

Lernkultur: Subjektorientierung



Blau konstruiert nach Belieben und Gelb ist gezwungen damit zu leben, 2.3.1014, 85 cm x 130 cm, Öl und Dispersion auf Nessel, Keilrahmen

Der Autor

Dr. Hans Mendi ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie der Universität Passau.

1) Weinert, Franz E.: Lernkultur im Wandel. In: Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (Hg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen 1997, S. 11-29, hier S. 12; vgl. auch: Kösel, Edmund: Die Entwicklung postmoderner Lernkulturen: Ein Plädoyer für einen Umbau der Schule. Bahlingen 2007; Arnold, Rolf/Schüller, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.

1. Lernkulturen im Wandel
Schulkultur, Gesprächskultur, Unternehmenskultur, Willkommenskultur – der Kulturbegriff suggeriert noch vor einer genaueren inhaltlichen Bestimmung emotional etwas Positives; das ist nicht unproblematisch, denn damit verbinden sich jeweils besondere, vielleicht manchmal auch überzogene Erwartungen an die so genauer gekennzeichnete *-Kultur*. Im Unterschied zur vorgegebenen Natur versteht man unter Kultur alles das, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt – also nichts, was zufällig entstanden ist. Das

gilt ebenso für den Begriff der *Lernkultur*, um den es in diesem Heft geht. Franz Weinert definiert Lernkultur genauer als „die Gesamtheit der für eine bestimmten Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen“.¹ Damit sind zwei zentrale Merkmale benannt: Lernkulturen entstehen nicht von selbst, sie sind vielmehr das Ergebnis eines breiteren Diskurses über die je aktuellen Vorstellungen einer angemessenen Bildungsarbeit und sie wirken sich auf

viele, wenn nicht gar alle Determinanten des pädagogischen Feldes aus, d.h. sie werden konzeptionell entfaltet und sind in der pädagogischen Praxis nachweisbar. Nach Franz Weinert² stand in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts die Lehrerpersönlichkeit im Mittelpunkt der Lernkultur – das scheint mir eher das Produkt eines Diskurses gewesen zu sein, der der Not der Nachkriegszeit geschuldet war. Seit den 70er-Jahren bestand die leitende Lernkultur, inspiriert durch die Curriculumtheorie, in den Lernzielen. Eine kurze Zeitdauer war den Lernprogrammen beschieden. Seit den 1990er-Jahren stehen die lernende Schülerin und der lernende Schüler als Individuum und in ihrem sozialen Kontext im Mittelpunkt der Lernkultur; dies wurde pädagogisch motiviert durch die Renaissance der Reformpädagogik, die Entwicklung neuerer Formen offenen Unterrichts und der Projektarbeit sowie die Rezeption von Konstruktivismus-Theorien in den Bildungswissenschaften. Seit der Jahrtausendwende dominiert die Lernkultur der Kompetenzorientierung, die allerdings als äußerst ambivalent erscheint: Einerseits will sie pädagogisch den Wechsel hin zur lernenden Schülerin und zum lernenden Schüler konkretisieren, stellt also eine Fortführung der Lernkultur zuvor dar. Andererseits ist sie von der ganzen Genese her deutlich von wirtschaftlichen Überlegungen motiviert, so dass diese Phase durchaus auch als eine wirtschaftsgesteuerte Lernkultur bezeichnet werden kann, wenn man die bildungspolitischen Rahmenbedingungen (Pisa, G8, modularisierte Studiengänge usw.) hinzunimmt. Denn diese sind ja argumentativ kaum bildungstheoretisch, sondern tatsächlich deutlicher bildungs-

