

Was Lehrkräfte anrichten – Lernimpulse, Lernrahmung, Lernsteuerung

1. Die Lehrkraft als *Akteur/in*

Auch die Lehrkraft ist eine, wenn nicht die wichtigste „sinnliche Dimension der schulischen Dinge“¹. In einem rechtverstandenen lehrergesteuerten (im Unterschied zum lehrerzentrierten) Unterricht² arrangiert sie als zentrale Akteurin nicht nur den Einsatz der materiellen Dinge (Demonstrationsobjekte, Tafel, Arbeitsblätter, Filme, etc.) und organisiert das formale Gesamtsetting des Unterrichts (Sitzordnung, grundlegende Lehr- und Lernformen etc.), sie agiert selber als verbales oder auch nonverbales Medium, um so den Umgang mit den Unterrichtsgegenständen und ihre Ingebrauchnahme durch die Lernenden und Lernprozesse insgesamt zu steuern. Ein (nicht völlig fiktives) Beispiel:

L legt eine Folie auf den Overheadprojektor, tritt einen Meter zurück und schaut erwartungsvoll in die Klasse. Kurze Pause. Ein S erbarmt sich und beschreibt, was auf dem Bild zu sehen ist.

Die sogenannte Impuls-Technik ist symptomatisch für eine Didaktik, die der Lehrkraft eine zurückhaltende Rolle im Lehr-Lernprozess aufnötigte. Die Schüler/innen sollten vom Stundenbeginn an als Subjekte des Lernens an der Konstitution des Stundenthemas und dessen Bearbeitung aktiv beteiligt sein. Wir meinen auf der Basis unserer Forschungsergebnisse³

1 Röhl, Tobias: Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichts. In: *Alkemeyer, Thomas* u.a. (Hg.): *Bildungspraxis*, Weilerswist 2015, 235-260, 235.

2 Stichwort: Instruktion, direkte. In: *Mendl, Hans*: *Taschenlexikon Religionsdidaktik*, München 2019.

3 *Stinglhammer, Manuel*: Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23-33), Münster 2017; *Mendl, Hans / Sabinsky, Markus / Stinglhammer, Manuel*: „Schlägert Gott?“ Rezeptionsstudien zu Gen 32,23-32. In: *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): *Lernen mit der Bibel (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1)*, Hannover 2010, 67-82.

belegen zu können, dass die Steuerungsfunktion der Lehrenden für die Art und Weise, wie die Schüler/innen lernen, deutlich unterschätzt wird. Die Lehrenden bringen Dinge verbal ein, die dann zur Aufforderung werden, sie setzen Impulse und erteilen Arbeitsaufträge und geben durch das formale und inhaltliche Gesamtsetting einen Lernrahmen vor, der den Lernmodus der Lernenden entscheidend prägt. Zur Steuerung des Unterrichts zählen auch Impulse, mit denen die Schüler/innen zur wechselseitigen Bezugnahme und zum Diskurs aufgefordert werden, und auch Phasen, in denen Lehrende die klassische Rolle des Vortragenden einnehmen. Die Lehrkraft erweist sich in ihrem unterrichtlichen Agieren als die Schnittstelle des Unterrichts schlechthin, sie weist Redemöglichkeiten zu und ermuntert zum Gespräch (oder nicht), bringt Sachwissen und Deutungsvorschläge ein (oder nicht), stößt zu einem nachdenklichen Gespräch an (oder nicht), geht auf Ideen und Deutungen der Lernenden ein (oder nicht) und regt durch die gesamte Lernrahmung zu Verknüpfungsleistungen an (oder eben auch nicht). Dabei wird deutlich, dass das innere *Arbeitsprogramm* einer Lehrkraft, sei es nun reflektiert oder unreflektiert, selten die entsprechende Resonanz bei den Lernenden bewirkt; die Praxis I (die Intention und das Agieren der Lehrkraft unterscheidet sich von der Praxis II (die faktische Wirkung des Handelns der Lehrkraft im Netzwerk der anderen beteiligten Akteure). Dies soll im Folgenden mit Ankerbeispielen aus unserem Forschungsprojekt genauer analysiert werden.

2. Blick in die Praxis

2.1. Ein exemplarischer Unterrichtsverlauf

Der Unterrichtsverlauf in einer 7. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums soll nachstehend kurz skizziert werden, weil sich an ihm Charakteristika des *angerichteten Unterrichtsmenüs* typologisch aufzeigen lassen. Die Klasse besteht aus 25 Schülerinnen und Schülern; die Religionsstunde dauerte knapp 60 Minuten.⁴

Zu Beginn werden zentral erscheinende Begriffe aus der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23-32) (Sonne, Nacht, allein, gestritten, segnen, ringen, Name) präsentiert. Die Schüler/innen sammeln in Kleingruppen zu einem gewählten Wort Assoziationen auf Plakaten. Der Bibeltext wird sodann mit verteilten Rollen gelesen, anschließend von der Lehrkraft nochmals

4 Diese Unterrichtseinheit gehört zum Pool der insgesamt 13 videografierten und transkribierten Unterrichtsstunden inklusive der Interviews mit den Lehrkräften und je Aufzeichnung mit drei Schüler/innen des Forschungsprojektes zur empirischen Lehr-Lernforschung an der Universität Passau. Sie wurden hinsichtlich der Fragen ausgewertet, wie Schüler/innen den (neuen) Unterrichtsinhalt mit bestehendem Vorwissen verknüpfen, welche Rolle dabei die Lehrkraft spielt und wie die unterrichtliche Kommunikation verläuft. Dabei konnten im Verlauf der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung Typologien herausgearbeitet werden, die Stärken und Defizite der aufgezeichneten Religionsstunden deutlich machen.

vorgetragen und an den Stellen mit den anfänglich präsentierten Begriffen unterbrochen, wobei die Lernenden ihre Assoziationen einbringen.

Daraufhin sollen die Jugendlichen Stopp-Schilder an den Textstellen einzeichnen, bei denen sie eine Frage zum Handlungsablauf bzw. an eine der agierenden Personen stellen oder eine Anmerkung machen möchten. Die Erzählung wird von der Lehrkraft nochmals vorgelesen. Die Schüler/innen unterbrechen die Lehrkraft an der entsprechenden Stelle und bringen ihre Frage bzw. ihr Statement ein. Im Unterrichtsgespräch werden die Fragen gesammelt, zum Teil von der Lehrkraft aufgenommen und beantwortet, viele bleiben auch im Raum stehen (z.B. „Wo kam der Mann eigentlich her?“ – „Warum haben die beiden gerungen?“). Andere wiederum werden in die Klasse zurückgespiegelt („Wofür kann das Ringen stehen? Wofür könnte es ein Symbol sein?“).

