



2 • 2013



zeitspRung

zeitschrift für den religionsunterricht in berlin und brandenburg



Differenziert unterrichten – individuell lernen

AKD: Pädagogisch-
Theologisches Institut



Liebe Leserin, lieber Leser!

Wenige von uns würden Eintopf essen, wenn es auch die Möglichkeit gibt, sich aus einer attraktiven Auswahl an kalten und warmen Buffetspeisen sein Essen selbst zusammenzustellen. Buffet statt Eintopf: Mit diesem kulinarischen Bild wirbt unser erster Artikel für innere Differenzierung und individuelles Lernen im Religionsunterricht. Das ist ja alles schön und gut, höre ich so manche Religionslehrkraft, aber bin ich denn in der Lage, ein solches Buffet bereitzustellen, das für jede(n) etwas bietet, lecker und gesund ist und dann noch spezielle Diätbedürfnisse berücksichtigt?

Das vorliegende Heft stellt Antwortangebote aus verschiedenen Perspektiven zusammen: Der schon erwähnte Beitrag von Angela Berger präsentiert Grundbausteine des binnendifferenzierenden Religionsunterrichts in heterogenen Lerngruppen. Wie im gemeinsamen Unterricht individuell gelernt werden kann, führen Susanne Wittenberg-Tschirch zum Thema Rituale, Birgit Zweigle zum Erzählen und Jens Kramer am Beispiel von Gesten weiter aus. René Bluhm zeigt auf, wie ein montessorisch gestalteter jahrgangsübergreifender Religionsunterricht durch das Zusammenspiel von Plenumsphasen und Binnendifferenzierung im Stationenlernen individuelles Lernen unterstützt. Evamaria Simon stellt mit Godly Play ein Konzept vor, das sich für die religionspädagogische Arbeit mit heterogenen Lerngruppen besonders eignet. Auf Anstöße zur Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis zielen die Beiträge aus erziehungswissenschaftlicher, gemeindepädagogischer und hospitierender Perspektive von Henning Schlus, Götz Doyé und Matthias Dressler.

Und wenn Sie wissen wollen, wie die beiden neuen Verantwortlichen in der EKBO kirchliche Bildungsverantwortung buchstabieren, lesen Sie unser Interview mit Friedhelm Kraft und Matthias Spenn in der Rubrik „aufgespießt“.

Als Redaktion wünschen wir uns, dass die Beiträge in diesem Heft die Wahrnehmung für die Besonderheit jedes Einzelnen und für das Verbindende schärfen sowie dazu ermutigen, die Unterschiede als Bereicherung für Lernprozesse zu nutzen und erste/ weitere Schritte in Richtung eines inklusiven Religionsunterrichts zu wagen.

Einen guten Start in das neue Schuljahr!

Ihre

Ulrike Häusler

unterricht

- 1 Buffet statt Eintopf – binnendifferenzierter Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen der Grundschule Angela Berger
- 8 Rituale beim individuellen Lernen Susanne Wittenberg-Tschirch
- 11 Von der Magie des Erzählens Birgit Zweigle
- 17 Gesten als Möglichkeit individuellen und gemeinsamen Lernens Jens Kramer
- 20 Religion jahrgangsübergreifend unterrichten? René Bluhm
- 22 Godly Play – Einheit und Vielfalt in einem religionspädagogischen Konzept Evamaria Simon

hintergrund

- 27 Binnendifferenzierung – pädagogisches Patentrezept oder individualisierender Irrweg? Henning Schlus
- 29 Welches Unterrichtsverständnis ist heute angemessen? – Ein gemeindepädagogischer Gesprächsbeitrag Götz Doyé
- 31 Freiarbeit in der Grundschule: Problemanzeigen Matthias Dressler

aufgespießt

- 32 Die Bildungsverantwortung in der EKBO hat zwei neue Gesichter
Interview mit Dr. Friedhelm Kraft und Matthias Spenn

medien

- 38 Medien in der Bibliothek des AKD

umkreis

41 fortbildungen



Angela Berger

Buffet statt Eintopf – binnendifferenzierter Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen der Grundschule

Abgesehen von Inklusion und jahrgangsübergreifendem Lernen, wo die Heterogenität der Lerngruppen ganz offensichtlich wird, sind auch altershomogene Lerngruppen nicht wirklich homogen. So finden wir große Unterschiede der Schülerinnen und Schüler in ihrem Vorwissen, den Lernstilen und in ihren Aneignungsmethoden. Wenn wir wollen, dass jedes Kind seine individuellen Fähigkeiten entfalten und seine Persönlichkeit entwickeln kann, muss sich die Vielfalt der Unterrichtsinhalte und Vermittlungsmethoden der Vielfalt der Kinder anpassen. Daher ist im Grunde genommen in jeder Unterrichtsstunde eine gewisse Binnendifferenzierung das Mittel der Wahl, und das gilt keineswegs nur für die Grundschule. Binnendifferenzierung im strengen Sinne bedeutet langfristig, die Schülerinnen und Schüler aus der unmittelbaren Führung durch die Lehrkraft zu entlassen und sich selbst unterrichten zu lassen. Ein indirekter Unterricht steuert die Lernerfolge eher durch die Struktur und Inhalte der Arbeitsaufgaben als durch die direkte Einwirkung der Lehrkraft. Dabei müssen die Aufgaben selbst das differenzierende und Schüler aktivierende Potenzial enthalten und schwierig genug sein für das jeweils entsprechende Niveau des Kindes. Ein binnendifferenzierender und schließlich auch inklusiver Unterricht besteht zu einem Drittel aus direktem Unterricht durch die Lehrerin, zu einem Drittel aus indirektem Unterricht über Arbeitsaufträge und zu einem Drittel aus kooperativen Lernmethoden.¹

Schweiker nennt drei zentrale Merkmale der inklusiven und damit auch binnendifferenzierenden Didaktik: Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperation. Das Prinzip der Individualisierung beinhaltet schlicht: für jeden Schüler das Richtige zum richtigen Zeitpunkt. Das Prinzip der inneren Differenzierung kann mit einem kulinarischen Bild verglichen werden: „Im Unterricht wird kein Eintopf serviert, den alle SuS in gleichen Portionen verspeisen, sondern ein leckeres Buffet zubereitet, von dem die Mädchen und Jungen sich nach ihrem Geschmack...individuell die Mahlzeit zusammenstellen können, die sie mögen und brauchen.“² Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich SuS gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Dadurch werden auch ganz nebenbei wichtige soziale Kompetenzen geschult.

Grundbausteine binnendifferenzierten Unterrichts

Zusätzlich zu den oben genannten Aspekten führt Schweiker drei Säulen der differenzierenden Didaktik an: Elementarisierung, Handlungsorientierung und vielfältige Aneignungsformen. Während es sich bei der Elementarisierung und Handlungsorientierung um für RU-Lehrkräfte weithin bekannte Aspekte handelt, werden in der neuen „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ vier für den inklusiven Unterricht grundlegende Aneignungsformen benannt und mit entsprechenden Symbolen bei jedem

Unterrichtsvorschlag kenntlich gemacht.

Basal-perzeptiv: Die grundlegenden Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (perzeptiv) sind: Fühlen (somatisch, vibratorisch, vestibulär), Schmecken, Sehen, Riechen, Hören. Der Bewegungssinn kann als sechster Sinn gelten, der „Intuitive Sinn“, zu dem auch der „Sinn fürs Religiöse“ gehört, als sprichwörtlich siebter. „Wie alle Sinne ist auch der religiöse Sinn auf die leiblichen Eingangskanäle des Lernens angewiesen (Lernen durch Wahrnehmung)“.³

Konkret-handelnd: Hier geht es um die konkret-handelnde Aneignung von Welt, die mit einer aktiv einwirkenden Tätigkeit verbunden ist, wobei die handelnden, erkundenden und erforschenden Tätigkeiten auf etwas konkret Gegebenes in der Welt bezogen sind. Es können praktische Fähigkeiten erlernt werden, mit einem Gegenstand adäquat umzugehen oder Rituale angemessen auszuüben. Durch interaktive Handlungen können Sozialkompetenzen erworben werden (Lernen durch Tun).

Anschaulich-modellhaft: Diese Aneignungsform meint, dass SuS sich ein „Bild“ von der Welt machen bzw. Bilder oder Modelle von der Welt benutzen, um mit der Wirklichkeit zurecht zu kommen. Dabei schließt das „sich ein Bild machen“ auch die Meinungsbildung als eine persönliche Form der Aneignung mit ein. Mit Hilfe kreativer Aneignungsformen (z.B. Rollenspiele, Bodenbilder) werden die SuS herausgefordert zu deuten bzw. zu theologisieren. „Sie lernen mit Hilfe von Modellen, Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und sich in der Welt zu orientieren. Das Lernen am Modell, seien es nun Vorbilder wie Jesus, biblische Personen... ist für den Erwerb von psycho-sozialen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung (Lernen durch Abbild und Vorbild).“⁴

Abstrakt-begrifflich: Objekte, Informationen und Sachverhalte werden nicht nur in den oben beschriebenen Formen erfasst, sondern auch in einer Form, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Es geht also um Erkenntnis durch Denken. Dies setzt Begriffe und innere Bilder voraus und vollzieht sich mit Hilfe von Symbolen und Zeichen ohne eine konkrete Anschauung, also z.B. durch Textarbeit, Lesen von biblischen Geschichten und Aufschreiben eigener Gedanken. Erkenntnisse werden hier auf gedanklichem Weg gewonnen (Lernen durch Begriffe und Begreifen).⁵

Alle vier Aneignungsformen bedingen sich gegenseitig und sind allen SuS zugänglich zu machen. Sie sind eine gut handhabbare Möglichkeit der inneren Differenzierung. Die basal-perzeptiven Aneignungsformen gelten auch den kognitiv leistungsfähigen SuS, und die abstrakt-begrifflichen auch – soweit sie daran partizipieren

können – den SuS mit geringeren kognitiven Fähigkeiten oder mit Beeinträchtigungen.

Wie wichtig gerade die basal-perzeptive Ebene für alle SuS ist, weshalb sie in keiner Unterrichtsstunde fehlen sollte, belegen lerntheoretische Erkenntnisse, wonach in der kindlichen Entwicklung die grundlegenden gedanklichen Modelle weitgehend über den Weg der körperlichen Handlungen aufgebaut werden. Für Kinder entwickelt sich weithin alles, was sie an kognitiven Strukturen erwerben, aus sensomotorischem Erleben und Handeln.⁶

Methoden des binnendifferenzierten Unterrichts

Die weitaus indirekteste Form des Unterrichts mit der größtmöglichen Delegation von Lehrfunktionen an Aufgaben und Aufträge ist der „offene Unterricht“ mit seinen verschiedenen Methoden: Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen, Projektunterricht und Lernen in Werkstätten. Doch auch wer diese Lernformen im Religionsunterricht nicht anwenden kann oder möchte, kann sich dennoch Teile davon oder deren Grundprinzipien zu eigen machen. Grundsätzlich gilt: Je offener und „freier“ die Unterrichtsform, desto wichtiger sind die „drei R’s“: Regeln, Rituale und Routinen, deren Etablierung eine unabdingbare Voraussetzung für eine lernförderliche Arbeitsatmosphäre und ein befriedigendes Sozialklima ist. So kann die Lehrkraft langfristig die Steuerung des Unterrichtsgeschehens an die „drei R’s“ abgeben.⁷

Im Folgenden werde ich mögliche Beispiele für direkten, indirekten und kooperativen Unterricht nach Wocken (s.o.) geben, wobei sowohl Schweikers Merkmale der Individualisierung, inneren Differenzierung und Kooperation als auch seine drei Säulen der Elementarisierung, Handlungsorientierung und vielfältigen Aneignungsformen integriert werden sollen.

1. Direkter Unterricht durch die Lehrkraft

Erzählen biblischer Geschichten: Da biblische Geschichten zum Zentrum religiösen Unterrichtens gehören, ist gerade hier die Beachtung der vier Aneignungsformen und der Handlungsorientierung von elementarer Wichtigkeit. Jenseits der allgemein bekannten Regeln für das Erzählen biblischer Geschichten im RU⁸ gilt es zur Beachtung der vier Aneignungsformen folgende zusätzliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

- *Darbietung der Erzählung für alle Sinneskanäle:* Beim Erzählen wird auf eine körperbezogene Sprache geachtet, d.h. „sinnliche Wahrnehmungen, Gesten, mimische Vorgänge und Körperbewegungen werden in der Schilderung der Erzählung verlebendigt. Handlungen, Gefühle, Reaktionen oder Überzeugungen, wie sie in der Geschichte vorkommen, werden durch erzählende Darstellung von Körperbewegungen oder sinnlichen Empfindungen der Personen in der Geschichte entfaltet.“⁹ Neben dem Bemühen um Anschaulichkeit ist darüber hinaus anzustreben, dass das Erzählte fühlbar, hörbar, riechbar und schmeckbar wird. Buck nennt diese Art des Erzählens „verbalisiertes Rollenspiel“.
- *Anschauliches Erzählen* durch Bodenbilder, Einsatz von Erzählfiguren, Godly Play,¹⁰ die Kett-Methode¹¹ oder das „Schauende Erzählen“.¹² Hier wird die basal-rezeptive Aneignungsform unterstützt durch visuelle Gegenstände, die im Laufe des Erzählens im Sitzkreis auf den Boden gelegt werden und so das Verfolgen des Erzählstrangs und die Identifikation mit den handelnden Personen erleichtern. Diese Gegenstände können dann im Anschluss auch den Kindern zur Verfügung gestellt werden, um handelnd die Geschichte nachzuspielen und sich so anzueignen.





Wer keine Möglichkeit hat, anschaulich im Sitzkreis zu erzählen, sollte die Visualisierungsmöglichkeit durch an der Tafel anzubringende Bilder nutzen, wie sie z.B. der Spectra-Kasten bietet. Auch mit diesen Bildern können die Kinder dann im Anschluss spielend die Geschichte verinnerlichen.

Die Methode des „Schauenden Erzählens“ wurde von Fulbert Steffensky entwickelt. Die Kinder hören die Geschichte im Sitzkreis, und während sie erzählt wird, wird der Gang der Geschichte auf dem Boden durch einzelne Symbole veranschaulicht: Bauklötze symbolisieren z.B. eine Stadt, ein blaues Tuch ist Wasser, ein kleiner Ast wird zum Baum. Als Material eignen sich Naturmaterialien wie Steine, Muscheln, Äste, aber auch farbige Stoffe, Goldpapier, Bauklötze, etc...- Symbole, welche die Fantasie der Kinder anregen und „innere Bilder“ entstehen lassen. Dicke rote Fäden verbinden die einzelnen Stationen. So entsteht langsam ein Bild auf dem Boden, anhand dessen sich die Geschichte visuell nachvollziehen lässt. Diese Methode lebt von der freien Erzählung, die Gestaltung der Mitte braucht Ruhe und Zeit.¹³

Für die Ostergeschichte Joh 20 gibt es in GS Religion ein gutes Beispiel für Schauendes Erzählen aus Sicht der Maria Magdalena. Fotos aus dem Unterrichtsgeschehen zu dieser Geschichte von Ute Matzat sind auf der Homepage zu finden.¹⁴

- *Bewegte/Dynamische Erzählung:*¹⁵ Bei dieser Form der Erzählung werden die Bewegungsmomente einer Erzählung von den SuS auf individuelle Weise gestaltet, während die Lehrerin erzählt. Dabei wird auf eine Bewertung der Bewegungen bewusst verzichtet, um den SuS eine freie Entfaltung zu ermög-

lichen. Diese Form der bewegten Erzählung eröffnet durch die Körpersprachlichkeit auch Kindern, welche die Verbalsprache nicht vollständig entschlüsseln können, eine aktive Teilnahme und vertieft zugleich die Nachhaltigkeit des Gelernten.¹⁶

Zum direkten Unterricht durch die Lehrkraft gehört ebenfalls die nachbereitende Arbeit nach dem Erzählen einer Geschichte. Auch hier bieten sich - neben dem klassischen Unterrichtsgespräch, welches die kognitive Ebene bedient - handlungsbezogene und alle Sinne ansprechende Methoden an wie z.B. das Symbolspiel, das Rollenspiel, Pantomime oder Jeux Dramatiques¹⁷ mit den entsprechenden Nachgesprächen. Auch musikalische Umsetzungen wie Spiel- und Tanzlieder haben hier ihren Platz. Diese Formen der Nacharbeit haben nicht nur den Vorteil, dass sie drei der vier Aneignungsformen ohne Anstrengung abdecken und ein hohes Maß an Binnendifferenzierung ermöglichen, sondern sie sprechen auch die Emotionen der Kinder an, ohne deren Beteiligung Lernen schlicht unmöglich ist, wie die neuere Hirnforschung eindrücklich belegt.

2. Indirekter Unterricht über Arbeitsaufträge

Auch wer nicht seinen gesamten Unterricht mit Freiarbeit bestreiten möchte und Wert darauf legt, dass ein bestimmter Anteil der Stunde in der gesamten Gruppe stattfindet, sollte dann im zweiten Teil der Stunde Arbeitsaufträge mit verschiedenen Anspruchsniveaus und verschiedenen Aneignungswegen unter Einbezug aller Sinneskanäle einsetzen. Arbeitsblätter sollten nicht eindimensional auf das Rezipieren und Memorieren bestimmter Fakten ausgerichtet sein. Klippert fordert: „Gute Arbeitsblätter müssen produktive Arbeitsblätter sein, dass sie die Schüler in möglichst vielschichtiger



Weise zum Denken und Arbeiten, Recherchieren und Exzerpieren, Strukturieren und Visualisieren, Kommunizieren und Kooperieren, Experimentieren und Problemlösen veranlassen.“¹⁸

Müller-Friese stellt im Praxisband zur „Arbeitshilfe Religion Inklusiv“ für die Grund- und Sekundarstufe I in den Unterrichtseinheiten immer wieder „Differenzierte Arbeitsmöglichkeiten“ vor, die zum Teil in Einzel-, häufiger aber in Partner- oder Gruppenarbeit zu erledigen sind und alle vier Aneignungsformen berücksichtigen.¹⁹

Die Heftwerkstatt: Die „sinnenorientierte Heftgestaltung“ ist ebenfalls eine gute Möglichkeit, Arbeitsinhalte zu vertiefen und alle Wahrnehmungskanäle anzusprechen. Statt Heften werden Unterrichtshefte geführt, die zu jedem Unterrichtsthema auf einer oder mehreren Doppelseiten mit unterschiedlichsten Materialien gestaltet werden. Diese Materialien, welche sich die Kinder je nach Geschmack und Schwierigkeitsgrad aussuchen können, stehen auf einem „Buffet“ bereit. Texte, für die sich differenzierte Arbeitsaufträge entwickeln lassen, werden entweder selbst geschrieben oder schon gedruckt eingeklebt. Wenige Kernsätze oder Stichworte zu einem Unterrichtsthema werden durch teils bewegliche oder taktil ansprechende Materialien ergänzt.²⁰ Vorschläge für die Heftwerkstatt hat Buck sowohl für die Grund- als auch für die Sekundarstufe erarbeitet, was an folgenden Beispielen verdeutlicht werden soll:

- Die Osterspirale: Ute Matzat, eine Religionslehrerin, die seit Jahren im jahrgangsübergreifenden Lernen arbeitet, hat Bucks Idee der Heftwerkstatt für

unterschiedliche Unterrichtseinheiten umgesetzt. Ihr Stoffverteilungsplan für „Drei Jahre Jül- drei Jahre Passion und Ostern“ ist als ein mögliches Beispiel über die Homepage des AKD einsehbar. Da sie drei Jahrgangsguppen in drei aufeinanderfolgenden Jahren zum Thema „Ostern“ unterrichtet, hat sie auch zwei unterschiedliche Möglichkeiten der Heftgestaltung erarbeitet. Hier wird die ganze Passionsgeschichte in der „Osterspirale“ auf einer Doppelseite in mehreren Stationen bildlich umgesetzt. Fotos der Heftwerkstatt zu Ostern und anderen Unterrichtseinheiten sind ebenfalls über die Homepage abrufbar.

- Der gütige Vater und die Dornbuschgeschichte: Selbst für etwas ältere Kinder ist die Heftwerkstatt eine attraktive Möglichkeit, sich mit einem Unterrichtsinhalt vertiefend auseinanderzusetzen. Neben vielen anderen sind auch diese zwei Beispiele im Unterrichtswerk „Bewegter Religionsunterricht“ beschrieben und abgebildet.²¹
- Passion und Ostern: In Bucks Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I sind viele sehr kreative Ideen für Heftgestaltungen für ältere Schülerinnen und Schüler zu finden. Besonders erwähnen möchte ich hier die Einheit zu Passion und Ostern mit einer Heftseite zur Emmausgeschichte.²²

3. Kooperativer Unterricht

Seit den 70er Jahren sind besonders in den USA, Kanada und Israel kooperative Lehr-Lernformen entwickelt und erprobt worden – v.a. motiviert durch den Wunsch nach Überwindung von Rassenkonflikten. So verfolgt kooperativer Unterricht einerseits ein sozialintegratives Anliegen.²³ Aber auch das Lernen oder Konstruieren

neuer Lerninhalte gelingt in Kooperation mit Mitschülern besser als alleine: „Der Aufbau von Wissensstrukturen ist also eine ganz persönliche Konstruktionsleistung eines jeden Schülers. Das neue Wissen wird mit dem vorhandenen Wissen und mit den Erfahrungen verknüpft. ...Aber jeder hat die Erfahrung gemacht, dass das eigene Verständnis oft begrenzt ist...Und hier bietet die Kooperation die Chance, das eigene Verständnis zu korrigieren und zu erweitern. Wenn Lernende sich gegenseitig ihre Ergebnisse vorstellen und sie gemeinsam verarbeiten, konfrontieren sie sich gegenseitig mit ihren subjektiven Wissensnetzen. ...In diesem lebendigen Austauschprozess entsteht aus der eigenen mentalen Wissenskonstruktion eine gemeinsame Konstruktion, eine Ko-Konstruktion.“²⁴

Kooperatives Lernen ist nicht eine einzige Methode, sondern ein Sammelbegriff für eine ganze Methodengruppe, die durch folgende Grundmerkmale gekennzeichnet ist: Ein Schülerteam besteht aus 3-5 Schülern; die Teams sind grundsätzlich heterogen zusammengesetzt, wobei die verschiedenen Teams innerhalb einer Lerngruppe vergleichbar sind; die Zusammensetzung der Teams erfolgt prinzipiell nach dem Zufallsprinzip; die Gruppen bleiben nicht nur für ein Projekt, sondern für mehrere Wochen oder Monate zusammen.²⁵

Kooperatives Lernen zeichnet sich durch fünf Basismerkmale aus:

- *Positive Interdependenz:* Die Teammitglieder erreichen ihr Lernziel nur, wenn alle ihren Anteil dazu beitragen. Die Arbeits- und Lernziele der Einzelnen sind in wechselseitiger Abhängigkeit positiv miteinander verknüpft, die Gruppe will ein gemeinsames Ziel erreichen. Zur Zielerreichung nehmen die Teammitglieder unterschiedliche Rollen wie Zeitwächter, Vorleser, Materialverwalter, Lautstärkenwächter usw. ein. Dabei müssen die Zuständigkeiten in der Gruppe rotieren, damit keine Über- und Unterverantwortlichkeiten entstehen. Die Lernerfolge werden nicht mehr nur individuell gratifiziert, sondern durch kollektive Gruppenbewertungen ergänzt oder ersetzt. Die Arbeitsmittel und -materialien werden bewusst verknüpft, um die Zusammenarbeit anzuregen. Das gesamte „Inhaltspaket“ wird fragmentiert, die Teammitglieder bearbeiten sich ergänzende Teilaufgaben, die erst zusammen das Arbeitspensum ausmachen.
- *Persönliche Verantwortlichkeit:* Damit einzelne Schüler sich nicht auf den Lorbeeren der Gruppe ausruhen, müssen die individuellen Beiträge zur kollektiven



tiven Gruppenleistung deutlich erkennbar sein. Dies ist erreichbar durch eine Verknüpfung von individueller und teambezogener Gratifikation. Durch die Zuteilung unterschiedlicher Funktionen und Rollen (s.o.) leistet jeder einen Beitrag zum Ganzen und hat das Gefühl gebraucht zu werden. Alle tragen Verantwortung, einen Gruppenführer braucht es nicht.

- *Direkte und förderliche Interaktionen:* Die Gruppenarbeit darf nicht durch Arbeitsteilung und Aufgabenspezialisierung erledigt werden, sondern erfordert die dauerhafte Kommunikation der Mitglieder: Erklären, Nachfragen, Argumentieren, gegenseitige Wissensvermittlung, Zuhören, Ausredenlassen, Kritikfähigkeit etc... Jede dieser Aktivitäten kann in Aufgabenanweisungen und Verfahren eingebaut werden.
- *Kooperative Arbeitstechniken und soziale Kompetenzen:* Wenn neues Wissen entstehen soll, erfordert dies kommunikative Kompetenzen als Basis der Zusammenarbeit. Hierzu gehören z.B. das konstruktive Austragen von Kontroversen sowie wechselseitige Anregung und Unterstützung und nicht zuletzt ermutigende Bewertungen und Rückmeldungen.
- *Reflexion und Evaluation der Gruppenprozesse:* Die Gruppe macht die eigenen Gruppen – und Lernprozesse zum Gegenstand metakognitiver Reflexionen: Wurden die Ziele erreicht? Was war förderlich und hilfreich, was beeinträchtigend und störend?²⁶
- Neben diesen Grundlagen des kooperativen Lernens gibt es eine Fülle von methodischen Vorschlägen sowohl bei Wocken als auch bei Kremers, die das kooperative Lernen als ein Mittel der Wahl für binnendifferenzierten Unterricht ausweisen. Sie eröffnen die Möglichkeit, jede(n) nach seinen/ihren Möglichkeiten ganz unauffällig zu fordern und zu fördern und jedem Schüler, jeder Schülerin seinen/ihren wichtigen Platz in der Gruppe zu sichern.

