschullehrkräften durchgeführt werden könnten, nicht ausreichen.⁵²

Ich halte als *fünfte These* das RTI-Modell grundsätzlich dafür geeignet, religiöses Lernen zu strukturieren, wenn es intentional auf in den Bildungsplänen begründete Kompetenzerwartungen und die lokale Modellierung bezogen ist. Unter diesen Bedingungen

⁵⁰ Vgl. Hellmich / Hillenbrand / Wember 2016, 13–15.

⁵¹ Vgl. Wember 2001, 166.

⁵² Vgl. Heimlich / Hillenbrand / Wember 2016, 14.

in deutlicher Abgrenzung von klassifizierenden Standardtests halte ich auch das Schichtenmodell für hilfreich, um zu klären, ob Religionslehrkräfte im inklusiven Religionsunterricht neben der inhaltlichen Zieldifferenz, auch eine Zieldifferenz der universellen und der gezielten Unterstützung pflegen müssten. Aus meiner Sicht ist diese zweite Zieldifferenz eine wesentliche, aber leistbare Herausforderung, um der gegenwärtigen inneren Segregation oder inhaltlichen Banalisierung für alle zu entkommen. Wäre die gezielte Unterstützung Aufgabe des inklusiven Religionsunterrichts, müssten sich die Religionslehrkräfte jenseits eines vereinfachenden Zwei-Gruppen-Schemas mit den konkreten individuellen Ausgangslagen beschäftigen und könnten nicht auf methodisch differenzierte äußere Lernumgebungen verweisen, deren fördernde Wirkung unbeobachtbar bleibt. Wenn sich individuumsbezogenes Lernen dadurch auszeichnet, dass die Lehrkraft den Lernwegen im Unterricht vorausgeht⁵³, dann ist es entscheidend, die Homogenisierungsmöglichkeiten und die Differenzierungsnotwendigkeiten begründen zu können.

Den Einwänden der Inklusionspädagogik gegen RTI – wie die Stigmatisierung der Kinder durch die klassifizierende Diagnostik, der Mythos der unfehlbaren Diagnostik, das behavioristische Lernverständnis und der sonderpädagogische Imperialismus⁵⁴ – ist zum Teil schon durch die oben vorgenommene Einschränkung des RTI-Konzepts begegnet worden. Insbesondere der Vorwurf der behavioristischen Lernvorstellung ist unvereinbar mit einer anspruchsvollen Kompetenzorientierung, die Kompetenzentwicklung als personennahe selbsttätige Ausformung einer formalen Handlungsstruktur versteht. Je stärker also die Kompetenzerwartungen wirklich *Kompetenzerwartungen* sind, umso stärker verblasst die technische Vorstellung einer *Kompetenzvermittlung*.⁵⁵ Der Vorwurf des sonderpädagogischen Imperialismus ist dagegen schon bedeutsam. Er markiert, dass die Inklusionspädagogischen Konzepte selbst um eine Deutungshoheit über schulische Inklusion mit der Sonderpädagogik ringen. Die Religionsdidaktik verhält sich hierzu nicht explizit, übersieht aber in der Rezeption des weiten Inklusionsbegriffs der Inklusionspädagogik, dass sie selbst parteilich wird und z. B. die evidenzbasierte Sonderpädagogik vernachlässigt. Aus meiner Sicht sind – als *sechste These* – die sonderpädagogische und inklusionspädagogische Rationalität ein produktives und irritierendes Außen, zu denen eine inklusive Didaktik ein gleichermaßen kritisch-reflexives Verhältnis pflegen sollte. Aus Sicht einer subjektorientierten Religionsdidaktik gibt es keinen Grund die Differenz der Förderbedarfe überzubewerten, aber auch keinen, sie zugunsten einer egalitären Differenz abzuwerten. Die didaktische Reflexion

⁵³ Vgl. Feuser 2011, 97.

⁵⁴ Vgl. Hinz 2013.