Nach einem längeren Unterrichtsgespräch (ca. 12 Minuten) erhalten die Schüler/innen zur Vertiefung am Ende des Unterrichts den Auftrag, ihre Gedanken und Gefühle zum Text kreativ zum Ausdruck zu bringen. Dabei werden den Lernenden verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung angeboten, z.B. Bilder aus der Kunst, um sie zu verändern; Gott spricht Jakob am nächsten Tag auf die Mailbox...; ein Akrostichon verfassen; ein Elfchen anfertigen oder mit freiem Schreiben den Bibeltext vertiefen. Die Jugendlichen arbeiten knapp 20 Minuten, zu einer Präsentation kommt es zeitbedingt nicht mehr.

Im Rahmen der Diskussion um *Dinge im Religionsunterricht* werden exemplarisch an dieser Stunde insbesondere der Vortrag, die zentralen Impulse und Arbeitsaufträge der Lehrkraft, die Kommunikationsstruktur sowie der aufgespannte Lernrahmen beleuchtet. Es geht darum, auf den *Aufforderungscharakter* durch die Steuerung oder die offensichtlich intendierte ‚Nicht-Steuerung‘-Steuerung durch die Lehrkraft näher zu fokussieren. Wie können inhaltliche und didaktisch-methodische Elemente und Prozesse zu anstößigen Dingen des Unterrichts werden, religiöse Lernprozesse fördern oder möglicherweise auch behindern?⁵

2.2. Der Aufforderungscharakter von Aufgabenstellungen und Impulsen

Ein erster Fokus richtet sich auf die zentralen Impulse und Arbeitsaufträge der Lehrkraft im Stundenverlauf. Sie stellen sich über die gesamte Stunde hinweg wie folgt dar:⁶

- (1) *„Wir wollen uns heute mit einer Bibelstelle befassen, die, als ich sie vorbereitet habe, da habe ich gemerkt, die hat was mit mir zu tun, nämlich zufällig ist diese Bibelstelle die Lesung gewesen an dem Tag, als ich meine Missio erhalten habe. [...] Also irgendwo schließt sich für mich da ein Kreis. Mir sagt die Bibelstelle persönlich etwas. Wollen wir mal sehen, wie es euch damit ergeht.“*
- (2) *„Sonne, Nacht, allein, gestritten, segnen, ringen, Name“ – „Ich bitte euch [...] eure Assoziationen zu dem Wort, was ihr bekommt, aufzuschreiben. [...]“*
- (3) *„[...] bitte ich dich ein Stoppschild [im Text] anzubringen. Und zwar an einer Stelle, an der du denkst: Oh, hier habe ich eine Frage. [...] Oder es könnte sein, dass du ein Stoppschild machst an einer Stelle, wo du einfach etwas dazu sagen möchtest.“*

⁵ Vgl. Röhl 2015 [Anm. 1], 243.

⁶ Für die folgende Aufstellung vgl. Stinglhammer 2017 [Anm. 3], 300f. (leicht angepasst).

- (4) *„Also das hat eine Vorgeschichte. [...] Es geht darum, dass der Jakob – den habt ihr in der 5. Klasse schon mal kennen gelernt, wisst ihr noch? – Streit mit seinem Zwillingsbruder...“⁷*
- (5) *„Wieso ist das logisch, dass wenn man aufhört zu kämpfen, weil die Morgenröte aufsteigt? Das ‚denn‘ ist ja – deutet eine logische Konsequenz an.“*
- (6) *„Wofür kann das Ringen stehen? Wofür könnte es ein Symbol sein?“*
- (7) *„[...] was ihr jetzt an Vorstellungen von der Geschichte mitbekommen habt, was ihr zu der Erzählung denkt, fühlt, empfindet, kreativ auszudrücken.“*

Zunächst fällt auf, dass die Lehrkraft mit einem persönlichen Bezug zur Bibelstelle (Verleihung der *Missio canonica*) einsteigt. Sie macht deutlich, in welchem Kontext für sie die Perikope steht, dass sie wohl selbst ein Verständnis dieser Perikope entwickelt hat und öffnet mit dem Satz „Wollen wir mal sehen, wie es euch damit ergeht“. Eine genauere Zielangabe erfolgt nicht. Impuls (2) soll die eigenen Erfahrungen aktivieren, um bereits beim anschließenden ersten Lesen einen Erfahrungs- bzw. Lebensweltbezug herzustellen. Während Impuls (2) stärker den Erfahrungshorizont aktiviert, steht mit Impuls (3) der Text an sich im Vordergrund, sein Handlungsverlauf, seine Struktur und seine Aussage(n). Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs setzt die Lehrkraft die Impulse 4-6: Sie gibt auf Nachfrage einen kurzen Einblick in die biblische Vorgeschichte. Bei der Frage einer Schülerin, wie der Zusammenhang Morgenröte und Ende des Kampfes zu verstehen ist, wiederholt sie die Einlassung und stellt heraus, dass diese Unklarheit auch für sie besteht (5). Weshalb die beiden miteinander ringen, beantwortet sie mit einer Spiegelung der Aussage in die Klasse zurück, um ein weiteres Nachdenken zu evozieren. Die Verstehenshilfe der Lehrkraft liegt in dem Zusatz „Wofür könnte es ein Symbol sein?“, weil sie damit auf innerpsychische Prozesse verweist. Dies gelingt insofern, als sich nachfolgend eine Schülerin meldet und das Ringen als inneren Kampf mit sich selbst deutet. Im letzten Arbeitsauftrag der Unterrichtsstunde sollen die Schüler/innen kreativ zum Ausdruck bringen, was sie an der Erzählung bewegt. Dies ist ein dezidiert offener Auftrag, der viel Freiraum lässt: die Lernenden sollen das zu Papier bringen, was sie jetzt „von der Geschichte mitbekommen“ haben.

Wie kognitiv aktivierend und herausfordernd sind diese Aufträge? Bedenkt man, dass es sich um eine 7. Gymnasialklasse handelt, ist das Anforderungsniveau eher gemäßigt. Der erste Auftrag eröffnet die Stunde, die Schüler/innen finden schnell entsprechende Assoziationen, diese haben für den weiteren Stundenverlauf keine Bedeutung mehr. Wenn Fragen an den Text gestellt werden sollen, wird es deshalb spannend, weil die Denkprozesse hier komplexer werden: Der Text und sein Handlungsverlauf, der an sich durch viele Leerstellen gekennzeichnet ist, muss verstanden und mit bestehendem Vorwissen abgeglichen werden. Bleibt eine kognitive Dissonanz bestehen, können Fragen generiert werden. Diese Aufgabe erzeugt ein Nachdenken, die daraus erwachsenden Impulse (4) – (6) sind differenziert zu betrachten. Während Impuls (4) einen möglichen Verstehenshorizont eröffnet (Kontext Jakob-Esau-Erzählkranz), der dann einer symbolischen Deutung des Ringkampfes den Weg bereitet (Impuls 6), spiegelt in Impuls (5) die Lehrkraft die Frage wieder in die Klasse zurück. Den Komplexitätsgrad über die gesamte Unterrichtsstunde hin betrachtend kann von einer

7 Ebd., 530f. (Anhang).

höchstens moderaten Zunahme des Anforderungsniveaus gesprochen werden. Mit dem letzten Arbeitsauftrag scheint dies wieder abzuflachen, weil es hier gänzlich offen den Schüler/innen überlassen bleibt, ein Fazit zu formulieren: Die Ergebnisse nehmen zwar Elemente des Unterrichtsgesprächs auf, sind aber eher reproduktiv. Einzig bei Impuls (5) wird vermehrt nachgedacht und nach Interpretationen gesucht, wie folgender Gesprächsausschnitt zeigt.⁸

„Susanne: Ich weiß nicht genau, aber wenn man da unten weiterliest, ist da ja dann ‚Gottes-gesicht‘. Also Gott von Angesicht zu Angesicht. Dass das da irgendwie gemeint ist, dass bei der Morgenröte aufgestiegen, wegen Gott.

