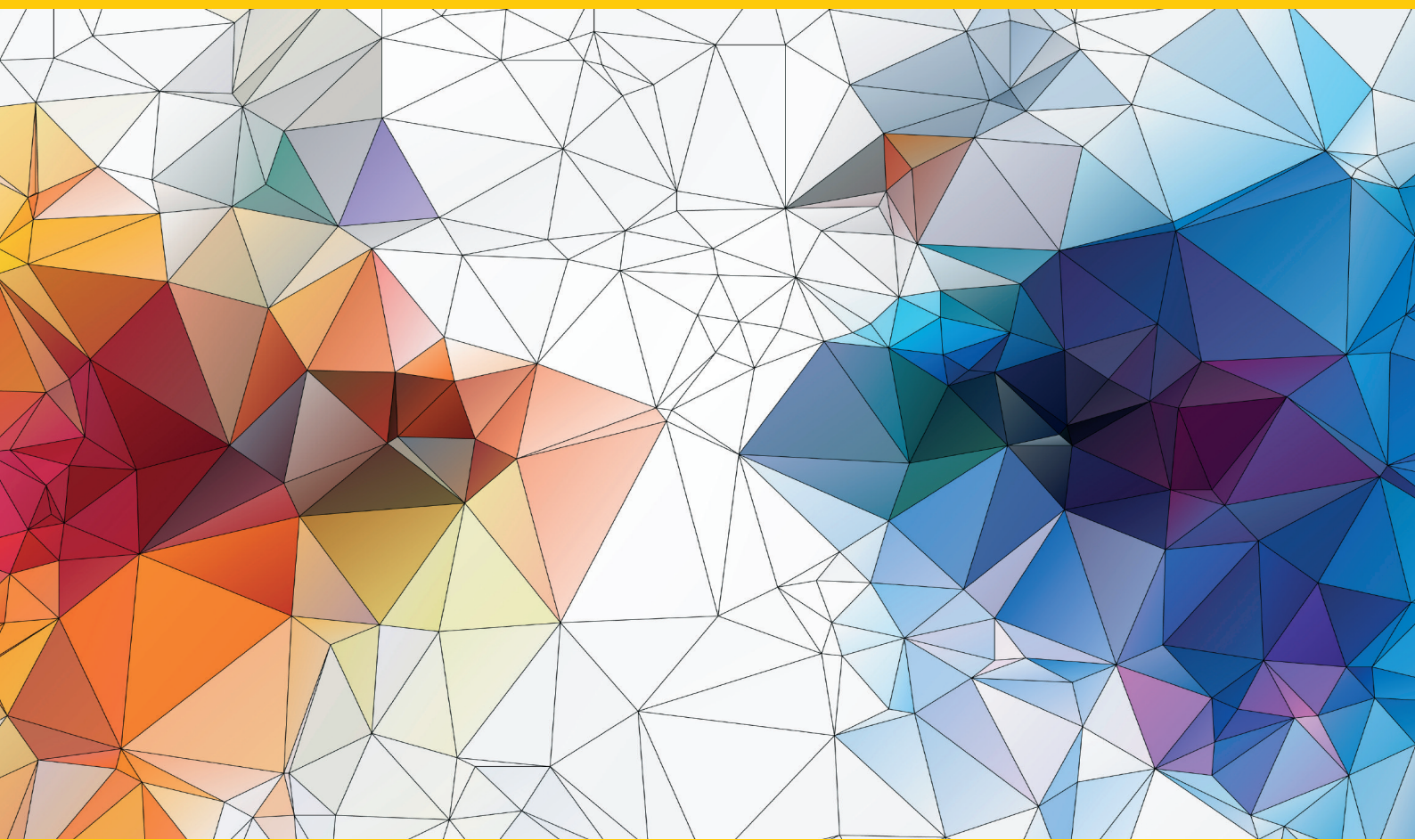


Handreichung zum LehrplanPLUS

Katholische Religionslehre in der Grundschule



Die Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht

Dr. Hans Schmid

Die Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht

Dr. Hans Schmid

Was ist ein Religionslehrer, eine Religionslehrerin? Welche Rolle kommt ihnen im Unterricht zu? Und was ist ein Schüler, eine Schülerin? In welcher Weise vollzieht sich ihr Lernen? Wie kann ihnen geholfen werden, damit sie sich die Welt aneignen und selbstständige, mündige Menschen im Bereich von Religion und Glaube werden? Die Fragen nach dem Lehrer und nach den Schülern gehören im Inneren zusammen: Von ihrer Beantwortung hängt entscheidend das Lehr- und Lerngeschehen in der Schule ab. In der gegenwärtigen schulpädagogischen Diskussion wird immer wieder davon gesprochen, dass Lehrerinnen

und Lehrer vor allem Moderatoren und Begleiter von selbsttätigen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler seien. Dies ist sicherlich ein Aspekt der Lehrerrolle, der vor allem in kompetenzorientierten Konzepten betont wird. Er deckt jedoch bei Weitem nicht das Ganze des schulischen Bildungsgeschehens ab. Erst vor dem Hintergrund eines pädagogischen und religionspädagogischen Gesamtverständnisses können die Aspekte der Selbsttätigkeit der Schüler und ihre Begleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer in ihren Möglichkeiten, aber auch in ihren Grenzen angemessen in den Blick geraten.

1. Religionslehrer und -lehrerinnen repräsentieren die Welt des Religionsunterrichts für die Schüler

Wir alle wissen es aus eigener Erfahrung: Das Lernen im Mathematikunterricht hängt stark mit der Mathematiklehrerin, im Deutschunterricht mit dem Deutschlehrer und im Religionsunterricht mit der Religionslehrerin zusammen. Sie haben einen wesentlichen Einfluss darauf, mit welchem Engagement und auf welchem emotionalen Hintergrund sich das Lernen entfaltet. Obwohl die Schüler gerade in der Grundschule sehr offen und interessiert sind, sind es gleichwohl die Lehrerinnen und Lehrer, die einen Zugang zu den jeweiligen Fächern ermöglichen oder versperren, die Begeisterung wecken oder Langeweile erzeugen, die dem Lernen im Klassenzimmer Verbindlichkeit und Wert verleihen. In ihrer Art, in der sie etwa über einen biblischen Text sprechen oder auf Äußerungen und Beiträge der Schüler eingehen, wie sie erzählen oder mit den Schülern beten und singen, in der Sorgfalt, mit der sie den Religionsunterricht gestalten, – in all ihren Handlungen wird für die Schüler sichtbar und erahnbar, welche Bedeutung die Welt des Religionsunterrichts für die Lehrerinnen und Lehrer selber hat. Sie stehen für die „Sache“ des Religionsunterrichts und geben ihr ein menschliches Gesicht. Religionslehrerinnen und Religionslehrer repräsentieren in dieser Weise für die Schüler den

spezifischen Zugang zur Wirklichkeit, den der Religionsunterricht in der Schule eröffnet¹.