⁵⁵ Vgl. Reis 2014, 87–97.

wird auf Seiten der Zugangsvoraussetzungen die Differenzen in den Blick nehmen, die sie für die Durchführung begründbarer Unterrichtsoperationen für relevant hält. Sie wird dabei in konkreten Einzelfällen manchmal religiöse, milieuspezifische und ethnische Differenzen ausblenden, manchmal solche im Lernverhalten und manchmal auch solche in der inhaltlichen Perspektive.⁵⁶ Diese Entscheidungen können nur fachdidaktisch begründet werden.⁵⁷

6. Der Diagnosediskurs in der Religionsdidaktik

Wie ist die Religionsdidaktik auf diese Herausforderung der skizzierten Förderdiagnostik vorbereitet? Diagnose wird bisher eher in verschiedenen Forschungs-, Konzeptions- oder Praxisdiskursen implizit berührt, selten explizit mitbedacht. Ein eigenes Handlungsfeld der Diagnostik gibt es bisher nicht.⁵⁸ Und selbst wenn sich z. B. Britta Klose explizit dem unterrichtsdiagnostischen⁵⁹ Ansatz von Andreas Helmke anschließt, dann wird dieser Zugang nicht mit den konkurrierenden pädagogisch-psychologischen Modellen verbunden. Theresa Schwarzkopf und ich haben das religionsdidaktische Feld der Diagnose strukturiert, um die Schwerpunkte, die Vorannahmen und die Kompatibilität der Ansätze erkennen zu können:

Diagnostikform	Statusdiagnostik der Schülervorstellungen /-einstellungen			Outcome-Diagnostik
Diagnoseintention	verstehend	abgleichend		beurteilend
Modell	methodisch, normfreie Sichtbarmachung	unterrichtspraktische Re-Modellierung	fachliche Re- Modellierung	normative Leistungserfassung
Diskursort	isolierte Vorstellungs- und Einstellungs- forschung	Einstellungs- und Vorstellungserhebung im fachlichen Kontext	Einstellungs- und Vorstellungserhebung im didaktischen Kontext	Kompetenzdiagnostik
Protagonisten	Rothgangel	Klose	Gennerich / Reis / Riegger / Schwarzkopf	Reis / Schwarzkopf
Methodisches Vorgehen	systematisch / Abstriche im Alltag	unsystematisch	systematisch	systematisch
Schülerkonstrukt (formal)	spezifisch-direkt	integriert-indirekt	spezifisch-direkt	indirekt und direkt
Schülerkonstrukt (material)	Inhalt	Inhalt	Inhalt	Inhalt und Verhalten
Sinnrichtung	konstruierend	rekonstruierend	rekonstruierend	normgeleitet

⁵⁶ Vgl. Kammeyer / Reis 2017.

⁵⁷ Vgl. Kornmann 2011, 273.

⁵⁸ Vgl. zu den folgenden Analysen ausführlich Reis / Schwarzkopf 2017, 95–97.

⁵⁹ Vgl. Kornmann 2012 zur Unterscheidung der unterrichtsdiagnostischen von individualdiagnostischen Ansätzen.

Diagnoseverfahren		entlang unterrichtsthematischer Ordnungsschemata	entlang der theologischen Diskurslinien	
Sitz im Unterricht	Lernausgangslage	implizit begleitend	Lernausgangslage & Lernbegleitung	Leistungsfeststellung und Förderimpulse

Tab. 1: Die Diskursordnung der Diagnose in der Religionsdidaktik⁶⁰

Die Förderdiagnostik wird sich in ihrer fachdidaktischen Gestalt weniger mit invarianten Personenmerkmalen beschäftigen, als mit den Möglichkeitsbedingungen und Realisierungen des tätigen Umgangs aller Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand.⁶¹ Deshalb ist die Diagnose darauf angewiesen, Informationen über die bei den Schülerinnen und Schülern entwickelten Strukturen in Relation zu den Anforderungsstrukturen des Gegenstandes zu erhalten, um den Diagnose-Förder-Zirkel zu implementieren. Im Sinne der Kompetenzorientierung ist bei ‚Lerngegenstand‘ immer an einen Inhalt in Verbindung mit einer Tätigkeit zu denken.⁶² Die in Tab. 3 unterschiedenen Modelle sind für diese Aufgabe unterschiedlich gut geeignet: Die ‚methodisch, normfreie Sichtbarmachung‘ von Schülervorstellungen ist im Grunde besser für eine inklusive Diagnostik geeignet, weil sie ganz auf Seiten des Subjekts Vorstellungen erhebt und durchaus systeminterne Schwierigkeiten bearbeiten kann. Auf curriculare Kompetenzerwartungen im Sinne einer Kompetenzdiagnostik ist sie nicht beziehbar, ohne die erhobenen Vorstellungen mit anderen Modellen zu koppeln. Die ‚unterrichtspraktische Re-Modellierung‘ ist sinnvoll für eine implizite Lernprozessbegleitung, wie sie ebenfalls von der inklusiven Diagnostik betont wird. Dadurch, dass hier fachliche und fachdidaktische Sachstrukturen den impliziten Hintergrund abgeben, können in diesem Modell schon besser fördernde Interventionen gedacht werden, die latent auf Kompetenzerwartungen bezogen sein können. Ohne dies – wie im RTI-Modell gefordert – methodisch sichtbar zu machen, entspricht dieses Modell insgesamt der Förderdiagnostik mit Nähe zur inklusiven Diagnostik. Es ist auch das Modell der Wahl für die Alltagsdiagnostik, die sich nur pragmatisch an die Kompetenzorientierung halten muss.