Lehrkraft: Ja. In der darstellenden Kunst wird das ja oft, wenn man Gott darstellt, ein Lichtglanz-

Susanne: Ja, eben.

Lehrkraft: Anstelle – an seiner Stelle – anstelle seines Gesichts oder seines Körpers dargestellt. Dass das ‚aufkommende Morgenröte‘ was mit dem Erscheinen Gottes zu tun hat. Deine Vermutung?

Alexandra: Und dass man auch vielleicht nicht kämpfen darf irgendwie vor Gott?

Barbara: Und irgendwie – dann wüsste er ja, wer das ist. Vielleicht erkennt er ihn dann.

Lehrkraft: Stimmt. Dunkelheit gibt demjenigen, der was Übles vor hat, beispielsweise Sicherheit [...]“⁹

Susanne deutet offenbar die Morgenröte in der Erzählung als einen Verweis auf Gott bzw. Gottes Angesicht. Die Lehrkraft nimmt diese Interpretation auf und verknüpft diese mit ihrem Wissen über Kunst, dass hier oftmals ein „Lichtglanz“ als Darstellung für die Epiphanie Gottes verwendet wird, was Susanne bestätigt. Alexandras Überlegung weist in eine andere Richtung: Sie deutet die aufsteigende Morgenröte als Marker für das Ende des Kampfes, weil man das vor Gott nicht dürfe. Diese Einlassung wird von der Lehrkraft nicht weiter aufgegriffen oder kommentiert. Barbara meldet sich sofort und gibt zu bedenken, dass Jakob bei Tageslicht wüsste, mit wem er kämpft. Den „Schutz der Dunkelheit“ bestätigt die Lehrkraft.

An dieser Stelle wird symptomatisch evident, dass sowohl die Ermöglichung von Fragen als auch Deutungen der Lehrkraft (Frage nach der logischen Konsequenz von Morgenröte und Ende des Kampfes, der Verweis auf die darstellende Kunst sowie die Deutung der Morgenröte als Epiphanie Gottes) Deutungen auf Seiten der Schüler/innen anregen. Dies erscheint als wichtige Erkenntnis, betrachtet man die sonst, besonders hinsichtlich inhaltlicher Eingaben, sehr zurückhaltende Rolle der Lehrkraft, wie sie im Interview erläutert:

⁸ Ähnliche Beispiele sind auch dargestellt in *Stinglhammer, Manuel: 20 verschiedene Schülerdeutungen – und jetzt? Von der Schwierigkeit mit inhaltlich-heterogenen Aussagen umzugehen. In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hg.): Heterogenität im Klassenzimmer (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 9), Babenhausen 2018, 203-218, 212f.*

⁹ *Stinglhammer 2017 [Anm. 3], 532 (Anhang).*

„Also ich habe die Erfahrung gemacht, [...] dass es sinnvoll ist und sehr viel bringt, wenn die Schüler selber die Fragen formulieren, wenn ich ihnen nicht irgendwelche Fragen zum Text vorgebe [...]. Und ich hatte halt auch den Eindruck in der Stunde, dass sie sich damit intensiv beschäftigt haben [...]. Und die sie sich auch zum Teil gegenseitig versucht haben sich zu beantworten oder durch ihre eigenen Beiträge dann einer Antwort auf die Spur gekommen sind [...].“¹⁰

Diese eher moderierend-zurückhaltende Rolle lässt sich fast durchwegs in den Unterrichtsaufzeichnungen konstatieren und wirft die Frage danach auf, ob es nicht doch auch sinnvoll wäre, die eigene theologische Expertise einzubringen, um ein Voranschreiten im Erkenntnisprozess zu bewerkstelligen.¹¹

2.3. Der Aufforderungscharakter eines Lehrervortrags

Im eben dargestellten Gesprächsausschnitt zeigt sich, dass die Lehrkraft Andeutungen zur Interpretation der „Morgenröte“ macht und weiteres Nachdenken auslöst. Was wäre, wenn sie an dieser Stelle noch klarer Stellung beziehen würde und ihre Deutungsmöglichkeit verstärkt einbrächte, nachdem sie einen persönlichen Bezug zur Bibelstelle hat? Könnte hier noch weiter fokussiert werden? Im Gespräch suchen Schüler/innen und Pädagogin nach Interpretationen, in vielen Fällen bleiben die Fragen aber unbeantwortet. Weshalb hält sich die Lehrkraft mit der eigenen Expertise zurück?

Ein weiteres Beispiel:

Carina: Woher kam der Mann plötzlich?

Die Lehrkraft liest daraufhin im Text weiter, ohne zu kommentieren oder auf die Frage zu reagieren. [...]

(ca. 1 Minute später)

Helene: Als ich habe da jetzt nicht genau verstanden, wieso der Mann, wenn er mit dem gerungen hat, ihn plötzlich segnen soll? Weil, wer ist der Mann überhaupt?

Lehrkraft: Die Frage bleibt offen, hm? [...]

(ca. 2 Minuten später)

Carina: Und was ich vorher schon mal gefragt hätte: Woher kam der Mann eigentlich?

Lehrkraft: Hmhm. Die Frage bleibt offen. Was meinst du?

Carina: Weiß ich nicht.