4. Freiarbeit im Religionsunterricht

Die auf reformpädagogischen Grundlagen basierende Freiarbeit ist eine Unterrichtsform, welche sowohl die Prinzipien des indirekten als auch des kooperativen Unterrichts in sich vereinigt. Sind die Schülerinnen und Schüler daran gewöhnt, sich einzeln und im Team Unterrichtsinhalte selbstständig zu erarbeiten, Sachverhalte zu recherchieren und die Ergebnisse der Gesamtgruppe zu präsentieren, erweist sich diese Arbeitsform als sehr geeignet für die innere Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Natürlich müssen Schülergruppen langsam an diese Arbeitsform herangeführt werden, was mit dem sukzessiven Einbauen von Freiarbeitsaufträgen in den „normalen“ Unterricht gelingen kann. Bei der Freiarbeit – synonym auch Stationenlernen, Lernstraßen etc. – werden verschiedene Aufgabentypen (Schreiben, Zeichnen, Formen, Diskutieren, Spielen) auf mehrere „Lernstationen“ im Raum verteilt. Die Lehrkraft verabredet mit der Schülerin, innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens eine bestimmte Anzahl von Stationen aufzusuchen, die dort ausgelegten Arbeiten zu sichten, daraus auszuwählen und das Gewählte zu bearbeiten. Um Projekte und Recherchen freiarbeitstauglich zu machen,

muss es genügend Wahlmöglichkeiten geben. Die allgemeine Aufgabenstellung muss also offen für möglichst viele Aneignungsformen und Zugänge sein, und das gesetzte Ziel darf nicht bereits einen bestimmten Weg der Umsetzung vorgeben.²⁷

Auch in der Freiarbeit ist ein Anteil direkten Unterrichts durch die Lehrkraft vorgesehen, nämlich in der „Initiationsphase“, in der im Gesprächskreis das Thema eingeführt und geplant wird, und eingeschränkt auch in der „Diskussionsphase“, in welcher die Ergebnisse in der Gesamtgruppe vorgestellt und begutachtet werden.²⁸

In den letzten Jahren sind verschiedene Freiarbeitsvorschläge erarbeitet worden, die sich gut für den binnendifferenzierten Unterricht eignen – auch in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Sie lassen sich differenziert einsetzen nach den vier Zugangsweisen, für unterschiedliche Leistungsniveaus und altersdifferente Gruppen und beachten einen hohen Anteil an sinnenbezogener Handlungsorientierung, ohne den kognitiv - abstrakten Aspekt zu vernachlässigen.

Die vier Bände von „Freiarbeit mit Religionsunterricht praktisch“ für die 3./4. Klasse und 5./6. Klasse sind bei den Themen, die in beiden Altersstufen vorkommen, gut für das jahrgangsübergreifende Lernen der Klassen 3-6 einzusetzen sowie für alle heterogenen Gruppen, die Kinder mit so weit gespreizten Fähigkeiten und Niveaus enthalten. Als Beispiel seien die Stationenarbeiten zur Schöpfung und zu Ostern genannt, deren Arbeitsaufträge teilweise so aufgebaut sind, dass sie aus beiden Jahrgängen für verschiedene Altersstufen in einer Gruppe benutzt und kombiniert werden können.²⁹

Abschließend möchte ich noch eine kleine Warnung mit auf den Weg geben, die aus eigener Erfahrung mit altersheterogenen Lerngruppen rührt. Die hohe Anforderung, eine auf allen möglichen Ebenen sehr unterschiedliche Lerngruppe zu unterrichten, verführt leicht dazu, in einen „Materialwahn“ zu verfallen und aus dem reichen Angebot an Unterrichtsvorschlägen ganz viel auszuwählen und zu kombinieren, um die Schülerinnen und Schüler einigermaßen sinnvoll zu beschäftigen und die Stunde zu „überstehen“. Dieses „Überstehen“ ist für die Lehrkraft zwar lebenswichtig, nicht aber das Ziel der Stunde für die Schülerinnen und Schüler. Grundlage jeder Planung einer noch so heterogenen Lerngruppe sollte daher sein, sich den für jedes Kind nötigen und möglichen Lernzuwachs zu vergegenwärtigen und erst dann zu überlegen, auf welchem Weg und mit welchen Materialien dieser Kompetenzerwerb zu erreichen ist. Auch da ist manchmal weniger mehr.

Angela Berger ist Studienleiterin im Amt für kirchliche Dienste.

.....

¹ Hans Wocken, Das Haus der inklusiven Schule, Hamburg 2012, S.150.

² Wolfhard Schweiker, Arbeitshilfe Religion inklusiv, Basisband, Stuttgart 2012, S. 34.

³ Wolfhard Schweiker, a.a.O., S. 41.

⁴ Wolfhard Schweiker, a.a.O., S. 43.

⁵ Vgl. Wolfhard Schweiker, a.a.O., S. 44.

⁶ Elisabeth Buck, Kommt und spielt, Göttingen 1999, S. 15.

⁷ Hans Wocken, a.a.O., S. 159.

⁸ Gottfried Adam/ Rainer Lachmann, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen, 2002, S.149.

⁹ Elisabeth Buck, Bewegter Religionsunterricht, Göttingen 1997, S.42.

¹⁰ Arbeitshilfe Religion GS neu, 1./2. Schuljahr, 1.Hb., Stuttgart 2009, S. 21ff.

¹¹ www.rpa-verlag.de.

¹² Zeitschrift Grundschule Religion 1/2002, S.7 und GS Religion 14/2006, S.7-9 .

¹³ GS religion, 1/2002, S.7.

¹⁴ GS Religion, 14/2006, S. 7.

¹⁵ Wolfhard Schweiker, a.a.O., S.83; Arbeitshilfe Religion GS neu, S.116.

¹⁶ Ein Beispiel für eine dynamische Erzählung „Die Heilung des Gelähmten“ ist in Arbeitshilfe Religion zu finden. (S.116).

¹⁷ www.jeux.de; Elisabeth Buck, Bewegter RU, S.29-42.

¹⁸ Hans Wocken, a.a.O., S.151.

¹⁹ Anita Müller-Friese, Arbeitshilfe Religion Inklusiv, Praxisband, Stuttgart 2012, z.B. S.78/79.

²⁰ Elisabeth Buck, Bewegter RU, S.45-47.

²¹ Elisabeth Buck, Bewegter RU, S. 119 u. 129.

²² Elisabeth Buck, Religion in Bewegung, Sek I, Göttingen 2005, S. 203-209.

²³ Hans Wocken, a.a.O., S.163.

²⁴ Thomas Kremers, Kooperatives Lernen, Einführung in das Kooperative Lernen nach Norm Green 2011, unveröffentlichtes Manuskript, S.7.

²⁵ Hans Wocken, a.a.O., S.163/164.

²⁶ Hans Wocken, a.a.O., S.164/165.

²⁷ Ilka Kirchhoff, Freiarbeit mit Religionsunterricht praktisch, 5./6. Schj., Göttingen 2002, S.6-7.

²⁸ H.K. Berg, Freiarbeit im Religionsunterricht, Stuttgart 1998, S. 127.

²⁹ Hans Freudenberg, Freiarbeit mit Religionsunterricht praktisch, 3./4. Schuljahr, Göttingen, 2002, Schöpfung: S. 37ff., Ostern: S. 17 ff.; Ilka Kirchhoff, Freiarbeit mit Religionsunterricht praktisch, 5./6. Schuljahr, Bd.1, Göttingen 2002, Schöpfung: S. 43ff.; dies., Freiarbeit mit Religionsunterricht praktisch,5./6.Schj., Bd.2, Göttingen 2005, Ostern S. 60ff.





Susanne Wittenberg-Tschirch Rituale beim individuellen Lernen

Rituale haben eine sehr individuelle Wirkung. Auch wenn die bekannten, immer wiederkehrenden Abläufe, Worte und Handlungen innerhalb einer Gemeinschaft zelebriert werden, bekommen sie doch erst durch jeden einzelnen Menschen dieser Gemeinschaft ihre ganz individuelle Bedeutung. Ob der Gottesdienst, die Taufe, das Abendmahl, die Trauung oder eben der Unterricht Gemeinschaft bildend, Beziehungen stiftend, stärkend, schützend, segnend, Kraft spendend oder heilend wirken, hängt vom Geist des Empfängers und Gebers ab. Letztendlich zählt die Kraft des Rituals für den Einzelnen.

Damit ein Ritual seine guten Wirkungen entfalten kann, muss sich der Mensch ganz persönlich angesprochen fühlen. Er will gemeint sein.

„Maria!“, so spricht der auferstandene Jesus am Grab die weinende Frau an. Plötzlich fühlt sie die Kraft einer starken Beziehung in sich, fühlt sich einzigartig, verbunden mit dem, der sie angesprochen hat. Mit ihrem Namen wurde Maria zu neuem Leben erweckt, gewillt, den neuen Auftrag anzunehmen. Sie soll es den Männern, den Jüngern erzählen. Jesus traut ihr das zu.

Wenn wir Kinder mit ihrem Namen begrüßen oder ansprechen, haben wir schon eine Beziehung zu ihnen hergestellt. Würden wir ihnen dann noch die Hand reichen und ihnen dabei in die Augen schauen, wären wir mit ihnen im guten Kontakt. Das Begrüßungsritual schafft Interesse, Aufmerksamkeit, Neugier, Vertrautheit, Angenommensein und Nähe. Noch viel zu häufig hören Kinder ihren Namen, wenn sie vom Lehrer ermahnt werden zur Ruhe und Aufmerksamkeit. Das ist keine Einladung, sich am Unterricht zu beteiligen. Diese (An-)Gewohnheit des Lehrers kann nie ein Ritual werden, weil keine gute Kraft vom Lehrer ausgeht, die er damit weitergeben könnte.

Die vorbereitete Umgebung ist unerlässlich für einen „ritualisierten“ Unterricht. So möchte ich lange Phasen unseres Religionsunterrichtes gern benennen. Ein Ritual hat seinen eigenen „Zauber“, der nicht unterbrochen werden darf. Alles liegt bereits an seinem Platz, bereit es zu benutzen. Die Kinder sitzen auf Kissen am Boden im Kreis um eine gestaltete Mitte, die das Thema der Stunde schon erkennen lässt oder neugierig darauf macht. Die Dose mit den Sprüchen steht in der Mitte. Einer darf den Spruch ziehen, weitergeben oder selbst vorlesen. Die anderen Kinder der Jahrgangsstufen 1 - 3 merken sich mindestens ein Wort. Mittlerweile muss ich keine Regieanweisungen mehr geben, die Kinder melden sich unaufgefordert „zu Wort“. Jedes Kind wird mit seinem Namen angesprochen. Jedes Kind möchte gern etwas zu dem Spruch sagen, möchte gern gleich am Anfang der Stunde so oft wie möglich seinen Namen hö-

ren, weil es seine guten Gedanken in die Gemeinschaft geben möchte.

In ähnlicher Weise vollzieht sich der Unterrichtsbeginn in den jahrgangsgemischten Klassen 4 - 6. Ein Kind zieht eine philosophische Geschichte und liest sie vor. Auch hier sind die Fragen, die das nachfolgende Gespräch anregen, im Ablauf stets ähnlich. Dieses Fragemuster haben die Schülerinnen und Schüler schon so verinnerlicht, dass sie es problemlos selbst anwenden und auch ohne mich philosophieren können.

Wie ein Gedicht oder Gebet schleifen sich die Impulse und Fragen in den Geist der Kinder und entwickeln dort die Kompetenz zum „Denken“. Denken geht in unserer schnellen Gesellschaft verloren. Denken vollzieht sich im Geist auch nach einem Muster, einer Struktur, die Kinder kaum noch lernen. Entweder wird ihnen in der Schule fertiges Wissen serviert zum Auswendig-Lernen für Tests oder sie wollen alles schnell auf einen Blick erfassen, ohne sich Zeit zu nehmen. Denken braucht Zeit. Denken ist keine App zum Runterladen, bei der ich finde, was ich nicht gesucht habe oder bekomme, was ich nicht brauche.

Ich möchte unseren Schülern dieses Ritual des Denkens vermitteln. Dazu ist Gesprächsfähigkeit unerlässlich. Deshalb beginnt eben jeder Religionsunterricht mit einem philosophischen Gespräch über Gott, über mich und die Welt. Kinder entdecken Zusammenhänge, können Perspektiven wechseln, stellen sich neue Fragen, kommen zu eigenen Erkenntnissen und formulieren Lebensweisheiten.

„Hannah Arendt“ setzt sich in dem gleichnamigen Film von Margarete v. Trotta eindrücklich mit dem „Nichtdenken- können“ im Eichmann-Prozess auseinander. Wer denken kann, hinterfragt sein eigenes Tun oder Nichttun, ebenso wie das der anderen Menschen, erkennt Zusammenhänge und entwickelt ein Bewusstsein und eine Ethik.

Obwohl Denken etwas sehr individuelles ist, kann es sich nur in der Auseinandersetzung mit anderen Gedanken (Literatur, Gespräch) entwickeln. Kein anderer Unterricht bietet in dem Umfang die Möglichkeit zum Gespräch wie der Religionsunterricht. Die Kinder bereichern mit ihren Gedanken, ihrem Denken das Gespräch, hören die der anderen und entwickeln neue Gedanken. Es gibt kein richtig oder falsch, weil alle Gedanken der Kinder (mögen sie uns auch nicht verständlich sein, aber das ist unser Problem) aus ihrem Denken hervorgegangen sind, aus ihren Erfahrungen und Vorstellungen. Ein philosophisches Gespräch erwartet keine fertigen Antworten, sondern ist vielmehr die Suche und der Weg nach unterschiedlichen Sichtweisen, aus denen sich wie-

der eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten ergeben können. Dabei werden auch immer wieder christliche Lehrsätze oder Dogmen in Frage gestellt.

Dieser, den Kindern lieb gewordene, ritualisierte Unterrichtsbeginn kann je nach Geduld der Kinder schon mal 20 - 40 min dauern. Wenn die Kinder nach einer inhaltlichen Darbietung zum selbstständigen Arbeiten überge-

hen, folgt dies ritualisierten Abläufen. Auch dafür ist die perfekt vorbereitete Umgebung der Garant für Lernmotivation, Interesse, Lerneifer und Kompetenzzuwachs. Ohne Aufforderung gehen die Kinder zu einer der übersichtlich angeordneten Stationen. Die Materialien laden sie ein zum Arbeiten oder dazu, sich selbst Wissen zu erschließen. Ritualisierte Abläufe ermöglichen den Kindern ein hohes Maß an Selbstständigkeit.

Einstieg mit Sprüchen/ Weisheiten 1.- 6. Jg.

- Auftrag:** Wir hören den Spruch und merken uns ein Wort oder auch mehr...
1. Wer möchte den Spruch ziehen und lesen?
Wer zieht den Spruch und gibt ihn an ein anderes Kind weiter?
 2. Was habt ihr euch gemerkt?
Kinder namentlich aufrufen! Wiederholungen immer zulassen!
Kein Kommentar! Keine Verbesserungen!
 3. Liest du bitte den Spruch noch einmal!
 4. Jetzt habt ihr euch schon mehr gemerkt!
Kinder alle namentlich aufrufen, bis Spruch vollständig erinnert wurde.
 5. Ich frage mich, ob dieser Spruch wohl wahr sein könnte?
 6. Ich frage mich, wer so etwas gesagt haben könnte?
 7. Zu wem könnte er es wohl gesprochen haben?
 8. In welcher Situation könnte sich der Sprecher wohl befinden?
 9. Oder was könnte gerade passiert sein?
 10. Wie könnte sich derjenige fühlen? Könnt ihr das zeigen?
 11. Dieser Satz könnte uns an andere Geschichten erinnern!
 12. Ob euch der Spruch an andere Menschen oder Begebenheiten erinnert?
 13. Woran denkt ihr noch, wenn ihr diesen Spruch hört?
 14. Wohin könnte euch der Spruch noch führen?
 15. Variante, wenn viele Sprüche schon bekannt sind:
Alle Kinder, die möchten, ziehen einen Spruch.
Es wird der Reihe nach vorgelesen.
Es wird ein zweites Mal, nun in entgegengesetzter Richtung vorgelesen.
Jeder legt seinen Spruch verdeckt vor sich hin.
Alle Kinder versuchen die Sprüche zu erinnern, dann sind diese erlöst und gehen wieder in die Dose.
Wer am Schluss seinen eigenen Spruch noch hat, liest ihn noch einmal vor.

Unsere Schülerinnen und Schüler erleben wöchentlich einen Gottesdienst in der Kirche. Auch dort sind sie mit ritualisierten Abläufen vertraut, innerhalb derer sie sich sicher fühlen und sich einbringen können (Gebetsrufe, Fürbitten, Segenshaltungen). Die Klassen der Jahrgangsstufen 4-6 können leicht einen Gottesdienst im Schuljahr gestalten.

Das Geburtstagsritual wird für jedes Kind in der Gruppe und mit dem Jahreskreis von Maria Montessori gefeiert. Immer wiederkehrende Handlungen wirken stärkend auf das Geburtstagskind: Jahresringe ablaufen, aus persönlichem Geburtstagsbuch vorlesen, Stille und gute Wünsche während der Kerzenrauch aus dem Fenster weht...

Kinder fordern Rituale ein und damit Zuspruch und Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Mit zunehmendem Alter, als Jugendliche, werden sie diese bisher gelebten und in einer Handlung verpackten Werte in Frage stellen. Vielleicht verwerfen sie einige oder gestalten sie neu. Auf jeden Fall werden sie für sich das Wertvolle, Wichtige und Gute entdecken, es sich zu eigen machen, es in Ritualen eine lebbare Gestalt geben und es an die nächste Generation weiter vermitteln.

Susanne Wittenberg-Tschirch ist Religionslehrerin in Berlin.

Einstieg mit einer Kurzgeschichte 4. - 10. Jg.

1. Wer zieht heute eine Geschichte und liest sie vor?
2. Wer möchte die Geschichte kurz nacherzählen?
oder
Worum geht es in dieser Geschichte?
3. Welche Themen stecken in dieser Geschichte?
4. Welche Personen sind wichtig?
5. Wie verhalten sich die Personen?
6. Was wollen sie mit ihrem Verhalten erreichen?
oder
Was beabsichtigen die Personen?
7. Irgendetwas ist ungewöhnlich oder komisch in dieser Geschichte.
8. Woran erinnert euch diese Geschichte noch?
9. Kennt ihr ähnliche Situationen aus biblischen Geschichten oder von anderen Menschen?
10. Welche Wahrheiten/ Weisheiten möchte uns der Geschichtenschreiber mit auf den Weg geben?



Birgit Zweigle Von der Magie des Erzählens

Erzählen fasziniert. Aber warum ist das so? Erzählen schlägt in den Bann. Doch wodurch erhält es seine magischen Kräfte? Was ereignet sich eigentlich beim Akt des Erzählens? Im Folgenden will ich der Wirkmächtigkeit des Erzählens auf die Spur kommen, indem ich die beim Erzählakt ausgelösten Effekte untersuche, die es in der ZuhörerIn, der ErzählerIn oder mittels seiner Sprache bewirkt. In einem zweiten Schritt frage ich dann, inwieweit diese für Bildungsprozesse gezielt eingesetzt werden können.

Der Akt des Erzählens ist ein Gesamtkunstwerk. Dazu ein musikalischer Vergleich: *Erzählen ist wie das verzückte Spiel einer Barpianistin.* Die ZuhörerIn ist der Resonanzboden des Klavieres, die ErzählerIn ist die MusikerIn, die durch ihren Anschlag der Tastatur den Resonanzboden des Klavieres ins Schwingen bringt. Ihre Finger sind die Sprache, Stimme, Gestik und Mimik des Erzählvorgangs. Und nicht zu vergessen – die Bar als atmosphärischer Raum. Aber erst das Zusammenspiel aller beteiligten Elemente ergibt die Melodie und damit das Gesamtkunstwerk des Erzählaktes.

Ich beginne mit der ZuhörerIn, dem Resonanzboden des Klavieres. Was vollzieht sich in ihr beim Vorgang des Erzählens? Dazu ein kleines Experiment. Ich beginne meine Erzählseminare gerne mit einer kleinen Übung. Ich bitte die Teilnehmenden ihre Augen zu schließen und mache eine Selbstaussage: „Ich sitze in der Küche und rauche in tiefen Zügen eine Zigarette.“ Mit wieder geöffneten Augen frage ich: „In welcher Küche habe ich gegessen?“ Und, oh staune, bei achtzig Prozent der Teilnehmenden saß ich in ihrer eigenen Küche. Ich erlaube mir dann stets die schmunzelnde Bemerkung: „Wie kommt das? Wir kennen uns erst zehn Minuten und schon sitze ich in ihrer Küche!“ Dieses Experiment verdeutlicht einen wesentlichen Effekt des Erzählens: Das von mir ausgesprochene Signalwort „Küche“ ruft in den Zuhörenden ein Bild aus ihrer eigenen Biographie hervor, eben das Bild ihrer eigenen Küche. Etwas abstrakter formuliert: Der Erzähltext berührt den Lebenstext.¹ Was bedeutet das für das Erzählen? Die Faszination des Erzählens hat u.a. ihre Ursache darin, dass die Zuhörenden die Erzählung mittels Imagination auf der Bühne ihrer eigenen Biographie entstehen lassen. Das heißt, diese sind vom ersten Moment des Erzählens mit in den Erzählvorgang verstrickt. Dies ist übrigens auch ein Grund dafür, warum Erzählungen besser erinnert werden als abstrakte Rede.² Der Erzähltext verwebt sich mit den eigenen Erfahrungen der Zuhörenden und lässt aus den Distanzierten Beteiligte werden. Und noch einen Effekt hat das Erzählen: Nicht nur Bilder, sondern auch Gefühle und ihre damit verbundenen Körperreaktionen werden beim Erzählvorgang vitalisiert. Meine Signalworte „ich rauche in tiefen Zügen eine Zigarette“ lösen – je nachdem ob die Zuhörenden rauchen oder nicht – in ihnen

ein Gefühl des Genusses aus. Sie erleben – provoziert durch meine den körperlichen Vollzug beschreibenden Worte („in tiefen Zügen“) – in sich selbst (vorausgesetzt sie sind Raucher) ihr eigenes gieriges Einsaugen und gelöstes Ausatmen, die den Rauchvorgang eben zu einem Genuss machen. In meinem musikalischen Bild gesprochen: Die Melodie entsteht aus dem Zusammenspiel der Pianistin, die den Ton und die Intensität des Anschlages der Klaviatur bestimmt (Erzähltext), und dem ins Schwingen gebrachten Resonanzboden des Klavieres (Lebenstext). Abstrakt formuliert: Die Verwebung von Erzähltext und Lebenstext bewirkt in der ZuhörerIn den Effekt einer Vitalisierung ihrer eigenen Erfahrungen.

Nun werfe ich einen Blick auf die Sprache des Erzählens, die Finger der Barpianistin. Was kennzeichnet die Sprache des Erzählens? Sie ist sinnlich. Oder genauer gesagt, sie erscheint im Gewand der Sinnlichkeit. Als Sprechakt ist sie selbst nur begrenzt sinnlich. Sie erweckt aber in der Phantasie die ganze Fülle der Sinnlichkeit. Der durch die Sprache eröffnete Imaginationsraum wird entworfen mittels der durch das Wort initialisierten Sinneseindrücke: was hört das Ohr, sieht das Auge, fühlt die Haut, schmeckt die Zunge und riecht die Nase. Erzählend imaginieren wir einen Raum, den ich beschreibend durchschreite. Doch die Bilder in der Erzählung sind nicht starr, sie bewegen sich. In Bewegung gebracht werden sie durch das dynamische Element des Erzählens, durch das Verb. Der Held, die Heldin lacht, rennt, rauft sich und küsst. Was auch immer das Subjekt der Handlung tut, das Erzählen nähert sich beobachtend dem Geschehen. Selbst wenn das Erzählen den emotionalen Effekt einer Szene im Subjekt zur Schau stellen will, setzt es die Emotion in beobachtbare Handlungen um. Beispiel: Im Märchen des Froschkönigs muss die Königstochter den Frosch auf den Befehl ihres Vaters hin mit in ihr Zimmer nehmen. Offensichtlich empfindet sie Ekel vor dem glitschigen Frosch. In der Erzählung wird aber eben nicht gesagt, dass sie sich ekelt, sondern es wird ihr aus dem Ekel entspringendes Handeln beschrieben: „Da packte sie den Frosch mit zwei Fingern, trug ihn hinauf in ihr Zimmer und setzte ihn in eine Ecke.“³ Das Mit-zwei-Fingern-Packen und In-die-Ecke-Setzen veranschaulicht als Handlung genial das Ekelempfinden, obwohl die Emotion selbst nicht benannt wird. Welchen Effekt hat diese Umwandlung eines Gefühls in beobachtbare Handlungen? Sie bewirkt in der ZuhörerIn die Möglichkeit eines partizipierenden Miterlebens am beschriebenen Geschehen. Wenn ein Gefühl nur benannt wird, ist dessen Wiederhall in der ZuhörerIn ungleich geringer. Die Beschreibung der leiblichen Resonanz des Gefühls hingegen belebt den Körper der ZuhörerIn und bringt ihn ins Klängen. Denn alles in der Erzählsprache zielt darauf ab, den Resonanzboden der ZuhörerIn möglichst nachhaltig ins Schwingen zu bringen, damit sie gebannt in der Erzählwelt verweilt. Die Erzählsprache

ist also sinnlich und handlungsbetont. Ein weiteres Charakteristikum ist ihre beschreibende und nicht deutende Annäherung an die Wirklichkeit. Damit unterscheidet sich die Erzählsprache von der kategorisierenden Abstraktionssprache. Letztere fasst Lebensvorgänge zusammen, strukturiert sie und abstrahiert Erfahrung zu allgemeingültigen Aussagen. Die Erzählsprache hingegen entfaltet. Sie entwirft konkrete Situationen, in denen ganz bestimmte Ereignisse geschehen und konkrete Menschen in konkreten Räumen Handlungen vollziehen. Damit lädt sie zu einer vertieften Wahrnehmung der Wirklichkeit ein. Dieser Effekt des Erzählens gestattet Menschen anzuhalten, hinzuschauen: was passiert da eigentlich? Anders ausgedrückt: Erzählsprache eröffnet die Freiheit, genau wahrzunehmen und für das Erlebte eine Sprache zu finden, ohne es beurteilen zu müssen.⁴ In diesem Sinne verweigert sich die gute Erzählung der „moralischen“⁵ Deutung, ermöglicht aber durch ihre sinnliche, handlungsbetonte und beschreibende Sprache den Effekt einer Wahrnehmungsvertiefung.