Will man eher von einer starken Kompetenzorientierung aus Inklusion und Förderdiagnostik angehen, sind vor allem die Modelle ‚fachliche Re-Modellierung‘ und ‚normative Lernstandsüberprüfung‘ geeignet. Die fachliche Re-Modellierung erhält über die Einordnung der Schüler_innenvorstellung in fachliche *MetaStrukturen*⁶³ z. B. in der Lernausgangslage

⁶⁰ Reis / Schwarzkopf 2017, 103.

⁶¹ Vgl. Schuck 2014, 172.

⁶² Vgl. ebd., 169.

⁶³ MetaStrukturen sind mehrperspektivische Verdichtungen der zentralen theologischen wie außertheologischen Modelle zu einem kriteriengeleiteten Diskurs, die die fachlichen Strukturen so aufarbeiten, dass daran

oder der Lernbegleitung deutliche Hinweise zur Weiterentwicklung der Position und im Modell der ‚normativen Lernstandsüberprüfung‘ werden systematische Hinweise für die Weiterentwicklung der Kompetenz möglich. Die ‚normative Lernstandsüberprüfung‘ wird dafür in der Einordnung in die *MetaStruktur* bzw. in die normorientierten Verhaltensbeschreibungen immer – wie für die Förderdiagnostik typisch – die Schüler_innenäußerungen und -handlungen vergegenständlichen und die Interventionen von außen setzen. Sie geht von einem linearen Zusammenhang zwischen einer didaktisch begründeten Intervention und einer Wirkung aus oder setzt diesen Zusammenhang zumindest als Heuristik für den Unterricht voraus. Deshalb sind – als *siebte These* – die beiden letzten religionsdidaktischen Diagnosemodelle für eine kriteriumsbezogene Förderdiagnostik am produktivsten. Sie sind in der Lage, die Anforderungsstrukturen des Gegenstandes so zu modellieren, dass daran – im Rahmen des RTI-Modells – fachliche Lehrinterventionen für subjektorientierte Entwicklungen angeschlossen werden können.

7. Eine didaktische Struktur für einen diagnosefähigen inklusiven Religionsunterricht

Um eine RTI-basierte Förderdiagnostik im Religionsunterricht zu implementieren, braucht es Unterricht, der so angelegt ist, dass die Interventionen gezielte individuelle Kompetenzentwicklungen ermöglichen, die wiederum kompetenzdiagnostisch unterstützt werden. Aus didaktischer Sicht ergibt sich nun die dreifache Aufgabe: 1. Unterricht vollzieht sich immer an Inhalten. Wie werden diese Inhalte mit den individuellen Kompetenzentwicklungen verbunden? 2. Unterricht vollzieht sich als sozial-kooperatives Geschehen. Wie werden die individuellen Kompetenzentwicklungen aufeinander bezogen, so dass sie für alle produktiv sind? 3. Unterricht vollzieht sich als Choreographie von Lehrinterventionen und letztlich autologischen Handlungsreaktionen. Wie kann eine zielbezogene Choreographie aussehen? Erst wenn diese Aufgaben zusammen gelöst werden, stehen die individuellen fachlichen Kompetenzerwartungen in einem konsistenten Zusammenhang zum individuellen Lernen und erst dann können die beiden Diagnosemodelle inhaltliche Vorstellungen oder Kompetenzstände in Förderimpulse umsetzen.