Die Schüler/innen beschäftigt die Frage, wer dieser Unbekannte ist, mit dem Jakob hier ringt und woher er so plötzlich auftaucht. Die Lehrkraft gibt bewusst keine Antwort: Die Lernenden werden dadurch immer wieder auf sich selbst zurückgeworfen. Auch der Text gibt hier keine eindeutigen Antworten. Aber könnte in diesem Beispiel nicht durch eine behutsam eingespielte Antwortmöglichkeit (z.B. Bedeutung des Segens im Kontext der gesamten Jakob-Esau-Erzählung) oder zumindest durch die Aktivierung der gesamten Klasse

10 Ebd., 538f.

11 Vgl. Englert, Rudolf / Hennecke, Elisabeth / Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 113–117.

hinsichtlich dieser Frage ein weiteres Denken initiiert werden, das über das Generieren von wertvollen und wichtigen Fragen hinausreicht? Freilich gibt es im weiteren Gesprächsverlauf Vermutungen, dass es sich um Gott handeln könnte, doch scheint hier eine wirkliche Weiterentwicklung der Interpretation nicht stattzufinden. Dies liegt mit Sicherheit zum einen daran, dass viele Deutungen und Aspekte gesammelt werden, die allerdings häufig nebeneinander stehen bleiben, ohne eingeordnet oder qualifiziert zu werden. Es bleibt bei einem offenen Suchprozess, ohne dass die Lehrkraft hier eine Position oder Deutung als Denkoption einbringt, an dem die Lernenden ihre Ansicht weiterentwickeln könnten. Wäre hier nicht eine theologische Expertise der Lehrperson gefragt, ohne in einen inhaltlichen Absolutheitsanspruch zu verfallen? Es besteht unweigerlich bei einem solchen Vorgehen, das sich durch viele Aufzeichnungen verfolgen lässt, die Gefahr, dass ein Gewöhnungsprozess bei den Schülerinnen und Schülern einsetzt: Lernenden wird zunehmend bewusst, „dass das, was sie bewegt, keine Rolle spielt“¹²; die Folge: sie emigrieren in eine rezeptive Position.

2.4. Der Aufforderungscharakter des Lernrahmens

Wenn wir den Unterricht in seiner Gesamtheit über die entdeckten Einzelaspekte hinaus in den Blick nehmen, lässt sich ein Lernrahmen zeichnen, der als Hintergrundfolie das inhaltlich geprägte didaktisch-methodische Setting meint, auf dem der Unterrichtsgegenstand präsentiert wird. Dieser Kontext spannt sich zwischen den von der Lehrkraft durch Impulse, Medien und Material gesetzten Bezugs- und Anknüpfungspunkten aus, die Lernenden helfen sollen, den Unterrichtsgegenstand einzuordnen und zu verstehen.¹³

Hinsichtlich der dargestellten Unterrichtsstunde ergibt sich folgender grafisch aufbereiteter Lernrahmen mit Anknüpfungspunkten:

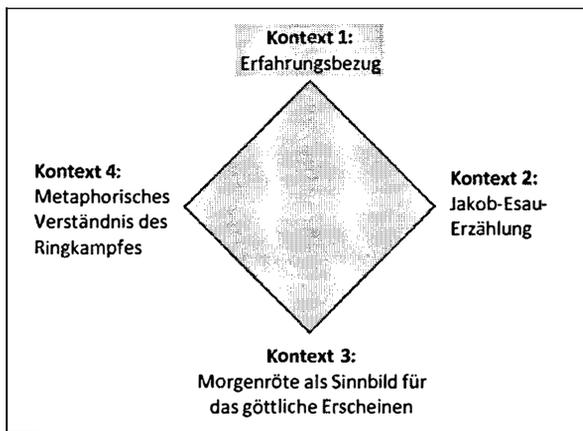


Abb. 1: Lernrahmen mit Anknüpfungspunkten

¹² *Mendl, Hans*: Konstruktivistischen Unterrichtselementen auf der Spur. Eine Feldstudie von Studierenden. In: *Ders.* (Hg.): Konstruktivistische Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 121-128, 123.

¹³ Vgl. *Stinglhammer* 2017 [Anm. 3], 182.

Der einzige im Vorfeld geplante Bezugspunkt der Lehrkraft, auf dem die biblische Perikope präsentiert wird, ist der Kontext der eigenen Erfahrung der Schüler/innen, der mit Hilfe von Begriffsassoziationen eingebracht wird.

Dieser Hintergrund wird in der Bibeldidaktik im Sinne einer korrelativen Didaktik im Forschungsprojekt meist gewählt, auch wenn dieser Ansatz in der vorliegenden Stunde nicht bis zum Ende konsequent durchgehalten wird. Es fehlen die Passagen, die das Ringen, den Bruderzwist oder die Morgenröte als Epiphanie Gottes auf die Ebene des individuellen Erfahrungsbezugs weiter fokussieren. Es bleibt tendenziell bei einem offen gehaltenen Suchprozess, einem „unverbundenen Nebeneinander von Tradition und Lebenswelt“.¹⁴

Ähnliches ist bei den Kontexten 2 und 4 zu konstatieren. Beide werden erst auf Nachfrage von der Lehrkraft eingebracht, kurz angerissen und spielen im weiteren Gesprächsverlauf dann eher marginal eine Rolle. Die Vorgeschichte der Brüder kommt nochmal ins Spiel, wenn es um die Deutung des Ringens geht:

Alexandra, die im Vorfeld überlegte, dass mit Gott nicht gekämpft werden dürfe, formuliert auf den Impuls der Pädagogin, wofür das Ringen stehen könne: „Vielleicht irgendwie, dass er mit sich selbst gerungen hat, ob er jetzt da hingehet oder nicht.“¹⁵ Die Lehrkraft bestätigt die Überlegungen, dann folgt die Frage von Carina, woher der Mann so plötzlich kam. Damit endet diese Perspektive.

Die Schülerin verknüpft die Erzählung des Bruderzwistes mit dem Kampf und deutet ihn als innerpsychischen Prozess, der von der Lehrkraft durch den Hinweis einer symbolischen Verständnisebene angebahnt wird. Eine weitere Klärung und Bedenken der Konsequenzen auch in theologischer Sicht erfolgt nicht.

Kontext 3, das Verständnis der Morgenröte, wurde bereits im Gesprächsausschnitt oben erläutert und konturiert den Lernrahmen, weil mehr Zeit für die Auseinandersetzung verwendet wird. Die Morgenröte ist es auch, die in den Zeichnungen in der Vertiefungsphase öfter als Sonne oder roter Schimmer vor einer Illustration des Kampfes im Vordergrund zu sehen ist. Es liegt hier deshalb die Vermutung nahe, dass die Impulse bzw. Aufträge der Lehrerin durchaus geeignet gewesen wären, die Vertiefungsphase des kreativen Ausdrucks zu bündeln, z.B. hinsichtlich der Bedeutung der Morgenröte als Erscheinen Gottes, der Bedeutung des Kampfes im Kontext der Familienerzählung oder einer Fokussierung auf ein metaphorisches Verständnis des Ringens.

Gerade im Rückblick auf das zum Lehrervortrag Gesagten ist zu fragen, ob dieser Lernrahmen ausreichend konturiert ist, um ein Verstehen zu ermöglichen. Freilich kann in einer Unterrichtsstunde, noch dazu zu einem so komplexen Text wie Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23-33), keine erschöpfende Darstellung erfolgen. Bedenkt man aber, wieviel Zeit für den Anweg (Assoziationen und deren Präsentation, ca. 20 Minuten) sowie die sehr offen gehaltene Vertiefungsphase (ca. 20 Minuten) eingeplant wurde, legt sich durchaus der

14 Englert / Hennecke / Kämmerling 2014 [Anm. 11], 162.

15 Vgl. Stinglhammer 2017 [Anm. 3], 535 (Anhang).

Schluss nahe, dass eine fokussierte Darstellung möglich gewesen wäre, auch wenn man sich damit auf einen oder wenige Aspekte der Erzählung beschränkt hätte.