Ich komme zur Erzählerin, der Barpianistin. Das Erzählen beginnt nicht - wie man vermuten könnte - mit der Versetzung der ZuhörerIn, sondern mit der Selbstversetzung der Erzählerin in die erzählte Welt. Die Erzählerin muss sich zuallererst selbst beschwören. Wer gut erzählen will, muss vor seinem inneren Auge die von ihm imaginierten Bilder selber sehen, riechen, hören, schmecken und fühlen, muss selber die Handlungen beobachten und die Dramatik der Ereignisse erleben. Denn die Erzählerin ist die GarantIn und StellvertreterIn der Erzählwelt. In ihrer Gestik, Mimik, dem Timbre ihrer Stimme spiegeln sich die Ereignisse und die Stimmungen der Erzählung wider. Die Erzählerin ist sozusagen das Tor, der Kontakt und Begegnungsort, in dem die unsichtbare Erzählwelt sichtbar zur Aufführung kommt. Dennoch „sieht“ die Erzählerin in ihrem Kopf einen anderen Film als die ZuhörerIn in dem ihrigen. Denn wie die ZuhörerIn, so beschwört auch die Erzählerin ihre Bilderwelt auf der Bühne ihrer eigenen biographischen Erfahrungen. So ergibt sich das Paradoxon, dass trotz eines Erzählvorganges eigentlich drei Geschichten nebeneinander existieren: der Erzähltext und der durch diesen beschworene Lebenstext der Erzählerin sowie der der ZuhörerIn. Auch wenn der Erzähltext in der Begegnung mit der ZuhörerIn sozusagen ein Eigenleben entwickelt, ist die Erzählerin die eigentliche Göttin der Erzählung. Sie hat unbegrenzte Schöpfermacht. In der erzählten Welt ist prinzipiell alles möglich: Menschen können fliegen, Tiere können sprechen. Aber selbst dort, wo die Erzählerin sich den Gesetzen von Ursache und Wirkung unterstellt, besteht ein großer erzählerischer Spielraum. Es steht ihr z.B. frei, ob sie ein Ereignis aus der Täter- oder Opferrolle, aus der beteiligten oder distanzierten Position erzählt. Sie sieht die Welt durch die Brille an, durch die sie diese eben ansehen will. Und diese Brille setzt sie auch der ZuhörerIn auf. Erzählen ist eine Art Spielwiese der Wirklichkeitskonstruktion. Und das Schöne ist: ich muss nicht alleine spielen. Die ZuhörerIn spielt mit! Gebannt von der Magie der Worte folgt die ZuhörerIn der Erzählerin in die von ihr erfundene Erzählwelt und ermöglicht in ihr den Effekt eines spielerischen Umgangs mit den

scheinbaren Begrenzungen und Gesetzmäßigkeiten des Lebens.

In einem zweiten Schritt frage ich nun, inwieweit das Erzählen mit seinen von mir beschriebenen Effekten für gezielte Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden kann. Als Religionspädagogin tue ich dies im Kontext des Religionsunterrichts. Einsetzbar ist die Wirkmächtigkeit des Erzählens aber auch an jedem anderen Lernort wie Kindergarten, Gemeinde, Hochschule etc., wie es auch nicht auf Bildungsvorgänge beschränkt ist, sondern etwa auch in therapeutischen Zusammenhängen⁶ unterstützend eingesetzt werden kann. Was aber kann das Erzählen im Rahmen des Religionsunterrichts bewirken? *Der Religionsunterricht hat für mich drei wesentliche Aufgaben: Er soll Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit stärken, ihnen zu einer sprachlichen und ästhetischen Ausdrucksfähigkeit ihrer Erfahrungen verhelfen und ihnen eine „Begegnung mit dem Unbedingten“ ermöglichen.* Ohne dass ich das Erzählen zur Allround-Methode des Religionsunterrichts erkläre, bin ich der Überzeugung, dass es zu allen drei Aufgaben des Religionsunterrichts etwas Wesentliches beitragen kann.

Ich beginne mit der Persönlichkeitsstärkung. Ein Effekt des Erzählens ist die Vitalisierung von Erfahrungen. Inwiefern kann dieser Effekt persönlichkeitsstärkende Bildungsprozesse initialisieren? Es gibt ein vielbesprochenes, religionspädagogisches Paradigma: die Rede von der sogenannten „Erfahrung mit der Erfahrung“⁷. Religionsdidaktisch ist damit der Bildungsvorgang gemeint, dass SchülerInnen in der Begegnung mit einer in einer biblischen Geschichte tradierten Erfahrung im Hier und Jetzt eine Erfahrung machen können. Diese Aussage ist nicht falsch, bedarf aber einer Erweiterung. Denn eigentlich begegnen sich im Akt des Erzählens noch mehr Erfahrungsebenen: Erstens, die in der Erzählung tradierte Erfahrung (Erzähltext); zweitens, die biographische Erfahrung der ZuhörerIn (Lebenstext) und drittens, die Neuerfahrung im Hier und Jetzt des Erzählaktes (Erfahrung aus der Begegnung von Erzähltext und Lebenstext).

Zur Veranschaulichung dieses komplexen Erfahrungsgeschehens entwerfe ich als Beispiel folgende Situation: Frau Meyer erzählt Max das Märchen von Hänsel und Gretel.⁸ *Ich beginne zunächst mit dem Erzähltext.* Das Märchen beschwört eine Grunderfahrung von Kindern, nämlich ihr Ausgeliefertsein an die Übermacht der Erwachsenen („Wir wollen morgen in aller Frühe die Kinder hinaus in den Wald führen, wo er am dicksten ist.“). Im Märchen werden die Erwachsenen repräsentiert durch den liebenden, aber charakterschwachen Vater, die böse Stiefmutter und die Hexe. Dieser Grunderfahrung stellt das Märchen ein neues Erfahrungsangebot gegenüber, das etwa folgendermaßen formuliert werden könnte: Ja, Kinder, euer Leben ist kein Zuckerschlecken. In der Tat wird euer Leben von der Übermacht der Erwachsenen bestimmt. Aber, ihr seid dieser Übermacht nicht ohnmächtig ausgeliefert. Vertraut Euch selbst und den guten Mächten. Dann werdet ihr eure Kräfte entdecken und feststellen, dass sich am Ende die Situation so-

gar umkehrt und die Erwachsenen von euren auf eurem Weg gefundenen Schätzen zehren. Auf dem Weg von Hänsel und Gretel aus dem „dicksten Wald“ zurück in ihres „Vaters Haus“ experimentieren beide unterschiedliche Bewältigungsstrategien, die mal funktionieren, mal scheitern. So legt Hänsel mal erfolgreich einen Weg aus Kieselsteinen, mal scheiternd einen aus Brotkrumen. Mal überwältigt die Hexe Hänsel und sperrt ihn ein, mal überlistet er sie, indem er ihr ein Hühnerbein als Finger präsentiert. Mal fügt sich Gretel ohnmächtig und heulend der Übermacht der Hexe, mal ist sie so geistesgegenwärtig und stößt die Hexe in den Ofen. Mal resigniert Hänsel angesichts des unüberwindbaren Flusses, mal ist es Gretel, welche die „weiße Ente“ um Hilfe bittet. Soweit der Erzähltext.

Nun zum Lebenstext von Max. Nehmen wir einmal an, Max wäre ein Scheidungskind. Seine schmerzende Grunderfahrung ist sein Ausgeliefertsein an die übermächtige Entscheidung seiner Eltern, sich zu trennen. Auf diesem Erfahrungshintergrund hört Max das Märchen von Hänsel und Gretel. *Was passiert nun in Max bei der Begegnung von Erzähltext und Lebenstext?* Jetzt wird es richtig kompliziert! Ich muss diesen Vorgang zur Verdeutlichung in einzelne Schritte zergliedern, obwohl es ein im Hier und Jetzt gleichzeitiges Geschehen ist. Erstens erfolgt in Max eine Gleichsetzung seiner Grunderfahrung (Ausgeliefertsein an die Scheidungsentscheidung seiner Eltern) mit der Grunderfahrung von Hänsel und Gretel (Ausgeliefertsein von ihren Eltern im „dicksten Wald“). Zweitens ereignet sich eine Identifi-

kation: Max ist Hänsel (wobei ihm prinzipiell auch Gretel als Identifikationsfigur zur Verfügung steht). Genauer gesagt, ist Max eigentlich Max-Hänsel. Denn in der Phantasie verschmelzen die heraufbeschworenen Bilder der Max-Biographie mit dem Bildmaterial der erzählten Hänselfigur. Und drittens durchlebt Max als Max-Hänsel die Bewältigungsstrategien der Geschichte: Als Max-Hänsel legt er die Kieselsteine, die Brotkrumen etc. und experimentiert - mal scheiternd, mal erfolgreich - die verschiedenen Handlungsangebote der Geschichte. Nun könnte eingewendet werden, das Ganze passiere ja nur auf der Ebene der Phantasie. Aber auch Phantasievorstellungen sind reale Erfahrungen im Hier und Jetzt. Denn die in der Phantasie beschworenen Bilder und Handlungen erwecken in Max eine ganze Gefühlspalette, die einen Widerhall in seiner Körperreaktion – also eine leibliche Resonanz – hervorrufen und damit ein für ihn reales, gegenwärtiges Erleben sind: Max Herz schlägt schneller, wenn Hänsel und Gretel ängstlich durch den Wald gehen. Max Mund verzieht sich zu einem verschmitzten Lächeln, wenn Hänsel der Hexe den Hühnerknochen darbietet. Und viertens erlebt Max während des Erzählaktes nicht nur eine Begegnung mit dem Erzähltext, sondern auch eine reale Begegnung im Hier und Jetzt mit Frau Meyer, die ihm die Geschichte erzählt. Max hört ihre Stimme, sieht ihre Augen, ihren Mund und ihre Hände und damit eine durch sie gefärbte „Interpretation“ der Geschichte. Würde Frau Meyer z.B. das Märchen mit einem ironischen Unterton erzählen, so kehrte sich dessen Grundaussage um und blockierte Max den Zugang zu dessen Erfahrungsangebot. Doch



nicht nur wie Frau Meyer erzählt wirkt auf die Art, wie der Erzähltext bei Max ankommt, sondern auch ihr Beziehungsverhältnis (Frau Meyer als Lehrerin, als Großmutter, als Fremde). Stellen wir uns einmal vor, Frau Meyer wäre Max geschiedene Mutter. Sie wäre also diejenige, die selbst Ursache seiner Grunderfahrung des Ausgeliefertseins ist. Was hieße das für Max' Erleben des Erzähltextes? Doch nicht nur das Wie, das Wer, sondern auch das Wo (im Bett oder in der Schule) und das Wann erzählt wird, hat einen entscheidenden Einfluss auf den Erzählakt. Ich habe hier nicht den Raum, alle diese Eventualitäten durchzuspielen. Deutlich wird aber, dass jeder dieser Faktoren eine entscheidende Wirkung auf den Charakter der Erfahrung von Max hat.

Und, die LeserInnen mögen es mir verzeihen, aber es gibt noch eine Erfahrungsebene: nämlich Max' Erfahrung in der Zukunft. Das Märchen von Hänsel und Gretel kommt ja erst dann zu seinem Ziel, wenn die im Erzählakt erlebte Partizipation an den Handlungsangeboten des Märchens in Max ein tatsächlich verändertes Verhalten bewirkt. Eben dann, wenn Max in seinem zukünftigen Leben – ähnlich wie Hänsel und Gretel – den Mut gewinnt, sich zu vertrauen, sich zu experimentieren und er eben nicht mehr ohnmächtig der Entscheidung seiner Eltern ausgeliefert ist, sondern selbst Handlungsspielräume in den Widrigkeiten seiner Lebensumstände entdeckt. Um den Sack zuzubinden: Eigentlich ist der Akt des Erzählens also eine „*Erfahrung* (der Resonanz

in Max durch die Begegnung von Lebenstext und Erzähltext im Hier und Jetzt des Erzählaktes) *durch die Erfahrung* (der Begegnung mit Frau Meyer während des Erzählaktes) *aus der Erfahrung* (des Lebenstextes) *mit der Erfahrung* (des Erzähltextes) *auf eine Erfahrung hin* (nämlich auf die Erfahrung einer zukünftigen Verhaltensänderung hin)“. Soweit die Entfaltung meines Beispiels.

Nun kehre ich zur Ausgangsfrage zurück: Inwieweit trägt das Erzählen zur Persönlichkeitsstärkung bei? Im Märchen „Hänsel und Gretel“ wird exemplarisch ein innerer Entwicklungsprozess erzählt vom Ausgeliefertsein hin zum experimentierenden Entdecken eigener Kräfte. Im Erzählakt ereignet sich in Max ein reales, partizipierendes Miterleben dieses Prozess: er beschwört die Bilder seines Lebenstextes; in ihm werden Gefühlsreaktionen mit ihrer leiblichen Resonanz hervorgerufen; er setzt seine Grunderfahrung mit der des Märchens gleich; er identifiziert sich mit Hänsel und erlebt als Max-Hänsel, wie es sich anfühlt, nicht ohnmächtig, sondern handelnd auf die Widrigkeiten seines Lebens zu reagieren. Durch all diese in ihm evozierten Vorgänge geht Max als gestärktes Ich aus dem Erzählakt hervor. Und als ein solch gestärktes Ich eröffnet sich ihm ein befreites Handeln in seiner Zukunft. Ist das nicht genial! Und noch genialer ist es, Erzählen tut dies nicht als moralischer Apell – sei frei! -, sondern eben als partizipierendes Erleben. Kurzum: Ich hoffe, deutlich gemacht zu haben, dass das Er-



zählen in der Tat zur Persönlichkeitsstärkung beiträgt.

Ich komme zur Ausdrucksfähigkeit von Erfahrungen. Ein weiterer Effekt des Erzählens ist die Wahrnehmungsvertiefung. Inwiefern kann dieser Effekt ausdrucksbefähigende Bildungsprozesse anregen? Um eine Ausdrucksfähigkeit von Erfahrungen zu erlangen, brauche ich eine Kenntnis darüber, wie und mit welchen Mitteln ich Erfahrung eben zum Ausdruck bringen kann. Hierzu ist das Erzählen eine Möglichkeit, neben vielen anderen. Inwieweit kann das Erzählen diesen Prozess unterstützen? Das Ziel des Erzählaktes ist es, die Zuhörer:in in der Erzählwelt zu bannen. Dazu muss die Erzähler:in die Zuhörer:in mittels ihrer Sprache möglichst allumfassend ins Erzählgeschehen verstricken. Wie macht sie das? Erstens vitalisiert sie die Erfahrungen der Zuhörer:in durch das Hervorrufen von Erinnerungen, zweitens regt sie die Phantasietätigkeit der Zuhörer:in an und bringt damit deren Wirklichkeitskonstruktion in Bewegung und drittens aktiviert sie den Körper der Zuhörer:in, indem sie deren leibliche Resonanz belebt und damit deren innere Affekte. Und dies alles bewirkt sie durch die Sprache. Mittels Signalwörtern entfacht die Erzähler:in das ganze Repertoire sinnlicher Erfahrungen aus der Erinnerung der Zuhörer:in: vergangene Gerüche, Bilder, Berührungen, Klänge, Geschmackseindrücke, Gesten, aber auch komplexere Vorgänge wie z.B. die Grunderfahrung des Ausgeliefertseins (Hänsel und Gretel) oder etwa des Verliebt-Seins. Dies tut sie, indem sie konkrete Situationen heraufbeschwört, in denen konkrete Menschen in konkreten Räumen bestimmte nachvollziehbare Erfahrungen erleben. Mit ihrer sinnlichen, handlungsbezogenen und beschreibenden Sprache bewirkt die Erzähler:in in der Gegenwart des Erzählaktes die Verstrickung der Zuhörer:in mit ihrem Lebenstext in das Geschehen des Erzähltextes. Das Hören der Beschreibungen von leiblichen Resonanzen und Tätigkeiten bewirkt im Körper der Zuhörer:in eine Art Echoeffekt, ihr Resonanzboden kommt ins Schwingen und ermöglicht ihr in der Gegenwart ein partizipierendes Miterleben. Und mehr noch, die Phantasietätigkeit der Zuhörer:in wird angeregt. Ihre aus der Vergangenheit aktivierten Erfahrungen kommen in Bewegung und ermöglichen eine Neuerfahrung. Ist das nicht faszinierend, was da alles beim Erzählen passiert? Fazit: Erzählsprache ist also selber Ausdruck von Erfahrung. Wer Erzählungen zuhört, wird mit ihrer Sprache vertraut und erlebt an sich selbst deren Wirkung. Wer selber erzählt – und dies sollte unbedingt auch ein Ziel des Religionsunterrichtes sein – macht sich die Erzählsprache zu eigen und lernt somit aktiv Erfahrungen auszudrücken – seien es nun die eigenen oder die Erfahrungen anderer.

Nun komme ich zur dritten Aufgabe des Religionsunterrichtes, eine „Begegnung mit dem Unbedingten“ zu ermöglichen. Ein anderer Effekt des Erzählens ist der spielerische Umgang mit den scheinbaren Begrenzungen und Gesetzmäßigkeiten des Lebens mittels eines spielerischen Umgangs mit Wirklichkeitskonstruktionen. Inwieweit kann dieser Effekt des Erzählens Bildungsprozesse initialisieren, die transzendente Erfahrungen eröffnen? Biblische Geschichten erzählen, wie die Wirklichkeit

coram Deo erscheint.⁹ Genauer: Sie erzählen wie – von dem Unbedingten berührt – Menschen das Hineinwirken des Unbedingten in ihr bedingtes Leben erfahren. Insofern beschreiben sie keine objektive Wirklichkeit, sondern eine subjektive Wirklichkeitskonstruktion. Dies ist kein „Mangel“. Es gibt kein Erkennen der Welt „an sich“, sondern immer nur ein personengebundenes und damit perspektivisches Annähern an die Wirklichkeit. Biblische Geschichten erzählen die Wirklichkeit also aus der Perspektive von Menschen, die von der Begegnung des Unbedingten mit dem Bedingten ausgehen. Diese Begegnung hat in ihnen Prozesse freigesetzt, von denen sie „begeistert“ erzählen. Dies ist keine naive Begeisterung im Sinne einer rosaroten Weltbeschönigung, sondern eine „Begeisterung“ zum Trotz aller Widrigkeiten des Lebens. Es ist kein Opium, sondern Revolte. Es ist die Revolte von Menschen, die gegen die Begrenzungen und Gesetzmäßigkeiten des Bedingten aufbegehren und dem gegenüber dem Leben eine von Gott erfüllte Gegenwart im Bedingten abringen. Die Erfahrungen dieser Menschen tradiert die Bibel primär in Form von Erzählungen. Abstrakte Gottesaussagen unterliegen in der Tat der Gefahr, zu Opium zu degenerieren. Erzählte Theologie hingegen erdet. Beispiel: Der Satz „Gott ist gegenwärtig“ hat als abstrakt gesprochenes Wort eine geradezu beleidigende Verblüffungsresistenz angesichts erfahrbaren Leides. Wie anders ist da die Geschichte Hiobs: Auch Hiob geht von der einwohnenden Gegenwart Gottes in der Welt aus, aber er ertrotzt sich diese Gegenwart in einem harten, ringenden Prozess: er schreit, er klagt, er verzweifelt, er verflucht den Tag seiner Geburt und fordert Gott vor den Richterstuhl. Er erringt sich kämpfend die Begegnung mit Gott. Und erst dann sagt er am Ende: „Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen, aber nun hat mein Auge dich gesehen.“ (Hiob 42, 5) Erzählte Theologie ist eine dem Erdschlamm abgerungene Erfahrung der Gottesgegenwart. Das ist keine Billig-Gutschein-Theologie mit ihrer einlullenden Gott-liebt-Dich-Formel. Die biblischen Erzählfiguren sind kantig und anstößig. Ihnen fehlt jede Form von Kitsch: Abraham verschachert seine Frau getarnt als seine Schwester an den Pharao, Jakob betrügt Bruder und Schwiegervater und David lässt Uria umbringen, weil er scharf auf seine Frau Batseba ist. Und dennoch sind es gerade diese Erzählfiguren, die um die Gottesgegenwart in ihrem fragmentarischen Leben ringen: Abraham pokert mit Gott um die Errettung Sodoms; Jakob erträumt die Himmelsleiter und David kämpft auf die Kraft Gottes vertrauend mit Goliath. Diese Spannung zu halten ist das Geniale der biblischen Geschichten. Soweit meine hermeneutischen Überlegungen.

Nun zurück zu den Bildungsprozessen! Welche Erfahrungen eröffnet das Erzählen von biblischen Geschichten? Dazu eine Erzählung: „Rabbi Raw von Reussen saß einst wegen seiner Lehre gefangen in Petersburg. Er wartete auf sein Verhör. Da kam ein Oberst in seine Zelle. Er trat zu ihm und befragte ihn über die Schrift: ‚Wie ist es zu verstehen, dass Gott, der Allwissende, zu Adam spricht: Wo bist Du?‘ ‚Nun‘, entgegnete der Raw, ‚in jeder Zeit ruft Gott jeden Menschen an: Wo bist Du? So spricht Gott also: Sechszundvierzig Jahre hast du ge-

lebt, wo bist Du?‘ Als der Oberst die Zahl seiner Jahre hörte, stand er auf, verließ die Zelle. Sein Herz aber flatterte.“¹⁰

Was ist geschehen? Ein Oberst befragt einen jüdischen Weisen über seine Lehre. Er verweist auf die Fragwürdigkeit der Erzählung von Adam. Doch dann geschieht das Überraschende: Im Munde des Weisen wird aus der Geschichte Adams die Geschichte des Obersts. So wird aus dem Distanzierten ein Betroffener. Von dem es am Ende heißt: Sein Herz aber flatterte. Wie hat das der Raw von Reussen gemacht? Er hat den Oberst in die Erzählung von Adam hineinerzählt. Er hat ihn mit der Erzählung zeitgleich gemacht. Für den Raw von Reussen ist die Schrift ewig. In ihr ist jede Zeit, jedes Geschlecht, jeder Mensch beschlossen. Nach diesem Schriftverständnis erscheint die biblische Schöpfungsgeschichte zwar als etwas Vergangenes, in Wahrheit ist sie aber gleichzeitig. Rabbi Raw von Reussen löst das Vergangene nicht auf, vielmehr zieht er das Vergangene quasi in die Vergegenwärtigung. Er stellt die Aussage des biblischen Textes vor das Angesicht des Oberst. Dieser Vorgang des Vor-das-Angesicht-Stellens ist eigentlich kein Zeitpunkt, es ist eher eine Anrede, ein In-Beziehung-Setzen. Der Vorgang, der in dieser Erzählung beschrieben wird, ereignet sich eigentlich bei jedem Erzählakt durch die Begegnung von Lebenstext und Erzähltext. Ich erinnere an die Gleichsetzung der Grunderfahrung von Max (Ausgeliefertsein an die Scheidungsentscheidung seiner Eltern) mit der Grunderfahrung des Märchens von Hänsel und Gretel (Ausgeliefertsein im „dicksten Wald“). Mit dem Unterschied, im Erzählakt vollzieht sich dieser Prozess implizit, während Rabbi Raw von Reussen diesen Vorgang explizit im Oberst initiiert hat. D.h., im Erzählakt einer biblischen Geschichte begegnet die ZuhörerIn real einer die Gottesgegenwart voraussetzenden Wirklichkeitskonstruktion. Alles, was ich vorher über die Wirkung des Erzählaktes entfaltet habe – so z.B. das partizipierende Miterleben, gilt also auch für das Erzählen von biblischen Geschichten. Somit wage ich mal die Aussage: Der Erzählakt von biblischen Geschichten ist eine „Begegnung mit dem Unbedingten“. Wer eine biblische Geschichte hört, erlebt im Hier und Jetzt des Erzählaktes: was denke, fühle ich und wie handle ich, wenn ich die Welt von einer gottesgegenwärtigen Wirklichkeitskonstruktion her erfahre.

Zum Schluss kehre ich zurück zu meiner Barpianistin. Neulich ging ich mit einem Freund an der offenen Tür eines kleinen Lokals vorbei. Dezent Barpianomusik drang an unser Ohr. Da sagte er: „Tut mir leid, ich muss da rein. Ich kann dem Alkohol, den Zigaretten und der schönsten Frau widerstehen. Aber niemals den Piano Klängen von Barmusik.“ Ähnlich mag es denen ergehen, die gleich dem Sultan aus den Märchen von 1001 Nacht schon einmal einer Scheherazade gelauscht haben und davongetragen wurden von der Magie der Erzählkraft.

Dr. Birgit Zweigle ist Professorin an der Ev. Hochschule Berlin.

.....

¹ Vgl. Martinez, Matias; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, München 2000 (2. Aufl.), 123ff.

² Martin Buber redet vom Erzählen als einem „dichtenden Gedächtnis“. Dieser bewahrende Charakter des Erzählens entsteht durch einen eigenen Sprach- und Zeitrhythmus. Die Sprache des Erzählens hat rhythmischen Charakter. Die Sprache des Erzählens ist musikalisch. Sie hat ein eigenes Metrum, einen eigenen Takt. Er entsteht durch sprachliche Akzente, Wiederholungen, durch Modifikationen der Länge und Stärke der Sprache. Erzählen schwingt. Dieser singende Charakter des Erzählens hat etwas Überspringendes. Er nimmt die Erzählenden und Zuhörenden in einen Rhythmus hinein und schwingt sie damit im wörtlichen Sinne auf sich ein. Unter Umständen rührt dieser musikalische Rhythmus des Erzählens von seiner rituellen Verankerung her (Bewahrende, vergegenwärtigende und antizipierende Funktion des Erzählens). Buber, Martin: Schriften zur Bibel, in: Werke, Bd. II, München, Heidelberg 1964.