politisch (internationale Vergleichbarkeit, Arbeitsmarkttauglichkeit etc.) bestimmt.³ Wie dynamisch der Streit um die angemessene Lernkultur ist, zeigt der Diskurs über die Ergebnisse des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie⁴. Diese scheinen nicht nur konträr zu den bildungsorganisatorischen Fragen in Deutschland (Stellenwert von Klassengröße und Ausstattung) zu stehen, sondern auch zur aktuell dominanten schülerorientierten Lernkultur. Denn der Fokus erfolgreichen Unterrichts nach Hattie liegt stärker auf der Lehrperson, ihrem wertschätzenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und der Fähigkeit, klar und strukturiert Lernprozesse anzuleiten. Kolleginnen und Kollegen, die hier einen Rückenwind für mehr Instruktion und Lehrerzentriertheit spüren, sollten sich aber nicht zu früh freuen: Neben anderen kritischen Aspekten zur Übertragbarkeit (z.B. der Frage, ob die Ergebnisse von Studien überwiegend aus den 90er-Jahren und nur aus dem angelsächsischen Bereich unreflektiert auf das Bildungssystem in Deutschland übertragen werden können) und zur Terminologie kann man Hatties Ansatz auch sehr schülerorientiert deuten: Hattie fordert Lehrerinnen und Lehrer ein, die in der Lage sind, perspektivisch vom Lernen der Schülerinnen und Schüler aus Lernprozesse zu planen: „Unterricht ist dann erfolgreich, wenn Lehrende das Lernen mit den Augen der Lernenden sehen und Lernende sich selbst als ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer betrachten.“⁵ Im Kontext unserer Fragestellung jedenfalls hat der Diskurs über die Hattie-Studie noch zu keiner deutlich erkennbaren Neukonturierung einer völlig anderen Lernkultur geführt.

2) Vgl. Weinert, Franz E.: A.a.O.

3) Vgl. Mendl, Hans: Kompetent in Religion? Didaktische Elemente einer kompetenzorientierten Lehr- und Lernkultur im Religionsunterricht. In: Informationen für den Religionsunterricht, hg. v. Erzbischöfliches Ordinariat München. Ressort Bildung. Hauptabteilung Religionsunterricht. Nr. 71/2014, S. 10–17.

4) Vgl. Hattie, John: Visible Learning : A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. London & New York 2009; Hattie, John: Lernen sichtbar machen : Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus. Baltmannsweiler 2013.

5) Terhart, Ewald: Der Heilige Gral der Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Terhart, Ewald (Hg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion : Probleme sichtbar machen. Seelze 2014, S. 10–23, hier S. 15.

2. Lernkultur im Fach Religion: Subjektorientierung

2.1 Konzeptionen, Prinzipien, Lernkultur

Gibt es im Fach Religion eine prägnant erkennbare aktuelle Lernkultur? Man könnte dagegen halten, dass man seit der Würzburger Synode kein übergreifendes allgemeingültiges Konzept für den Religionsunterricht mehr ausmachen kann: „Die Zeit der großen, umfassenden religionsdidaktischen Entwürfe im Sinne von Konzeptionen, die sich mit einem Schlagwort charakterisieren lassen, scheint in der augenblicklichen Situation vorbei zu sein“⁶, bemerkten Georg Hilger und George Reilly bereits im Jahre 1993. Seitdem ist in den aktuellen Handbüchern für den Religionsunterricht die Rede von *Prinzipien* oder *Dimensionen*, die untereinander als kombinierbar gelten.⁷ Im Unterschied zum Begriff der Konzeption, der eine klar umrissene und in alle Felder der Theorie und Praxis hineinreichende Vorstellung eines jeweils gültigen Gesamtkonzepts unterstellt, erscheint der Begriff der Lernkultur, wie ihn Weinert formuliert hat, als offener, vielleicht auch vager und auf einer höheren Abstraktionsebene angelegt zu sein: Er umfasst eben verschiedene „typische Lernformen und Lehrstile“ und bezieht sich auf „anthropologische, psychologische, gesellschaftliche und pädagogische Orientierungen“⁸ – und wir würden hinzufügen: auch auf theologische.

In diesem Sinne kann Subjektorientierung als übergreifendes Prinzip einer Lernkultur im Fach Religion ausgemacht werden:⁹

■ *Theologisch* wird diese Lernkultur durch die anthropologische Wende in der Theologie seit dem II. Vatikanischen Konzil motiviert: Menschen dürfen nicht als Adressatinnen und Adressaten eines hermetischen Glaubens betrachtet werden, sie müssen vielmehr als selbstverantwortliche Subjekte eines individuellen Glaubens dazu befähigt werden, den sogenannten

objektiven Glauben zu verstehen und einen eigenen zu entwickeln. Religionsdidaktisch wurde der Anspruch einer permanenten Wechselbeziehung zwischen Glauben und Leben im Korrelationsprinzip auf einer sehr allgemeinen Ebene formuliert – aber vielleicht ist diese Allgemeinheit auch die Erklärung dafür, dass Korrelation nach wie vor ein diskussions- und streitwürdiges Modell der Religionspädagogik ist.