Mehr noch: Es könnte über den anvisierten Kontext *Erfahrungs- und Lebensbezug* hinaus auch noch ein Stimulus eingebracht werden, der übergreifende Sinnzusammenhänge verdeutlicht, also – auch kontrastiv – auf andere biblische Erzählungen oder theologische Grundaussagen verweist.¹⁶

Die Lernenden stellen diese übergreifenden Zusammenhänge her, wie das folgende Beispiel exemplarisch illustrieren soll:

Eine Lernende aus dem genannten Unterrichtsbeispiel überlegt, wer der Mann denn sei, mit dem Jakob da ringt.¹⁷

Monika: War der Mann ein Täufer? Weil unten steht ja dann, dass er ihn segnen soll...

Lehrkraft: Hmhm [...] und aus dem Neuen Testament ist es, um eine Verbindung mit Fluss, Wasser, Segnen wäre denkbar, aber hier befinden wir uns im Alten Testament, da gab es die Taufe, wie du sie meinst, ja noch nicht.

Die Lehrkraft würdigt den Zusammenhang, den die Schülerin entdeckt hat, kann ihn augenscheinlich auch nachvollziehen, bricht aber ein weiteres Nachdenken durch den Hinweis auf die Chronologie ab. Die Pädagogin denkt hier rein formal-chronologisch und weist auf die Differenz von Altem und Neuem Testament hin, weitere mögliche theologische Lesarten scheint sie nicht im Blick zu haben oder nicht verfolgen zu wollen, vielleicht auch um historisch zu trennende Ereignisse nicht zu vermischen, die so möglicherweise verwirren. Dies ist eine inhaltlich-didaktische Entscheidung, die man mit Blick auf die Schüler/innen treffen kann. Gleichzeitig ist auch zu konstatieren, dass damit ein Theologisieren behindert wird. Interessant ist nämlich, dass die Kontextualisierung im Sinne einer theologisch-kanonischen Lesart die Schülerin einbringt. Sie setzt biblische Aussagen miteinander in Verbindung, sieht größere Zusammenhänge und bleibt nicht bei einer isolierten Einzelgeschichte stehen.

Der Sinn des Lernrahmens liegt in der Strukturierung und Kontextualisierung des Lerninhalts, d.h. dem Angebot von Ein- und Zuordnungshilfen, damit Schüler/innen durch ein aktives In-Beziehung-Setzen neue Informationen und vorhandene Wissensbestände verknüpfen. Fehlen diese inhaltlichen Eingaben, sind sie unscharf oder werden nicht weiter verfolgt, so laufen die religiösen Lernprozesse Gefahr, sich auf einer formal-oberflächlichen Ebene, im theologisch Unspezifischen und Diffusen zu verlieren.¹⁸ Betrachtet man allerdings die Aussagen im Interview (vgl. 2.2.), wollte die Lehrkraft genau dies: Dass die Lernenden theologischen Antworten ‚auf die Spur‘ kommen. Die Logik, nach der die Lehrkraft agiert, entspricht dem Konstrukt einer Kinder- und Jugendtheologie, gemäß dem ein selbstständiges Entwickeln von Eigendeutungen nicht durch Deutungen der Lehrkraft

16 Vgl. ebd., 332.

17 Vgl. ebd., 531f. (Anhang).

18 Vgl. ebd., 316f.

eingeschränkt werden sollte (also eine ausschließliche Theologie der Kinder und Jugendlichen); dass ein vorgegebener Lernrahmen solche Eigendeutungen und Vernetzungen forcieren könnte, hat die Lehrkraft in ihrer Handlungslogik nicht im Blick.

2.5. Der Aufforderungscharakter von Ko-Konstruktionen

Sowohl in der näher beschriebenen Unterrichtseinheit als auch im Gesamtpool der aufgezeichneten Religionsstunden lassen sich Ko-Konstruktionen im Sinne eines Austausches zwischen den Schülerinnen und Schülern kaum entdecken. Die Kommunikationsstruktur gleicht eher einer *Einbahnkommunikation* zwischen Lehrkraft und Lernenden.¹⁹ Allenfalls im oben dargestellten Gesprächsausschnitt über die Morgenröte könnten evtl. Bezugnahmen vermutet werden, wenn Schüler/innen/aussagen weitere Denkprozesse der Mitschüler/innen evozieren. Eindeutig belegbar ist dies aber nicht.

Hier ein weiteres Beispiel, das die eingleisige Kommunikationsstruktur illustriert:

Carina: Also ich habe da jetzt nicht genau verstanden, wieso der Mann, wenn er mit dem gerungen hat, ihn plötzlich segnen soll? Weil, wer ist der Mann überhaupt?

Lehrkraft: Die Frage bleibt offen, hm?

Stefanie: Ja ich wollte jetzt auch fragen- er kennt den Mann ja nicht. Er weiß ja gar nicht, warum kann der den jetzt plötzlich segnen, wenn er überhaupt nicht weiß, wer der Mann ist. Der kann ja auch ein Bettler oder so sein.

Lehrkraft: Unerwartet dieser Satz, finde ich auch.

Bianca: Vielleicht war ja dieser Fluss ein besonderer Fluss, wo vielleicht- ja ich weiß es nicht, wo man gesegnet worden ist.

Lehrkraft: Ein besonderer Fluss, in der Hinsicht, dass Menschen früher gedacht haben, an Flüssen tauchen nachts vielleicht irgendwelche Wesen auf, die – so Flussgötter hat man sich früher vorgestellt.

Tanja: Oder vielleicht auch wegen dem Spruch „Morgenröte ist aufgestiegen“, dass das da irgendwie herkommt, dass der was Besonderes ist.

Lehrkraft: Dass das schon darauf hindeutet, auf einen besonderen Gegner, der mit ihm kämpft. (liest weiter; wird bei „und hast gewonnen“ gestoppt)

Paula: Warum hat der mit Gott gestritten? [...].

Stakkatoartig springt das Gespräch zwischen Schüler/inne/n und Lehrkraft hin und her. Bezugnahmen sind hier nicht auszumachen, thematisch wird nicht fokussiert.

Läge aber hier nicht ein Potenzial des Religionsunterrichts, wenn Deutungen von Schülerinnen und Schülern für vertiefende Unterrichtsprozesse fruchtbar gemacht werden könnten? Konkret: Es ist durchaus denkbar, dass die Aussage von Stefanie oder Alexandra (siehe 2.4.) in die Klasse zurückgespiegelt wird und sich dadurch ein wirklicher Austausch zur Frage, wer der Mann ist und ob man vor Gott kämpfen dürfe, entsteht.