³ Gebrüder Grimm: Kinder- und Hausmärchen, Blindlach 2006, 7.

⁴ Vgl. hierzu: Loetscher, Hugo: Vom Erzählen erzählen. Poetikvorlesungen, Zürich 1999.

⁵ Vgl. Mieth, Dietmar (Hrsg.): Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, Tübingen 2000.

⁶ Vgl. dazu auch die „positive Psychotherapie“. Eine therapeutische Richtung, die mit der heilsamen Wirkung von orientalischen Erzählungen arbeitet. Ihr Begründer ist Nossrat Peseschkian. Er wurde selbst in Persien geboren und hat die orientalischen Erzählungen noch weitgehend in ihrem Ursprungsland kennen gelernt. Peseschkian, Nossrat: Positive Psychotherapie. Theorie und Praxis einer neuen Methode, Frankfurt am Main 1977; ders.: Der Kaufmann und der Papagei. Orientalische Geschichten in der Positiven Psychotherapie. Mit Fallbeispielen zur Erziehung und Selbsthilfe, Frankfurt am Main 2001 (25. Auflage, erstmals erschienen 1979). Dort vor allem die Seiten 29-35.

⁷ Zum Erfahrungsbegriff die weit ausholende Habilitationsschrift von W. H. Ritter: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext, Göttingen 1989.

⁸ Gebrüder Grimm, a.a.O., 159ff.

⁹ Rosenzweig, Franz: Das Formgeheimnis der biblischen Erzählungen, in: ders.: Die Schrift. Aufsätze, Übertragungen und Briefe. Hrsg. Von Karl Thielme, Königstein/Ts. 1984, 13-27.

¹⁰ Quelle unbekannt. Zitiert nach Gedächtnis.



Jens Kramer

Gesten als Möglichkeit individuellen und gemeinsamen Lernens

Mit hängenden Schultern und gesenktem Kopf steht Charlie Brown vor Lisa und sagt: „Wenn du etwas von deiner Traurigkeit haben willst, dann musst du so dastehen. Denn wenn du aufrecht stehst, fühlst du dich gleich viel besser.“

Dieser Satz aus einem Cartoon der Peanuts verdeutlicht, wie wirkungsvoll Gesten sind. Mit Gesten drücken wir aus, wie wir uns fühlen, mit Gesten können wir das, was wir sagen, betonen oder auch in Frage stellen. Gleichzeitig können wir auch sehen, wie andere mittels Gesten kommunizieren und dies deuten. In einer multimodalen Kommunikation¹ ergänzen sich verbale und gestische Ausdrucksformen. Die Bedeutung der Gesten ist – gerade in theologischen und religionspädagogischen Diskussionen – oft unterschätzt und die des Wortes überschätzt worden.² Gesten galten als Unterstützung verbaler Kommunikation oder es wurde deutlich gemacht, dass sie die Worte nicht unterstützen.³ Gesten spielen jedoch gerade für schulische und unterrichtliche Zusammenhänge eine wesentliche Rolle.⁴

Gesten sind deswegen so wichtig, weil durch sie nicht nur Gefühle ausgedrückt oder produziert werden, sondern auch, weil vermittelt durch Gesten Denkprozesse dargestellt oder initiiert werden.⁵ Damit sind sie sowohl für diejenigen, die sie ausführen als auch für diejenigen, die sie beobachten, konstitutiv. Wer einen bestimmten Gestus einnimmt, stellt einen Denkprozess dar oder drückt Emotionen aus. Beides ist für den Betrachtenden – sofern er das dem Gestus zugrunde liegende Zeichensystem dechiffrieren kann – nachvollziehbar. Inwiefern es sich bei dem Gestus um den tatsächlichen Ausdruck eines Gefühls handelt oder um seinen taktischen Einsatz, ist zunächst irrelevant. Auch verbalsprachlich kann ja beispielsweise der Satz „Ich liebe dich“ taktisch bestimmt oder Ausdruck tiefer Emotionalität sein.

Christoph Wulf und Erika Fischer-Lichte beschreiben Gesten als Körperbewegungen, die mehrere Merkmale haben.⁶

Zum einen können mit Gesten *individuelle* aber auch *gemeinschaftsstiftende Intentionen* deutlich gemacht werden. Die individuelle Intention zeigt sich beispielsweise, wenn durch Gesten Gefühle eines Individuums ausgedrückt werden, durch die deutlich wird: So fühle ich mich. Eine gemeinschaftsstiftende Intention wird z.B. deutlich, wenn sich die Abendmahlsgemeinschaft nach dem Mahl an den Händen fasst.

Gesten sind ferner *mimetisch*, d.h. sie werden nachgeahmt. Dadurch, dass ein Betrachter eine Geste wahrnimmt, wird ein „implizites Gesten-Wissen“⁷ erworben, mit dem der Betrachter Gesten wahrnehmen und deuten sowie darüber kommunizieren kann. In der Kommunikation kann die eigene Interpretation einer Geste verifiziert

oder falsifiziert werden. Darauf baut sich ein praktisches Gesten-Wissen auf, mit dem der vormalige Betrachter fähig ist, Gesten adäquat zu gebrauchen.

Zudem sind Gesten *auf ein kulturelles Referenzsystem⁸ verwiesen*, das dem Betrachter die Deutung möglich macht und demjenigen, der die Geste ausführt, die Sicherheit gibt, dass die Geste auch verstanden wird. Gesten sind damit als Code zu verstehen, den der Betrachter dechiffrieren muss. Die Erzeuger und die Adressaten von Gesten stehen zudem in einem Wechselverhältnis. Zunächst ist die Geste Ausdruck eines inneren Prozesses, der sich leiblich-ästhetisch darstellt. Durch die Geste wird aber auch ein Bewusstsein der inneren Prozesse deutlich, der die Geste vollzieht. Gleichzeitig wirkt die Geste auch auf Adressaten, wodurch dem Erzeuger die Wirkung seiner Geste gespiegelt wird. Erzeuger und Adressat der Geste bilden damit eine kommunikative Gemeinschaft.⁹ Die Kommunikation bezieht sich dabei sowohl auf die Geste selbst auf der nonverbalen Ebene als auch auf die verbale Interpretation.

Ferner sind Gesten in mehrerer Hinsicht *performativ*. Sie sind performativ, weil sie selbst eine Handlung darstellen. Faktisch performativ sind sie, wenn sie zu einer Handlung auffordern (z.B. sich zu nähern oder fernzubleiben) und sie sind taktisch performativ, insofern sie eine Handlung generieren wollen (z.B. bei einer Geste, die Mitleid erregt). Gerade aufgrund ihrer Performativität wird deutlich, welche grundlegende Funktion Gesten für die menschliche Kommunikation und das soziale Handeln haben. Mit ihren Gesten drücken Menschen aus, in welchem Verhältnis sie zu anderen stehen oder stehen wollen, welche Intentionen sie verfolgen oder zu welchen Handlungen sie auffordern.

Weil Gesten nicht nur mit der Hervorbringung von Emotionen, sondern auch mit der von Gedanken und Handlungen verbunden sind, spielen sie besonders für didaktische Prozesse eine wichtige Rolle. Adam Kendon¹⁰ stellt unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten manueller Aktivitäten dar, die jedoch auch auf andere körperliche Aktivitäten erweitert werden können und mit emotionalen Ausdrucksformen erweitert werden müssen. Somit

- drücken Gesten Charakteristika von Objekten oder Handlungen aus;
- suggerieren sie die Gegenwart konkreter Objekte;
- drücken Gesten pragmatische Handlungen aus;
- verweisen sie auf Objekte;
- drücken sie Interaktion aus und regulieren diese
- und Gesten sind Ausdruck von Emotionen.¹¹

Als *Ausdruck der Charakteristika von Objekten* oder Handlungen haben Gesten eine adjektivische beziehungsweise eine adverbelle Funktion. Sie beschreiben benannte Objekte näher, indem sie beispielsweise Ihre

Größe darstellen. Der gesprochene Satz: „Peter war nur 1,60 m groß“ kann mit der Geste begleitet werden, dass die 1,60 m im Vergleich zur Körpergröße des Sprechenden dargestellt werden. Ferner kann die Form eines Kirchturms mithilfe von Gesten näher beschrieben werden. Um die räumliche Distanz von Prediger und Kirchenbesuchern darzustellen, kann der Höhenunterschied gestisch beschrieben werden. Die benannten Objekte werden also in Form (Beispiel Kirchturm), Position (Beispiel Prediger und Zuhörer) und Verhältnis (Beispiel Peter) näher bestimmt.¹² Werden mit Gesten die Charakteristika von Handlungen beschrieben, so haben sie zudem die Funktion von Verben (beispielsweise der unterschiedliche gestische Ausdruck für Möglichkeiten der Fortbewegung: rennen, schleichen, humpeln).

Gesten *suggestieren die Gegenwart konkreter Objekte*,¹³ indem sie sie repräsentieren. Ein so suggeriertes Objekt kann auch verändert werden. Wenn sprachlich beispielsweise davon die Rede ist, dass etwas „am seidenen Faden“ hängt, kann dieser gestisch durch sich berührende Daumen und Zeigefinger dargestellt werden, wobei der Arm schräg nach oben gerichtet ist. Mit typischen Bewegungen kann beispielsweise die Gegenwart eines Telefons oder einer Pistole suggeriert werden.

Gesten sind *Ausdruck pragmatischer Handlungen*, „die der Sprecher im Sprechen unternimmt.“¹⁴ Sie begleiten damit das Sprechen selbst. Beispielsweise können Äußerungen mit Gesten des Bittens oder Forderns hervorgehoben werden.

Der *Verweis auf Objekte* kann sowohl mithilfe der Hände (Zeigefinger) als auch mit dem Kopf, den Augen oder Beinen erfolgen. Für die Geste spielt es dabei keine Rolle, ob die Gegenstände tatsächlich oder imaginiert vorhanden sind.

Gesten *drücken Interaktionen aus und regulieren Interaktionen*. Hierfür können Gesten der Zuneigung oder Ablehnung ebenso benannt werden wie Gesten der Begrüßung oder Verabschiedung. Mithilfe von Gesten leiten Menschen andere zu Handlungen an, indem sie ihnen beispielsweise ein „Stopp“ signalisieren oder ein „Komm her“.

Schließlich sind Gesten auch *Ausdruck von Emotionen* und hierbei wiederum adjektivisch beziehungsweise adverbial zu verstehen.

Die große Vielzahl von möglichen Gesten, deren individuelle Ausformungen sowie die kontextabhängigen Bedeutungen machen deutlich, dass das Verständnis von Gesten eingeübt werden muss. Gesten erklären sich nicht von selbst, sondern müssen in sozialen Lernprozessen erschlossen werden. Gestische Inszenierungen schaffen die Voraussetzungen dafür, dass Gesten in ihrer kulturellen Bestimmtheit gelernt werden und dass die Lernenden multimodal kommunizieren können.

Gesten im Unterricht

Indem Gesten im Unterricht methodisch inszeniert werden, lernen die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Körper (indem sie selbst bestimmte Gesten darstellen) und durch den Körper anderer (indem sie die Gesten bei anderen betrachten). Als Beispiel für das Lernen mit dem Körper kann eine Inszenierung der Bartimäusgeschichte (Mk 10,46-52) dienen. Alle Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Raum nach den Anweisungen der Lehrkraft:

Du gehst im Raum umher und suchst dir einen Platz und bleibst dort stehen.

Du setzt dich auf den Boden und rufst laut: Hilfe!

Du rufst immer lauter: Hilfe, warum hilft mir denn keiner?

Du stehst auf.

Nun schließt du deine Augen und läufst im Raum mit geschlossenen Augen umher.

Halte die Augen geschlossen, auch wenn du jemanden berührst.

Du sagst immer wieder: Wo bin ich?

Du bleibst stehen und hältst die Hände an deine Ohren, wie wenn du etwas Leises hören willst.

Du sagst: Wer ist da? Ist da jemand?

Du springst in die Höhe und reißt die Hände dabei hoch und rufst immer wieder: Hier bin ich!

Du läufst mit geschlossenen Augen weiter. Du bleibst stehen.

Nimm beide Hände vor das Gesicht und sage immer wieder die Worte: Finsternis, Einsamkeit!

Nimm die Hände vom Gesicht und hüpf freudestrahlend im Raum umher!

Rufe dabei immer wieder: Ich bin gerettet!

In einer solchen Inszenierung wird der Zusammenhang von Gestus und Wort deutlich. Alle Schülerinnen und Schüler nehmen an der Inszenierung teil, jede und jeder erlebt dabei etwas und dennoch vollzieht sich das eigene Erleben individuell. Es wird gemeinsam gelernt und doch individuell erfahren. Bei einer solchen Methode, an der alle Kinder teilnehmen, wird niemand vorgeführt, weil alle beteiligt sind.

Deutlich wird zudem die wechselseitige Bezogenheit von Geste und Wort. Die Geste steht nicht für sich, sondern wird durch das Wort interpretiert und umgekehrt interpretiert die Geste das Wort. Zudem muss sich an eine solche Inszenierung die Reflexion anschließen. Dabei geht es um mehr als die Frage, wie sich die Einzelnen gefühlt haben. Vielmehr geht es darum, welches Verständnis der Geschichte sich aus den Gesten ergibt und um das Bewusstwerden, dass Heilung immer auch ein körperliches Geschehen ist. Dieses Bewusstwerden – als kognitiver Vorgang – kann besser erreicht werden, wenn es auch körperlich nachvollzogen wird.

Das Lernen durch den Körper anderer wird deutlich bei der Inszenierung bestimmter Gesten. So kann die Rem-

brandtsche Darstellung des barmherzigen Vaters (Lk 15) Anlass sein, über die dargestellten Gesten ins Gespräch zu kommen. Auch können die Kinder das Bild nachstellen. Ohne dass sie die Geschichte kennen, können sie doch wesentliche Grundaussagen den Gesten entnehmen. Indem sie die Gesten nachstellen und so die jeweilige Rolle „erfüllen“, können sie den Gedanken des Vaters und des Sohnes Ausdruck verleihen.

Durch die didaktische Inszenierung von Gesten werden die Schülerinnen und Schüler damit befähigt, Gesten bei anderen Menschen zu erkennen und zu deuten und sie werden sich ihres eigenen Körpers und der Gesten, mit denen sie selbst kommunizieren, deutlicher bewusst. Didaktische Inszenierungen ermöglichen einen Unterricht, der alle Kinder beteiligt und gleichzeitig individuelles Lernen ermöglicht. Es ist nicht notwendig, dass jeder jeden Gestus darstellt, aber es ist notwendig, dass jeder jeden Gestus wahrnimmt. Es ist nicht notwendig, dass alle alle Gesten gleich verstehen, aber ist notwendig, dass sich alle sagen, wie sie die entsprechenden Gesten verstehen. Damit wird ein gemeinsames und ein individuelles Lernen ermöglicht. Eine didaktische Inszenierung von Gesten changiert zwischen körperlicher Darstellung und theoretisch-theologischer Reflexion. Die formale Deutung der Gesten (z.B. beim barmherzigen Vater) geht über in eine theologische Interpretation.¹⁵ Performanz erschöpft sich nicht in der körperlichen Darstellung, sondern schließt die Kommunikation der Darstellung ein, wie umgekehrt sich aus dem theologischen Gespräch ein körperlicher Ausdruck ergibt, der dies interpretiert. Performanz ohne Theologie ist – im Religionsunterricht – sinnentleert, Theologie ohne Performanz verliert ihre Relevanz.

Jens Kramer ist Studienleiter im Amt für kirchliche Dienste.

¹ Vgl. zur multimodalen Kommunikation: Adam Kendon, Kinetische Komponenten multimodaler Äußerungen, in: Christoph Wulf/ Erika Fischer-Lichte (Hg.), Gesten, München 2000, 21-41. Jörg Zierfas spricht von Gesten als dem „Amalgam von kategorialen Modalitäten“, Jörg Zierfas, Die Geste der Entschuldigung, in: Christoph Wulf/ Erika Fischer-Lichte, Gesten, München 2010, 78-90, 78.

² Anders Klaas Huizing in seiner „Ästhetischen Theologie“, der darin auch geschichtliche Aspekte des Gestenbegriffs darlegt, vgl. Klaas Huizing, Ästhetische Theologie. Band II. Der erlesene Mensch. Eine Medien-Anthropologie, Stuttgart 2002, 109-126.

³ Vgl. Christoph Wulf/ Erika Fischer-Lichte, Gesten. Zur Einleitung, in: Christoph Wulf/ Erika Fischer-Lichte (Hg.), Gesten, München 2000, 9-17, 9.

⁴ Vgl. Ingrid Kellermann/ Christoph Wulf, Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen, in: Christoph Wulf u.a. (Hg.), Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien, Wiesbaden 2011, 27-82. Vgl. ferner die Bedeutung des Hoch- und Tiefstatus und seine Konsequenzen für den Unterricht: Maie Plath, „Spielend“ unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist, Weinheim und Basel 2010.

⁵ Vgl. Christoph Wulf/ Erika Fischer-Lichte, Gesten, a.a.O., 9.

⁶ Christoph Wulf/ Erika Fischer-Lichte, a.a.O., 13 (im Original hervorgehoben).

⁷ Christoph Wulf/ Erika Fischer-Lichte, a.a.O., 11.

⁸ Zur Unterschiedlichkeit kultureller Referenzsysteme vgl. Christoph Wulf,

Einleitung, in: Christoph Wulf u.a. (Hg.), Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation, a.a.O., 7-26, 17f.

⁹ Vgl. Christoph Wulf, Einleitung, a.a.O., 16.

¹⁰ Vgl. Adam Kendon, a.a.O. Zu anderen Kategorisierungen von Gesten vgl. Christoph Wulf, Einleitung, a.a.O., 14f.

¹¹ Vgl. zu den letzten beiden Punkten Gunter Gebauer/ Christoph Wulf, Spiel-Ritual-Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt, Reinbeck 1998, 80ff. und Jörg Zierfas, Die Geste der Entschuldigung, in: Christoph Wulf/ Erika Fischer-Lichte, Gesten, München 2010, 78-90, 78f.

¹² Adam Kendon spricht von „der relativen Dimension, Form ober räumlichen Position“, Adam Kendon, a.a.O., 25.

¹³ Adam Kendon spricht auch von „Entitäten“; vgl. Adam Kendon, a.a.O., 25.

¹⁴ Adam Kendon, a.a.O., 25.

¹⁵ Vgl. zu Gemeinsamkeiten von performativer Didaktik und dem Theologisieren: Friedhelm Kraft, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Eine didaktische Perspektive, in: Loccum Pelikan 4/2012, 153-157.



Rembrandt, Der verlorene Sohn



René Bluhm

Religion jahrgangsübergreifend unterrichten?

„Herr Bluhm, wir haben eine besondere Schule für sie, allerdings müssen sie dort in Blockstunden mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen arbeiten.“ So trat vor einigen Jahren meine Beauftragte für RU an mich heran. Nach jahrelanger Erfahrung mit kleinen und kleinsten Religionsgruppen sagte ich mir, dass es nicht schlimmer werden kann. Heute kann ich behaupten, dass es kaum besser werden konnte.

Die Schüler der Evangelischen Schule Berlin Mitte (ESBM), an der ich nun seit sechs Jahren arbeite, werden in altersgemischten Klassen in den Jahrgangsstufen 1/2/3 und 4/5/6 unterrichtet. Jeder Schüler verweilt also für drei Schuljahre in seiner Klasse. Nach jedem Schuljahr verlassen die älteren Schüler die Klasse, die dann durch jüngere Schüler aufgefüllt wird. Auf diese Weise verändert sich jedes Jahr die Zusammensetzung einer Schulklasse. Wer bisher nur mit altershomogenen Klassen gearbeitet hat, mag da wohl fragen, wie man unter diesen Umständen noch sinnvoll unterrichten kann. Wie kann es gelingen, mit altersgemischten Lerngruppen im Religionsunterricht differenziert zu arbeiten?

Für altershomogene Klassen wird wohl der Stoffverteilungsplan jedes Jahr der Gleiche sein. In jahrgangsübergreifenden Klassen ist dies anders. Da ein Schüler der ESBM drei Jahre in seiner Klasse verweilt, können sich die Unterrichtsthemen erst nach drei Jahren wiederholen. Dies führt dazu, dass Erstklässler auch Themen bearbeiten, die im Rahmenlehrplan erst für die Jahrgangsstufe 3-4 vorgeschlagen sind. Doch ist dies kein Problem, da ein Erstklässler an diesen Themen nur die Kompetenzen der Jahrgangsstufe 1-2 erwerben muss. Die Jahrgangsmischung erweist sich sogar als ein Vorteil für mich, weil sich die Anzahl der parallel zu unterrichtenden Themen reduziert. Ich habe selten mehr als zwei Themen gleichzeitig vorzubereiten und gewinne Zeit, um meinen Unterricht differenzierter zu gestalten.

Zu den Besonderheiten der ESBM gehört ihr reformpädagogisches Profil. Den Eltern der Schüler ist sehr daran gelegen, dass die Schüler im Sinne der Montessori-Pädagogik lernen und die Lehrer eine entsprechende Montessori-Ausbildung erhalten. So ist auch das nachfolgend Beschriebene als ein Versuch zu betrachten, Religionsunterricht montessorisch zu unterrichten.

Die beiden Säulen des jahrgangsübergreifenden Religionsunterrichtes an der ESBM sind der Unterricht im Plenum und das Stationenlernen.

In fast allen Stunden beginnt der Unterricht mit einer lehrergebundenen Unterrichtsphase. In dieser Phase findet alles statt, was in einer klassischen Religionsstunde auch stattfinden kann. Eine Differenzierung ist nicht notwendig. Eine Stilleübung oder ein gemeinsames Lied

stimmen auf den Unterricht ein, eine Wiederholung oder ein gut gewählter Impuls führen ins Thema der Stunde. Ein Lehrer- oder Schülervortrag liefert den notwendigen Fortschritt im Lernstoff. Im Unterrichtsgespräch kann jeder Schüler sein Wissen und seine Ideen einbringen oder über eine Fragestellung theologisieren. Bei den älteren Schülern überrascht oft das hohe Niveau der Diskussion, wenn sie beginnen gelerntes Wissen zu verknüpfen. Es erstaunt mich immer wieder, dass die Schüler 30 bis 40 Minuten im Sitzkreis konzentriert bleiben. Dabei sind sie geduldig und rücksichtsvoll, wenn die mündlichen Beiträge der schwächeren Schüler etwas stockend und langsam daher kommen. Des Weiteren präsentieren die Schüler im Plenum ihre Unterrichtsprodukte aus dem Stationenlernen oder bekommen vom Lehrer neue Unterrichtsmaterialien vorgestellt.

An das Plenum schließt sich nun die materialgebundene Unterrichtsphase an. Grundlage dieser Unterrichtsphase ist eine strukturierte Lernumgebung, in der sich jeder Schüler zurecht finden kann und sein Lernen zunehmend selbstständig organisiert. In einem Lernbuffet stehen den Schülern nummerierte Aufgaben und Lernmaterialien, sogenannte Stationen, zur Verfügung. Idealerweise sollte an einer Station eine Kompetenz erlernbar oder überprüfbar sein. Das angebotene Lernmaterial sollte aber nicht nur zielorientiert, sondern auch ästhetisch sein und einen hohem Aufforderungscharakter besitzen. Die Schüler sollen Lust bekommen, damit zu arbeiten. Arbeitsplätze gibt es am Tisch oder auf Arbeitsteppichen. In einem Regal finden sich die Hefter für die Ablage bearbeiteter Arbeitsblätter. Ihren Arbeitsfortschritt dokumentieren die Schüler in einer Checkliste.

Über die Arbeitsblätter und Lernmaterialien findet die Binnendifferenzierung statt. Während in altershomogenen Gruppen darauf geachtet wird, dass alle Aufgaben das gleiche Anforderungsniveau besitzen, kommt es in jahrgangsübergreifenden Gruppen gerade auf die Verschiedenheit der Materialien an. Manchmal kann auch an einem Lernmaterial in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen gearbeitet werden.

Die Schüler wählen nun nach ihrer Neigung die Stationen aus und bearbeiten sie gegebenenfalls in einer frei wählbaren Schwierigkeitsstufe. Für das Arbeitstempo gilt die Vereinbarung, dass mindestens eine Station in jeder Woche bearbeitet werden muss. Für eine sechswöchige Unterrichtseinheit ergibt sich, dass die Schüler mindestens sechs Stationen erarbeiten sollen. Die Stationen werden aber aus Gründen der Binnendifferenzierung stets in größerer Anzahl zur Verfügung gestellt, sodass es auch immer genügend Aufgaben für die schnell arbeitenden Schüler gibt. Auf diese Weise findet eine Binnendifferenzierung auch über die Quantität der Stationen statt. Für die Selbstständigkeit der Schüler ist es wichtig, dass

das Lernmaterial eine immanente Lösung besitzt oder ein Lösungsordner für die Arbeitsblätter bereit steht. Wenn die Schüler ihre Ergebnisse selbstständig kontrollieren und verbessern können, entlastet dies den Lehrer. Sicherlich besteht die Möglichkeit, dass Schüler die Ergebnisse nur abschreiben, aber sie entdecken auch sehr schnell, dass das Erfolgserlebnis größer ist, wenn sie die Aufgaben eigenständig lösen.

In den altersgemischten Gruppen findet lebendiges soziales Lernen statt. Da jedes Lernmaterial nur einmal vorhanden ist, bedarf es der Absprache unter den Schülern, wer das Material im Augenblick benutzen darf. Darüber hinaus entscheiden die Schüler selbst, in welcher Sozialform sie arbeiten wollen. Ob sie allein, mit einem Partner oder in der Gruppe die Aufgaben lösen. Schüler, die bereits eine konkrete Aufgabe gelöst haben, werden zum Ansprechpartner für diejenigen, welche dabei Hilfe benötigen. Während die einen Unterstützung bekommen, wenden die anderen ihr gelerntes Wissen an, indem sie die Aufgabe erklären. So werden Wissen und Selbstvertrauen gefestigt.