Den aussichtsreichsten Rahmen hierfür bietet das Lernen am *Gemeinsamen Gegenstand* von Georg Feuser, das bereits in die inklusive Religionsdidaktik als Kernelement aufgenommen wurde.⁶⁴ Feusers entwicklungslogische Didaktik bezieht die drei Größen der Sachstruktur (Objektseite), der Tätigkeitsstruktur (Subjektseite) und der Handlungsstruktur

anschließend didaktische und diagnostische Entscheidungen getroffen werden können (vgl. Reis / Schwarzkopf 2014, 72–76).

⁶⁴ Vgl. Müller-Friese / Schweiker 2013, 133f.

(handlungsbezogenes kategoriales Moment) so aufeinander, dass die zu bewältigende Handlungsaufgabe der Motor von der Zone der aktuellen zur nächsten inneren Entwicklung sein kann, die in ihrer äußeren Seite im Umgang mit dem Gegenstand selbst als Kompetenzentwicklung beschreibbar ist.⁶⁵ Die *Sachstrukturanalyse* klärt die inhaltlichen vielfältigen Möglichkeiten, einen Gegenstand zu begreifen. Die *Tätigkeitsstrukturanalyse* erfasst die Auffassungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten des Subjekts. Die *Handlungsstrukturanalyse* beschreibt die Handlungsform, die nötig wäre, so dass sich ein Subjekt mithilfe des Gegenstandes entwickelt. Die Handlungsaufgabe lässt sich als Kompetenzerwartung verstehen, die aus Sicht des Subjekts die Handlung strukturiert. Die verschiedenen Handlungsaufgaben auf unterschiedlichen Tätigkeitsweisen und aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven bilden aus sich heraus den gemeinsamen Gegenstand. Deswegen kann nach Feuser der Gegenstand auch nicht vollständig vorstrukturiert werden. Aber wenn die Individuen gerade mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten an unterschiedlichen Handlungsaufgaben arbeiten, dann entsteht in dem thematischen Rahmen durch die kooperativen Interaktionen ein alle bildendes soziales Feld.⁶⁶ Feusers entwicklungslogische Didaktik denkt die drei Aufgaben tatsächlich zusammen: Erstens verbindet die Handlungsaufgabe sinnvoll die sachstrukturellen Modelle mit den Zugangsvoraussetzungen, zweitens setzt Feusers Gemeinsamer Gegenstand notwendig soziale reziproke Lernprozesse voraus und drittens ist der Unterricht in seiner Choreographie ganz auf die Unterstützung in der Bewältigung der Handlungsaufgabe ausgerichtet. Gleichzeitig löst er sich aber auch ganz bewusst von didaktischen Prämissen, in dem z. B. der gemeinsame Gegenstand nicht vorher schon gewusst sein kann oder indem durch die starke Betonung der Selbstreferentialität des Lernens die Lehrenden als planvoll Agierende nahezu verschwinden. Sie bleiben als Akteure erhalten, die mit ihren Kompetenzen für das notwendige Gefälle in den Handlungsmöglichkeiten zwischen allen Lernenden sorgen.⁶⁷ Feuser selbst kann von diesen Ausgangsbedingungen her nur eine inklusive Diagnostik im Blick haben, andererseits ist seine didaktische Struktur so komplex, dass sie ohne professionell Agierende nicht ausgeführt werden kann, die die individuellen Handlungsaufgaben oder auch die Interventionen zielgerichtet für das Individuum und als Bündel für die Gruppe explizit anlegen.

⁶⁵ Vgl. Feuser 2011, 93.

⁶⁶ Vgl. ebd., 94–96.

⁶⁷ Vgl. Feuser 2011, 92, 97.

Die Religionsdidaktik konzentriert⁶⁸ sich bei der Rezeption des Gemeinsamen Gegenstandes auf die choreographische Seite der Kombination von individuellen Lernwegen am „differenziertes Lernbuffet“⁶⁹ zu einem Inhalt. Die Differenzierung der Lernwege, die vielfältigen Methoden, die Offenheit gegenüber den konkreten Ergebnissen und die Bündelung der Ergebnisse in einen sozialen Rahmen passen durchaus zu der inklusionspädagogischen Seite des Konzepts. Allerdings fehlt durchgängig die fachlich-differenzierte Sachstrukturierung, die Bestimmung der Handlungsaufgaben auf der Grundlage der Tätigkeitsstrukturanalyse, so dass auch diagnostisch offen bleiben muss, wer gerade welche Handlungsaufgabe aufgrund welcher Voraussetzungen mithilfe welcher sachstrukturellen Perspektive bearbeitet. Diese Form der Rezeption unterläuft die angelegte didaktische Komplexität des Konzepts, schöpft das förderdiagnostische Potenzial nicht aus und nutzt es eher als methodische Metapher. Die *achte These* ist deshalb, dass eine angemessen komplexe religionsdidaktische Adaption von Feusers Konzept des gemeinsamen Gegenstandes als lerngegenstandsbezogene Didaktik tatsächlich noch aussteht – und damit auch die Grundlage für eine entsprechende gegenstandsbezogene Förderdiagnostik. Erst wenn