¹⁹ Vgl. ebd., 322.

Gelingt dies in Verbindung mit geeigneten Instruktionen, werden den Lernenden auch die Grenzen der eigenen Deutungen und Konstruktionen vor Augen geführt.²⁰ Es lässt sich diesbezüglich auch beobachten, dass Aussagen von Schülerinnen und Schülern unkommentiert stehen bleiben. Eine qualitative Einordnung findet selten statt. Wahrscheinlich um den Lernenden nicht zu nahe zu treten und ihr Nachdenken zu würdigen, folgt hier die Praxis des Religionsunterrichts dem Paradigma, „dass es in theologischen Fragen kein ‚Richtig‘ und ‚Falsch‘ gebe“²¹. Dies hilft jedoch religiösen Lernprozessen nicht, wenn Kinder und Jugendliche lernen, dass in Religion alles gleichermaßen denkbar ist. „Religion sei immer so interpretationsfrei“ und das nerve ihn, sagte ein Oberstufenschüler im Interview und meint damit, dass man doch alles sagen könne, irgendwie sei alles richtig. Ein echter Austausch in der Klasse kann somit zum Korrektiv von Vorstellungen werden, die sich vor der Vernunft (und im christlichen Kontext) nicht mehr verantworten lassen. Außerdem werden die Lernenden gezwungen ihre Deutungen und Konstruktionen zu begründen, was von den Lehrkräften nur selten eingefordert wird.²²

3. Deutung – Gegenblende

Unsere Untersuchungsergebnisse korrelieren in erstaunlich hohem Maße mit den Ergebnissen der Essener Forschergruppe um Rudolf Englert:²³ Deren Unterrichtsanalysen ergaben, dass die Lehrenden nur selten eine Teilnehmer/innen/perspektive einnehmen und der Typus der konfessorischen Rede weitgehend verschwunden ist²⁴, die fachliche und theologische Expertise durch die Lehrenden zu kurz gerät (es sei „nur selten der Fall, dass Information und inhaltliche Innovation durch die Lehrer/innen ins Spiel kommen“²⁵) und es zu selten zu gedanklichen Herausforderungen und zu kognitiven Konflikten kommt.²⁶ Die Schlussfolgerung stimmt mit unseren Analysen überein: „Wo die kognitive Aktivierung schwach ist, ist die individuelle Adaption selten stark.“²⁷ Die Verfasser der Studie beschreiben anschaulich entsprechende Unterrichtsdramaturgien, die zeigen, wie zurückhaltend Lehrende heute im Religionsunterricht agieren: Wenn von außen betrachtet von der Unter-

20 Vgl. Englert / Hennecke / Kämmerling 2014 [Anm. 11], 230.

21 Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 40.

22 Vgl. Stinglhammer 2017 [Anm. 3], 321; Englert, Rudolf: Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt? In: KatBl 130 (2005), 366-375, 374.

23 Englert / Hennecke / Kämmerling 2014 [Anm. 11].

24 Vgl. ebd., 111f.

25 Ebd., 113.

26 Vgl. ebd., 128.

27 Vgl. ebd., 125.

richtsdynamik her eigentlich eine aufklärende Erläuterung der Lehrkraft anstünde, erfolgt gleich wieder eine Einzel- oder Gruppenarbeit.²⁸

Rudolf Englert spart nicht mit seiner Kritik an einer konstruktivistischen Didaktik, der er eine Relativierungspädagogik und einen epistemologischen Egalitarismus unterstellt: „Ich befürchte, die Verbreitung konstruktivistischer Sichtweisen in der Didaktik ist mit dafür verantwortlich, dass man mit einer derartigen epistemischen Bequemlichkeit heute in Schule und Hochschule ganz gut überwintern kann“, lautet sein (über-)kritisches Urteil.²⁹ Zwar lässt sich demgegenüber über viele Publikationen hinweg belegen, dass die Vertreter/innen eines Konstruktivismus in der Religionsdidaktik von Beginn an auf eine differenzierte Entfaltung einer konstruktivistischen Didaktik Wert gelegt haben, bei der auch der Instruktion³⁰ und dem wechselseitigen kritischen Diskurs³¹ eine Bedeutung beigemessen wird. Gleichzeitig ist nicht von den Hand zu weisen, dass eine recht einseitige Rezeption der Ausgangsthesen des Konstruktivismus als viabel für einen subjektorientierten Ansatz empfunden wurde; man konnte sich in dieser neuen Unterrichtspraxis kritisch von einem dominanten Instrukivismus in schulischen Lehr-Lernprozessen abgrenzen, der auch empirisch zunehmend entmythologisiert wurde.³² In der schulischen Praxis entstand eine Unterrichtskultur, die sicher eine Gegenfolie zu einem instruktivistischen Paukunterricht darstellt und (um den negativen Begriff der epistemischen Bequemlichkeit zu vermeiden) den Lernenden in einem wertschätzenden Lernraum die Möglichkeit zur Entfaltung eigener Gedankengänge einräumte; diese Praxis konkretisiert sich in folgenden Aspekten:

- *Die Beschränkung der Lehrenden auf die Rolle des Moderators*, wie sie beispielsweise in der eingangs skizzierten Didaktik des stummen Impulses deutlich wird: Nicht nur die klassischen W-Fragen, sondern direkte Fragen insgesamt galten als verboten. Die Lernenden sollten durch eine zurückhaltende Präsentation der Dinge selber in der Lage sein, Zusammenhänge zu dechiffrieren und Unterrichtsthemen zu formulieren.
- *Der Verzicht auf Formen des Vortrags*: Da eine direkte Instruktion im Sinne einer Wissensweitergabe als unanständig galt, wurde jede Form eines Lehrervortrags verdächtig.³³ Denn ein Aufoktroieren von fertigen Antworten widerstrebte dem Bemühen um das Entwickeln eigener Deutungen. Übersehen wird dabei, dass gerade starke Deu-

28 Ebd., 114f.

29 *Englert, Rudolf*: Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter? In: RpB 69/2013, 24-32, 29; vgl. die andere Sicht der Dinge: *Mendl, Hans*: Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik! In: RpB 69/2013, 17-23.

30 Vgl. *Mendl, Hans*: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135 (2010), 316-321.

31 Beleg dafür: Der Versuch, ein idealtypisches konstruktivistisches Unterrichtsschema zu präsentieren, das natürlich die Elemente der Instruktion und des Dialogs enthält; vgl. *Mendl, Hans* (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 36.

32 *Mendl, Hans*: Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel. In: *Porzelt, Burkhard / Güth, Ralph* (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000, 139–152.