Lehrerinnen und Lehrer sind deshalb nicht nur im Religionsunterricht „Zeuge“, wie dies mit Recht immer wieder betont wird². Sie sind dies in prinzipieller Weise auch in allen anderen Fächern. Im Religionsunterricht tritt dieser Aspekt nur stärker hervor, weil die Welt des Glaubens und der Religion in ihrem inneren Wesenskern selbst mit Bekenntnis und Zeugnis zu tun hat. Auch wenn sich Religionslehrer mit dem einen oder anderen Aspekt der Kirchlichkeit schwer tun, und viele von ihnen den Eindruck haben, dass die kirchliche Gesamtsituation dem Religionsunterricht oft „ein Bein stellt“³, lebt der Religionsunterricht von einem grundsätzlichen Ja zur Botschaft Jesu Christi und zur Kirche. Heutige kirchliche Identität und eine kritische Zugehörigkeit sind keine Gegensätze⁴. Schon im Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht heißt es: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen sich nicht ausschließen.“⁵ Religionslehrerinnen und Religionslehrer geben gerade auch von diesem Ringen Zeugnis, das zum Ausdruck bringt, wie sich heute mit der Botschaft Jesu leben lässt.

¹ Dieser spezifische Weltzugang des Religionsunterrichts begründet seine Existenz als Schulfach. Der Erziehungswissenschaftler *Jürgen Baumert* unterscheidet vier Modi solcher Weltzugänge in der Schule; er ordnet Religion zusammen mit dem Fach Philosophie dem Modus der „konstitutiven Rationalität“ zu, die um die Fragen kreist: Was ist wirklich? Wozu bin ich da? Siehe: *Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvvergleich, in: *Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.)*: Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100-150). Wobei der konfessionelle Religionsunterricht über Philosophie und Ethik hinaus noch einmal einen eigenen bekenntnisgebundenen Zugang zur Wirklichkeit eröffnet.

² *Exeler, Adolf*, Der Religionslehrer als Zeuge. In: *Katechetische Blätter* 106(1981)1, 3-14.

³ *Schmid, Hans (Hg)*, 46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts. Eine Briefumfrage unter Religionslehrerinnen und Religionslehrern in der Erzdiözese Bamberg. München 1993, 21.

⁴ *Englert, Englert*, Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte in Religion? In: *Religionspädagogische Beiträge* 68(2012), 82-83.

⁵ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Der Religionsunterricht in der Schule, 2.8.5. Bonn 1974.

2. Die Lehrer-Schüler-Beziehung und der unterrichtliche Lern- und Aufmerksamkeitsraum

Obwohl Kinder und Jugendliche sehr interessiert und offen sind, beschäftigen sie sich in der Regel nicht von sich aus mit den Inhalten und Gegenständen des schulischen Lernens; zumindest nicht in der Dauer und der Konsistenz, wie dies in der Schule geschieht. Die Inhalte und Gegenstände des Lernens müssen in den Unterricht eingebracht werden. Dabei geschieht das Lernen in der Schule in einem spezifischen Lern- und Aufmerksamkeitsraum. Er bildet sich durch die Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Grundform des Lernens in der Schule spielt sich von Gesicht zu Gesicht ab.⁶ Unterricht entsteht durch dieses „Gesicht zu Gesicht“ in der Lehrer-Schüler-Beziehung; sie schafft einen Raum des gegenseitigen Wahrnehmens und Wahrgenommenwerdens, in dem das unterrichtliche Lernen initiiert, eröffnet, begleitet und auch rückgemeldet wird. Alle unterrichtlichen Lernformen, auch jene, in denen die Schülerinnen und Schüler „selbsttätig“ arbeiten, sind auf dieses „Gesicht zu Gesicht“ des gegenseitigen Wahrnehmens und Wahrgenommenwerdens von Lehrern und Schülern bezogen und zurück gebunden. In der Grundschule tritt dies noch viel deutlicher zutage. Aber auch später bleiben das menschliche Lernen und das menschliche Interesse an einen Aufmerksamkeitsraum gebunden, der sich durch die gegenseitige Wahrnehmung der Menschen in einem kulturellen Aufmerksamkeitsraum konstituiert. Je älter die Schüler werden, desto stärker spielt darüber hinaus der Aufmerksamkeitsraum der Mitschüler und ihr subkultureller Hintergrund eine Rolle.

Erst wenn Inhalte und Gegenstände, beispielsweise ein Text der Bibel oder die Grunderfahrung der „Einzigartigkeit und Einmaligkeit jedes Menschen“⁷ in den unterrichtlichen Lern- und Aufmerksamkeitsraum Eingang finden, können sie dort zum Thema des Lernens werden. Die Art und Weise, wie sie dort erschlossen und gedeutet, welche Formen des Lernens mit ihnen gestaltet und welche Kompetenzen an ihnen gebildet werden, geschieht nicht willkürlich sondern vor dem Hintergrund des jeweiligen Faches, in diesem Fall des Religionsunterrichts, das in der Schule von den Lehrerinnen und Lehrern repräsentiert wird. Die Frage beispielsweise nach dem Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“⁸ würde vor dem Aufmerksamkeits- und Lernraum etwa der Biologie, d.h. des Heimat- und Sachunterrichts, ganz anders betrachtet und behandelt werden; so finden in HSU auch die prozessbezogenen Kompetenzen eine andere Ausprägung.

Erst aus dem besonderen Lern- und Aufmerksamkeitsraum eines Faches ergibt sich die besondere Sicht, mit der wir auf die Wirklichkeit blicken und erst hieraus lassen sich die Kompetenzen bestimmen.

Das Kompetenzstrukturmodell des Lehrplans⁹ erhält deshalb von dem Lern- und Aufmerksamkeitsraum des Religionsunterrichts seinen Rahmen (Graphik S. 3); dieser Rahmen ist der Horizont, in dem die Gegenstandsbereiche eingebunden und betrachtet werden: Mensch und Welt, die Frage nach Gott, Bibel und Tradition, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde, Religionen und Weltanschauungen. Dieser besondere Lern- und Aufmerksamkeitsraum des Religionsunterrichts bestimmt auch die besonderen Formen des Wahrnehmens, Kommunizierens, Gestaltens, usw. im Religionsunterricht.