- mithilfe der fachlichen Re-Modellierung komplexere mehrperspektivische sachstrukturelle Analysen möglich sind,
- die Tätigkeitsstrukturanalyse auf theoretische und konkrete fachliche und überfachliche Subjektrekonstruktionen zurückgreifen kann und
- die normative Lernstandsdiagnostik als Qualitätsstandard für modellierte Ziele⁷⁰ akzeptiert ist,

können überhaupt diagnosefähige Lernziele gebildet und dann für die didaktische projektive Konstituierung des Gegenstandes noch einmal gebündelt werden. Einen ersten konkreten didaktischen Ansatz einer solchen Zieldifferenzierung innerhalb des einen Gegenstandes hat Ada Sasse mit ihren Differenzierungsmatrizen vorgelegt, die Ziele an zwei Achsen differenziert: der kognitiven Komplexität und der sachstrukturellen Komplexität.⁷¹ Allerdings ist bei diesem Ansatz noch unklar, wie das Grundproblem zu denken ist, dass die differenzierten Angebote zu den Matrixfeldern auch wieder zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum werden, oder wie zumindest eine Felderauswahl – und damit ja auch die Wahl einer Lernchance – didaktisch zu begründen ist. Dass auch dieser Ansatz bisher nicht

⁶⁸ Oft wird nur ein loser Bezug durch die Verwendung des Begriffs hergestellt, ein ausgearbeiteter Versuch findet sich z. B. bei Müller-Friese / Schweiker 2013, 142–146.

⁶⁹ Schweiker 2012, 34.

⁷⁰ Vgl. Reis / Schwarzkopf 2014, 48–65.

⁷¹ Vgl. Sasse 2014.

religionsdidaktisch rezipiert und mit einer Diagnostik versehen ist, weist ebenfalls noch auf einige Entwicklungsarbeit hin.

In diesem Beitrag wurde die Förderdiagnostik in Abgrenzung von der Inklusionspädagogik entfaltet. Sie sollte aber deren Mahnung ernstnehmen, sich als Heuristik für die Lernenden zu verstehen. So wie es in der Kompetenzorientierung offenbar nur sehr begrenzt darum geht, Kompetenzen zu entwickeln, sondern darum, eine Kommunikation über das Lernen zu ermöglichen, die für beide Seiten Wirksamkeit beobachtbar werden lässt,⁷² so übernimmt die Diagnostik genauso diese Funktion: Sie macht eine von den inneren und äußeren Erwartungen zugleich akzeptierte Persönlichkeitsentwicklung sichtbar und unterstützt damit einen Sinn von Schule – nur einen, aber für diesen Sinn braucht es ein Umdenken in der Zuordnung von Kompetenzorientierung, Inklusion und Diagnose.

Literatur

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen²2016.

Die Deutschen Bischöfe: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2011.

Feiner, Franz / Hausberger, Bärbel / Ladstätter, Markus / Prügger, Walter / Straßegger-Einfalt, Renate: Inklusive Pädagogik im Bereich des (Religions-)Unterrichts. (Religions-)Pädagogische Perspektiven, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 17 (2009) 1–15.

Feuser, Georg: Entwicklungslogische Didaktik, in: Kaiser, Astrid u. a. (Hg.): Didaktik und Unterricht, Stuttgart 2011, 86–100.

Gärtner, Claudia: Religiöses Lernen in der inklusiven Schule. Standortbestimmung und offene Fragestellungen, in: RpB 74 (2016) 105–115.

Grasser, Patrick: Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben, Göttingen 2014.

Hinz, Andreas: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland, in: Zeitschrift für Inklusion (1/2013), <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [07.02.2017].

Heimlich Ulrich / Hillenbrand, Clemens / Franz Wember: Lernen, in: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Düsseldorf 2016, 9–19.

