

Kursus zur Verbesserung des Lehrverhaltens angehender Religionslehrer und -lehrerinnen

In der universitären Religionslehrerbildung und -ausbildung bleibt nicht selten das Theorie-Praxis-Problem ungelöst. Leere Staatskassen verringern in den theologischen Fachbereichen den Stellenbestand – vorrangig für Lehrbeauftragte Schulpraktischer Studien. Und das, obwohl – zumindest in Sonntagsreden der Bildungspolitiker¹ – landauf landab eine Notwendende Theorie-Praxis-Brücke gefordert wird.

I. Vorlesung

Studierende bemängeln in der Regel an der ersten Ausbildungsphase, dass ihnen vorrangig theoretische Kenntnisse, nicht aber Unterrichtsfähigkeiten vermittelt werden. Der Religionsunterricht – so Anton A. Bucher – wird von den Schülern dann geschätzt und als bildend empfunden, wenn er „einer handlungsorientierten Methodik und einer Didaktik, die die lebensweltlich relevanten Themen der SchülerInnen aufgreift“², verpflichtet ist.

So muss in jedem Kolleg über ‘Methodik des Religionsunterrichts’ unabdingbar auch das hohe Lied ‘Projektwoche’ ertönen, weil in dieser Arbeitsform das nicht nur pädagogisch, sondern auch theologisch begründete Prinzip ‘Handlungsorientierung’ im Religionsunterricht sich am anspruchsvollsten und nachhaltigsten konkretisiert. Beim projektorientierten Lernen sehen die Schüler – im Gegensatz zum herkömmlichen Lehrgangs-Unterricht – selbständig die zu bearbeitenden Probleme. Mit eigenen Kräften erproben die Projektteilnehmer Lösungswege. „Demokratisches Ethos und soziale Kooperation sind entscheidende Eckwerte der Projektorientierung.“³

Die Hörer werden in der Vorlesung theoretisch darüber informiert, dass in einer Projektwoche, in der das ‘Selbst’ der Schüler – ihr Selbstdenken und Selbsttun, ihre Selbstbestimmung und Selbstverantwortung für das Endprodukt – zentral ist, 9 Schritte zu gehen sind:

- 1) Die Projektgruppe hat ein konsensfähiges Thema zu finden, das in der Regel weniger vom Lehrplan als vielmehr von den Schülerinteressen bestimmt ist. Dabei kommt es vor allem auf den personalen Bezug an: Welche Bedeutung haben die Inhalte des Themas für das Leben der jungen Menschen?
- 2) Die Projektteilnehmer verständigen sich dialogisch-argumentativ über das Ziel ihres Fächer verbindenden Lernens. Auf dem Weg dahin sollen die Fähigkeiten und

¹ Im Interesse einer flüssigen Lesbarkeit des folgenden Textes verwende ich durchgehend die männlichen Formen und bitte Frauen, sich immer mitgemeint zu fühlen.

² A.A. Bucher, Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches, in: H.-F. Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u.a. 2000, 77-96, hier 95; vgl. a. A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 28-30.

³ H.-G. Ziebertz, Projektorientiertes Lernen, in: G. Hilger / St. Leimgruber / H.-G. Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 455-470, hier 470.

Fertigkeiten der jungen Leute exemplarisch denkend und handelnd an einem konkreten, den Schülern gegenwärtigen 'Projekt des Lebens' erweitert werden.

- 3) Handlungsanweisende Arbeitsziele sind von der Lehr- und Lerngruppe – nicht vom Religionslehrer – zu formulieren.
- 4) In der Planungsphase handeln die Schüler miteinander aus und sprechen verbindlich ab, wer, was, mit welchen schulischen und außerschulischen Hilfsmitteln und bis zu welchem Termin allein, in arbeitsgleicher oder arbeitsteiliger Partner- oder Gruppenarbeit zu tun hat.
- 5) Für die Arbeitsphase sind (tägliche) Arbeitsbesprechungen der Projektteilnehmer zu vereinbaren, denn immer wieder auftretende Kurskorrekturen des Arbeitsprozesses sind miteinander abzustimmen.
- 6) Nach Beendigung der Arbeiten ist eine längere Phase gegenseitiger Information geboten, in der die Arbeitsergebnisse zusammengeführt werden.
- 7) In der Reflexionsphase wird 'Soll' und 'Ist' der Projektarbeit bilanziert. Die Schüler spiegeln sich ihr soziales Verhalten, ihre Bereitschaft, Eigenverantwortung für das Projekt zu übernehmen, ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, und sie beurteilen die inhaltliche Effektivität des Projekts.
- 8) Die Schüler präsentieren audio-visuell ihre Arbeitsergebnisse der (Schul-)Öffentlichkeit.
- 9) Nach der Präsentationsphase reflektiert die Projektgruppe – angeregt durch die Rückmeldungen der Ausstellungsbesucher – ein zweites Mal kriterienorientiert die Arbeitsergebnisse und deren Präsentation.