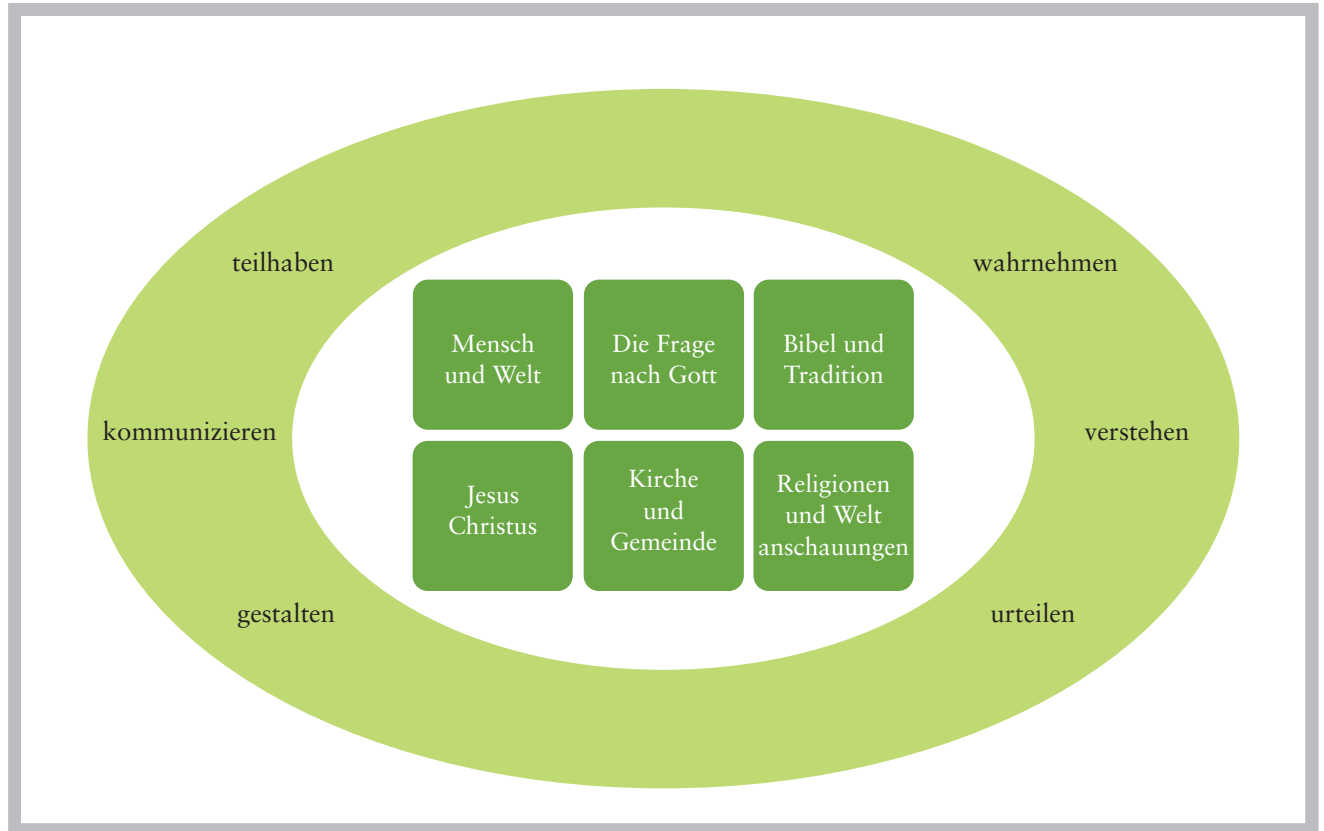
⁶ Der Anthropologe Michael Tomasello, gelangte in den letzten Jahren durch den Vergleich von Kleinkindern und Primaten zu bahnbrechenden Entdeckungen: Er fand heraus, dass sich die Aufmerksamkeit bei Tieren und bei Menschen signifikant unterscheidet. Die Aufmerksamkeit von Tieren ist *dyadisch* strukturiert: Sie richtet sich auf *einen* Bezugspunkt: Auf einen Gegenstand oder ein Ereignis; die Aufmerksamkeit von Menschen ist dagegen *triadisch* strukturiert: *Menschen schauen sich an und zeigen auf einen Gegenstand*. Im Gesicht zu Gesicht entsteht der Aufmerksamkeitsraum für das Interesse an der Welt. Tomasello, Michael, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens, Frankfurt 2002. S. 30ff. S. 30. Die typische Form der menschlichen Aufmerksamkeit und des menschlichen Lernens ist geboren.

⁷ LehrplanPLUS Grundschule – Katholische Religion, 1/2 1. Jeder Mensch – einmalig und gemeinschaftsbezogen.

⁸ Einer der sechs Gegenstandsbereiche im Religionsunterricht. Siehe: Das Kompetenzstrukturmodell im Fach Katholische Religionslehre. In: LehrplanPlus [Anm. 7], 2.1

⁹ Ebd.

Der von den Religionslehrerinnen und Religionslehrern gestiftete Lern- und Aufmerksamkeitsraum des Religionsunterrichts und das Kompetenzstrukturmodell



3. „Selbsttätiges“ und angeleitetes Lernen im Unterricht

Das, was als „selbsttätiges“, „selbstgesteuertes“, oder „selbstorganisiertes“ Lernen bezeichnet wird, geht vom Lern- und Aufmerksamkeitsraum der Lehrer-Schüler-Beziehung aus und ist immer wieder auf ihn zurückgebunden. Dabei soll ein kompetenzorientierter Unterricht „den Schülerinnen und Schülern durch motivierende Aufgaben Gelegenheit (bieten), aktiv, selbstgesteuert und in vielfältigen Anwendungskontexten zu lernen.“¹⁰ Zu berücksichtigen ist: Schüler können dann selbstständig eine Lernaufgabe lösen, wenn sie über die dazu notwendigen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten verfügen. Das selbstständige Erlesen eines Textes beispielsweise – oft wesentlicher Bestandteil von Lernaufgaben – hat zur Voraussetzung, dass die Schülerinnen und Schüler die Lesefähigkeit sicher und routiniert beherrschen; darüber hinaus müssen sie sowohl die in einem Text vorkommenden Worte, Begriffe, Bilder und Symbole verstehen, als auch wissen, wie sie Satzstrukturen entschlüsseln können. Erfüllen sie diese Voraussetzungen

nicht oder nicht in ausreichender Weise, würde sie der Text überfordern und das Ergebnis würde der Aufgabe nicht gerecht werden können. Selbsttätiges Lernen hat deshalb vor allem dann seine Stärken, wenn es darum geht, gelernte Fähigkeiten und bekanntes Wissen anzuwenden, zu üben, zu variieren. Geht es jedoch darum, Neues zu lernen und auf bisher Unbekanntes aufmerksam zu werden, dann stößt das selbsttätige Lernen an seine Grenzen, dann sind die Schüler auf die erschließende Hilfe der Lehrer und Lehrerinnen angewiesen. Der neue Lehrplan betont deshalb: „Eigenständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wird von Anregungen der Lehrenden initiiert, begleitet, gefördert.“¹¹

Im Religionsunterricht tritt die Unverzichtbarkeit des angeleiteten Lernens vor allem im Hinblick auf das biblische Lernen zutage. Würde von den Schülern der 1. und 2. Klassen beispielsweise gefordert, sich im Lernbereich „Die Größe und Vielfalt der Welt –

¹⁰ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB: Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch 2011. München 2012, 28

¹¹ LehrplanPLUS, [Anm. 7], 2.4.