33 Vgl. *Stinglhammer, Manuel*: Lehrervortrag – das hässliche Entlein. In: KatBl 144 (2019), 34-36; *Mendl* 2019 [Anm. 2], Stichwort: Lehrervortrag.

tungen, die nicht autoritativ, sondern kommunikativ eingebracht werden, erst eigenständige weiterführende Deutungen und Vernetzungen ermöglichen. Diese Haltung erscheint nicht nur hinsichtlich des Passauer Forschungsprojekts, sondern grundsätzlich symptomatisch: „Zum Rollenverständnis heutiger Religionslehrer/innen gehört offenbar, – in der Grundschule deutlicher noch als in weiterführenden Schulen – dass man sich nicht nur mit seiner eigenen Überzeugung, sondern überhaupt mit eigenen inhaltlichen Eingaben stark zurückhält.“³⁴ Reicht es aus, wenn Fragen zwar angerissen, aber kaum Antwortmöglichkeiten von Seiten der Lehrkraft eingebracht werden? Schülergerecht aufbereitete exegetische Informationen, theologische Implikationen zum Gottesbild etc. hätten als prägnanter Lehrervortrag einen voranschreitenden Erkenntnisprozess in Gang setzen können. „Wenn es nun an solchen Instruktionen fehlt, bleibt der Religionsunterricht anregungsschwach.“³⁵ Es scheint immer noch zu gelten, was bereits 1979 in einschlägiger didaktischer Literatur zu lesen war: „Wenn es eine Unterrichtsmethode gibt, die heute der allgemeinen Verdammung verfallen ist, dann ist es der Lehrervortrag. [...] Tatsächlich vermeiden viele Lehrer/innen Vorträge im Unterricht genauso eisern wie Nonnen das Fluchen. Jedenfalls tun sie das, wenn sie beobachtet werden.“³⁶

- *Die (unkritische) Wertschätzung von Schüler/innen/konstruktionen:* Was zunächst ein positives Element einer wertschätzenden Didaktik und Pädagogik ist, dass Äußerungen von Schülerinnen und Schülern in ihrem Eigenwert anerkannt werden, und auf der Beobachterebene die Erkenntnis darstellt, dass Lernen ein äußerst individueller Prozess ist, kippt dann ins Gegenteil (siehe Englerts Vorwurf eines „epistemologischen Egalitarismus“): Alle Äußerungen der Schüler/innen werden plötzlich als gleichwertig anerkannt und keiner Qualitätskontrolle mehr unterzogen, was in dem nachvollziehbaren, aber auch problematischen Satz mündet: *Es gibt kein Richtig und kein Falsch!* Ein Schüler bemerkte im Interview im Nachgang zu einer Unterrichtsstunde im Rahmen unseres Forschungsprojekts dazu kritisch: Der Religionsunterricht ist *interpretationsfrei*, gemeint war: Jeder kann sagen, was er will!³⁷
- *Die Fokussierung auf individuelle Konstruktionen:* Sowohl in der Essener³⁸ wie in der Passauer Studie³⁹ wird deutlich, dass Religionsunterricht heute methodisch äußerst variabel ist und die Lehrenden einen wertschätzenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern pflegen. Was immer noch zu kurz kommt, auch wenn von konstruktivistischer

34 Englert / Hennecke / Kämmerling 2014 [Anm. 11], 115.

35 Ebd., 230.

36 Grell, Jochen / Grell, Monika: Unterrichtsrezepte, München u.a. 1979, 199.

37 Vgl. Stinglhammer 2018 [Anm. 8], 207.

38 Englert / Hennecke / Kämmerling 2014 [Anm. 11], 219-223.

39 Stinglhammer 2017 [Anm. 3], 313ff.

Seite bereits frühzeitig auf dieses Desiderat hingewiesen wurde⁴⁰, sind Ko-Konstruktionen im Sinne eines kritischen wechselseitigen Diskurses. Unsere Vermutung, wieso die wechselseitige konstruktivistische und kritische Weiterarbeit an Lernprodukten der Schüler/innen (z.B. Texte kreativen Schreibens, Bilder, handlungsorientierte Lernprodukte wie Standbilder) nicht erfolgt: dies ist schlichtweg dem Faktor Zeit geschuldet. Gleichzeitig scheint – wie die Ergebnisse oben zeigen – die Intention, die Schüler/innen auch im Detail bei Unterrichtsgesprächen zu einem wechselseitigen Diskurs aufzufordern, nicht zum zentralen Steuerungs-Repertoire von Lehrenden zu gehören!

4. Folgerungen

Welche Folgerungen sind angesichts der praxistheoretischen Ergebnisse empirischer Lehr-Lernforschung zu ziehen, damit der Aufforderungscharakter der *Dinge des Religionsunterrichts* auch als Potenzial für ein sinnerzeugendes Lehrer/innen/handeln genutzt wird? In erster Linie geht es darum, dass die Lehrenden immer wieder das eigene Rollenskript überdenken, die zugrundeliegende Programmatik erkennen und im Austarieren der verschiedenen konkurrierenden didaktischen Trends und Rollenparadoxien reflektierte Entscheidungen für die Ausgestaltung des eigenen berufsprufessionellen Habitus treffen; so könnte eine Konfrontation mit Unterrichtsanalysen wie dieser dazu führen, die Diskrepanzen zwischen der intendierten eigenen Praxis, wie sie beispielsweise im Lehrerinterview deutlich wird (die Lehrkraft will ja gerade das Selbstdenken der Lernenden fördern!, siehe 2.2.), und der faktischen Praxis aufzuzeigen. Die folgenden Postulate wollen diese Reflexionsprozesse unterstützen; sie stellen Gegentrends zu den oben (Kap. 3) dargestellten Beobachtungen zum aktuellen Mainstream und dem herausgearbeiteten Praxisparadigma dar:

- *Du sollst die Lernenden kognitiv herausfordern! Achte auf steigende Anforderungsstufen!* Subjektorientierung konkretisiert sich gerade in der Herausforderung der Lernenden mit steigenden Anforderungsstufen in Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträgen. Über Fragen, Impulse und Aufträge, die ein Benennen und Beschreiben eines Sachverhalts zum Ziel haben, könnte eine Sensibilität für Operatoren ‚höheren‘ Niveaus (z.B. vergleichen oder beurteilen) in der Unterrichtsplanung ein praktischer Wegweiser sein.

Hätte die Lehrkraft als Folge des Unterrichtsgesprächs nicht sinnvoller Weise z.B. auf Rolle und Interpretation der Morgenröte oder des Ringens im kreativen Ausdruck abheben können, die ja im Unterrichtsgespräch noch Thema waren? Hätte dies das Lernen am Ende nicht noch deutlicher in Bahnen lenken können, die ein Verstehen des Textes fokussieren? Oder schwingt hier doch – und das scheint symptomatisch für die aufgezeichneten Unterrichtsstunden – die Angst einer Engführung und eines Aufoktroierens sowie möglicherweise auch eine Grundverlegenheit und Unsicherheit mit, „was

40 Mendl 2005 [Anm. 31], 123.

die religiöse Tradition zur Bearbeitung einer großen Frage an sachlich weiterführenden Perspektiven beisteuern könnte⁴¹?