- Von einer *soziologischen* Warte aus gibt es inmitten einer postmodernen Pluralität keine Alternative zu einem Konzept von Bildung, das das je eigen lebende und lernende Subjekt im Umgang mit einer gesellschaftlichen Pluralität stärkt. Eine *Pädagogik*, die das Kind in den Mittelpunkt stellt, achtet deshalb auf unterschiedliche Lernbiografien und Lernwege.
- Die *entwicklungspsychologischen* Erkenntnisse motivieren eine Pünktlichkeit von Lernprozessen, weil Lernen nur im Kontext des jeweiligen Entwicklungsstands von Kindern und Jugendlichen (Denken, Moral, Weltbild, Religion) erfolgen kann.
- In der *Didaktik und Lernpsychologie* präferiert man die Vorstellung von Lernen als aktive Aneignung im Umgang mit Lerngegenständen – entgegen einer Didaktik der Vermittlung, die Gefahr läuft, träges Wissen zu produzieren und die sich in einem dominant lehrerzentrierten Frontalunterricht konkretisiert.

Alle neueren religionsdidaktischen Prinzipien, z.B. genderspezifische, lebensweltliche, reformpädagogische, kindertheologische usw., enthalten im Kern eine subjektorientierte Zuspitzung. So bezieht sich ein ästhetischer Religionsunterricht auf die verschiedenen Erkenntnisdimensionen des Lernenden, ein lebensweltlicher auf deren Alltag, ein performativer auf die Bedeutungszuweisung von erlebter Religion durch sie

6) Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abschied? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, S. 324.

7) Vgl. Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt : Für Studium, Prüfung und Beruf. München 2015, S. 149f.; Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik : Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg i.Br. 2009; Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik : Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010.

8) Vgl. Weinert, Franz E.: A.a.O., S. 12.

9) Vgl. Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. A.a.O., S. 151.

selber und ein kinder- und jugendtheologischer gibt den Kindern und Jugendlichen das Wort.

2.2 Subjektorientierung und Kompetenzorientierung

Auch die Modelle der Kompetenzorientierung, die von der kritischen Diskussion um die ökonomisch gesteuerte Theorie der Bildungsstandards aus zunächst als unvereinbar mit einem schülerorientierten Ansatz erschienen, enthalten subjektorientierte Lernchancen und sollten auch dementsprechend entfaltet werden. Der Religionsunterricht war so gut wie kein anderes Fach auf die Anforderungen der Kompetenzorientierung vorbereitet, weil in den letzten Jahrzehnten vom Prinzip der Subjektorientierung aus bereits vielfältige didaktische Elemente entwickelt wurden, die auf Individualisierung und selbstständiges Lernen hin ausgerichtet waren. Es verwundert nicht, dass nicht wenige Religionslehrende kritisch fragen: Was ist bei der Kompetenzorientierung eigentlich neu? Insofern ist es verständlich, dass Religionslehrende die Ansage, das Modell der Kompetenzorientierung bedeute einen „Paradigmenwechsel“ oder eine „kopernikanische Wende“¹⁰ hin zur lernenden Schülerin und zum lernenden Schüler als Affront empfinden – unterstellen diese Zuschreibungen doch, der bisherige Unterricht sei rein sach- und nicht schülerorientiert gewesen und man müsse nun alles ganz anders machen. Deshalb erscheint mir die vorsichtiger Rede von einem *Perspektivenwechsel* weitaus angemessener zu sein:¹¹ Dies impliziert, dass die Lehrenden tatsächlich, wie auch Hattie fordert (siehe oben) und wie es eine recht verstandene Kompetenzorientierung anstrebt, Lernprozesse deutlicher von den Lernenden aus planen, sie an Planungsprozessen beteiligen, ihre Methodenkompetenz (selbstständiges Arbeiten!) fördern, lebensnahe Anforderungssituationen wählen und der Reflexion und Evaluation eine höhere Bedeutung einräumen.

2.3 Konstruktivismus als lerntheoretische Klammer einer subjektorientierten Lernkultur

Die Lernkultur *Subjektorientierung*, die man als Ausgangs- und Zielpunkt jeglichen religiösen Lernens bezeichnen kann, benötigt eine lerntheoretische Begründung einerseits und eine religionsdidaktische Entfaltung andererseits. Insofern erweist sich der Konstruktivismus als ein brauchbares Denkkonstrukt für die lerntheoretische Begründung eines Subjektansatzes und der darauf bezogenen religionsdidaktischen Prinzipien sowie der damit verbundenen methodischen Verfahren.¹² Der kleinste gemeinsame Nenner verschiedener konstruktivistischer Theorien besteht in der Annahme, dass sich Lernen radikal im lernenden Subjekt vollzieht. Die äußere Wirklichkeit wird sinnlich wahrgenommen, diese Wahrnehmungen werden über verschiedene subjektive Filterprozesse mit bereits vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen verbunden; so entsteht im Subjekt eine individuelle Weltkonstruktion.