Schöpfung Gottes¹² selbsttätig mit dem Schöpfungslied Gen 1,1-2,4 zu beschäftigen um die „biblischen Schöpfungstexte als Lob auf den Schöpfer und seine Werke (zu) verstehen“¹³, wie es in der Kompetenzerwartung heißt, dann wären sie damit heillos überfordert. Und dies nicht nur in der Grundschule, sondern auch der Mittel- und Realschule, ja sogar im Gymnasium; selbst viele Erwachsene tun sich damit schwer. Gerade biblisches Lernen als Herzstück und Ernstfall des Religionsunterrichts erfordert die kundige Begleitung des Lehrers, der von den unterschiedlichen biblischen Sprachformen¹⁴ weiß, und deshalb Gen 1,1-2,4a nicht als naturwissenschaftlichen Text, sondern als hymnisches Schöpfungslied mit den Schülern erschließt. Nur so kann die Bibel tatsächlich lebendig werden und erscheint auf lange Sicht nicht als ein vormodernes Relikt einer vergangenen Epoche, mit dem eigentlich niemand mehr recht etwas anzufangen weiß.

Lehrerinnen und Lehrer müssen vor allem vor dem Unterricht einen biblischen Text für sich und für die Kinder erschlossen und didaktisch in seinen Verstehensproblemen, sowie in seinen Lern- und Handlungsräumen aufbereitet haben, damit sie den unterrichtlichen Erschließungsprozess mit den Schülern gehen können. Dabei zeigt sich, dass Gen 1,1 - 2,4a für die Klassen 1/2 einen viel zu komplexen und auch zu langen Text darstellt¹⁵, obwohl ihn der Lehrplan vorsieht. Auf keinen Fall kann er von den Schülern selbst erlesen werden. Die Lehrkraft muss sich fragen, ob eine sehr vereinfachte Fassung verwendet werden soll und kann, oder ob Lob und Freude an den Schöpfer sich nicht eher mit einem anderen Medium, etwa einem kurzen Text (z. B. ein Gebet), einem Bild oder einem Lied für die Schüler zugänglich machen lässt. Selbst dann ist jedoch die erschließende Begleitung des Lehrers erforderlich, die den Schülerinnen und Schülern hilft zu verstehen, dass wir, obwohl wir von der evolutiven Entstehung der Erde wissen, trotzdem Gott als Schöpfer aller Dinge lobend bekennen können.

4. Imitationslernen im Unterricht

Eine wesentliche Bestimmung der Schule ist es, neue Wirklichkeits-, Erkenntnis- und Erfahrungsräume zu eröffnen: Sie führt die Schülerinnen und Schüler weiter und über sich hinaus; sie öffnet den Heranwachsenden die Augen für das, was sie noch nicht sehen; sie erweitert ihren Horizont, so dass sie die Wirklichkeit neu wahrnehmen können. Diese Horizonterweiterung geschieht wesentlich durch die Lehrerinnen und Lehrer. Sie sind es, die den Schülern *ihren* Horizont *leihen* und so neues Verstehen ermöglichen, aber auch die Zustimmung zu Inhalten und Zielen, die nicht oder noch nicht in ihrem unmittelbaren Blick- und Interessensfeld liegen. Dieser Prozess vollzieht sich von Seiten der Schüler über die *Identifikation* mit der Lehrkraft im „Gesicht zu Gesicht“ der Lehrer-Schüler-Beziehung. *Lernen* in der Schule heißt immer Anteilnahme am Horizont und der Sichtweise des Lehrers, wie umgekehrt wirkliches *Lehren* immer Anteilnahme am Horizont und der Sichtweise der Schüler erfordert. Hiervon hängt die Qualität des Lernens in der Schule in entscheidender Weise ab. Über die Lehrer-Schüler-Beziehung geschieht die zentrale Transmission des Neuen und die Erweiterung des Horizonts im Lern- und Aufmerksamkeitsraum des Unterrichts. Ist diese Beziehung gestört, dann ist das Lernen gestört.

Dieser Prozess der Horizonterweiterung in der Lehrer-Schüler-Beziehung fußt auf dem, was der Anthropologe *Michael Tomasello* als *Imitationslernen*¹⁶ beschrieben hat: Über den Weg der Imitation lernen die Kinder an der Kulturwelt „in tiefgreifender neuer Weise teilzuhaben.“¹⁷ „Imitationslernen dieser Art beruht ... auf der früh auftretenden Tendenz der Kinder, sich mit Erwachsenen zu identifizieren...“¹⁸ Sie schauen ihnen ins Gesicht und werden angeschaut. Sie beginnen, ihnen zu folgen, sich in sie hineinzuversetzen und lernen dabei, nicht nur das äußere Verhalten, sondern auch ihre Absicht (ihre Intention)¹⁹ und damit ihren Horizont zu imitieren. Dergestalt kennzeichnet das Imitationslernen eine ganz ursprüngliche, fundamentale Form des menschlichen Lernens: Kleine Kinder erlernen das komplexe Gebilde der Sprache, in dem sie die Sprache ihrer Eltern und Umgebung imitieren und in dieser Weise „wie von selbst“ in sie hineinwachsen. Später kommen noch andere Formen hinzu, wie etwa das Lernen durch Problemlösen, von dem das Konzept des selbstgesteuerten Lernens in Lernaufgaben geprägt ist; gleichwohl bleibt das Imitationslernen ein zentrales und weitreichendes Moment des menschlichen Lernens, das auch im Jugend- und Erwachsenenalter von

¹² Ebd., Lernbereich 1/2 2.

¹³ Die Formulierung im Lehrplan lautet:

„Freude und Dank über Gottes Schöpfung: Schöpfungslied (Gen 1,1-2,4a), z.B. Ps 19,2-7, Ps 104 in Auswahl“. Ebd.

¹⁴ Halbfas, Hubertus, Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis. Ostfildern 2012.

¹⁵ Dies gilt auch für die angegeben Alternativen Ps 19,2-7 und Ps 104, auch wenn dieser nur in Auswahl vorkommen soll.

¹⁶ Tomasello 2002 [Anm. 6], 108ff

¹⁷ Ebd. 108

¹⁸ Ebd. 110.

großer Bedeutung bleibt. Für den Schweizer Schulpädagogen *Hans Aebli* gehört deshalb das „Vorzeigen“ und „Nachahmen“, zu den fundamentalen Grundformen des Lehrens und Lernens, das gerade beim Erlernen von komplexen Handlungsmustern seine Stärken hat und deshalb unverzichtbar ist.²⁰ Dabei geht es „um ein Wissen, das unmittelbar durch Beobachtung und Wahrnehmung übermittelt“²¹ wird.