Es klingt schon paradox. Da sitze ich als Lehrer 45 Minuten einer Doppelstunde auf meinem Stuhl und tue „nichts“ und dann sagen mir die Schüler: „Das war heute eine tolle Religionsstunde“. Ein anderer Schüler sagt mit strahlendem Gesicht: „Bei Herrn Bluhm müssen wir in Religion arbeiten!“ Manchmal wollen die Kinder sogar über das Stundenende hinaus weiterarbeiten. Die Klassenlehrer sagen zu mir: „Du hast es leicht, du unterrichtest Religion!“ Sie sagen dies im Blick auf die Freude, die die Schüler am Religionsunterricht haben. Die Freude der Schüler ist für mich die Motivation, meinen Unterricht in der beschriebenen Weise zu planen.

Schwierigkeiten bei der Planung von montessorischem Religionsunterricht ergeben sich vor allem aus der Tatsache, dass es auf dem Markt nur wenige Unterrichtsmaterialien zu kaufen gibt, die diesem Anspruch genügen. Die meisten Materialien für meinen Unterricht musste ich selbst entwickeln, wobei mir meine Montessori-Ausbildung sehr zugute kommt. Mittlerweile verwende ich den größten Teil meiner Vorbereitungszeit mit dem Herstellen von Lernspielen und Lernmaterialien. Oft vergehen Tage oder gar viele Wochen, bis aus einer Idee ein neues Unterrichtsmaterial geworden ist. So wird es wohl allen gehen, die im Religionsunterricht montessorisch arbeiten wollen. Eine besondere Herausforderung bleiben in der materialgebundenen Unterrichtsphase von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen vor allem die Erstklässler und die Schüler, die nur unzureichend lesen können. Sie arbeiten viel mit Bildern und einfachsten Texten und brauchen häufig die Unterstützung des Lehrers.

Trotz der angesprochenen Schwierigkeiten lohnt sich das Konzept des jahrgangsübergreifenden Unterrichtes. Oft verwischen die Unterschiede zwischen den einzelnen Jahrgängen durch die individuelle Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler. Wie bei Geschwisterkindern profitieren die Jüngeren von den Älteren, indem sie sich

Dinge von ihnen anschauen oder von ihnen erklärt bekommen. Der Lehrer muss nicht mehr der "Erklärer für Alles" sein. Auch Schüler können unterrichten.

René Bluhm ist Religionslehrer in Berlin.



Evamaria Simon

Godly Play –

Einheit und Vielfalt in einem religionspädagogischen Konzept

Das religionspädagogische Konzept Godly Play breitet sich seit 10 Jahren in Deutschland stetig an unterschiedlichen Bildungsorten aus – von der Kirchengemeinde über den Elementarbereich und die kirchliche Erwachsenenbildung ist Godly Play längst auch in der Schule angekommen.¹ Das Konzept wurde geprägt durch drei Wurzeln:² seine Herkunft aus der Sonntagsschule der presbyterianischen und episkopalen Kirche der USA, die Montessori-Pädagogik und die Seelsorge an schwerkranken Kindern. Es intendiert bei Teilnehmenden und Leitenden komplexe Veränderungen auf verschiedenen Ebenen. Dazu gehören der Zuwachs an religiöser Sprach- und Ausdrucksfähigkeit und die Priorisierung eines selbstgesteuerten religiös-spirituellen Veränderungsprozesses beteiligter Kinder, ein Anliegen, was sowohl mit der Gemeindepädagogik als auch mit dem schulischen RU zu teilen ist.

Ermöglichung individuellen Lernens

Wie wird individuelles Lernen in diesem Konzept ermöglicht? Verkürzt beschrieben gibt es bei Godly Play einen immer gleichen Ablauf, der idealtypisch in eine Doppelstunde passt:

1. eine materialgestützte *Erzählung*, präsentiert durch eine der beiden Erwachsenen, die die Arbeit mit Godly Play anleiten (die „ErzählerIn“ erzählt – im folgenden Beispiel ich selbst –, die „Türperson“³ begleitet die Gruppe),
2. ein moderiertes *Gruppengespräch* mit wiedererkennbaren Fragen („*Ergründungsphase*“), geleitet durch den/die vorher Erzählende/n,
3. eine *Freiarbeitszeit* mit einer selbstgesteuerten Wahl unterschiedlicher Lernformen mit unterschiedlichen Lernergebnissen und Lernprozessen („*Spiel- und Kreativphase*“). Hier begleiten beide Erwachsenen.
4. Eingebunden ist das Ganze in eine Eröffnung der besonderen Lernphase als Gruppe (auch wenn man schon mehrere Unterrichtsstunden gemeinsam verbracht hat) und wird abgeschlossen durch ein *kleines Fest*, das wieder durch den/die Erzähler/in geleitet wird.

Für eine Klasse mit einer typischen Heterogenität an kognitiver, motorischer, sozialer Entwicklung bietet der scheinbar enge Ablauf und Rahmen ein hohes Maß an Binnendifferenzierung. Für eine gemeindliche Kindergruppe käme ein weiterer Faktor erschwerend dazu: Die Altersspanne einer Kindergruppe reicht häufig vom Elementarbereich mindestens über mehrere Grundschulklassen.

Godly Play bietet konzeptionell mehr als einen Zugang für die Frage nach dem ganzheitlichen und individuellen Lernen in der heterogenen Gruppe.

Ich wähle hier den Zugang über die Struktur der Gesamt-Inszenierung einer Godly Play-Einheit, deren vier-

schrittigen Ablauf ich im Folgenden zunächst

- a) idealtypisch bzw. als Phänomen beschreibe und dann
- b) jeweils auf der Metaebene reflektiere, was in Bezug auf Vielfalt und Individualität geschehen kann.⁴

Der Rahmen

Für eine vollständige Godly Play-Einheit steht eine Doppelstunde zur Verfügung. Die Klasse, 25-27 Kinder, trifft sich nach der Pause vor dem besonders ausgestatteten Godly Play-Raum – oder sie trifft sich vor ihrem Klassenraum. In beiden Fällen gibt es eine Form, die den Übergang von der Pause oder vom anderem Unterricht markiert. Entweder wird erst noch der Klassenraum umgebaut (Sitzkreis auf dem Fußboden) oder die Schwelle eines besonderen Fach-Raumes wird überschritten. Immer, wenn mit dem Konzept gearbeitet wird, werde ich auch erfahrene Godly Play-SchülerInnen zunächst an den Ablauf erinnern: zunächst erzähle ich eine Geschichte; dann reden wir gemeinsam; danach könnt ihr eure Geschichten erzählen, bearbeiten oder gestalten, spielen; dann feiern wir ein kleines Fest. Diese „Gebrauchsanweisung“ benennt allen Beteiligten eine Struktur (die vier Phasen, die Rollen und den Ablauf), die einen inhaltlichen Raum eröffnet mit wechselnden Sozialformen, Methodenwahlmöglichkeit und implizierten Regeln. Doch ist das zunächst ein Ziel, es braucht einen Weg bis dahin. Um erzählen und um zuhören zu können, ist es nötig, eine Erzählgemeinschaft zu werden und das, was vorher zentral war, was die Mitte dieser Klasse bestimmt hat, in Ruhe gemeinsam aus der „Mitte“ zu räumen. Das soll wertschätzend geschehen, beschreibt aber auch eine deutliche Grenzziehung zu dem, was vorher da ist. Ob das ein kurzes Gespräch zustande bringt, ein Lied, eine Stilleübung oder eine andere Aktion, die die Einzelnen konstruktiv in Beziehung bringt, das ist unterschiedlich und hängt auch mit der Kultur der Klasse zusammen.

1. Eine Erzählung

a) Die Erzählung, die nun folgt, meistens eine biblische Erzählung, wird nicht nur zu hören, sondern auch zu sehen und zu fühlen sein. Sie wird äußere Bilder sichtbar machen (z.B. eine Präsentation des Exodus in einer Sandkiste mit wenigen kleinen elementaren Figuren und anderem elementarem Material), aber auch innere Bilder ermöglichen, die subjektive Erfahrungen der Kinder betreffen (z.B. das Geräusch, das die Figuren beim Laufen durch den Sand erzeugen, erinnert vielleicht an eigenes Stapfen durch den Sand am Meer), noch mehr: sie kann Kinder biografisch relevante Primärerfahrungen andocken lassen, aber auch Erfahrungen anderer aufrufen, die medial oder personal vermittelt wurden.

b) Das bedeutet: zur bereits vorhandenen Ausgangs-Heterogenität der Gruppe kommt nun eine konzeptionell intendierte Erfahrungs-Heterogenität in Bezug auf die

Ebenen und die Inhalte von neu entstandenen und erinnerten Erfahrungen.

Die Erzählung ist eine Form der Inszenierung. „Erfahrung“ dieser Art wird aus der Bildungsperspektive von mindestens zwei Perspektiven her konstruiert. Einerseits entsteht sie aus der Perspektive der Inszenierenden durch Thema, Wortlaut, Gestaltungsform und Gestaltungsqualität der Erzählung, zu der auch situative und subjektive Faktoren wie Sprache, Stimme, Mimik, Gestik, Präsenz der Erzählenden gehören. Andererseits wird diese Erfahrung konstruiert von Seiten jedes einzelnen Kindes durch kognitive (themenbezogene, gegenstandsbezogene, prozessuale) Verknüpfungen mit seinen Kontexten, durch motivationale Faktoren, durch emotionale und ästhetische Verknüpfung mit dem Material der Erzählung (einschließlich der Worte, Gesten, Materialien), durch Identitäten- und Rollen-Übernahme.

Bevor es aber zu dieser immensen Vervielfältigung von Konstrukten im Blick auf diese Erzählung kommt, findet man bei Godly Play aus der Lehrperspektive zunächst einige *auffällige Reduktionen*:

- Eine reduzierte, elementare Satzkonstruktion, einfache Wortwahl, bewusst eingesetzte Wiederholungen, reduziertes elementares Material, kaum erzählte Gefühle;
- die Zurücknahme der personalen Präsenz der Erzählenden hin zu einer Fokussierung auf die eigene Erzählpräsenz hin: sie ist ganz in der Geschichte und zeigt das auch mit einer Reduktion der Blickrichtung: sie sucht nicht die begegnenden Blicke der SchülerInnen, sondern fokussiert allein die Erzählung, die langsam in der Mitte der Gruppe entsteht. Das ermöglicht den Kindern, auch ihre Blicke darauf zu fokussieren und nicht an dieser Stelle schon

in Kontakt mit der Erzählerin oder miteinander zu treten.

Neben diesen Reduktionen gibt es aber auf der Seite der Erzählung und der Erzählenden auch *Erweiterungen*:

- Die elementare Sprach- und Gestaltungsform dieser Erzählung bietet Raum für Tiefenschichten. Man kann die Geschichte als historische Geschichte hören, aber ebenso einen Transfer in andere existentielle Erfahrungsräume vollziehen. Dazu wird beim Erzählen nicht aufgefordert, es geschieht jedoch bereits hier;
- die Erzählende hat für sich biografische Bezüge und Kontextualisierungen bereits „durchgespielt“. Im Idealfall wird sie ihren eigenen Transfer verarbeitet haben und daraus lediglich die Ermöglichung des Transfers anderer als potentiellen Tiefen-Resonanzraum in ihrem Sprechen und ihren Gesten bereit halten. Praktisch könnte das z.B. die Ruhe der Erzählung sein. Oder das Aushalten einer inneren Stille, das bewusst langsame Setzen von Figuren. Hier wird Resonanzraum für das Entstehen und Erinnern von Erfahrungen der Kinder gelassen;
- erweitert wird die Aufmerksamkeitspräsenz im Raum aber auch, weil das Konzept mit einer zweiten Leitungsperson arbeitet („Tür- oder Gruppenperson“), deren Aufmerksamkeitsfokus ganz bei den Einzelnen dieser Gruppe ist.

In dieser Phase des Ablaufs gibt es wenig Seitengespräche, jedeR ist mit dem eigenen Erlebens- und Erfahrungsprozess befasst. Und zugleich gibt es gemeinschaftliche Erfahrungen: mal ein Gelächter, eine einzelne Bemerkung, die ausdrückt, was viele zu fühlen scheinen, einen gemeinschaftlichen Prozess der Zunahme von Stille



oder Motorik der Hände auf dem Teppich...

2. Das Ergründungs-Gespräch

a) In der darauf folgenden Ergründungsphase frage ich als Moderatorin des Ergründungsgesprächs interessiert nacheinander z.B. nach dem subjektiv Liebsten in der Geschichte, dem Wichtigsten, dem, was man lieber weglassen würde... Das sind Fragen nach dem emotionalen und kognitiven Zugang zum Ganzen der Erzählung, Fragen, die auffordern, den Inhalt zu strukturieren und zu gewichten, nach eigener Ablehnung und Kritik am Ganzen oder an Teilen der Geschichte und der Funktion einzelner Teile zu suchen, und Fragen, die nach Identifizierung bzw. Rollenübernahme fragen. Die Kinder antworten subjektiv – existentiell aus dem Erleben und Erfahren der Geschichte, aus der eigenen Biografie. Alle Antworten werden gewertschätzt, einzelne Fragen reizen die Kinder zu Diskussion untereinander und bringen den Sozialisationsprozess stärker in Gang. Inhaltlich ist alles möglich, sogar, dass ernsthaft experimentiert wird mit der Wegnahme zentraler Gestalten der Erzählung.

Sehr häufig entstehen hier Gesprächsphrasen, die als „Theologisieren“ der Kinder zu bezeichnen sind. Kinder stellen eigene Fragestellungen oder Thesen dar, vertiefen diese oder diskutieren miteinander, verknüpfen Gesprächsfäden und Kontexte und lassen sie auch wieder fallen.

Wie erzeugen Kinder hier Theologie? Zunächst gewinnt man als Beobachtende den Eindruck, die Kinder reihten eine Meinung an die andere, eine Antwort folgt auf die nächste, manchmal scheinbar ohne Bezugnahme.⁵ Jeder führt zunächst seine eigene Sache. Mir fällt auf, dass sich sehr viele Kinder beteiligen, manchmal alle Kinder. Die Ergründungsfragen beginnen sehr niedrigschwellig und setzen bei der subjektiven Erfahrung der Inszenierung an, deren Prozess in das Gespräch unmittelbar

hineinragt. Das gibt Kindern die Möglichkeit, sich zu beteiligen, die bei eher kognitiven Prozessen weniger beteiligt sind. Die Motivation zum Sprechen speist sich aus den gerade erlebten Erfahrungswelten, aus deren Intensität. Das macht es möglich, dass manchmal gerade diejenigen das Gespräch hoch frequentieren, die in einem angrenzenden Fachunterricht eher wenig beteiligt sind.

Auch die Gestalt des Gesprächs unterscheidet sich von moderierten Erwachsenen-Gesprächen.

- Unterschiedliche Kinder führen im eigenen Interesse nebeneinander verschiedene Gesprächsfäden an unterschiedliche Ziele.
- Kinder entwickeln eine andere Themenführungsweise (z.B. sprunghaft nach einer Phase ein Thema wieder aufnehmen und weiterführen).
- Kinder nutzen den vorbereiteten Raum, die präsentierte Geschichte und andere Wirklichkeiten wie Parallelwelten nebeneinander als Experten und innere Impulsgeber im Gespräch, indem sie sie zunächst unbegründet aufeinander beziehen („...das ist wie bei..“). Dabei werden vielfältige Erfahrungsspielräume komplex nebeneinander gelassen in ihrer Verschiedenheit und nur manchmal „geklärt“, z.B. mittels Diskussionen.
- Erwachsene haben Mühe, gedanklich „hinterherzukommen“, können um Verständigungshilfen bitten, die wiederum interessante, theologisch „fremde“ Linienführungen ermöglichen. Eine symmetrisch-thematische Kommunikation wird möglich.

b) Auch in diesen inhaltsbezogenen Gesprächsphasen ist (wie in der Montessori-Pädagogik) von der Lehrperson eine fast „leitungs-abstinente“ Haltung gefordert, auch hier eine *Reduktion*. P. Freudenberger-Lötz benennt für die Lehrperson in theologischen Gesprächen mit Kindern/Jugendlichen drei situative Rollen: die auf-



merksame BeobachterIn, die stimulierende Gesprächspartnerin und die begleitende Expertin,⁶ die jeweils auch unterschiedliche Kommunikationsebenen⁷ betreffen. Die Moderatorin des Ergründungsgesprächs bei Godly Play reduziert ihre situativen Rollen überwiegend auf die symmetrische (Beziehungs-) Kommunikationsebene und wenig auf die asymmetrische Kommunikation der Inhaltsebene.

Indem sie dafür sorgt, dass die Fragen und Deutungen der Kinder gewertschätzt werden, zielt ihr Agieren in dieser Rolle auf eine symmetrische Kommunikation. Dazu verhilft eine Variante dieser situativen Beziehungs-Rolle: die Sicherung des Gesprächsraumes, der Gesprächsregeln, die allerdings eine asymmetrische Kommunikationsebene betreffen können, wenn Störungen vorliegen.

Aber auch, wenn sie fragt: „Ich frage mich, was euch hier das Liebste ist?“, fragt sie das auf einer symmetrischen inhaltlichen Ebene. Auch sie fragt sich das dabei. Eine weitere situative Rolle ist die der aufmerksamen Beobachterin, die auf umgekehrt-asymmetrischer Kommunikationsebene stattfindet: die Lehrende wird durch die Aussagen der Kinder angeregt. Sie bewirkt auch bei Godly Play einen flexiblen Umgang mit eigenen Intentionen bzw. hier beim Ergründungsgespräch im Umgang mit den weiteren Fragen. Zwei weitere situative Rollen werden stark eingeschränkt bzw. übertragen: die stimulierende Gesprächspartnerin wird stark eingeschränkt und mit der Wahrnehmenden-Rolle verbunden: wenn die Gruppe eigene Fragen bewegt bzw. bei einer bestimmten Frage vertieft, entscheide ich mich Prozessbezogen gegen eine weitere Impulsgabe und halte so auch diese Rolle verstärkt auf der Beziehungsebene, weniger auf der Inhaltsebene.

Auf der Rückseite dieser reduzierten Haltung ist wieder eine umso *stärkere Öffnung und Erweiterung* zu beobachten. Die aufmerksame BeobachterIn agiert in zwei Wahrnehmungsformen:

- Die *fokussierte Wahrnehmung*: Hören und Verstehen dessen, was der/die Einzelne äußert, seinen Gesprächsfaden durch das ganze Gespräch, Themen der Gruppe, die sich nach und nach entwickeln und deren unterschiedliche Lösungsversuche;
- die *diffuse Wahrnehmung*: Hören und Erspüren des gesamten Gesprächsprozesses und seiner situativen Wendungen, Atmosphäre, Energie bestimmter Fragestellungen /Äußerungen in der gesamten Gruppe, verhinderte, vermiedene Themen.

Auch als Moderatorin hängt die ermöglichte Weite des entstehenden Gesprächs mit meinem inneren Gesprächs-Resonanzraums zusammen, mit meiner eigenen Vor-Vertiefung von Themen und mit meiner authentischen Bezogenheit (Interesse) auf das, was die Einzelnen und diese konkrete Gruppe als Ganze bewegen und hervorbringen. Denn nur wenn ich wirklich darauf bezogen bin, werde ich nachfragen, wenn eine interessante Verknüpfung geschieht oder werde ich noch abwarten, bevor ich meine nächste Frage einbringe.

3. Die Spiel-und Kreativphase

a) Diese Phase ist konzeptionell gedacht als Antwort der Kinder auf den Impuls der präsentierten Erzählung. Die Kinder gehen nun ihren subjektiven Lernprozessen nach, die in der vagen Umgebung der durch die Erzählung initiierten Themenvielfalt entstehen. In der Spiel- und Kreativphase führen sie diese Prozesse zu einer individuellen Fokussierung. Qualität und Vielfalt des angebotenen Kreativmaterials sollte unbedingt der Heterogenität und möglichen Erfahrungsvielfalt der Kinder entsprechen, um wirklich vielfältige Prozesse für möglichst viele Sinne zu ermöglichen.

Kinder wählen für diese Phase entweder das Geschichtenmaterial der eben erlebten Erzählung oder einer anderen Erzählung, oder Material, was elementares Spiel ermöglicht (Bausteine, Sand, Naturmaterial) oder sie wählen aus den Kreativmaterialien eine Methode der Auseinandersetzung mit ihrem Thema.

Die Kinder erleben kreative Prozesse und manchmal steht die Erarbeitung eines „Werks“ im Vordergrund, sie führen innere und soziale Auseinandersetzungen, sie inszenieren eigene Identitäten und Rollen im gemeinsamen oder Einzel-Spiel, sie praktizieren spirituelles Probedenken und führen ohne weitere Hilfsimpulse die eigene Sache auf eine andere eigene Erfahrungsebene. Sie suchen manchmal auch die Einzel- oder Kleingruppenbegleitung durch einen Erwachsenen.

Aber was erarbeiten sie inhaltlich? Aufgrund des konzeptionellen Respekts vor dem inneren Raum des Kindes ist das am wenigsten analysierbar. Sie arbeiten in Prozessen, die unterschiedlichen Dimensionen von Bildung zuzuordnen sind:

- Jemand stellt eine Spielszene auf und inszeniert eine Geschichte, die nur materialiter noch an eine biblische Geschichte erinnert. Als Beobachtende ahnt man, hier geht es um eine herbeizuführende Problemlösung, die irgendwie biografisch bei diesem Kind verankert ist;
- manchmal wird eine Figur immer wieder einen bestimmten Weg geführt, in unendlicher Zahl scheint hier etwas geübt zu werden. Die Beobachtende ahnt, vielleicht ist es hier ein Probedenken, vielleicht ein spiritueller Weg, vielleicht geht es auch um ein fast magisches Vertiefen einer Veränderung;
- ein Kind malt ein Bild, gefüllt mit verschiedenen Tötungsmethoden: Vorher wurde darüber diskutiert, was wäre, wenn es das Gebot „Du sollst nicht töten“ nicht gäbe. Hier wurde möglicherweise einer Angst der nötige Raum gegeben und ein nichtsprachlicher Ausdruck für Unsagbares gefunden;
- vieles bleibt so unklar, wie es zu sehen ist. Manchmal suchen Kinder Erwachsene als Begleitung aus und zeigen einem ein Stück dieses Prozesses. Sie verbalisieren, was nötig ist.

Die Kinder genießen diese Phase besonders. In der Meinung der Kinder dürfte sie in der Praxis niemals fehlen.

Aber die „Produkte“ bzw. „prozessualen Ergebnisse“ dieser Phase bleiben unklarer als in verbalisierten Phasen dieses Konzeptes.

In der Adaption des Konzeptes innerhalb einer Projektarbeit ließen wir Kinder ihre Arbeiten präsentieren, wie sie es von anderen Projektarbeiten gewohnt waren. Hier entzogen sich die eigentlichen Dinge, Kinder veränderten willentlich, was sie eben noch „gespielt“ hatten. Dar- aus und aus weiteren Beobachtungen leitete ich ab, dass das eigentliche Spiel für das jeweilige Kind selbst un- gemein wichtige, klare und authentische Prozesse erzeugt, die sie selber „verstehen“ und ihnen selbst Veränderung bringen.

Bei alledem sind im Godly-Play-Raum keineswegs nur Individualisten am Werk. Die Kinder spüren und sehen und erleben miteinander (im selben Raum), was die je anderen erarbeiten, lassen sich anstecken, grenzen sich ab und übernehmen bisher vergessene Anteile des Grup- penprozesses.

b) Die völlige Reduktion intentionaler Aktivität erfor- dert in dieser Phase von den Lehrenden mehr als eine Zurücknahme: darauf zu vertrauen, dass hier Bildung geschieht, ohne ein Hinterfragen der gewählten Art der Beschäftigung mit dem Gegenstand. Erwachsene sind hier vorsichtige Hinterherhorchende, nur als Gefrag- te auch BegleiterInnen. Das ruft nach seelsorgerlicher Kompetenz, meint aber auch andere Kompetenzen, die auf der Beziehungsebene angesiedelt sind: Neugier und Offenheit, Umgang mit dem eigenen nur fragmentari- schen Verstehen eines ganz anderen Konstruktes.

Anders als beim Theologisieren mit Kindern übernimmt hier der *vorbereitete Raum die Expertenrolle* (z.B. ein vorhandener Atlas für die mögliche Frage: Wo liegt eigentlich Babylon?) und auch die Rolle des stimulie- renden Gesprächspartners („wozu ist dieses Material eigentlich da?“), aber auch das Kind selbst und seine Motivation zur Veränderung einer Situation übernimmt solche Rollen. Das ist gewöhnungsbedürftig bzw. fordert von Lehrenden die innere (auch Trauer-)Arbeit am „Las- sen“ bzw. eine eigene innere Arbeit hin zum Spielenden bzw. zum informellen Lernen im Rahmen des formellen Bildungsprozesses. M.E. ist es möglich zu solcher Reduktion zu gelangen, wenn Lehrende ihre Beobachten- den- und Wahrnehmungsrolle im oben benannten Sinn stark ausweiten. Das bedeutet, dass sie ihre Rollen-Ar- beit auf der thematischen Kommunikationsebene stark eingrenzen und auf die symmetrische Beziehungsebene fokussieren müssten.