Eine konstruktivistische Lernvorstellung eignet sich deshalb auch als ein bündelndes Theoriekonstrukt für Formen eines (vermutlich zeitlos!) guten Unterrichts, bei dem den lernenden Subjekten eine größere Bedeutung zugemessen wird als im traditionellen Unterricht:

- *Modelle entdeckenden Lernens*, weil durch die aktivierende Fragestellung eigenständige Lernprozesse in Gang kommen.
- *Individualisierung ermöglichendes Lernen* (z.B. Freiarbeit, Lernzirkel, Projektarbeit), weil den Schülerinnen und Schülern Entscheidungskompetenz auf verschiedenen Ebenen (z.B. Arbeits- und Zeiteinteilung, Lernwege, Lernpartner) zugespielt wird.
- *Jegliche Form eines aktivierenden und produzierenden Lernens* (z.B. kreatives Schreiben, gestaltende Arbeitsformen, performatives Lernen), weil der individuelle Ausdruck gefördert wird.

10) Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.): *Kompetenzorientiert unterrichten* : Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München 2011, S. 10.

11) Vgl. Mendl, Hans: *Kompetent in Religion?* A.a.O., S. 10f.

12) Vgl. Mendl, Hans: *Konstruktivistische Religionspädagogik*. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): *Religionsunterricht neu denken : Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 2012, S. 105–118; Mendl, Hans: *Konstruktivismus : Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik*. In: *Religionspädagogische Beiträge* 69/2013, S. 17–23; vgl. das Tagungs- und Publikationsprojekt: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): *Religion lernen : Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*. Bd. 1: *Lernen mit der Bibel*. Hannover 2010; Bd. 2: *Kirchengeschichte*. Hannover 2011; Bd. 3: *Lernumgebungen*. Hannover 2012; Bd. 4: *Ethik*. Hannover 2013; Bd. 5: *Religionsunterricht planen*. Babenhausen 2014; Bd. 6: *Glaubenswissen*. Babenhausen 2015.

- ▣ *Biografisches Lernen*, weil die Lernenden in ihrer Selbstreflexivität gefördert werden und die eigene Glaubensgeschichte (re)konstruieren können.
- ▣ *Dialogisches und diskursethisches Lernen*, weil unterschiedliche Weltkonstruktionen und deren Folgen begründet diskutiert werden müssen.

Der Fokus liegt also eindeutig entgegen einer Didaktik der Vermittlung zunächst auf einer der Aneignung; wenn dann abschließend diesbezüglich eine Ausweitung auf eine Didaktik der Ermöglichung erfolgt, so geschieht dies unter Berücksichtigung der folgenden kritischen Anfragen.

2.4. Dialektische Straßengraben

Je konturierter eine Lernkultur ist, umso mehr neigt sie auch zu Einseitigkeiten bzw. nötigt bei solchen dialektischen Prozessen einer Abgrenzung (z.B. von einer reinen Sachorientierung, Lehrerzentrierung und dem Anhäufen tragen

Wissens) dann zu Kurskorrekturen. Ein deutlich formulierter Subjektansatz, der Individualisierung, Prozessorientierung und die Seite des Lernens¹³ stark macht, muss sich die Nachfrage gefallen lassen, ob nicht die Eigenlogik eines Lerngegenstands, die Sachseite, der Diskurs in der Lerngruppe und auch die Bedeutung der Lehrenden vernachlässigt würden.¹⁴ Eine mögliche Folge, erhoben in einem Forschungsprojekt: Heutige Religionslehrerinnen und -lehrer bringen kaum mehr eine theologische Expertise ein bzw. erklären selten, was Christen glauben, geschweige denn, dass sie vom eigenen Glauben reden; heutiger Religionsunterricht ist methodisch stark, inhaltlich oft zu wenig herausfordernd.¹⁵

Insofern muss auch im Kontext einer subjektorientierten Lernkultur intensiv über die Bedeutung von Instruktion und die Rolle der Lehrenden nachgedacht werden; dies soll im Folgenden auch geschehen!¹⁶

13) Vgl. beispielsweise die Festschrift für Werner Simon, in der Lernen als Strukturbegriff vorkommt. Lehren aber nicht: Perzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn 2013.