Gerade in den Bereichen von Religion und Glaube, von Haltung und Orientierung, spielt das Imitationslernen eine besondere Rolle. Wir wissen von der Bedeutung des Vorbilds und des Zeugen in religiösen Lernprozessen. In der Art, wie die Lehrerinnen und Lehrer etwa zum Ausdruck bringen und erschließen, dass wir Gott als Schöpfer aller Dinge loben können und gleichzeitig wissen, dass die Erde in einem langen evolutiven Prozess entstanden ist, kann der Horizont weitergegeben werden, dass das Bekenntnis zu einem Schöpfer eine andere Ebene darstellt, als die naturwissenschaftliche Beschreibung des Werdens der Welt. Aus dieser Spannung können und sollen im Religionsunterricht Gespräche mit den Schülern erwachsen, die diese unterschiedlichen Ebenen in ihrer je eigenen Bedeutung und in ihrer Zuordnung verstehbar machen. Es sind elementare Gespräche, die nicht nach einer Stunde oder einem Jahr beendet sind, sondern sich von Anfang an über die ganze Schulzeit erstrecken

und immer wieder unter jeweils neuen Verstehensvoraussetzungen der Schüler und in jeweils anderen Zusammenhängen eine Thematisierung finden. Im Letzten geht es dabei um die Anbahnung und Entwicklung einer religiösen Sprachkompetenz von den ersten Klassen der Grundschule an, welche die verschiedenen Sprachebenen unterscheidet, um die Welt der Religion und des Glaubens heute zu verstehen. Für *Hubertus Halbfas* ist diese Art der religiösen Sprachlehre „kein Thema neben anderen, sondern das Thema für alle anderen“.²²

Alle Formen des Ausdrucks im Unterricht sind, neben dem, was man dabei an konkreten Verhaltenselementen erlernen kann, immer auch vom Imitationslernen bestimmt: Sprechen, miteinander Diskutieren, Erzählen, Vortragen, Schreiben, Beten, Singen, Zeichnen und Malen und vieles mehr²³. Beispielsweise ist das Gebet in der Grundschule wesentlich Mitbeten, am Gebet Anteil nehmen. Die Schüler lassen sich auf das Gebet der Lehrerinnen und Lehrer oder der Mitschüler ein, imitieren die Absicht und Intention und können ein andermal aus dieser „Erfahrung“ selbst ein Gebet formulieren. Natürlich gehört zu dieser Art des Lernens immer auch die Freiheit, sich nicht darauf einzulassen: Imitation und Vorbildlernen sind ein freier Akt, der sehr stark an der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Atmosphäre in der Klasse ausgerichtet ist und auch verweigert werden kann.

5. Lehrerinnen und Lehrer und das Subjekt des Lernens

Daraus ergibt sich die Frage, was eigentlich in der Schule unter dem ‚lernenden Subjekt‘ zu verstehen ist. Dieses lernende Subjekt ist nicht nur der einzelne, individuelle Schüler, der sich in seinem begrenzten Horizont selbstgesteuert mit den Gegenständen des Lernens beschäftigt, sondern weit mehr: der Schüler überschreitet, erweitert, transzendiert sich auf den Lehrer, die Lehrerin hin und in dieser Überschreitung liegt eine wesentliche Bedingung des Lernens. Darüber hinaus kommt es zu einer zweiten nicht minder wichtigen Überschreitung: auf das ‚Wir‘ der Mitschüler, der Klasse hin. Auch diese Überschreitung hat große Bedeutung für das Lernen und die Lernbiographie. Sie bildet einen spezifisch gemeinschaftlich-kollektiven Resonanzraum für die Verstehens- und Erkenntnisprozesse. Das ‚Subjekt des Lernens‘ ist viel mehr als das einzelne Schülerindividuum. In seiner Überschreitung zum Lehrer und zu den Mitschülern erfährt es jene Horizonterweiterung, die für ein Neu-Verstehen un-

abdingbar ist. Aus der oszillierenden Überschreitung zum Du des Lehrers und zum Wir der Klasse sowie der Rückkehr zum eigenen Ich erwächst in ganz elementarer Weise das Lernen, ereignet sich Bildung. Und die Kunst des Unterrichtens besteht darin, diese drei fundamentalen Dimensionen des Bildungsgeschehens zu gestalten und in eine Balance zu bringen, so dass die Schülerinnen und Schüler wachsen und zu einem selbständigen Subjekt werden *können*.

Die „Erweiterung“ (*Elias Canetti*)²⁴ zum Lehrer und seinem Horizont ist auch der Grund, dass im Unterricht nicht nur Themen und Fragestellungen möglich sind, die aus der unmittelbaren Umgebung und Lebenswelt der Schüler stammen. Die Identifikation mit dem Lehrer und der Lehrerin ermöglicht Reisen in ferne Kontinente oder in längst vergangene Zeiten, in zukünftige Welten und ins Reich der Phantasie. Schüler kennen das Staunen, das im Erwachsenenal-

¹⁹ Ebd. 109.

²⁰ Aebli, *Hans*, Zwölf Grundformen des Lernens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologische Grundlage. Stuttgart 1989, 65ff und 72ff.

²¹ Ebd. 67.

²² Halbfas, *Hubertus*, Religiöse Sprachlehre – kein Thema neben anderen sondern das Thema für alle anderen.

Vortrag beim DKV-Studententag am 05.05.2012 in Nürnberg. Siehe auch: Halbfas, *Hubertus*, 2012, [Anm. 14].

²³ Zum Vorbildlernen beim Singen siehe: Schmid, *Hans*, Die Kunst des Unterrichtens. München, Aktualisierte Ausgabe 2012, S. 213ff.

²⁴ *Elias Canetti*, Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. München 1977, S. 279

ter oft getrübt oder verloren gegangen ist. Das Stauen ist die Lücke im eigenen Verstehen, durch die uns das Neue, das Unbekannte anblickt. Kinder und Jugendliche wollen sich nicht nur mit dem beschäftigen, was sie umgibt und worin ihr Alltag besteht. Im Stauen schauen sie über die Grenzen ihrer Lebenswelt hinaus. Sie haben diesen Drang, sich für das noch nie Dagewesene zu öffnen, ja für das, was noch kein Auge gesehen hat. Deshalb sind sie im Religionsunterricht auch sehr ansprechbar für die großen bildhaft-mythischen Erzählungen der Bibel vom Anfang und Ende, von Gut und Böse, Knechtschaft und Be-

freiung, Schuld und Erlösung. Die wirklich existentiellen Fragen nach dem ‚Überhaupt‘ lassen sich nur zum Teil auf der Ebene des Alltags behandeln; sie haben ihren Ort in der narrativ-bildhaften und dramatischen Sphäre, in der sich diese großen Erzählungen aussprechen. Und auch ihre Bedeutung liegt nicht im sofortigen und einfachen Übertrag in den Alltag; als fundamentale Erzählungen erzeugen sie inwendige Imaginationen und Bilder, die erst in einem längeren Inkubationsprozess zur Entfaltung kommen und als innere Bilderwelt die Wahrnehmung und das Handeln orientieren²⁵.