4. Das Fest und der Rahmen

a) Am Ende gibt es ein Fest. Es ist klein, vom Konzept her bietet es eine minimale Gottesdienststruktur, Essen und Trinken und ein Lied, ein spirituelles Angebot von Feier, Gebet, Segen.... Ein Probehandeln oder doch erfahrbare Spiritualität oder der Abschluss einer beson- deren gemeinsamen Erfahrung? Manchmal fallen hier würdige Worte über die Gemeinschaft in der Klasse und ihren Prozess: ich finde, dass wir eine tolle Klasse

sind...

b) Das Fest ist vielleicht die Phase, die im Schulkontext am schwersten integrierbar ist. Und doch ermöglicht es wie im Anfang, dass viele individuelle Fäden sich be- gegnen, ohne sie noch einmal zu thematisieren. Hetero- genität kann ausgehalten werden, wenn man zusammen isst, trinkt und in der Mitte eine Kerze brennt, wenn ge- meinsam Stille erfahren wird und eine liturgische Wach- heit und vielleicht sogar Sprache sich findet.

Am Ende die Frage: Wer lernt hier was und wie? Na- türlicher lernen die Kinder, auch beim Spielen. Aber auch unterschiedliche Lehrende lernen Verschiedenes: z.B. dass Lernen anders geht, als reflektierend manchmal klar zu planen und zu beschreiben ist. Dass Ebenen in das religiöse Lernen hineinfinden, die in Bildungspro- zessen schnell störend wirken: Beziehung und Emotion, Biografie und Existenz, auch die mediale Erfahrungs- ebene... Lehrende lernen neue Sichten auf biblische Geschichten und dass Gespräche nicht so gehen, wie Gespräche gehen müssten. Lehrende lernen, wie ver- bunden Parallelwelten sein können und wie verwandelt Kinder manchmal lernen können. Und sie buchstabieren einmal mehr ihre eigenen „special needs“.

Evamaria Simon ist Studienleiterin im AKD und Godly-Play-Fortbildnerin.

¹ Zu grundsätzlichen Adaptionen, Chancen und Grenzen des Konzeptes in der Schule: Martin Steinhäuser: Godly Play in der Schule? – Aporien und Chancen . Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H.2, 199-211 Dort finden sich auch Hinweise auf weitere Literatur bezüglich Godly Play und Schule.

² Auf die ich hier aus Platzgründen nicht näher eingehen kann, differenzierter s. M.Steinhäuser: Godly Play Bd. 1 und 5 , Leipzig 2006/ 2008

³ Ein/e zweite Erwachsene/r, ist für die Gruppe und für situative Prozesse Einzelner da, sie gewährleistet Subjektorientierung und sorgt für die Wah- rung des „sicheren Raumes“ Einzelner und der ganzen Gruppe. „Sicherer Raum“ meint in Anlehnung an die Montessori-Pädagogik hier innere und äü- ßere Räume pädagogischer und situativer Prozesse, die im kirchengemeind- lichen Bereich manchmal nicht so klar abgegrenzt sind, wie im schulischen Bereich.

⁴ Ich beschreibe Godly Play im Folgenden aus der Erfahrung meiner Zu- sammenarbeit mit der Ev. Grundschule Brandenburg, wo das Konzept in Themen-Projekten seinen Platz hat, aber auch im regulären schulinternen Curriculum als ein Konzept zwischen vielen anderen in situativer Regel- mäßigkeit eingesetzt wird und wo inzwischen ein eigener Godly Play-Raum eingerichtet wurde.

⁵ Vollständiges Transkript eines Ergründungsgesprächs: download unter <http://www.godlyplay.de/literatur-zu-godly-play-2/volltexte-zum-download.html>

⁶ Petra Freudenberger-Lötz: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen- Beispiele-Anleitungen, München 2012, S.15.

⁷ Dies., Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart 2007, 51f in Anleh- nung an H. Schluß.



Henning Schluß

Binnendifferenzierung – pädagogisches Patentrezept oder individualisierender Irrweg?

Es ging ein ziemliches Raunen durch Deutschland, als der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, nach seiner Inspektionsreise 2006 das Land, das sich als Land der Dichter und Denker bezeichnet, für seine mangelhafte Integrationspolitik kritisierte. Traditionell ist man in Deutschlands Bildungswesen der Auffassung, man schafft dem schulischen Lernen dadurch die besten Voraussetzungen, dass man möglichst homogene Lerngruppen bildet. Dafür steht nicht nur das dreigliedrige Schulsystem, das in den meisten Bundesländern zu einem zweigliedrigen reduziert wurde, sondern dafür stehen auch Praktiken wie das Sitzenbleiben oder die Aussonderung in die zahlreichen Sonderschulen, von denen sich im Übrigen auch die DDR nicht trennen wollte.

An die allgemeinbildenden Schulen wird nun massiv die Frage herangetragen, wie nicht nur Integration, sondern Inklusion gelebt werden kann, also die Einsicht, dass es nicht einzelne gibt, die anders sind als wir und die wir dennoch integrieren müssen, sondern dass wir alle anders sind. Vielfach wird die Befürchtung geäußert, eine solche Perspektive führe dazu, besondere Bedürfnisse zu ignorieren und Menschen mit besonderen Bedürfnissen so nicht mehr gerecht zu werden. Am Streit um den Erhalt von Sonderschulen können wir diese lebhafteste Debatte sehr genau verfolgen. Tragen Sonderschulen zur Versonderung bei – indem man z.B. an nicht wenigen von ihnen in der Regel keinen allgemeinen Schulabschluss erwirbt – oder helfen sie, mit Besonderheiten umzugehen, indem nämlich z.B. für Hör- oder Sehgeschädigte Lernbedingungen geschaffen werden, wie sie in einer „normalen“ Schule, jedenfalls in Deutschland, nicht zu finden sind? Die Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat dieser alten Diskussion der Sonderpädagogik neuen Schwung verliehen. Auch wenn die Forderung, nun die allgemeinbildenden Schulen besser auszustatten, damit hier wirklich Inklusion gelingen kann, immer wieder am Geld scheitert, stellt sich doch pädagogisch die Frage, wie gehen wir damit um, wenn wir die Fiktion der Homogenität nicht mehr länger aufrechterhalten können, weil Kinder in der Klasse inkludiert sind, die offensichtlich ein abweichendes Lerntempo oder verschiedene unübersehbare Einschränkungen haben?

Noch sichtbarer als durch die erst langsam anlaufende Inklusion wird die Fiktion der weithin leistungshomogenen Schulklasse durch das jahrgangsübergreifende Lernen bedroht, das in ziemlich kurzer Zeit zumindest in den ersten Grundschuljahren von der Ausnahme zur Normalität geworden ist. Auch hier stehen Lehrerinnen vor ganz neuen Herausforderungen, weil sie nun in einer einzigen Klasse nicht nur mit unübersehbar unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern zu tun haben, sondern weil sie zusätzlich noch zugleich nach mindestens zwei

verschiedenen Lehrplänen unterrichten sollen. Die wenigsten wurden darauf in ihrer Ausbildung vorbereitet. Nun stellt sich die Frage, wie mit der neuen Situation umgehen?

Die Antwort, die beinahe schon ein magischer Begriff zu sein scheint, weil er wie ein Allheilmittel angepriesen wird, lautet: Binnendifferenzierung. Diesem Begriff liegt die durchaus plausible Erkenntnis zugrunde, dass die Menschen und auch Schülerinnen und Schüler nicht alle gleich sind. Dass es auch keinen imaginären Mittelwert gibt, an dem ich mich als Lehrerin orientieren könnte, weil bei ihm zumindest ein Großteil der Klasse mitkommt, während ein kleinerer Teil sich jeweils langweilt oder überfordert ist. Binnendifferenzierung verweist darauf, dass die Menschen verschieden sind und wir auch im Unterricht auf diese Verschiedenheit eingehen sollen. Eine individuelle Lernstandsdiagnose kann zeigen, wo die Stärken und Schwächen der oder des Einzelnen liegen und diese könnten dann in individueller Zuwendung gefördert werden. So überzeugend dieser Ansatz theoretisch klingen mag, leidet er jedoch unter dem Problem, dass die Realität unserer Schulklassen nicht die romantische Situation ist, die Rousseau in seinem Emile paradigmatisch beschreibt, in der er dem einen Zögling den einen Erzieher gegenüberstellt. Auch wenn wir es im Religionsunterricht in der Regel mit Lerngruppen unterhalb der normalen Klassenstärke zu tun haben, so sind wir von einer 1:1 Betreuung (zum Glück!) doch weit entfernt. Wie kann man also auf die individuellen Stärken und Schwächen, die unterschiedlichen Begabungen, Ängste, Sorgen und Freuden, die je andere Herkunft oder Muttersprache, die von Tag zu Tag variierende Lernwilligkeit, Verantwortungsbereitschaft und Disziplin der Einzelnen in der Lerngruppe reagieren? Ist das nicht eine heillose Überforderung? Und noch dazu, wenn wir uns als Pädagogen jedem Einzelnen einzeln zuwenden, für sie und ihn ein maßgeschneidertes Lernpensum zusammenschneiden, wo bleibt dann das Gemeinsame, das Soziale des Lernens oder gar das soziale Lernen? Das muss doch notwendig auf der Strecke bleiben, wenn jede und jeder nur sein je individuelles Tempo und ihren individuellen Stoff alleine lernt?

Bei der Suche nach Antworten auf diese Fragen wende ich mich an die Experten: Meine Kinder in der zweiten und vierten Klasse. Ich schildere ihnen mein Problem am Beispiel von sicheren und noch unsicheren Lesern. Wie kann man es anstellen, dass die einen sich nicht langweilen und die anderen doch was davon haben? Die Antwort kommt prompt: „Bei Frau H. (der vormaligen Klassenlehrerin) haben wir das so gemacht, dass die guten Leser sich zu denen gesetzt haben, die noch nicht so gut lesen konnten und mit ihnen geübt haben. Dadurch hat sich niemand gelangweilt und die Kinder arbeiten intensiv miteinander.“ Wir alle wissen, dass wir etwas

dann besonders gut lernen, wenn wir es jemand anderem erklären, also auch leistungsmäßig hatten die Guten was davon. In Mathematik oder Sachkunde waren die Gruppen dann oft ganz anders zusammengesetzt. Das soziale Lernen wird so nicht geschwächt, sondern sogar gestärkt, Schülerinnen und Schüler erleben und helfen sich gegenseitig in ihren Stärken und Schwächen – können wir auf der Metaebene analysieren. Nun werden wir aber nicht als Pädagogen die ganze Lehrtätigkeit an die Leistungstärkeren in der Klasse delegieren können und wollen. Gerade in der Erarbeitung neuen Stoffs ist die Lehrerin nicht nur als kluge Managerin von Selbstlernprozessen von Kindern gefragt, sondern sie gibt auch direkt Inputs. Beim Erzählen einer biblischen Geschichte sitzt die Klasse der erzählenden Lehrerin gegenüber und wie wir oft die Erfahrung machen, beim Erzählen sind fast alle dabei. Also die frontale Unterrichtsform steht nicht per se der Binnendifferenzierung im Wege – aber ein fragend entwickelnder Unterricht, der Stunde für Stunde die Unterhaltung immer mit den gleichen drei mitarbeitenden Schülerinnen führt und sich damit zufrieden gibt, dass die anderen nicht stören – weil man so annimmt, dass sie die Sache dann schon auch verstehen – sonst könnten sie ja fragen – dies verdient den Namen Binnendifferenzierung nicht. Das spricht nicht gegen die Methode des fragend-entwickelnden Unterrichts als solche, aber er steht in der Gefahr, diejenigen zu bevorzugen, die bereit sind, sich an dieser verbalen Entwicklung auf das Risiko einer falschen Antwort einzulassen. Die anderen bleiben stumm. Hier könnte eine Methode wie das Schreibgespräch auf verschiedenen Flipchartbögen, an denen man sich schreibend unterhält und wo auch die Lehrerin schreibend Inputs in die auf dem Papier entstehenden Gespräche bringen kann, auch die zu Wort kommen lassen, die sich nicht zu sprechen trauen. Auch dies ist eine Unterrichtsform, die das soziale Lernen stärken kann. Gruppenarbeiten, Stationenlernen, Projekte oder Exkursionen sind weitere Methoden, in denen Binnendifferenzierung gelingen kann und zugleich soziales Lernen gefördert wird. Deutlich wird hier, dass die Voraussetzung gelingender Binnendifferenzierung die Wahrnehmung der unterschiedlichen (Lern-)Voraussetzungen der Schülerin oder des Schülers ist, aber dass es nicht notwendig ist, mit einer völlig einzigartigen Lehrstrategie auf diese Diagnose zu antworten. Es ist ein wenig wie beim Arzt. Auch der wird nicht sagen, im Durchschnitt leidet jeder

dritte an einer Herzkrankheit, also behandeln wir einfach alle mit Herzmedikamenten und werden somit der Krankheit Herr. Zumindest eine gute Ärztin wird ihre Patienten eingehend individuell untersuchen, die je spezifische Krankheit feststellen, bevor sie mit der Therapie beginnt. Die Therapie ist individuell auf den Patienten zugeschnitten. Aber die Ärztin wird deshalb nicht für jeden Patienten ein völlig neues und eigenes Medikament erfinden, sondern sie greift zurück auf das, was ihr die Pharmaindustrie (oder die Homöopathie) an Mitteln bereitstellt. Das gelingt auch deshalb, weil die Krankheiten sich zwar bei den Patienten manchmal unterschiedlich zeigen, das Erscheinungsbild der Krätze kann sehr stark variieren, aber die Ursache ist bei allen unterschiedlichen Ausprägungen ein Insekt, das man mit Insektengift oder Schwefelbädern bekämpfen kann.

Auch wir Pädagogen müssen so auf die unterschiedlichsten individuellen Lern-Voraussetzungen und Bereitschaften nicht mit ganz neuen, eigenen und je individuellen didaktischen Maßnahmen antworten, sondern wir finden in unserer pädagogischen Apotheke durchaus verschiedenste Mittel, die auch bei unterschiedlichen Menschen gleichermaßen förderliche Wirkungen entfalten können. Wichtig ist, dass für die Diagnose des individuellen Lernstandes Zeit bleibt. Dafür sind Fehler unschätzbar wichtig. Sie geben uns Rückmeldungen, wer was noch nicht weiß und was er oder sie noch lernen sollte. Fehler nicht nur zu benoten, sondern sie intensiv zu analysieren ist so wichtig wie die Diagnose beim Arzt. Wir können darauf reagieren, indem wir denjenigen, die in der Chronologie des Alten Testaments Schwierigkeiten haben, Arbeitsblätter zum Thema geben und denen, welchen jede geographische Vorstellung vom alten Israel fehlt, in den Arbeitsblättern dort den Schwerpunkt setzen, während wieder andere, denen das alles leicht fällt, noch ein paar Zusatzaufgaben zu den Apokryphen lösen können, oder mit den anderen die Wüstenwanderung und die Landnahme noch einmal durchgehen. Binnendifferenzierung bedeutet eben nicht radikale Individualisierung bis hin zur Vereinzelung, sondern sie ist die wichtige pädagogische Antwort auf die Tatsache, dass Menschen unterschiedlich sind.

Dr. Henning Schluß ist Professor für empirische Bildungsforschung an der Universität Wien.





Götz Doyé

Welches Unterrichtsverständnis ist heute angemessen? — Ein gemeindepädagogischer Gesprächsbeitrag

Das Verständnis von Unterricht hat sich in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern in den zurückliegenden Jahren grundlegend verändert. Das hatte seinen Grund sowohl im veränderten Verständnis von Bildung und damit verbunden in einem neuen Verständnis von Kindern als eigenständigen Akteuren ihrer Bildungsprozesse, als auch in einer situationsgebundenen Veränderung kirchlicher Arbeit mit Kindern.

Fangen wir bei Letzterem an. Seit den frühen 1990er Jahren konnte bekanntlich der Religionsunterricht in Berlin (Ost) und im Land Brandenburg in den Schulen etabliert werden und entwickelte sich zu einem gut nachgefragten Angebot der Kirche am Lernort Schule. Die Befürchtungen, die Kinder würden nicht mehr die Angebote der Kirchengemeinde wahrnehmen, haben sich in der Regel als unbegründet erwiesen, aber der Charakter der Arbeit mit Kindern war durch diese Entwicklungen starken Veränderungen ausgesetzt. Oder sagen wir so: Diese gesellschaftspolitisch bedingten Veränderungen wirkten als kräftiger Verstärker eines bereits im Gang befindlichen Prozesses: Weg von einem unterrichtlichen Selbstverständnis hin zu einer stärker offenen Arbeit mit Kindern im Kontext einer gemeindepädagogischen Praxis, die sich nicht an Altersstufen, sondern an Gemeinde als vielfältigem Bildungsort orientiert.

Dieser Wandel lässt sich leicht an der Umbenennung der einschlägigen Fachzeitschrift ablesen von „Die Christenlehre“ zu „Praxis Gemeindepädagogik“.¹ Solche Veränderungen waren nicht gleichzusetzen mit einer Verringerung didaktischer Kompetenzen der Mitarbeiter/innen, im Gegenteil. Die Frage, wie es auch bei offenen Angeboten, also nicht auf eine feste „Unterrichtsgruppe“ bezogen, bei einer inhaltlichen Konzentration bleiben kann, stellte neue Anforderungen an die didaktischen und methodischen Kompetenzen aller in der gemeindlichen Arbeit Tätigen.

Dabei zeigt sich, dass religions- und gemeindepädagogische Arbeit in ihrem pädagogischen Selbstverständnis nicht unterschieden sind. Die verstärkte Aufmerksamkeit auf Kinder als Subjekte ihrer Bildung oder auf die „großen Fragen der Kinder“², die Bedeutung der erwachsenen Bezugsperson, das Verständnis von Bildung in der Unterscheidung von formaler, non-formaler (bzw. nicht-formeller) und informeller Bildung u.a. mehr sind Grundlage didaktischer und methodischer Reflexion im schulischen RU wie auch in der Arbeit mit Kinder und Jugendlichen in der Gemeinde. Das zeigt sich z.B. an der Bedeutung, die das didaktische Modell eines „Theologierens mit Kindern“ in Gemeinde und Schule gewonnen hat.

Die didaktisch und methodisch bedeutsamen Unterschiede liegen in den Lernorten und deren Möglichkeiten

auch bei scheinbar vergleichbaren didaktisch gewählten Arbeitsformen. Die Beliebtheit einer Arbeit in Projekten kann das verdeutlichen. Für den RU vgl. dazu das Themenheft Zeitsprung 1/2011 „Ander(e)s lernen: Projektunterricht“, aber auch vielfältige Beiträge im schulpädagogischen Kontext. Sieht man die letzten Jahrgänge der gemeindepädagogischen Fachzeitschrift (PGP) durch, zeigt sich auch dort eine deutliche Verstärkung dieser Form gemeinsamen Lernens. Z.B. Musicals zu biblischen Personen erarbeiten und aufführen, Martinsfest für alle Generationen, Krippenspiele schreiben, Gestaltung von Kreuzwegstationen, diakonische Projekte, Schulanfangsgottesdienste gestaltet von älteren Kindern für die „neuen Kinder“ u.a. Von Vorteil sind dabei, im Unterschied zu schulischen Lerngruppen, die altersübergreifende Zusammensetzung, die zeitliche Begrenzung in der Länge mit zeitlicher Intensität im Vollzug (nicht nur eine Stunde pro Woche), das gemeinsame Interesse der Beteiligten an einem „Projekt“ zusammen mit weiteren Akteuren wie ehrenamtlichen Helfern oder Jugendteamern und anderes mehr. Die Veränderungen zeigen sich auch daran, dass in vielen Gemeinden nicht mehr zur „Christenlehre“, sondern zur „Kinderkirche“ „Teenietreff“, Kinderbibeltagen, Sonntagstreffs, Kirchenerkundungen usw. eingeladen wird.

Neben festen Gruppen unterschiedlicher Altersstufen im Sinne einer lebensbegleitenden Kontinuität richtet die Gemeindepädagogik verstärkt ihr Augenmerk auf jene nichtkontinuierlichen, zeitlich begrenzten Angebote, zu denen sich Gruppen auf Zeit und bei Gelegenheit zusammenfinden,³ zumeist von einem inhaltlichen Interesse bestimmt, was auch eine gemeinsame Feriengestaltung sein kann. In solchen Bezügen spielen Differenz, Heterogenität, individuelle Verschiedenheit keine hinderliche, sondern eher eine stimulierende Rolle.

Schulischer Religionsunterricht mit seinem begrenzten Zeitrhythmus (z.T. nur eine Schulstunde pro Woche), mit der von den Eltern befürworteten Leistungsbewertung bis hin zu Zensuren, daher auch mit schriftlichen Kontrollen, Tests, bewerteten Vorträgen usw. prägt einen andern Lernort als Gemeinde es ist.

In der 2008 im Comenius-Institut erschienenen Broschüre „Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik. Bedingungen, Bezüge und Perspektiven“⁴ wurde sowohl das gemeindepädagogische Arbeit leitende Verständnis von Bildung als auch die damit verbundene Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (bzw. aller Altersgruppen) kurz und verständlich beschrieben. Wird im Blick auf Schule und damit auch den Religionsunterricht stärker von einer „formalen Bildung“ zu sprechen sein, also geplant, zielorientiert und in einem festen institutionellem Rahmen, so gewichten sich gemeindepädagogische Lernprozesse stärker als

„nicht-formelle“ oder auch „informelle“ Bildungsprozesse. „Unter nichtformeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.“ (S.22).

Beate Hofmann listet folgende „Leitkategorien“ auf, die für die „meisten gemeindepädagogischen Prozesse gelten dürften: Subjektorientierung / Erfahrungsbezogenes, biografisches Lernen / Gruppenorientierung / Grenzüberschreitendes, horizontweiterndes Lernen / Alltags- und situationsbezogenes Lernen / Prozessorientierung.“ (CRP 3/2004, 14). Für die Arbeit mit Kindern in der Gemeinde, die dem Alter der Kinder im Religionsunterricht der Grundschule entsprechen, setzt die Arbeit der gemeindepädagogischen Mitarbeitenden in Aufnahme solcher Grundkategorien methodisch auf Erlebnisorientierung, auf eine erfahrungsbetonte Arbeit, auf kommunikative Prozesse, wie etwa die Bedeutung von gemeinsamem Essen und Feiern, gemeinsamen Unternehmungen, auf Gestalten und Spiel. Und die didaktische Herausforderung dabei ist, die inhaltliche Orientierung der Arbeit damit zu verbinden und zu Gelegenheiten unterschiedlicher Bildungsprozesse zu machen. Als hilfreich hat sich dabei die Zusammenarbeit mit engagierten Personen aus der Gemeinde oder aus involvierten Familien erwiesen. Sie bieten Kindern nicht nur erweiterte kommunikative Möglichkeiten, sondern fachspezifisches Wissen und Fähigkeiten im gemeinsamen Lernprozess.

Fragt man, was aus gemeindepädagogischer Sicht und von den benannten „Leitkategorien“ her für die Arbeit am Lernort Schule interessant und inspirierend sein könnte, gerade angesichts verstärkter individueller Lebenswelten der Kinder und hoher Differenzierung, so ließen sich etwas verallgemeinert Beispiele nennen, wie sie in der Gemeindegruppe und auch in der Unterrichtsgruppe des RU möglich wären.

- *Beteiligung der Kinder fördern:* Nach den Ferien werden den Kindern für die kommenden Wochen mehrere Themen vorgestellt. In der Gruppe werden sie kurz (erfahrungsbezogen) andiskutiert, (subjektiv) gewichtet und in einem Wahlverfahren entscheidet die Mehrheit über die Auswahl und Reihenfolge (gruppenbezogen). Erste Recherchen und Vorträge werden verabredet und gemeinsam die nächsten Treffen /Stunden geplant.
- *Diskussionskultur fördern:* Am Beginn jeder Stunde/ jedes Treffens wird (zunächst von der Leiterin) ein kleiner Text, ein Gedicht, ein Aphorismus vorgetragen, der mit der eigenen Erfahrungswelt verbunden ist und für eine festgelegte Zeit (ca 10 Min.) entwickelt sich dazu ein freies Gespräch. Nach einigen Sitzungen /Stunden übernimmt jeweils ein Mädchen/ Junge diesen Anfang, bringt einen selbst gewählten Text mit (kleine Texthefte können zur Verfügung gestellt werden, oder Quelle Internet) und übernimmt auch die Moderation des Gespräches. (Erfahrungen in einer 6.Grundschulklasse haben hier Erstaunliches erbracht).

- *Projekt Friedhof als Teamarbeit:* Im Mai plant die Gruppe einen Besuch auf einem nahe gelegenen Friedhof. Die Spannung von explodierender Natur und dem Ort des Gedächtnisses an Verstorbene gibt den inhaltlichen Zusammenhang (horizontweiterndes Lernen). Es finden sich zwei Eltern bereit, die Kinder zu begleiten, eine Friedhofsmitarbeiterin steht mit Informationen zur Verfügung, die LER-Lehrerin (oder eine interessierte Klassenlehrerin) bekundet das Interesse, mit allen Kindern der Klasse dabei zu sein. Beobachtungsaufgaben für den Gang auf dem Friedhof werden in einer Teambesprechung geklärt und stehen auf den Handzetteln der Kinder (Inschriften der Grabsteine, Bibelverse, Gestaltung der Gräber, das älteste Grab finden, was meint „anonymes Feld“ usw.). Eine Großmutter hatte sich angeschlossen, die die Kinder zum Grab ihres verstorbenen Ehemannes führte. Zwei Kinder haben Fotos gemacht für ein Plakat, eine vertiefende Beschäftigung mit dem Thema Tod und Sterben kann folgen.
- *In offene Formen einüben, z.B. Wochenplan oder Stationsarbeit:* Das selbstbestimmte Maß des Lernens, die Flexibilität in der Aufgabenstellung, die Beachtung unterschiedlicher Fähigkeiten von Kindern u.a. mehr haben diese Arbeitsformen, auch angesichts der Inklusionsdebatte, zunehmend auch im schulischen Kontext bedeutsamer werden lassen.

Die Beispiele lassen sich vielfach ergänzen. Daher wäre es hilfreich, wenn sich die jeweils in ihren Bereichen Verantwortlichen gegenseitig stärker wahrnehmen könnten. Der häufig noch sparsame Kontakt unter den pädagogisch Verantwortlichen lässt leider manche diesbezügliche Chance ungenutzt.