14) Auch die Prinzipien des Religionsunterrichts sind vor Einseitigkeiten nicht gefeit. So muss sich beispielsweise die Kindertheologie immer wieder den Vorwurf gefallen lassen, dass die Theologie für Kinder zu kurz käme, oder der Konstruktivismus, dass Inhalte und Lehrpersonen bedeutungslos würden. – Vgl. Englert, Rudolf: Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter? In: Religionspädagogische Beiträge 69/2013, S. 24–32.

15) Englert, Rudolf: Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? In: Religionspädagogische Beiträge 68/2012, S. 77–88, hier S. 86; siehe auch: Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen. München 2014, S. 113.

16) Vgl. KatBl 135 (2010), Heft 5: Klug vermitteln; darin: Mendl, Hans: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135 (2010), S. 316–321.

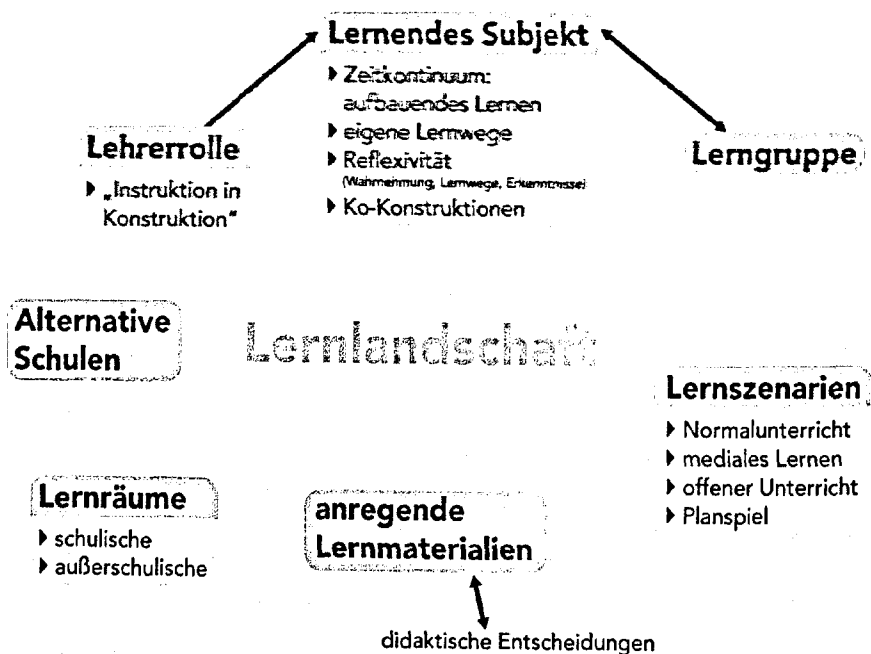


Abb. 1: Lernlandschaft – Lernumgebungen

3. Lernlandschaft –

Lernumgebungen

3.1 Die Bedeutung des Subjekts

Ein subjektorientiertes religiöses Lernen setzt beim lernenden Subjekt an.¹⁷ Wenn sich Lernen als aktiver Prozess vollzieht, müssen Lernende entsprechende Lernangebote erhalten, mit denen sie sich selbstständig auseinandersetzen können. Das bedeutet, dass in einer Gruppe der Lernenden immer wieder unterschiedliche Lernwege besprochen werden und dementsprechend auch unter einem gemeinsamen Rahmenthema (siehe dazu 3.2) verschiedene Lernergebnisse die Folge sein werden. Die Lernenden müssen dazu befähigt werden, sich einem Lerngegenstand gegenüber zu verhalten; dem Eindruck muss auch ein Ausdruck im Sinne einer individuellen Auseinandersetzung folgen. Im aktuellen Religionsunterricht werden diesbezüglich bereits zahlreiche kreative Methoden eingesetzt, mit denen die Lernenden angeregt werden, eige-

ne Lernprodukte (z.B. Texte, Collagen, Bilder) zu erstellen. Was aber häufig zu kurz kommt, ist der Akt der Ko-Konstruktion und der Reflexion, also der Austausch über diese Lernprodukte in der gesamten Lerngruppe; dies erscheint aber vom systemischen Setting *Gruppenunterricht* aus als unabdingbar, weil ansonsten die Gefahr einer individualistischen Reduktion aufsteht. In postmoderner Pluralität ist die Gruppe der Lernenden der erste Ort, an dem der Umgang mit pluralen Weltkonstruktionen eingeübt wird.