■ *Du sollst instruieren!*

Es bedarf einer neuen Sensibilität für gut gemachte Lehrerinstruktion, die mit der religiösen Tradition konfrontiert, ohne sie überstülpen zu wollen, sondern sie konstruktiv als Denkmodell für große Fragen anbietet.⁴² Mit Instruktion und Lehrervortrag nimmt die Lehrkraft ihre inhaltliche Steuerungsaufgabe wahr; die Begriffe müssen aus der vermeintlich verstaubten Ecke heraus, weil „Instruktion nicht unanständig ist“⁴³. Freilich will dieses Gebot nicht einer einseitigen Instruktionsdidaktik das Wort reden, die bewirken würde, dass wir wieder im didaktisch anderen Straßengraben landen, sondern deutlich machen, dass Instruktion und Konstruktion unabdingbare Komponenten guten Religionsunterrichts sind.⁴⁴ „So wichtig es ist, SchülerInnen zu eigenen Deutungen zu ermutigen, [...] so unabdingbar ist es auch, SchülerInnen mit Ihren Deutungen nicht alleine zu lassen. Im Religionsunterricht geht es auch darum, andere ‚Sprachen‘ anzubieten, SchülerInnen Deutungen aus der Theologie vorzustellen und mit ihnen zu durchdenken, sodass diese zum Anlass werden, ihre eigenen Deutungen zu vertiefen, zu verändern, evtl. auch zu korrigieren oder aber begründet beizubehalten.“⁴⁵ Dazu muss die Lehrkraft inhaltlich-theologisch fit sein.

■ *Du sollst von den Lernenden Begründungen für die vorgebrachten Positionen einfordern.*

Dieser Weisung liegt die Beobachtung zugrunde, dass insgesamt in den vorliegenden Daten des Forschungsprojekts kaum Begründungen für Deutungen eingefordert werden.⁴⁶ Im Gesprächsausschnitt ist diesbezüglich der Umgang mit der Einlassung Alexandras ein Beispiel (vgl. 2.2.). Gerade weil Schüler/innen mit ihren Verknüpfungsleistungen teilweise über das von der Lehrkraft geforderte Maß eigenständig und ohne expliziten Impuls hinausgehen,⁴⁷ wäre es durchaus vorstellbar, die von Englert geforderte „Begründungspflicht“⁴⁸ für den Unterricht in den Blick zu nehmen, bei der man seine Deutungen und Positionierungen argumentativ im Licht der theologischen Tradition und im Austausch mit anderen absichern muss.

41 Englert / Hennecke / Kämmerling 2014 [Anm. 11], 162.

42 Vgl. Stinglhammer 2019 [Anm. 33].

43 Mendl 2010 [Anm. 30], 316; vgl. Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, Hohengehren 2013, 287; vgl. Stinglhammer 2019 [Anm. 33].

44 Vgl. Mendl 2013 [Anm. 29], 21.

45 Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 112.

46 Vgl. Stinglhammer 2017 [Anm. 3], 321.

47 Vgl. ebd., 324

48 Englert 2005 [Anm. 22], 374.

■ *Du sollst die Lernenden zum Diskurs untereinander nötigen.*

Um die beobachtbaren eindimensionalen Kommunikationswege im Unterricht aufzubrechen, können Formen eines echten Austausches zwischen den Lernenden hilfreich sein. Sie ebnen Wege des vertiefenden Umgangs mit Äußerungen der Schüler/innen, die zur Anforderung für andere werden können, ihre eigenen Positionen zu überdenken, zu modifizieren oder aber begründet beizubehalten.⁴⁹ Überdies: „Subjektive Deutungen erfahren in der intersubjektiven Kommunikation einen Ermöglichungsraum, aber auch eine Grenze.“⁵⁰

■ *Du sollst zu einem persönlich und sachlich vernetzenden Lernen anregen.*

Die Kompetenzorientierung in den Lehrplänen fordert einen kumulativen Aufbau von Kompetenzen ein. Dieser kann aber nur gelingen, wenn die Unterrichtsstunden und Sequenzen nicht als isolierte Einheiten nebeneinander stehen, ohne dass deren inhärenter Zusammenhang deutlich wird. Sinnzusammenhänge sind zu erschließen und entdecken zu lassen. Und das Beispiel von Monika oben ist nur eines unter vielen (vgl. 2.4.).⁵¹

Es braucht also den Mut vernetzendes Lernen auch zuzulassen, auf Entdeckungsreise zu gehen und über den Erfahrungs- und Lebensweltbezug als wertvolle Implikationen hinaus Verknüpfungen übergreifender theologischer Sinnzusammenhänge (andere Texte der Hl. Schrift, theologische Gedankengänge und frühere Unterrichtsinhalte) zu stiften.⁵²

■ *Du sollst deine inhaltliche Steuerungsfunktion ernst nehmen.*

Um ein möglichst *nahrhaftes Menü anzurichten*, bedarf es eines konturierten Lernrahmens. Diese *Weisung* führt alle bisherigen Überlegungen zusammen. Aber: Dieser Lernrahmen ist mit einer weithin beobachtbaren Zurückhaltung bei inhaltlichen Eingaben, dem Rückzug in eine einseitige Lernbegleiter/innen-Perspektive nicht zu erreichen. Lehrkräfte dürfen und müssen steuern, auch inhaltlich. Dabei geht es nicht darum fertige Antworten zu präsentieren, sondern Antwortversuche anzubieten, die lohnen, weiter zu denken. Es braucht dazu aber ein klares Ja zu Steuerung und theologischer Expertise und damit zu einer differenzierten Wahrnehmung der Lehrer/innen/rolle. Denn sowenig man nicht nicht-kommunizieren kann, sowenig kann auch ein Lehrer bzw. eine Lehrerin nicht nicht-steuern. Die Schüler/innen verknüpfen dann auf den ihnen zur Verfügung stehenden Ebenen des eigenen Erfahrungshorizonts oder des vermuteten Fachkontextes.⁵³ Das bedeutet aber auch, dass wir die Lernenden sich selbst

49 Vgl. *Stinglhammer* 2017 [Anm. 3], 323

50 *Schambeck, Mirjam*: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 112.

51 Vgl. dazu auch die Beispiele in *Stinglhammer* 2018 [Anm. 8], 212f.

52 Vgl. *Stinglhammer* 2017 [Anm. 3], 332f.

53 Vgl. ebd., 324.

überlassen mit ihren Deutungen und die religiösen Lernprozesse Gefahr laufen, sich im Diffusen zu verlieren. Genau das wollen wir als Lehrkräfte aber nicht, weil immer schon unser Anliegen war, dass Schüler/innen kompetent werden. So dürfen Lehrkräfte wieder mutiger sein in der Zusammenstellung des Unterrichtsmenüs, auf dass es auch in Zukunft so einiges zu kauen und zu beißen gibt in der Auseinandersetzung mit den großen Fragen des Menschseins.