Dr. Götz Doyé ist emeritierter Professor an der Ev. Hochschule Berlin.

.....

¹ 1948-1995 erschien „Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst“ (Chl oder CL) als Monatszeitschrift, 1996-2004 dann als „Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis“ (CRP) als Vierteljahrszeitschrift und seit 2005 nun als „Praxis Gemeindepädagogik“ (PGP) als Vierteljahrszeitschrift – ab Hf.1/2011 mit dem Untertitel „Zeitschrift für evangelische Bildungsarbeit“.

² Vgl. z.B. Rainer Oberthür, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.

³ Vgl. Peter Bubmann, Die Zeit der Gemeinde. Kirchliche Bildungsorte zwischen Kirche auf Dauer und Kirche bei Gelegenheit, in: Peter Bubmann, Götz Doyé u.a. (Hg.), Gemeindepädagogik, Berlin/Boston 2012, 85-105.

⁴ Hg. von Matthias Spenn, Michael Haspel, Hildrun Keßler, Dorothee Land.



Matthias Dressler

Freiarbeit in der Grundschule: Problemanzeigen

Die schulpraktischen Studien II sind Teil des BA-Studiengangs Schulische Religionspädagogik, der an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) angeboten wird. Im folgenden einige Beobachtungen und Reflexionen eines Studierenden, die er in seinem Portfolio, das diese Schulpraktischen Studien dokumentiert, beschrieben hat.

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass ich gerade durch die Erfahrungen meines letzten Praktikums mit einer sehr skeptischen Haltung gegenüber längeren Bastel- und Malaufgaben in dieses Praktikum gestartet bin. Ich bin nach wie vor der Überzeugung, dass man die 90 Minuten, die einem Religionslehrer pro Woche pro Klasse zur Verfügung stehen, so effektiv wie möglich nutzen sollte. Gerade exzessives Basteln und das Ausmalen von Mandalas sind zu einem oft geäußerten Klischee gegenüber dem Religionsunterricht geworden.

Situation 1

Hierbei handelt es sich um eine Unterrichtsreihe zum Credo in der vierten Klasse: Die Schüler haben sich in jeder Stunde mit einem Abschnitt aus dem Credo auseinandergesetzt. Mit diesem Satz wurde jeweils eine DIN A-4-Seite gestaltet. Diese Seiten wurden anschließend zu einem Heft zusammengebunden, welches die Schüler mit nach Hause nehmen konnten. Die Hefte sind überwiegend sehr schön gestaltet worden. Problematisch ist hierbei jedoch, dass der Arbeitsaufwand relativ hoch war (sechs bis sieben Stunden) und dass – insbesondere bei leistungsstärkeren Schülern – die Ziele wesentlich schneller hätten erreicht werden können.

Situation 2

Beschrieben werden hier Reihen zum Judentum und zum Islam, die in Form von Stationenlernen angelegt waren. Ich hatte öfters beobachtet, dass die Schüler die Unterrichtszeit nicht mit dem Bearbeiten der Materialien, sondern mit privaten Gesprächen nutzten oder sich bewusst mit einfachen Arbeitsblättern beschäftigten und ihr Arbeitstempo absichtlich drosselten. Außerdem waren die Schüler nicht in der Lage, den erarbeiteten Stoff in einen Kontext einzuordnen, da die Stationen in sich abgeschlossene Einheiten bildeten und nur durch das übergeordnete Thema miteinander verbunden waren. Den Schülern erschloss sich also nicht, warum sie sich überhaupt mit dem Aufbau einer Talmud-Seite oder dem Innenraum einer Synagoge beschäftigen sollten. Es war Teil ihres „Laufzettels“ und musste daher abgearbeitet werden.

Situation 3

Hier bestand z.B. eine Stunde aus einem Legespiel, in dem die Schüler nach Art des Dominospiels Karten zum Alten Testament in die richtige chronologische Reihenfolge bringen sollten. Am Beginn der Stunde stand aber

weder eine konkrete Fragestellung, noch erfolgte, außer in Form der hergestellten Legebilder, eine Art Sicherung. Ähnliches habe ich auch in den anderen Klassenstufen beobachtet, wo sich die Schüler anhand von Materialien wie Bilderpuzzeln oder Selbstlernkarteien mit bestimmten Themen auseinandersetzten, aber die Aufgaben selten in einem größeren Kontext oder in Bezug zu einer fortschreitenden Reihe standen.

Feedback

Ob die Schüler nach Ende der Freiarbeitsphase tatsächlich einen Lernzuwachs erreicht haben und die Inhalte der Stationen in eigenen Worten wiedergeben und einordnen können, ist schwierig festzustellen. Da sich die Schüler beim Bearbeiten der Stationen mit Lösungsbögen überwiegend selbst kontrollieren können und viele der Arbeitsblätter von den Schülern ohnehin in Partnerarbeit bearbeitet werden, lassen sich individuelle Stärken und Schwächen nur anhand der Geschwindigkeit feststellen, mit der einzelne Schüler arbeiten. Problematisch erscheint darum, dass am Ende der Einheit – die, mit kurzen Unterbrechungen seit über 15 Stunden andauert – die Blätter gesammelt, gebunden und benotet werden.

Materialorientierung

Freiarbeitsunterricht ist sehr von den vorhandenen Materialien geprägt. So erschien es mir aber teilweise schwierig, in den Unterrichtsreihen einen „roten Faden“, Unterrichtsphasen oder ein fest strukturiertes Vorgehen bei der Bearbeitung eines Themas zu erkennen. Die Materialien, die einschlägigen Publikationen entstammen, sind stets in sich abgeschlossen und enthalten Bausteine zur Selbstkontrolle. Die Lehrerimpulse beschränkten sich auf ein Minimum, sie organisierten zwar die Arbeitsgruppen und teilten die Materialien zu, auch waren die Lehrkräfte immer für Rückfragen ansprechbar und gaben Hilfe bei etwaigen Problemen, aber selten wurde erklärt, warum sich die Schüler mit diesem oder jenem Aspekt beschäftigen sollen und in welchem größeren Zusammenhang die einzelnen Aufgaben zueinander stehen.

Matthias Dressler war Student an der KHSB.



Die Bildungsverantwortung in der EKBO hat zwei neue Gesichter Interview mit Dr. Friedhelm Kraft und Matthias Spenn

Matthias Spenn trat am 1.12.2012 sein neues Amt als Direktor des Amtes für Kirchliche Dienste (AKD) der EKBO an, zu dem auch das Pädagogisch-Theologische Institut (PTI) gehört. Die zentrale Aufgabe des Amtes für Kirchliche Dienste ist die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der kirchlichen Arbeit.

Dr. Friedhelm Kraft ist seit 1.1.2013 Oberkonsistorialrat im Konsistorium der EKBO und Leiter der Abteilung 5. Er ist in der EKBO zuständig für Bildungsfragen, den Religionsunterricht, die Erwachsenenbildung und die Evangelischen Schulen.

zeitsprUNG: Herr Spenn, Sie blicken zurück auf elf Jahre Gemeindepfarramt, waren dann sechs Jahre verantwortlich für Kinder- und Jugendarbeit in der Kirchenprovinz Sachsen und im Anschluss zehn Jahre für „Bildung in Kirche und Gesellschaft“ im Comenius-Institut der EKD zuständig. In dieser Zeit haben Sie eigene Themen entwickelt. Welche beschäftigen Sie noch, welche Themen haben Sie nach Berlin mitgebracht?

Spenn: Meine Themen hängen mit meiner Biographie zusammen. Als ich nach Bitterfeld ins Gemeindepfarramt ging, habe ich mich gefragt: Was kann denn der christliche Glaube für eine Relevanz für Menschen in einer solchen Industriegegend haben? In diese Zeit fällt auch die friedliche Revolution, die uns als Kirche ganz andere Möglichkeiten eröffnet hat, in die Öffentlichkeit zu gehen – und auch in die Schule. Ich bin als einer der ersten in die Schule gegangen, zu einem freien Bildungsträger, wo ich für Umschüler, die Altenpflege lernen sollten, Glaubens- und Lebensfragen unterrichtet habe. Als es dann 1992 Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt gab, bin ich an ein Fachgymnasium gegangen und habe dort sechs Jahre Religionsunterricht erteilt. Mein Interesse galt und gilt generell der Frage nach der Relevanz des christlichen Glaubens in der säkularisierten Gesellschaft. Auch im Blick auf kirchliche Kinder- und Jugendarbeit interessiert mich vor allem die Relevanzfrage: Wie können christlicher Glaube und evangelisches Bildungshandeln Menschen bei der Bewältigung der alltäglichen Lebenspraxis unterstützen und für sie wertvoll werden? Zentral ist für mich also die Frage nach dem Individuum, nicht vorrangig nach der Institution Kirche.

zeitsprUNG: Und dann am Comenius-Institut...?

Spenn: Dort habe ich dann eine ganze Reihe von Themenfeldern bearbeitet, die ich mitbringe: Begonnen habe ich mit einem Handbuch Arbeit mit Kindern, beendet habe ich dort mit dem Handbuch Jugend – beides Projekte, in denen kirchliche Handlungsfelder und konzeptionelle Herausforderungen beschrieben und bearbeitet wurden. Weitere Themen im Comenius-Institut

waren das Ganztagschulprogramm der Bundesregierung und dessen Konsequenzen für die kirchliche Arbeit. Seit 2006 haben wir zur Schulseelsorge ein EKD-weites Netzwerk aufgebaut, das ich weiterführen will. Im Hinblick auf Religion als Lebensdimension richteten wir Tagungen aus zum Thema Schule und Religion unter den Bedingungen der Konfessionslosigkeit sowie unter den Bedingungen religiöser Pluralität. Diese Fragen beschäftigen mich und zwar nicht mit Blick auf Religionsunterricht im engeren Sinne, sondern im Hinblick auf Religion als Lebensdimension.

Außerdem habe ich mich im Comenius-Institut und als Mitglied einer EKD-Kommission mit dem Thema der Beruflichkeit intensiv auseinandergesetzt: Wie können Berufs- und Ausbildungsprofile verschiedener kirchlicher Berufe so dargestellt werden, dass sie EKD-weit vergleichbar sind? Das ist eine wichtige Frage für Kirche und Diakonie auch zur Gewinnung von Fachkräften. Ein weiteres Thema, das ich mitbringe, ist die Frage nach zukunftsfähigen Fortbildungsformaten und einer entsprechenden Fortbildungsdidaktik.

zeitsprUNG: Herr Kraft, Ihre beruflichen Anfänge liegen in Berlin. Sie haben zunächst fünf Jahre im katechetischen Dienst gearbeitet, dann acht Jahre als Geschichts- und Religionslehrer an der Evangelischen Schule Frohnau und parallel als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Religionspädagogik an der Kirchlichen Hochschule und der Humboldt-Universität, sechs Jahre als Professor für Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Berlin und zuletzt acht Jahre als Rektor des Religionspädagogischen Instituts (RPI) in Loccum: Welche Themen haben Sie nachhaltig beschäftigt?

Kraft: Die ersten fünf Jahre waren prägend. In dieser Zeit wurde das „Berliner Modell“ heiß diskutiert. An meiner Schule, dem Humboldt-Gymnasium in Berlin-Tegel, hatte ich 1989 einen Modellversuch Ethik/ Religion organisiert, der von allen Schulgremien unterstützt wurde – ein erster Versuch, den Religionsunterricht aus der Nische zu bringen. Eine spannende Zeit. Vorbehalte gegen eine Veränderung des Berliner Modells gab es vor allem in den Mitarbeitervertretungen, wohl aus der Angst, arbeitslos zu werden.

zeitsprUNG: Auf den Schuldienst folgten die Stationen EHB und Loccum: Inwieweit haben sich Ihre Themen verändert?

Kraft: Was sich durchzieht, sind die beiden Grundfragen: Was ist religiöse Bildung? Was ist guter Religionsunterricht? Vor diesem Hintergrund habe ich an Curricula und in Rahmenlehrplankommissionen mitgearbeitet. Konkret haben mich die Fragen beschäftigt: Wie lassen sich die Inhalte für den RU unter veränderten Bedingungen bestimmen? Wie lassen sich didaktische Konzepte

herleiten, die Bildungskonzepte von heute in der Schule zum Tragen bringen?

Am RPI in Loccum kam die Frage dazu: Was heißt überhaupt kirchliche Bildungsmitverantwortung für das Schulwesen? Wir haben in Loccum nicht nur religionsdidaktische und pädagogische Grundlagenarbeit geleistet, sondern waren auch in den bildungspolitischen Diskurs eingebunden. Denn zu unseren Aufgaben gehörten auch – in einer Zeit, in der sich sehr viel verändert hat! – das Kommentieren der Erlasse, die im Schulwesen veröffentlicht wurden, die Vorbereitungen von kirchlichen Verlautbarungen in Bezug auf das Bildungswesen und die Veranstaltung von Tagungen mit Schulleitungen und Schulaufsicht. Schulpädagogik und Religionspädagogik – diese beiden Schwerpunkte haben meine Arbeit in den letzten Jahren bestimmt.

Die Frage nach der Rolle der Kirche beschäftigt uns auch in Berlin: Was heißt überhaupt Kirche? Wie wird Kirche in der Öffentlichkeit wahrgenommen? Sind wir eigentlich noch ein Player in der Zivilgesellschaft, der Positionen mitformuliert im Blick auf Bildung und in Bezug auf Gestaltung von Gesellschaft?

zeitspRUNG: Herr Kraft, nach acht Jahren Loccum sind Sie jetzt als Leiter in den Ihnen einst sehr vertrauten Religionsunterricht in der EKBO zurückgekehrt. Hat sich der RU aus Ihrer Sicht seitdem verändert?

Kraft: Nach dem Ausgang des Volksbegehrens stellt sich die Frage nach deutlich veränderten Rahmenbedingungen für den RU auf absehbare Zeit nicht mehr. Von daher sind die Religionslehrkräfte noch viel stärker in der Verantwortung, sich die Voraussetzung für ihren Unterricht erst schaffen zu müssen. Sie brauchen eigentlich eine doppelte Qualifikation. Sie müssen auf der einen Seite das Fach kompetent unterrichten können, sie müssen aber auch in der Lage sein, für ihr Fach so werbend aufzutreten, dass Eltern ihre Kinder anmelden bzw. dass Jugendliche das Fach belegen. Das ist eine Herausforderung, die sich in keinem Bundesland so stellt, wie in Berlin und Brandenburg. In Brandenburg und auch in Ost-Berlin gibt es dazu die spezielle Situation, dass wir alles andere haben als ein religionssensibles Schulklima. Das ist nun die große Herausforderung, wie können wir Schule so gestalten, dass Religion, genauer Religionen so sensibel behandelt werden, dass sie ihren selbstverständlichen Platz in der Schulkultur haben. Und da gibt es noch viel zu tun.

zeitspRUNG: Die Zeit der Kämpfe um den RU in Berlin und Brandenburg ist vorbei. Nun sind pragmatische Lösungen über eine verbesserte Verankerung des RU in den Regionen angesagt. Welche Möglichkeiten werden Sie nach Ihren ersten Beobachtungen und Erfahrungen in Berlin und Brandenburg vorrangig angehen?

Kraft: In Brandenburg ist das Fach auf dem Zeugnis benotet, wer sich zum RU anmeldet, ist befreit von L-E-R. In der Praxis wird Religionsunterricht und L-E-R nebeneinander angeboten. Das sind Bedingungen, von denen Berliner Religionslehrkräfte zum Teil träumen – trotz unserer Versuche, mit dem Fach Ethik zu kooperieren.



Pf. Matthias Spenn

Worüber ich mich ärgere, ist Folgendes: Im Berliner Schulgesetz hat man zu Recht die gleichen Qualitätsstandards in den Paragraphen zum Religions- und Weltanschauungsunterricht eingefügt wie für andere Fächer auch. Deshalb gibt es auch keinen Grund, dass die Leistungen, die bei uns erzielt werden, in irgendeiner Form für die Schullaufbahn nicht stärker zur Geltung kommen als bisher. Das ist eine Ungleichbehandlung. In Italien z.B. wird die Note für Religion natürlich mitgewertet für die Durchschnittsnote von Zeugnisabschlüssen, obwohl das Fach allein von der Kirche verantwortet wird. Das wünsche ich mir für Berlin und Brandenburg auch.

Ob die Note für RU auf dem Zeugnis erscheint oder nicht, ist zunächst ein symbolischer Akt, sagt aber etwas darüber aus, ob Religion zur Bildungs- und Erziehungsaufgabe von Schule gehört. Für dieses Fach sind Staat, Kirche, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften gemeinsam in der Verantwortung. Es ist keine Privatveranstaltung von Kirche. Das ist wichtig zu sagen. Aber das ist noch nicht in allen Köpfen drin. Daran zu arbeiten ist eine der Aufgaben, die uns bevorstehen – zusammen mit denjenigen, die dort Unterricht anbieten. Die Frage der Zukunft wird auch sein, ob wir nicht viel mehr mit den Anderen kooperieren können. Konkret verhandeln wir zurzeit das Angebot einer Bildungspartnerschaft mit der Katholischen Kirche.

Spenn: Die Religionspädagogik sollte sehen, wie sie aus einem reinen Fächerbezug herauskommt und sich viel stärker auch als Querschnittsthematik in den Schulen einbringt. In der Regenbogenschule in Neukölln zum Beispiel ist es faszinierend zu beobachten, dass Religion nicht über RU als Fach, sondern über den Kunstunterricht auf einmal zum Thema und als Lebensdimension deutlich geworden ist.

Religionspädagogen brauchen immer mehr – und das gilt für die Berliner und Brandenburger Situation erst recht, wo die Voraussetzungen für RU immer wieder neu geschaffen werden müssen – eine Ahnung von Schulentwicklung und müssen in den Prozessen verwurzelt sein. Ich glaube, Religionsunterricht ist stark angewiesen auf die Vernetzung mit anderen Fächern und den Kollegen und Kolleginnen. Aber das ist oft ein Problem des RU, dass er häufig aus den Schulentwicklungsprozessen heraus fällt, weil die Religionspädagogen oft an mehreren Schulen tätig sind und gar nicht so in die Schulprozesse einsteigen können.

Kraft: Die Religionslehrenden in unserer Region haben oft die Schwierigkeit, dass sie kein anderes Fach haben und sie haben nicht den selbstverständlichen Platz im Kollegium. Wir definieren Religion in der Schule immer in doppelter Weise. Es geht einmal um die Fachlichkeit des Faches RU, aber es geht auch um einen Beitrag zur Schulkultur.

Spenn: Genau. Das ist auch mein Ansatz.

Kraft: Wenn man diese beiden Dimensionen von Schule als Ganzes denkt, dann ist die Qualitätsdebatte und Schulentwicklungsdebatte immer mitgedacht.

Spenn: Aber das muss man erst einmal hinkriegen. Das haben nicht alle so präsent. Es ist nicht überall so selbstverständlich, dass man sich so in die Schule hineinbeugt.

Kraft: Im Bereich der Berliner Sekundarstufe I wird es immer schwieriger, RU im Stundenplan unterzubringen. Wenn dann gerade RU-Lehrkräfte ihren Unterricht zum Teil in Form von Projekten und Exkursionen machen, leisten sie damit indirekt einen wesentlichen Beitrag zur Schulkultur, der über das rein Fachliche hinausgeht.

Spenn: Die Entwicklung muss sicher dahingehend verstärkt werden. Auch wo RU als schulisches Lernen gesetzt ist, bleibt ja die Frage nach der Lebenspraxis und damit nach der Relevanz dieses Faches, die dahinter steht.

zeitsprung: Es gibt dann auch das Problem der Refinanzierung von RU.

Kraft: Was wir in Zukunft weiter entwickeln werden, ist, dass es nicht nur RU in traditioneller Form zweistündig mit je 45 Minuten gibt. Das ist ein wichtiges Modell, aber es wird in Zukunft sehr unterschiedliche Formen geben. Es ist dann nur wichtig, dass das rechnerische zeitliche Budget für den RU auch wirklich für religiöse Bildung vorhanden ist.

zeitsprung: Aber dann wird es eine besondere Herausforderung sein, dass die Fachlichkeit noch bestehen bleibt. Denn es gibt Modelle, wo RU völlig im Ethikunterricht oder in der Erlebnispädagogik aufgeht und man sich fragt: Ist das noch Religionsunterricht?

Kraft: Die Schwierigkeit der Berliner Diskussion war es schon immer, dass wir auf zwei Ebenen diskutiert haben. Die eine Ebene war, wie bekomme ich überhaupt meine Schülerinnen und Schüler, was ist refinanzierbar und was ist nicht refinanzierbar. Die andere Ebene war immer, was ist guter Unterricht, was sind die fachdidaktischen Standards? Wie man diese beiden Ebenen zusammenbekommt, das ist die Grundherausforderung in Berlin und Brandenburg.

Spenn: In dieser Minderheitensituation wird viel über persönliche Beziehung aufgebaut, weniger über die Formalien, wie es in den anderen Bundesländern eben ist.

zeitsprung: Bedeutet das, dass man mit der reinen Fachlichkeit von RU in der Schule nicht weiter kommen wird?

Kraft: Auch die verschiedenen Modelle fallen unter den Begriff einer erweiterten Fachlichkeit. Das würde ich nie von einander abkoppeln. Das ist eine andere Form von Fachlichkeit, die sich auch religionspädagogisch begründen lassen muss.

Spenn: Ich glaube, dass zu der erweiterten Fachlichkeit eben auch die Fragen nach Vernetzung und Zusammenarbeit gehören: sowohl hinsichtlich der Bezüge zu anderen Fächern und zur Schule insgesamt als auch zu außerschulischen Akteuren. Dabei ist sowohl zu klären, wo Grenzen zu ziehen sind „Ich kooperiere nicht und habe dafür gute Gründe“ als auch, wo Schnittmengen zu Synergien führen. Ich halte das für eine wichtige Chance.

Kraft: Man muss ja auch mal sehen, dass trotz der Diskussion um Pro Reli die Zahlen relativ stabil sind. Wir haben in Brandenburg Zuwächse und da ist noch viel Luft nach oben. Und wenn es uns gelingt, trotz des augenblicklichen Rückgangs der Schülerzahlen im Land diese Zahlen stabil zu halten, können wir sehr zufrieden sein.

zeitsprung: Herr Spenn, noch haben Sie den Blick „von außen“: Wie nehmen Sie die Fortbildungsangebote in der EKBO wahr? Fallen Ihnen Besonderheiten im Unterschied zu kirchlichen Fortbildungsangeboten in anderen Regionen auf? Wo würden Sie gerne andere/neue Schwerpunkte setzen?

Spenn: Ich bin in eine Einrichtung gekommen, die in den letzten Jahren aus vielen Bereichen und in mehreren Stufen zusammengelegt worden ist. In keiner anderen Landeskirche gibt es eine dem AKD vergleichbare Einrichtung. Es gibt noch viele Virtuosen, die ihr Feld für sich gestalten, und zugleich eine Reihe von Aktivitäten, bei denen die Kolleginnen und Kollegen die Chance, mit anderen zusammenzuarbeiten, intensiv nutzen. Es gibt hohes Engagement und eine breite Angebotspalette. Bei all dem ist für mich noch offen die Frage nach einer impliziten sowie nach außen erkennbaren gemeinsamen Leitidee und der übergreifenden Steuerung der Prozesse. Reizvoll und nötig finde ich zum Beispiel die Verständigung über einen gemeinsamen Bildungsansatz.

Als AKD insgesamt sollten wir in Zukunft auch stärker Positionen beziehen und uns einmischen in die durchaus komplexe und komplizierte Suche nach einem Weg der evangelischen Kirche in einer offenen, von vielfältigen Wandlungen betroffenen gesellschaftlichen Situation. Da haben wir die Chance, immer gleich unterschiedliche Perspektiven mit einzubeziehen und zu benennen.

Und noch etwas, was mir auffällt: Ich beobachte ein ziemlich unklares, wenig erkennbares Konzept über die kirchliche Beruflichkeit jenseits von Pfarramt und schulischem Lehramt. Das ist zwar deutschlandweit ein Problem, hier aber besonders auffällig. Dabei sind soziale und pädagogische Berufe jenseits der klassischen Profession Pfarramt für die Aufgaben und das Profil von



Beim Interview: Ulrike Häusler, Dr. Kraft, Matthias Spenn, Christian Hannasky (v.l.n.r.)

evangelischer Kirche ungemein wichtig, weil die Aufgaben und Herausforderungen in den vielfältigen Bildungs-, Kultur- und Sozialarbeitsbezügen komplex sind und eine hohe Professionalität erfordern, die nicht allein durch Pfarrer abgedeckt werden kann.

zeitspRUNG: Sie haben sich jetzt hauptsächlich auf das AKD bezogen. Wie sehen Sie denn die konzeptionelle Ausrichtung des PTI innerhalb des AKD?

Spenn: Auch im Arbeitsbereich Religionspädagogik haben wir hoch engagierte und kompetente Kollegen und Kolleginnen mit spannenden Angeboten. Gerade die persönlichen Schwerpunkte sind ja eine wichtige Ressource für Fortbildungseinrichtungen. Allerdings geschieht die Programmentwicklung bisher additiv und kaum als gemeinsames Ganzes. Wir sind gerade dabei, uns eine Fortbildungskonzeption zu erarbeiten. Die Besonderheit unserer Einrichtung gibt uns dabei die Chance, auch Verbindungen zu anderen Bereichen herzustellen. Wir suchen eine sinnvolle Balance zwischen zentralen Angeboten und auf konkrete Praxissituationen bezogenen Angeboten vor Ort. Zentrale Fortbildungsangebote haben auch die wichtige Funktion, dass wir Flagge zeigen: Daran arbeiten wir, das wollen wir voran bringen.

zeitspRUNG: Uns interessiert auch Ihr Blick auf das konkrete Fortbildungsangebot für die Religionslehrkräfte. Die Mehrheit der Religionslehrkräfte in der Region unterrichtet an Grundschulen, für diese werden – abgesehen von den Angeboten für die SAPH – kaum fachli-

che Fortbildungen angeboten. Wollen Sie das ändern?