6. Der Lehrer als Regisseur des Religionsunterrichts

Der neuseeländische Bildungsforscher *John Hattie* hat in seinem epochalen Werk „Visible learning“ auf dem Hintergrund der Auswertung von über 50000 empirischen Studien deutlich gemacht, wie wichtig Lehrerinnen und Lehrer für ein erfolgreiches Lernen in der Schule sind. Er schreibt: „Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein“²⁶. Sie stehen mitten im Geschehen des Unterrichts. Ihre Beziehung zu den Schülern ist es, durch die sich das „Gesicht zu Gesicht“ des unterrichtlichen Lern- und Aufmerksamkeitsraumes konstituiert. Nach *Hattie* ist es deshalb nicht der Moderator oder der Lernbegleiter, sondern der Regisseur, der gefragt ist²⁷.

Unterricht hat etwas mit Gestaltung und Inszenierung zu tun. Das Wort Inszenierung kommt vom Griechischen *Skene*, zu deutsch „Zelt“ und bedeutet soviel wie Zurschaustellung. Wenn wir davon sprechen, dass Unterricht ein inszeniertes Lehr- und Lerngeschehen darstellt, dann soll deutlich werden, dass er durch bewusste Akte für alle Beteiligten sicht- und wahrnehmbar gesetzt, gesteuert und arrangiert wird. Dabei sind Lehrer und Schüler sowohl Akteure auf der Bühne als auch Publikum in den Sitzreihen. Als inszeniertes Geschehen beginnt Unterricht nicht einfach mit dem Klingelzeichen, sondern erst, wenn er von den Lehrerinnen und Lehrern eröffnet wird; er hört auch nicht mit der Pauseklingel auf; auch am Ende muss er bewusst „abgeschlossen“ werden. Die Inszenierung muss unterschiedlichen dramaturgischen Anforderungen gerecht werden, damit der Aufmerksamkeits- und Lernraum aufrechterhalten bleibt und Lernen stattfinden kann. Unterricht ist wie ein „Zelt“, das in den jeweils zur Verfügung stehenden „äußeren“ Umständen der Schule aufgespannt wird, damit in

ihm Lernen stattfinden kann. In allen Aspekten und Phasen dieses Geschehens ist es die Regie des Lehrers, die die Unterrichtsprozesse gestaltet; dies gilt auch für jene Phasen, in denen er sich bewusst zurück nimmt. Zu den grundlegenden Regieentscheidungen und -interventionen im Religionsunterricht, die in ihrer didaktischen Tragweite oft nicht angemessen gesehen und deshalb übergangen werden, gehören:

■ Die Auswahl und didaktische Aufbereitung der Lerngegenstände und Unterrichtsarrangements

Die Weichenstellungen der Lehrerinnen und Lehrer beginnen lange vor dem Unterricht: Sie müssen geeignete Lerngegenstände auswählen, an denen die Schülerinnen und Schüler lernen und Kompetenzen entwickeln können. Die Texte, Bilder, Lieder, Lernaufgaben, usw. müssen in ihrem Gehalt erschlossen und auf die Schüler hin reflektiert werden²⁸. Ist ein Text von den Verstehensvoraussetzungen als Lerngegenstand geeignet oder nicht? Wie spricht er die Schüler an? Was können sie an ihm lernen? Was geht über ihr unmittelbares Verstehen hinaus? Können sich die Schüler selbsttätig mit dem Text beschäftigen oder ist die erschließende Hilfe des Lehrers erforderlich? Vor allem bei biblischen Texten muss die Textgattung in den Raum der Wahrnehmung treten, nicht dass der Text, wie am Beispiel Gen 1,1-2,4a schon erwähnt, unbedacht als naturwissenschaftlicher Bericht im Unterricht erscheint, sondern bewusst als *Schöpfungslied* eingebracht werden kann. Dazu gehört auch die Herausarbeitung der Bildhaftigkeit und Symbolik des Textes, die für den religiösen Lernprozess eine besondere Bedeutung haben, weil sie bildhaftes Verstehen des Unsagbaren ermöglichen und andererseits den

²⁵ Ders., „Er brannte und verbrannte doch nicht.“ Die Bedeutung mythischer Sprache in religiösen Lernprozessen. In: Katechetische Blätter 135(2010)2, S.95-103.

²⁶ Hattie, John. Visible learning. Dt., Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013, S. 280.

²⁷ Sie hierzu: Englert, Rudolf, Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 138(2013)6, S. 448.

²⁸ Schmid, Hans, Die Kunst der Unterrichtsvorbereitung. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2008, S. 49ff.

Schülern helfen, dieses Unsagbare ihrerseits in Bildern auszudrücken²⁹. Wenn es in Ps 104,1b-4, der im Lehrplan als Alternative zu Gen 1,1-2,4a angegeben³⁰ ist, heißt: *„Du bist mit Hoheit und Pracht bekleidet. Du hüllst dich in Licht wie in ein Kleid, du spannst den Himmel aus wie ein Zelt. Du verankerst die Balken deiner Wohnung im Wasser. Du nimmst dir die Wolken zum Wagen, du fährst einher auf den Flügeln des Sturmes“*, - dann hat das Konsequenzen für das Verstehen und Deuten und es ergeben sich viele Gestaltungsmöglichkeiten für die Schüler, in denen sie sich zum Ausdruck bringen können.

Dabei wird deutlich: Biblische Texte helfen nicht nur Kompetenzen zu erwerben, sie gehen immer auch über die Kompetenzen hinaus. Sie haben einen Eigenwert und eine vielschichtige Bedeutung, die nicht minder für den religiösen Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler relevant sind. Biblische Texte haben zwar eine Aufgabe in der Kompetententwicklung, sie dürfen jedoch nicht funktionalisiert werden. Ihr darüber hinaus Gehendes, Eigenes muss in den Blick geraten und für das Lernen im Religionsunterricht fruchtbar werden. Deshalb ist die didaktische Aufbereitung der Lerngegenstände von zentraler Bedeutung. Sie hilft nicht nur einen Text zu verstehen und von den Schülern her zu reflektieren, sondern auch die im Text enthaltenen Lernpotentiale zu entdecken. Dies gilt in gleicher Weise für Bilder, Lieder, Lernaufgaben und sonstige Unterrichtsarrangements.