3.2. Die Bedeutung von Lernlandschaften

Ähnlich wie der Begriff der Lernkultur ist auch der Begriff der Lernlandschaft emotional aufgeladen: Man sieht regelrecht blühende Wiesen vor sich!¹⁸ Zunächst erfolgt mit dem Begriff aber eine Grenzziehung im Sinne einer thematischen Fokussierung: Wenn die Lernlandschaft *Dschungel* dran ist (um im Bild zu bleiben!), dann geht es eben

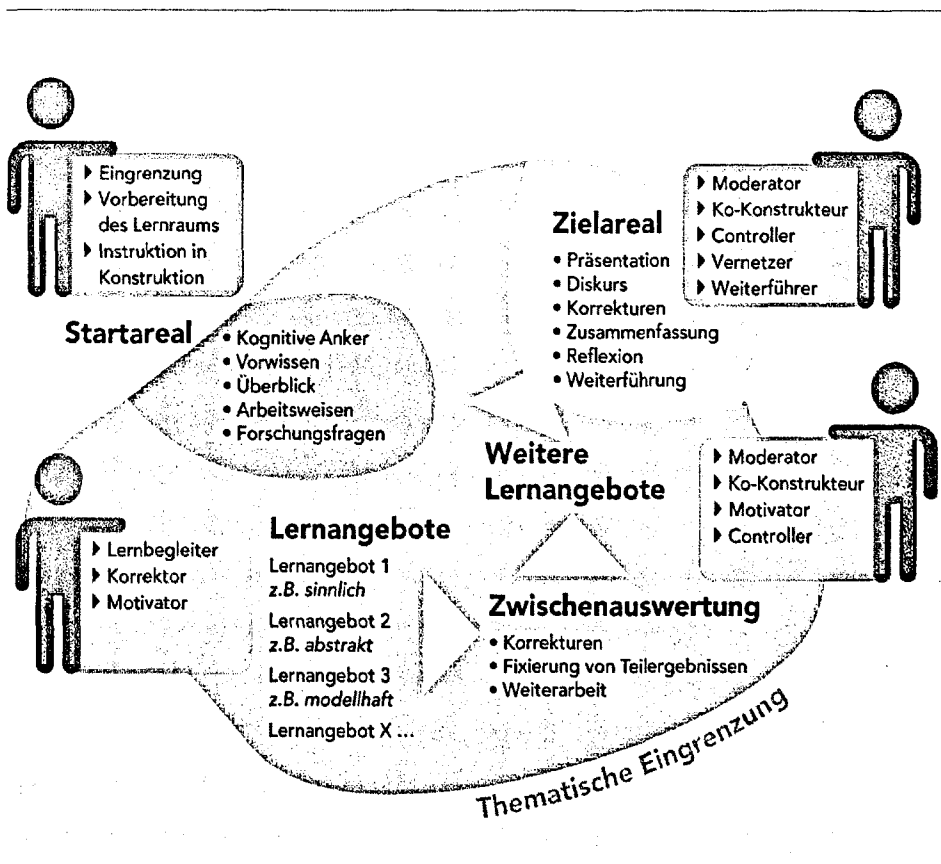


Abb. 2: Arbeitsdynamik in einer eingegrenzten Lernlandschaft

17) Vgl. die entsprechenden subjektbezogenen Grundannahmen eines religionspädagogischen Konstruktivismus: Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik. A.a.O., S. 107f.

18) Vgl. dazu ausführlicher: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans: Lernlandschaften – religionspädagogisch durchbuchstabiert. In: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): A.a.O., Bd. 3: Lernumgebungen, S. 39–52.

nicht um *Wüste* oder *Gebirge*. Diese Markierung schützt den pädagogischen Konstruktivismus vor dem Vorwurf der Beliebigkeit: Nein, die Schülerinnen und Schüler dürfen nicht tun, was sie wollen, sie bewegen sich in einem fest umschriebenen Zielareal, innerhalb dessen sie sich dann aber möglichst frei und individuell beschäftigen sollen; das ist zumindest die pädagogische Intention im Sinne einer Didaktik der Ermöglichung (siehe dazu abschließend Punkt 4.). Dass sich die Lernenden hier auch mehr oder weniger erkennbar entziehen, fremdbeschäftigen oder verweigern können, steht außer Frage.