Spenn: Eine meiner ersten Fragen war, wo ist die Zuständigkeit für die Schulstufen bzw. Schularten. Mir wurde gleich gesagt, das gibt es so nicht. Ich möchte, dass Grundzuständigkeiten der Kolleginnen und Kollegen benannt und spezifische Angebote für alle Schulstufen und Schularten gemacht werden. Hier muss nach dem Bedarf gefragt werden und nach den Themen, die „dran“ sind. In diesem Zusammenhang müssen wir auch unsere Arbeitsweise überdenken und in größeren Zeiträumen planen.

Kraft: Lassen Sie es mich auf den Punkt bringen: Erstens hat der Arbeitsbereich Religionspädagogik im AKD ein institutionelles Problem. Die Frage von Führung und Verantwortung wurde in der Vergangenheit nicht zufriedenstellend gelöst. Und in dem Augenblick, wo die Strukturfrage unklar ist, darf man sich nicht wundern, wenn jeder macht, woran er Lust hat oder was ihm Spaß macht. Es gab keinen irgendwie institutionell gesteuerten Arbeitsprozess. Das ist das große Defizit. Und das zweite ist, dass diese Spannung, von der wir sprachen – auf der einen Seite: wie gewinne ich Schülerinnen und Schüler?, auf der anderen Seite: was ist guter RU? – in der Vergangenheit vom PTI nicht produktiv bearbeitet wurde. Von daher ergibt sich auch so eine gewisse Zufälligkeit von Angeboten, da ist noch viel Luft drin. Ich wünsche mir einen starken und guten Arbeitsbereich Religionspädagogik mit einer klaren Leitungsstruktur, sodass wir in der Abteilung 5 einen Ansprechpartner



OKR Dr. Friedhelm Kraft

haben und in einen produktiven Dialog gehen können. Die Kolleginnen und Kollegen dieses Arbeitsbereichs müssen den Religionslehrkräften ein angemessenes Unterstützungsangebot bei ihrer Arbeit vor Ort bieten und Freiraum für konzeptionelles Denken haben, wie man mit dieser schwierigen Situation umgeht. Wir brauchen konzeptionelle Grundüberlegungen, z.B. in Bezug auf eine Auseinandersetzung mit dem Humanistischen Verband und in der Frage, was eine gute Kooperation mit dem Fach Ethik ist. Die Aufgaben, die konzeptionell zu leisten sind, müssen künftig von der Abteilung 5 und dem AKD gemeinsam formuliert werden. Hier ist in der Vergangenheit auch vom Konsistorium zu wenig gesteuert worden.

zeitspRUNG: Von den Fragen der Fortbildung der Religionslehrkräfte kommen wir zurück zur religionspädagogischen Arbeit vor Ort. Wo sehen Sie Anknüpfungspunkte, schulische und gemeindepädagogische Aufgabenfelder stärker zu verschränken?

Spenn: Ich glaube, wir tun gut daran, dass wir die Menschen unter dem Bildungsaspekt in den Blick nehmen und fragen, wie können wir dazu beitragen, dass ihre Bildungslebensläufe besser gelingen. Und da ist Schule ein wichtiger Punkt, aber eben nicht der einzige. Die Schule kann ja gar nicht soviel machen, wie sie sich einbildet und wie es ihr auch zugeschrieben wird. Das zeigen nahezu alle Studien zum Zusammenhang von Herkunftsbedingungen und Bildungserfolgen. Insofern kommt man um die Kooperation und die Vernetzung der unterschiedlichen Bildungsakteure nicht herum. Deshalb kann sich Kinder- und Jugendarbeit nicht darauf beschränken, wir haben in der Schule nichts zu tun und die Schule kann nicht sagen, mich geht der Schüler nichts an, außer im Unterricht. Es muss so sein, dass die Kirchengemeinde die Schule als Ort der Gemeinde wahrnimmt. Nicht unbedingt als Missionsfeld, aber wir haben von unserem Bildungsverständnis her die Verantwortung für das Gelingen von Biographien von allen Menschen, weil sich in allen Menschen die Gottesebenbildlichkeit, von der wir so gerne reden, abzeichnet. Und da ist es egal, ob jemand evangelisch oder katholisch oder sonst was ist. Dieser Verantwortung müssen wir uns stellen. Insofern ist es eine große Chance, mit Familienbildung, Kinder- und Jugendarbeit und schulischer Religionspädagogik in einer Einrichtung zu arbeiten. Wir haben z.B. dieses Pro-

jekt der Religionsphilosophischen Schulprojektwochen. Da wird die Kombination von schulbezogener Arbeit mit religiöser Bildung und didaktischen Ansätzen außerschulischer Arbeit sehr gut deutlich.

zeitspRUNG: In dem Comenius-Text zum evangelischen Bildungshandeln im Gemeinwesen haben Sie, Herr Spenn, ausgeführt, dass durch den Ausbau von Ganztagschulen „lokale Bildungslandschaften“ an Bedeutung gewinnen. Damit ist eine Kooperation und Vernetzung verschiedener Bildungsträger und Akteure gemeint mit dem Ziel, lokale Verantwortung für Bildung gemeinsam wahrzunehmen. Wo sehen Sie in Ihrer Funktion als Direktor des AKD Möglichkeiten, solche „lokalen Bildungslandschaften“ zu fördern?

Spenn: Wir als AKD haben generell eine wichtige Aufgabe darin, die konzeptionelle Profilierung der kirchlichen Arbeit weiter zu entwickeln und die Akteure vor Ort zu unterstützen. Unser Ziel ist es, sie zu motivieren, ihren Ort und die Menschen, die dort insgesamt leben, in den Blick zu nehmen. Der Bezugspunkt ist dabei nicht nur die Kirchengemeinde mit den Getauften, sondern das Gemeinwesen. Es gilt zu überlegen, was heißt es, dass ich eine Schule am Ort habe: Mit welchen anderen Bildungsakteuren kann ich zusammenarbeiten? Diesen Ansatz möchte ich mit Blick auf die kirchliche Arbeit stark machen.

Kraft: In dem Diskussionspapier „Welche Kirche morgen?“ finden wir alle Stichworte, die schon seit langem in der Diskussion sind: Kinderarbeit, Jugendarbeit, schulnahe Jugendarbeit, evangelische Schulen, kurz: lebenslanges Lernen, alles soll stärker akzentuiert werden. Und dabei wissen wir, dass unsere Ressourcen weniger werden. Was ich möchte, ist eine Bestandsaufnahme. Und das verbirgt sich eigentlich hinter diesem Konzept regionaler kirchlicher Bildungslandschaften. Woanders nennt man das Bildungsmonitoring. Was tun wir als Kirche eigentlich an welcher Stelle? Und wenn wir das genauer wüssten, könnten wir konkret über Vernetzung reden. Und wir könnten Schwerpunkte setzen: Brauchen wir in der Region eine evangelische Schule oder nicht? Das Land Niedersachsen macht es vor, wie regionale Bildungslandschaften Steuerungsfunktionen in Bezug auf Bildung übernehmen und eine gewisse Innovationsfunktion haben.

Spenn: Die Analyse gehört selbstverständlich zur konzeptionellen Arbeit und geht ihr voraus. Im Rahmen der Bildungsberichtserstattung habe ich hier interessante Einblicke gewonnen. Sozialraumanalyse sollte eine Selbstverständlichkeit sein, wenn man konzeptionell arbeitet. Dazu gehören nicht nur die harten Fakten, sondern auch Motivation und Interessen der unterschiedlichen Akteure. Es fehlt bisher der systematische Blick: Was haben wir, was finden wir vor? Und was wird gebraucht und ist dran? Jede Analyse setzt sofort Entwicklungspotential, Ideen frei. Dadurch, dass die Analyse nicht geleistet wird, entwickelt sich weniger. Und wir sind mit unseren Lösungsansätzen oft zu schnell und zu eng kirchlich.

Kraft: Das ist richtig: Kirche weiß zu wenig, wie die einzelnen Akteure handeln. Wie können Angebote religiöser Bildung besser miteinander verzahnt werden? Die Schule verändert sich zur inklusiven Ganztagschule. Es entstehen Konkurrenzen. Jugendliche haben kaum noch Zeit, informelle Bildungsangebote wahrzunehmen. Kirche sollte daher Interesse an einer schulnahen Jugendarbeit haben. Und auf der anderen Seite sollte es das Interesse von Schule sein, Kooperationen mit Akteuren im Gemeinwesen einzugehen. So können regionale kirchliche Bildungslandschaften entwickelt werden.

Spenn: Ich fände es reizvoll, wenn die Landeskirche Modellprojekte in verschiedenen Regionen entwickelt unter wissenschaftlicher Begleitung, um mehr zu erfahren über Gelingens- und Misslingensbedingungen. Warum nicht einen Wettbewerb? Wir nehmen Geld in die Hand für wissenschaftliche Begleitung und schauen: Unter welchen Bedingungen gelingt eigentlich Praxis? Wir müssen unser Wissen erweitern, unter welchen Bedingungen was gelingt.

zeitspRUNG: Lassen Sie uns den Charakter dieser regionalen Bildungslandschaften noch einmal genauer ansehen. Während Sie, Herr Spenn, hier vom Gemeinwesen her argumentieren, betonen Sie, Herr Kraft, den kirchlichen Charakter dieser regionalen Bildungslandschaften. Warum?

Kraft: Ich spreche von regionalen kirchlichen Bildungslandschaften, weil sich Kirche erst einmal aufstellen muss. Ich nehme eine große Zufälligkeit wahr, wo etwas an Bildung passiert oder auch nicht. Wie kann man das mehr zusammen denken? Dafür brauche ich einen Leitbegriff und da passt der Begriff regionaler kirchlicher Bildungslandschaften. Er fasst eine große Breite kirchlicher Angebote zusammen. Es ist die Frage, wo gehen in der Zukunft die Gelder hin. Wir brauchen in den kirchlichen Haushalten eine viel stärkere Schwerpunktsetzung im Hinblick auf Bildungsaufgaben. Daher halte ich „regionale kirchliche Bildungslandschaften“ für einen guten programmatischen Leitbegriff, weil er darauf hinweist, dass Kirche, wenn sie sich als Bildungsakteur begreift, erst einmal ihre eigenen „Landschaften“ bestellen können muss.

Spenn: Der Begriff regionaler kirchlicher Bildungslandschaften ist problematisch, weil Kirche abgesondert wird von der übrigen Bildungslandschaft. Der kirchliche Akteur muss ein Profil entwickeln und sich mit diesem einbringen und zu erkennen geben.

Kraft: Und wer verantwortet die Bildungsangebote?

Spenn: Jeweils der Anbieter. Es gibt ja auch Anbieter mit einem ausgewiesenen evangelischen Profil, die nicht zur verfassten Kirche gehören wie z.B. die Pfadfinder, Initiativen, Verbände, Vereine und Werke – nicht zuletzt in der Diakonie. Auch vor diesem Hintergrund ist der Begriff problematisch.

zeitspRUNG: Und er ist nicht einladend für die anderen

Akteure aus Schule, Bezirk oder Kommune, Moschee oder von freien Trägern...

Kraft: Darüber würde ich erst einmal nachdenken wollen. Wir brauchen jedenfalls eine Diskussion in unseren kirchlichen Institutionen über die Wertschätzung von Bildungsarbeit.

Spenn: Da stimme ich zu. Wir brauchen eine Bildungsdiskussion und eine Bildungskonzeption. Kirchliche Bildungsverantwortung ist nie nur auf den Raum Kirche bezogen, sie bezieht sich natürlich auf religiöse Bildung, ist aber auch allgemeine Bildungsverantwortung und Diakonie, d. h. Einsatz für die Benachteiligten.

zeitspRUNG: Und nicht zu vergessen: Ihre Idee der Entwicklung von Bildungslandschaften mit Modellcharakter – möglicherweise im Rahmen eines Wettbewerbs. Bleibt abschließend noch die Frage nach Kooperationspartnern. Haben Sie denn ganz konkret bestimmte Partner im Blick, mit denen sie stärker zusammenarbeiten wollen?

Spenn: Das kann ich so generell nicht sagen. Es gibt immer nur konkrete Entwicklungsfelder und da muss man genau gucken, was angesagt ist. Kirche täte auch gut daran, wenn sie z.B. auch praxisbegleitende Forschung beauftragen würde, die mehr empirisch arbeitet. Wir sollten also gut protestantisch die Kooperation mit Experten in Wissenschaften, in Kunst, Kultur, Sozialer Arbeit und Politik nicht scheuen. Gerade unbequeme Anregungen sind die oft wichtigsten.

Kraft: Ich wünschte mir, dass die EKBO gerade in bildungspolitischen Fragen auch stärker in der Öffentlichkeit auftritt und stärker gehört wird. Und das geht nur, wenn wir uns stärker vernetzen mit den Akteuren, die wir haben. Das sind z. B. die Evangelische Akademie, die Universitäten, Ausbildungseinrichtungen, das AKD, die Schulstiftung und das Konsistorium. Aus dieser Vernetzung müssten eigentlich Schwerpunktthemen entstehen, von denen man dann sagt: Das ist das Thema, das uns auf den Nägeln brennt, da haben wir gute Erfahrungen gemacht in unseren eigenen Schulen, da können wir in den Bildungsdiskurs etwas eintragen. Wenn gelingt, dass an exemplarischen Themen deutlich wird, dass öffentliche Kirche auch Bildungsverantwortung wahrnimmt – das ist mein Anliegen.

Das Interview für zeitspRUNG führten Ulrike Häusler (Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin) und Christian Hannasky (Religionslehrer in Berlin und Vertreter der GMAV).



Bücher

Annedore Prengel **Pädagogik der Vielfalt**

Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik
Schule und Gesellschaft 2

Opladen 1993

Das ‚Miteinander der Verschiedenen‘ ist ein Schlüsselthema heutigen Schullebens im Kontext deutscher und weltweiter Entwicklungen. Das Buch analysiert die Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik für eine Pädagogik der Vielfalt.

Annedore Prengel ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität-Gesamthochschule Paderborn

Cordula Hoffmann **Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht**

Pocket-Ratgeber Schule

Mühlheim an der Ruhr 2010

Ein kurzer Ratgeber zu den Themen: Grundlagen kooperativen Lernens / Typischer Ablauf des kooperativen Lernens und organisatorische Empfehlungen / Kooperative Methoden im Überblick / Umsetzung von kooperativen Lernmethoden.

Die Autorin ist Lehrerin, unterrichtete mehrere Jahre in den USA, seit vielen Jahren in Deutschland, und war einige Jahre im Rahmen der deutschen Entwicklungshilfe als Gutachterin für den Grundbildungsbereich in Westafrika unterwegs.

Alois Buholzer, Annemarie Kummer Wyss (Hrsg.) **Alle gleich – alle unterschiedlich!**

Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

Seelze-Velber 2010

Obwohl sich Lernen bei jedem Schüler und jeder Schülerin auf höchst unterschiedliche Weise vollzieht, orientiert sich Unterricht an unseren Schulen nach wie vor viel zu sehr an einem imaginären Durchschnittslernen sowie am Prinzip homogener Lerngruppen. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Lernenden erscheinen hier mehr als unerwünschte Störung des Systems denn als erwünschter Ausdruck von Individualität und eigenen Lernzugängen, und so erweist sich Heterogenität heute als die große Herausforderung für Schule und Unterricht. Der Band bietet im ersten Teil Grundlagenbeiträge zu Erscheinungsweisen von Heterogenität in Schule und Unterricht: Wohin zeigt sich Vielfalt? Wann wird sie zum Thema für Lehrende? Welche aktuellen Trends zeichnen sich ab? Im zweiten Teil zeigen die Autorinnen und Autoren, wie Lehrende produktiv mit Heterogenität im Unterricht umgehen können, indem sie die Prinzipien eines heterogenitätssensiblen Unterrichts beachten, bei dem die Verschiedenheit der

Kinder und Jugendlichen, ihre subjektiven Lernbedürfnisse und Eigeninteressen Wertschätzung erfahren.

Alois Buholzer, Prof. Dr. phil., ist Leiter des Instituts für Schule und Heterogenität im Leistungsbereich Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern.

Annemarie Kummer Wyss ist Dozentin und Projektleiterin für den schulischen Umgang mit Heterogenität, Integration und Inklusion am Institut für Schule und Heterogenität im Leistungsbereich Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern.

Umgang mit Heterogenität

in: Zeitschrift: Pädagogik 12/2007

Die Zeitschriftenausgabe enthält Aufsätze zum Thema „Umgang mit Heterogenität“:

Annemarie von der Groeben, Bewegung auf allen Ebenen. Von unten kommt Schwung in die Heterogenitätsdebatte

Kornelia Tetzlaff, Visionen entwickeln und umsetzen. Kinder mit und ohne Behinderung leben und lernen in einer Schule

Siegfried Arnz, Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemveränderungen anzugehen

Sabine Geist, Viele Wege führen nach Ägypten. Über gemeinsames und individuelles Lernen an einem Projekt Hauke Schulz, Von der Lebenswirklichkeit der Kinder ausgehen. Erfahrungsbericht aus einer Schule in einem sozialen „Brennpunkt“

Brigitte Kottmann, Für den Umgang mit Heterogenität im Studium sensibilisieren. Das Bielefelder Projekt „Schule für alle“

Matthias Trautmann/Beate Wischer, Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung?



DVD

Inklusion: Gemeinsam für gleiche Rechte

Doro Wiebe u.a., Deutschland 2010

45 Minuten, f., Dokumentarfilm,

Noch vor wenigen Jahrzehnten war es üblich, Menschen mit Behinderungen von den meisten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens auszuschließen. Der Besuch einer Regelschule war für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht vorgesehen. Ebenso blieb dem Großteil der behinderten Erwachsenen der Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt versperrt. Auch im privaten Bereich mussten Behinderte enorme Hürden überwinden. Barrierefreies Wohnen war lange Zeit auf Heime beschränkt. Zwar leben behinderte Menschen noch immer unter erschwerten Bedingungen, doch mittlerweile werden sie besser und engagierter sozial integriert. Dies ist auch der Verbreitung des Konzepts der Inklusion zu verdanken. Inklusion bedeutet den Einschluss aller Menschen in die Gesellschaft. Der gemeinsame Unterricht oder das gemeinsame Arbeiten aller Kinder und Arbeitnehmer wird als selbstverständlich erachtet, die Unterscheidung zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten für obsolet gehalten. Sonderschulen sind in diesem Konzept ebenso wenig vorgesehen wie große Heime. Wenngleich das Modell der Inklusion breite Anerkennung erfahren hat, ist seine Umsetzung noch nicht allzu weit fortgeschritten. So werden auch heute noch die meisten beeinträchtigten Kinder in Sonder- statt in Regelschulen unterrichtet.

Die 5 Kapitel dieser DVD stellen anhand zentraler Lebensbereiche dar, wie Inklusion funktionieren kann: Kap. 1: Schule und Grundschule / Kap. 2: Studium und Beruf / Kap. 3: Integratives Wohnen / Kap. 4: Urlaub und Freizeit / Kap. 5: Partnerschaft.



Berg Fidel - Eine Schule für alle

Hella Wenders, Deutschland 2011

87 Minuten, f., Dokumentarfilm

Die didaktische DVD will Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler über Inklusion und deren Umsetzung informieren sowie Anregungen für diesen Prozess anbieten: Die Grundschule "Berg Fidel" ist eine Modellschule, deren Prinzip es ist, jedes Kind, egal mit welcher Religion, Nationalität oder mit welchen Beeinträchtigungen, anzunehmen. Ob es sich dabei beispielsweise um ein aus dem Kosovo geflohenes Mädchen oder um einen hochbegabten Jungen mit einem Gendefekt handelt, spielt keinerlei Rolle. Trotz der großen Unterschiede finden die Kinder viele Gemeinsamkeiten. Anita, Lukas und die beiden Geschwister David und Jakob besuchen diese Schule. Zusammen mit ihren buntgemischten Klassenkameraden lernen, entscheiden und spielen sie. Über drei Jahre hinweg wurden die Kinder in der Schule, zu Hause und in ihrer Freizeit begleitet. Jeder hat dabei seine ganz eigenen Vorstellungen von seiner Zukunft. Von ihren Träumen bis zu ihren Sorgen gewähren die Kinder Einblicke in ihre Gefühlswelt. Mit umfangreichen Hintergrundinfos und Arbeitsmaterialien im ROM-Teil.

Leben nach Luther

Eine Kulturgeschichte des evangelischen Pfarrhauses. Deutsches Historisches Museum, 25.10.2013-2.3.2014

Das evangelische Pfarrhaus, über die Jahrhunderte hinweg Identität stiftendes Zentrum des Protestantismus, befindet sich im Umbau. Neue Arbeitsmodelle, pluralisierte Lebensformen, schrumpfende Gemeinden und veränderter Religionsvollzug stellen das „Pfarrhaus“ – Beruf, Berufung und Lebensform – vor große Herausforderungen. Das „klassische“ Pfarrhaus ist nur noch eine von vielen Möglichkeiten zu leben, zu wirken und eine Gemeinde zu leiten. Damit ist – nach dem Niedergang der europäischen Institution des Klosters seit dem 16. Jahrhundert – heute eine der kulturprägendsten Bildungsinstitutionen in Deutschland und weltweit von einer existenziellen Umformung erfasst und vor ganz neue Herausforderungen gestellt. Angesichts dieser Gegenwartssituation richtet die Ausstellung den Blick zurück in die Vergangenheit. Sie betrachtet Anfänge, Entwicklung und Veränderungen des evangelischen Pfarrhauses bis zur heutigen Situation. Dabei wird die traditionsreiche Institution des Pfarrhauses in ihrer Verschränkung mit der deutschen Geschichte und in ihrer Bedeutsamkeit für diese herausgearbeitet. Als ein deutscher Erinnerungsort wird das evangelische Pfarrhaus in der Ausstellung darüber hinaus in einen europäischen Vergleichsrahmen gestellt. (www.dhm.de)

Dekalog

Ein Projekt der Guardinistiftung und der Stiftung St. Matthäus

Bei diesem Projekt handelt es sich um eine Ausstellungs- und Veranstaltungsfolge, die sich der Frage widmet, was uns die 10 Gebote heute noch sagen. Als programmatischer Kern der ökumenisch konzipierten Reihe dient ein Zyklus von zehn Einzelausstellungen, die sich jeweils an einem Gebot orientieren. Begleitet werden die Ausstellungen von Podiumsdiskussionen, Lesungen von für die Dekalog-Reihe verfassten literarischen Texten, Filmvorführungen, einem Wettbewerb mit Beiträgen junger Regisseure sowie Aufführungen von Auftragskompositionen.

Weitere Informationen unter
www.stiftung-stmatthaeus.de
www.guardini.de

Impressum

Herausgeber:

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)
Kontakt: 030/3191-278
pti-berlin@akd-ekbo.de
<http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Redaktion:

Prof. Dr. Christine Funk
Christian Hannasky
Ulrike Häusler
Jens Kramer (Schriftleitung)
Cornelia Oswald
Prof. Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder
Prof. Dr. Birgit Zweigle

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Bildnachweis:

Titelseite
S. 2, 3, 4, 5, 7 Ute Matzat
S. 13, 14 Julia Klein, www.geschichtenhaendlerin.de
S. 19 gemeinfrei
S. 23, 24 Godly Play deutsch e.V.
S. 28 www.bikl.de
S. 33 AKD
S. 35 Ulrike Häusler
S. 36 EKBO

Druck: AKD

Grundlayout: Anja Zühlke, Iris Hartwig

Erscheinungsweise: Halbjährlich

„Kann ich Sie nur kurz mal sprechen?“ - Basiskurs zum Kurzgespräch in Schule und Beratung

Leitung: Angela Berger
Referent: Klaus Harzmann-Henneberg
Termine: 19.-21. September 2013
28.-30. November 2013
Ort: AKD Berlin

Qualifizierung in Schulseelsorge

Leitung: Angela Berger
Termine: 24.-25. Oktober 2013
14.-16. November 2013
23.-25. Januar 2014
20.-22. Februar 2014
13.-15. März 2014
15.-17. Mai 2014
Ort: AKD Berlin

Grundkurs christliche Meditation

Leitung: Andrea Richter
Termine: 3.-5. Januar 2014
11.-13. April 2014
11.-13. Juli 2014
18. Oktober 2014
2.-7. Februar 2015
Orte: AKD Berlin (18.10.2014), ansonsten
Kloster Lehnin, Klosterkirchplatz 1-19, 14707 Lehnin

FORTBILDUNGEN (Auswahl)

August 2013 bis Januar 2014

Armut als Thema im Religionsunterricht und in der Konfirmandenarbeit

Leitung: Matthias Röhm
Referentin: Rebecca Habicht
Zeit: 29. August 2013, 9.00-16.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Literarische Texte im Religionsunterricht

Leitung: Cornelia Oswald
Referent: Prof. Dr. Georg Langenhost
Zeit: 18. September 2013, 9.30-17.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Binnendifferenziert unterrichten in heterogenen Lerngruppen

Leitung: Angela Berger
Referentin: Ute Matzat
Zeit: 16. Oktober 2013, 16.30-18.30 Uhr
Ort: AKD Berlin

Arbeit mit Biographien

Leitung: Gerlinde Grundke
Zeit: 30. Oktober 2013, 16.00-17.30 Uhr
Ort: AKD Berlin

„Bist du, der da kommen soll?“ - Jüdische und christliche Messiasvorstellungen

Leitung: Stephan Philipp/Matthias Loerbroks
Zeit: 4. November 2013, 10.00-15.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Kunst und Religion

Leitung: Karlheinz Horn/Matthias Röhm
Referentin: Dr. Susanne Schroeder
Zeit: 12. November 2013, 9.30-16.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Musikvideos im Religionsunterricht

Leitung: Jens Kramer
Zeit: 25. November 2013, 9.30-15.30 Uhr
Ort: AKD Berlin

Anfangsunterricht Religion

Leitung: Jens Kramer
Zeit: 15. Januar 2014, 9.30-15.30 Uhr
Ort: AKD Berlin