■ Dramaturgische Gestaltung des Unterrichts

Aufmerksamkeit ist eine zentrale Voraussetzung des Lernens. In der Dramaturgie geht es um grundlegende Bedingungen der Aufmerksamkeit sowie um die Regeln, wie sie aufrechterhalten werden kann³¹. Dabei spielt der Anfang des Unterrichts eine entscheidende Rolle. „Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen“ schreibt *Aristoteles*. In den ersten 20 Minuten des Unterrichts ist die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler am größten. Das Neue, das Herausfordernde, das Schwierige muss deshalb in dieser sensiblen Phase des Unterrichts erschlossen und erarbeitet werden. Sie ist die „goldene Zeit“, in der sich die Berge des unterrichtlichen Lernens besteigen lassen. Hier können sich die Schüler nach außen und auf Neues richten. Ist diese fruchtbare Unterrichtszeit vorbei, dann stößt Neues auf ungleich weniger Neugier und Interesse, stattdessen entsteht Unruhe, die

immer mehr zunimmt. Können sich die Schüler jetzt aber nach innen orientieren, in dem sie das Erfahrene, Erschlossene, Gelernte für sich in ihrer Geschwindigkeit und in ihrer Weise sichern, üben, gestalten und bei ihm verweilen, dann bleibt ihre Aufmerksamkeit für die Sache erhalten. Noch mehr: Die Außenorientierung findet in der Innenorientierung eine Erholung; neue Außenorientierung wird wieder möglich. In diesem Grundrhythmus vollzieht sich die Dramaturgie eines schülergemäßen Unterrichts, der den Aufmerksamkeitsmöglichkeiten der Schüler gerecht wird. Es ist der Rhythmus von Anspannung und Entspannung, Fremdorientierung und Selbstorientierung, Staunen und Besinnung. Dieser Rhythmus hängt auch mit dem Wechsel von gemeinsamem Lernen und individuellem Lernen zusammen. Während die Varianten des Gesprächs in der Klasse oder in Gruppen Lernformen der Außenorientierung darstellen, weil sie erfordern, dass sich die Schüler dabei auf *andere* einstellen, sind die Varianten des Schreibens, Malens, Gestaltens Lernformen der Innenorientierung, in denen sie stärker *bei sich* sein können. Vieles an Unruhe, ungebündelter Energie und Vergeblichkeit in den Klassenzimmern hängt an der Nichtberücksichtigung dieser dramaturgischen Notwendigkeit. Zur Regie des Lehrers gehört deshalb wesentlich die Abstimmung der Lernformen auf diesen Rhythmus. In ihm ist gleichsam die Grundarchitektur der Aufmerksamkeit im Klassenzimmer angelegt. Dabei zeigt sich jenseits aller Inhaltlichkeit, was „Schülerorientierung“ auf einer fundamentalen dramaturgischen Ebene im Unterricht heißt, für die Lehrerinnen und Lehrer Rechnung tragen.

■ Präsentation, Decodierung, Erschließung, Gestaltung im Unterricht

Eine zentrale Aufgabe, für die Lehrer in ihrer Unterrichtsregie Rechnung tragen, ist die Präsentation und Decodierung der Lerngegenstände und Lernaufgaben in einer Weise, dass sie von den Schülern erschlossen und erarbeitet werden können. Es genügt nicht, etwa einen Text zu lesen und dann über ihn zu sprechen oder die formulierte Lernaufgabe lösen zu lassen. Nicht nur, weil viele Schüler über die auch für den Religionsunterricht entscheidende Grundkompetenz des inhalts- und sinnerfassenden Lesens nicht oder noch nicht genügend verfügen. Buchstaben, Worte, Sätze müssen entschlüsselt und decodiert werden, ihr Sinn muss in den Raum der Wahrnehmung treten. Jedes Fach ist in seiner Weise für die Entwicklung der Lesekompetenz verantwortlich. Im Religionsunterricht sollen beim Lesen die Tiefenschichten und symbolischen Bedeutungsebenen, die zur Eigenart religiöser

²⁹ Ders., 2010 [Anm. 24].

³⁰ LehrplanPLUS Grundschule [Anm. 7], Lernbereich 1/2 2.

³¹ Schmid, Hans, (2012) [Anm. 7], S. 68.

Texte gehören, berührt und erahnt werden. Einen Text einmal zu lesen vermittelt einen allgemeinen Eindruck; erst das wiederholte Lesen in variierte Weise (z. B. zuerst leise, dann laut, oder: zuerst liest der Lehrer vor, dann lesen die Schüler abschnittsweise, usw.) öffnet den Text, so dass das Verstehen beginnen kann. Darüber hinaus sollte er von den Schülern mit eigenen Worten wiedergegeben werden, damit deutlich wird, was in ihm ausgesagt oder gefragt ist. Auch wenn (biblische) Geschichten von den Lehrerinnen und Lehrern frei erzählt werden, sollten sie zuerst nacherzählt werden, um so die Basis für ein Verstehen zu schaffen. Immer geht es um ein Umkreisen des Textes und um eine Verlangsamung, damit die Schüler nachkommen und sich den Gehalt erschließen können. Geschieht dies nicht, dann werden die Texte nur gestreift und ihre Bedeutung kann sich nicht entfalten. Die Lehrkräfte sind für diese Schritte der Verlangsamung verantwortlich, die das Fundament der Verstehensprozesse im Unterricht ausmachen. Das Gleiche gilt für Bilder, die, bevor sie gedeutet und interpretiert werden können, in Ruhe genau betrachtet und in ihrem „Farben- und Formenalphabet“ beschrieben werden müssen. *Günter Lange*

hat auf diesem Hintergrund gefordert, dass Lehrer „Anwälte der Würde der Lerngegenstände“ sein sollen, „an denen und aus denen wir lernen“³². Sie müssen im Unterricht lebendig werden, damit die Schülerinnen und Schüler sich in lebendiger Weise mit ihnen beschäftigen können³³.

Erfahrungen, Erkenntnisse, Kompetenzen, die im Unterricht angebahnt werden, sollen einen Ausdruck und eine Anwendung finden, damit sie die Schüler in ihre Welt integrieren können. Lehrerinnen und Lehrer sind für die Balance zwischen Eindruck und Ausdruck, Erschließen und Anwenden verantwortlich. Religionsunterricht ist in diesem Sinne stets auch Ausdrucksschule, in der die Schülerinnen und Schüler in je eigener Weise die Möglichkeit erhalten, das Gelernte und Erfahrene anzuwenden, auszudrücken, zu gestalten. Gelingt diese Balance, dann kommt das Lernen in ein Gleichgewicht. Die Formen des kreativen Schreibens, Malens, Singens, des dramatischen Gestaltens usw. erhalten hier ihre Bedeutung³⁴. Dabei zeigt sich auch an dieser Stelle, wie sehr der Religionsunterricht auf andere Schulfächer wie Deutsch, Kunst oder Musik verwiesen ist und von ihnen profitiert.