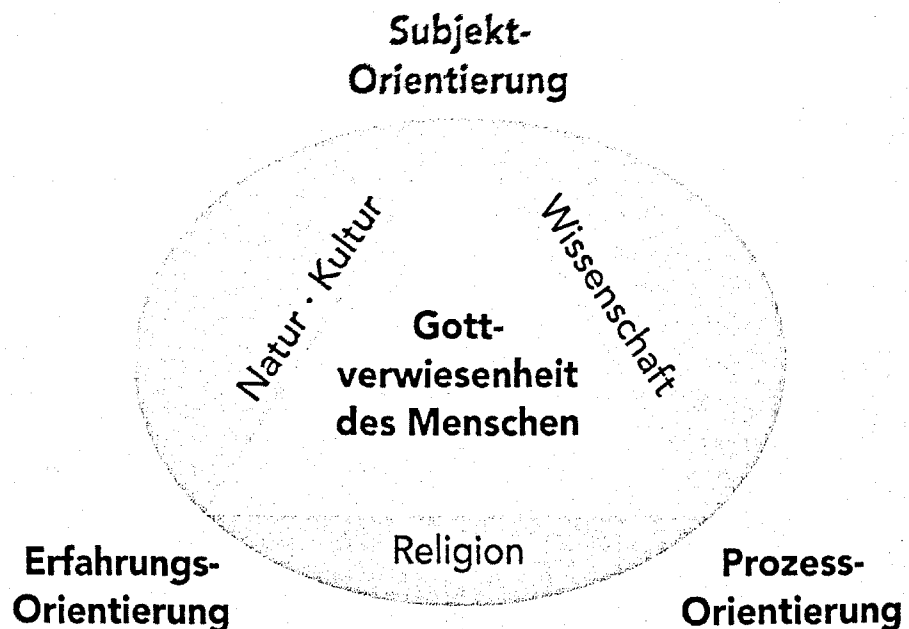
Man kann freilich den Begriff der *Lernlandschaft* noch weiter ziehen, wie das *Überblicksschema* (Abb. 1) zeigt – er reicht von der Konzeptionierung alternativer Schulen über didaktisch verschiedene mehr oder weniger komplexe Lernszenarien bis hin zu einem konstruktivistisch unterfütterten Normalunterricht.

Wenn der Raum der erste Erzieher ist, müssen wir uns auch in der Religionsdidaktik Gedanken über anregende Lernumgebungen machen:¹⁹

- ☒ Welche anregende (oder abschreckende!) Ästhetik haben schulische Lernräume?
- ☒ Worin liegen die Chancen eigener Religionslernräume?
- ☒ Welche didaktischen Raumelemente (von den klassischen Medien über Freiarbeitsmaterialien bis hin zu strukturierten Lernräumen wie einem Sitzkreis oder Methoden des leiblichen Lernens im Klassenzimmer) fördern selbstständiges und individuelles Lernen?
- ☒ Welche außerschulischen Lernräume (z.B. Kirchenräume, Gemeinderäume, Kloster, Öffentlichkeit) ermöglichen intensive Verstehensprozesse für Formen gelebter Religion?

3.3 Die Bedeutung des Gegenstands

„Sich-Bilden ist aber kein leerer und bloß formaler Akt zur Entwicklung einer



19) Mendl, Hans: Die dritte Dimension: Der Raum als Erzieher. In: Mendl, Hans/ Glück, Theresia (Hg.): Worauf es ankommt : Festschrift für Konrad Bürgermeister. Winzer 2009, S. 174–179.

Abb. 3: Dimensionen eines subjekt- und schülerorientierten Religionsunterrichts

abstrakten Individualität. Sich-Bilden heißt, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen.²⁰ Lernen erfolgt auch bei einem subjektbezogenen Ansatz nie gegenstandslos, wie einem konstruktivistischen Lernen manchmal unterstellt wird: Konstruktivistisch lernen bedeutet nicht beliebig lernen!²¹ Wie bereits bei der Skizzierung des Begriffs der Lernlandschaft erläutert wurde, ist Lernen immer thematisch gebunden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit (religiösem) Weltwissen auseinandersetzen und den Modus einer Weltbegegnung durch Religion kennenlernen, der von der Annahme geprägt ist, dass es Gott gibt (Abb. 3). Dieses instruktivistische Weltwissen kann auf unterschiedliche Weise eingebracht werden – das reicht vom klassischen Lehrervortrag über Arbeitsmaterialien, die für die Lernangebote aufbereitet worden sind, bis hin zu eigenständigen Recherchen. Nur beschränkt sich eine solche Auseinandersetzung mit instruktivistischem Material²² nicht auf eine reine Reproduktion; sie ist vielmehr auf die eigenständige Verarbeitung und damit auf ein Weiterdenken und Transformieren hin angelegt: Instruktion erfolgt also in Konstruktion.