Hillenbrand, Clemens: Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-sozialer Entwicklung, in: Stein, Roland / Müller, Thomas (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Stuttgart 2015, 170–215.

⁷² Vgl. Reis 2014, 423–425.

Kahlert, Joachim: Inklusionsdidaktische Netze – zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht, in: Pemsel-Maier, Sabine / Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i. Br. 2014, 123–141.

Kammeyer, Katharina: Inklusion theologisch. Begründungen, Deutungen und Impulse, in: Elsenbast, Volker / Otte, Matthias / Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. epd-Dokumentation 27–28 (2013) 15–27.

Kammeyer, Katharina / Reis, Oliver: Kooperative Öffnung – Analyse der Differenzen aus Sicht der Inklusion, in: Isik, Tuba / Kammeyer, Katharina / Peters, Bergit / Woppowa, Jan (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht (Arbeitstitel), Stuttgart 2017 (in Planung).

Kornmann, Reimer: Bewerten und Beurteilen, in: Kaiser, Astrid u. a. (Hg.): Didaktik und Unterricht, Stuttgart 2011, 269–273.

Kornmann, Reimer: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand pädagogischer Diagnostik. Die erweiterte Perspektive für die inklusiv orientierte Pädagogik, in: Zeitschrift für Inklusion (3/2012) <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/45> [03.02.2017].

Krohne, Heinz Walter / Hock, Michael: Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder, Stuttgart 2007.

Lehrplan Katholische Religionslehre NRW. Hg. v. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 2008.

Möller, Rainer: Der kompetenzorientierte Religionsunterricht vor den Herausforderungen der Inklusion, in: Ders. / Sajak, Clauß Peter / Khorchide, Mouhanad (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2014, 250–268.

Möller, Rainer: Empirische Forschung und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, in: Schreiner, Martin / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster-New York 2014b, 201–210.

Möller, Rainer / Bücker, Nicola / Pithan, Annabelle: Inklusion und religiöse Bildung – Deutungsmuster von Lehrkräften. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Religion in inklusiven Schulen“ (RiS), in: Schreiner, Martin / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster-New York 2014, 189–199.

Monitor Lehrerbildung: Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Erarb. von Rischke, Melanie / Baedorf, Dominik / Müller, Ulrich, Gütersloh 2015.

Müller-Friese, Anita / Schweiker, Wolfhard: Inklusives Lernen im Religionsunterricht, in: Pithan, Annebelle / Wuckelt, Agnes / Beuers, Christoph: „...dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion (Forum für Heil- und Religionspädagogik 7), Münster 2013, 129–148.

Müller, Thomas: Lob der Förderschule – von den Leistungen des deutschen Förderschulsystems, in: Pemsel-Maier, Sabine / Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i. Br. 2014, 142–165.

Ramseger, Jörg: Das Korallenriff oder: Die Grenzen der Inklusion, in: Peters, Susanne / Widmer-Rockstroh, Ulla (Hg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule, Frankfurt a. M. 2014, 298–305.

Reis, Oliver: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform. Münster 2014.

Reis, Oliver / Schwarzkopf, Theresa: Diagnose religiöser Lernprozesse, in: dies. (Hg.) Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Münster 2015, 15–120.

Reis, Oliver / Schwarzkopf, Theresa: Diagnosemodelle für den Religionsunterricht – eine Bestandsaufnahme, in: RpB 76 (2017) 94–104.

Sasse, Ada: Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht, in: Peters, Susanne / Widmer-Rockstroh, Ulla (Hg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule, Frankfurt 2014, 118–137.

Schuck, Karl Dieter: Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen, in: Kaiser, Astrid u. a. (Hg.): Didaktik und Unterricht, Stuttgart 2011, 101–109.

Schuck, Karl Dieter: Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? in: Die Deutsche Schule 106 (2/2014), 162–174.

Schweiker, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012.

Simon, Jaqueline / Simon, Toni: Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage, in: Zeitschrift für Inklusion (1/2014), <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194> [03.02.2017].

Textor, Annette: Einführung in die Inklusionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015.

Walter, Jürgen: Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI-Paradigma, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 59 (2008) 202–215.

Wember, Franz B.: Adaptiver Unterricht, in: Sonderpädagogik 31 (3/2001) 161–181.

Zonne-Gätjens, Erna: Religionspädagogik und Inklusion, in: RpB 71 (2014) 7–15.