7. Wahrnehmen und Wahrgenommenwerden im Religionsunterricht

Unterricht ist Lernen im Raum des Wahrnehmens und Wahrgenommenwerdens. Die vielfältigen Wechselbeziehungen im „Gesicht zu Gesicht“ der Lehrer-Schüler-Beziehung bilden gleichsam das Biotop mannigfacher eng abgestimmter Lernprozesse. Dabei ist die Schule den Schülern zunächst in einer ganz grundsätzlichen Weise schuldig, dass sie in ihrer Eigenart und Individualität wahrgenommen und willkommen geheißen werden. Die Lehrer und die Lehrerinnen sollen die Botschaft vermitteln: Ich nehme dich wahr, du bist wichtig, dein Lernen hat Bedeutung! Im Ensemble der anderen Fächer gibt der Religionsunterricht Zeugnis von der Freundlichkeit Gottes, der uns sein Angesicht zuwendet und sein Heil schenken will (Num 6,24-25). Er nimmt uns an; nicht weil wir etwas tun und leisten, sondern weil wir sind. Auf diesem Hintergrund muss sich die Schule auch als Ganze immer wieder fragen lassen, welche Rückmeldekultur in ihr vorherrschend ist³⁵. Eine grundsätzliche, den Kindern und Jugendlichen entgegengebrachte wohlwollende Haltung ist die Basis

ihres erzieherischen Tuns; sie bildet umgekehrt die Folie sowohl für die Haltung der Schüler gegenüber der Schule, als auch für das Feedback der Schüler untereinander. Auch hier sind es die Lehrerinnen und Lehrer, die diese Wertschätzung vorgeben und dadurch einen normativen Raum konstituieren, der deutlich macht, was wichtig ist und gelten soll.

Über diese grundsätzliche Weise der Wahrnehmung hinaus zeigt sich aber auch, wie wichtig eine besondere schulische Rückmeldung ist, die sich auf die Lernprozesse der Schüler bezieht. Die *Hattie-Studie* hat die Bedeutung des Feedbacks für den Unterrichtserfolg hervorgehoben. Es geht um konkrete Rückmeldungen der Lehrer, die den Schülern zeigen, wie sie sich einbringen, wo sie stehen und wie sie in ihrem Lernen vorankommen. „Schüler wollen Feedback für sich selbst, genau zur richtigen Zeit, so dass es ihnen einen Stups gibt und hilft, weiterzukommen.“³⁶ Dabei machen die Lehrerinnen und Lehrer auch deutlich, dass ihnen etwas an ihrem Lernfortschritt liegt und

³² Lange, Günter, Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken. In: Katechetische Blätter 116(1991)2, S.166.

³³ Schmid, Hans, (2012) [Anm. 7], S. 83ff und S. 129ff.

³⁴ Siehe hierzu: Sauter, Ludwig, Kreatives Schreiben in Religionsunterricht. Stuttgart 2007; Goecke-Seischab, Marieluise, In Farben und Formen. Biblische Texte gestalten. 60 Vorschläge, München 1993; Rendle, Ludwig (Hrsg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, Neuausgabe. München 2007.

³⁵ Deutscher Katecheten-Verein, Leistungsbewertung und Notengebung in Schule und Religionsunterricht. Neun Thesen aus dem Vorstand. München 2003. These 1.

³⁶ John Hattie im Interview zu Visible Learning: „Schüler wollen Feedback“. Siehe: <http://www.visiblelearning.de/john-hattie-interview-visible-learning/>

³⁷ Hattie, John, 2013 [Anm. 13], 280

geben konkrete Hilfen und Impulse, „fürsorglich“, „engagiert“, „einflussreich“³⁷. Dies bedeutet aber, dass sie offen sind, genau hinschauen und genau hinhören, wie die Schüler auf die vielfältigen unterrichtlichen Lernwege, Impulse und Arrangements reagieren. Gute Lehrer sind immer auch gute „Beobachter“, die ihre Schüler genau kennen. Lehren erwächst aus einem solchen Prozess der Rückkopplung, der aus der Beobachtung der Schüler ständig Konsequenzen zieht und den weiteren Lernprozess steuert.

Sehr wirkungsvoll für den Unterricht ist nach *Hattie* deshalb auch die umgekehrte Richtung: die Rückmeldung der Schüler an die Lehrer: „Wenn Lehrer danach fragen, oder zumindest offen sind für Feedback von den Schülern über das, was sie wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wann sie etwas missverstehen, wann sie nicht interessiert sind – dann können Lehren und Lernen aufeinander abgestimmt werden und wirkungsvoll sein. Feedback an Lehrer hilft, Lernen sichtbar zu machen.“³⁸ Auch hier geht es um die gegenseitige Wahrnehmung des Lerngeschehens und um die Kommunikation darüber, wie es erfolgreich gelingen kann. Sicherlich formulieren die Schüler ihre Rückmeldungen immer aus ihrer Perspektive und der Lehrer muss versuchen, sie vor diesem Hintergrund zu deuten und einzuordnen.

Darüber hinaus müssen Lehrer jedoch auch jenseits der formulierten Schülerfeedbacks ein Sensorium entwickeln, das ihnen hilft, Wirkung und Erfolg ihres Unterrichts einzuschätzen. Ein wichtiger Indikator ist beispielsweise der Zustand der Schüler am Ende einer Unterrichtsstunde. Sind die Schüler bei sich oder außer sich? Sind sie gelangweilt oder gesammelt?³⁹ Auch solche Beobachtungen machen das Lernen sichtbar und helfen, das Lehrerhandeln zu steuern.

Letztlich geht es um eine prinzipielle Offenheit für die Schüler und um die Bereitschaft, das eigene Tun aus ihrem Blickwinkel wahrzunehmen. Für *Martin Buber* liegt in dieser „Gegenseitigkeit“, das Herzstück allen erzieherischen Handelns: „Der Mensch, dessen Beruf es ist, auf das Sein bestimmbarer Wesen einzuwirken, muss immer wieder eben dieses sein Tun ... von der Gegenseite erfahren. Er muss, ohne dass die Haltung seiner Seele irgend geschwächt würde, zugleich drüben sein, an der Fläche jener anderen Seele, die sie empfängt...“⁴⁰ Es ist die Lehrer-Schüler-Beziehung und deren dialogische Struktur, aus der Unterricht erwächst. Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus dem Blick zu verlieren, bedeutet deshalb, den Unterricht aus dem Blick zu verlieren. Sie stiftet als Lern- und Aufmerksamkeitsraum die erste und vitale Lernumgebung und wird der triadischen Struktur⁴¹ des menschlichen Lernens in der Schule gerecht.

³⁸ *Ebd.*, 173

³⁹ *Schmid, Hans*, Ein Lackmustest für die Qualität des Religionsunterrichts. In *Katechetische Blätter* 126(2001)6, 3-14

⁴⁰ *Buber, Martin*, Über das Erzieherische. In *Ders.*, Werke Bd. 1, Schriften zur Philosophie. München 1962, S. 805

⁴¹ *Tomasello, Michael*, Anm. 6.