3.4 Die Rolle der Lehrenden

Wenn sich der Scheinwerfer primär auf das lernende Subjekt richtet, gerät die Lehrperson aus dem Fokus. So verwundert es nicht, dass manche Darstellungen so wirken, als würden Lehrkräfte überflüssig.²³ Ihre Rolle scheint auf die eines Lernbegleiters reduziert zu sein. Demgegenüber muss betont werden, dass die Aufgabe des Lehrenden bei einem subjektorientierten Unterricht weit komplexer ist als bei einem Normalunterricht, der überwiegend aus einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch besteht (Abb. 2). Bereits die Vorbereitung einer eingegrenzten Lernlandschaft ist äußerst komplex, müssen die Materialien doch so aufbe-

reitet werden, dass sie gleichermaßen sachgerecht und schülerorientiert sind. Im Sinne einer Didaktik der Ermöglichung ist der Lehrende aber zudem für die methodische Ausrüstung der Lernenden verantwortlich: Das vielfältige methodische Angebot und die entsprechenden Sehhilfen sollen das lernende Subjekt zum selbstständigen Arbeiten in der Lernlandschaft befähigen. Die Lernangebote müssen also als Lernräume so aufbereitet werden, dass die Interaktionsformen, die Rollenzuschreibungen, die Phasenziele und die Bedeutung der Inhalte definiert sind.²⁴ Der Lehrerin oder dem Lehrer als Expeditionsleiter und Organisator einer komplexen Lernumgebung kommen bei den verschiedenen Phasen der Arbeit in einer Lernlandschaft auch unterschiedliche didaktische Rollen zu: Motivator, Lernbegleiter, Controller, Ko-Konstrukteur, Vernetzer, Weiterführer usw.

4. Eine Didaktik der Ermöglichung

Eine Lernkultur, die sich auf das lernende Subjekt fokussiert, entspricht einer Didaktik der Ermöglichung,²⁵ die sich von einer Vermittlungsdidaktik, aber auch von einer ausschließlichen Didaktik der Aneignung unterscheidet. Gemäß dem Angebot-Nutzungs-Modell²⁶ stellt der Unterricht ein Angebot dar, das die Schülerinnen und Schüler nutzen können, aber nicht müssen, und dessen erwünschter Ertrag deshalb nicht zwangsläufig garantiert ist. Nur wenn die Lernangebote auch von den Lernenden aufgegriffen werden, ereignet sich Lernen. In theologischer Hinsicht entspricht diese Konzentration auf die lernende Person dem christlichen Menschenbild, das aus der Gottesebenbildlichkeit des Menschen und dem Schöpfungsauftrag dessen Würde und Weltverantwortung gleichermaßen ableitet: Der Mensch soll seine Welt bebauen und hüten (Gen 2,15) – also im besten Sinne kultivieren; die Befähigung dazu erhält er in einer entsprechenden Freiheit ermöglichenden Lernkultur. ■

20) Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Bonn 1996, S. 27.

21) Brieden, Norbert: Radikal heißt nicht beliebig: Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit. In: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): A.a.O., Bd. 1: Lernen mit der Bibel, S. 165–179.

22) Auf die Bedeutung von Instruktion haben konstruktivistische Religionspädagogen von Beginn an hingewiesen: Vgl. das Schaubild in: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik: Ein Arbeitsbuch. Münster 2005, S. 36.

23) Vgl. das Schema in Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. A.a.O., S. 11; siehe auch: Englert, Rudolf: Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter? A.a.O., S. 31f.

24) Vgl. Reis, Oliver: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung: Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform. Münster 2014, S. 104–110, 132.

25) Vgl. Büttner, Gerhard/Mendl, Hans: Lernlandschaften religionspädagogisch durchbuchstabiert. A.a.O., S. 51; Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg 2007; Nothaft, Peter: Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen, Münster 2012.

26) Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. In: Unterrichtswissenschaft 30 (2002) 3, S. 261–277; Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. [aktualisierte] Aufl. Seelze-Velber 2014.