Kein Studierender wird mit dieser Information einen fächervernetzenden Projektunterricht planen, durchführen und reflektieren können. Die vorgelesenen Sätze sind zu abstrakt. Die Vorgänge, die sich dahinter verbergen, stellen sich komplex dar. Eine Vorlesung hat in der Regel eine zu geringe handlungsanweisende Gestalt. Die Hörer wären darauf hinzuweisen, dass der Religionslehrer z.B. in Schritt 2) auf folgende Verhaltensindikatoren zu achten hat:

- die Schüler in das Gespräch über das Projektziel einführen;
- Gesprächsregeln vereinbaren und gegebenenfalls wiederholt darauf hinweisen;
- eine Rednerliste führen;
- die Schüler ausreden lassen;
- wichtige Beiträge nonverbal hervorheben;
- Teilergebnisse an der Tafel festhalten;
- erneut auf die Zielsetzung des Gesprächs hinweisen;
- die Projektteilnehmer zu einem Meinungsbild auffordern;
- das Gesprächsergebnis zusammenfassen (lassen).

Kunsthistoriker entlasten ihre Vorlesungen von beschreibend-informierender Lehrersprache, indem sie den Studierenden visualisierende Bilder von Kunstobjekten zeigen und die Hörer anstoßen, selbst Entdeckungen zu machen. Warum sollte nicht ein Religionspädagoge einen Videomitschnitt einer Religionsstunde vorführen, der bspw. eine gelungene Einführung der Schüler in das Gespräch über das Projektziel oder eine Zusammenfassung des Gesprächsergebnisses zeigt. – Aber: Die Erforschung religions-

pädagogischer Tatsachen im Klassenzimmer des Alltags liegt in der Bundesrepublik Deutschland – trotz optimaler technischer Möglichkeiten – nicht im Horizont des Interesses. Die Mainzer „Dokumentation von Religionsunterricht“, die Günter Stachel⁴ 1973 initiierte, war ein zukunftsweisender Ansatz. Doch er wurde möglicherweise aus personellen, motivationalen, finanziellen und nicht zuletzt aus juristischen Gründen nicht weiter verfolgt. Um in der religionspädagogischen Ausbildung den Theorie-Praxis-Graben ein klein wenig zu verengen, ist erneut eine Kooperation vieler Lehrer an Schulen und Hochschulen zu postulieren, die sich nicht scheuen, auch weniger gelungene Unterrichtsmitschnitte für den Hausgebrauch auszutauschen.

Da Religionspädagogen gewohnt sind, Tatsachen respektieren zu müssen, werden auch zukünftig Studierende vor allem in Hospitationsveranstaltungen erfahren, welche Teilelemente bei den Verhaltensindikatoren zu beachten sind.

II. Hospitation

Bis zu einem gewissen Grad ist Lehren erlernbar.

In Hospitationsveranstaltungen werden Kommilitonen, die Theologie für ein Lehramt studieren, mit konkretem Unterricht konfrontiert. Sie lernen bei verschiedenen selbstbewussten Lehrer-Persönlichkeiten, bei strittigen Modell-Religionspädagogen, die auch aus jugendlicher Kritik zu lernen bereit sind,

- a) Handlungen unterscheidend wahrzunehmen – z.B. zwei gegensätzliche Konzeptionen des Erzählens biblischer Perikopen⁵;
- b) Lehraktionen in einem Verlaufsprotokoll wertungsfrei zu beschreiben – z.B. wird im Kirchengeschichtsunterricht sachlich-objektiv von einem Geschehen berichtet oder mit subjektiver Beteiligung des Religionslehrers ein räumliches Nebeneinander geschildert –, um sie dann
- c) nach vorab in der Hospitationsgruppe festgelegten Kriterien zu beurteilen – z.B. die Gestik des Religionslehrers war ‘ruhig 3 – 2 – 1 – 0 – 1 – 2 – 3 nervös’.

Bei diesem unterscheidenden, vergleichenden und begründet beurteilenden Lernen am Modell wird die Handlungsfähigkeit angehender Religionslehrer erweitert. Sie können gesehene positive Elemente in ihr religionspädagogisches Handlungsrepertoire aufnehmen – nicht des Meisters Lehre übernehmend, sondern die zugrundeliegenden theologischen und fachdidaktischen Prinzipien durchschauend und ihnen ein persönliches, unverwechselbares Gesicht gebend. Für die Religionslehrausbildung im 21. Jahrhundert ist entschieden das rückwärtsgewandte Prinzip ‘Vormachen und dann nur noch Nachmachen’ abzulehnen. Denn es setzt vor allem auf das, was es bereits schon einmal gab. Heute aber ist Grenzen überschreitende Kreativität des ‘Religion’ Unterrichtenden ge-

⁴ Vgl. G. Stachel (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1976; ders. (Hg.), Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts, Zürich u.a. 1976; ders. (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1977.

⁵ Vgl. einerseits die Konzeption von W. Neidhart, in: ders. / H. Eggenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Zürich u.a. 1975, 13-113, andererseits die von D. Steinwede, Zu erzählen deine Herrlichkeit. Biblische Geschichten für Schule, Haus und Kindergottesdienst, Göttingen 1970.

fordert, um den in ihre Selbständigkeit aufgebrochenen kindlichen und jugendlichen 'Sonderfällen' annähernd gerecht werden zu können.

III. Lehrverhaltenstraining

Kleine Buben – selbstverständlich heute auch Mädchen – lernen Taktik des Fußballspiels nicht in der Kabine an der Kreidetafel ihres Trainers, sondern nur durch eigenes Spielen auf dem Platz.

Zurecht weist der Erziehungswissenschaftler Siegfried Prell darauf hin, dass angehende Lehrer Unterricht vor allem durch Unterrichten im Klassenraum, weniger durch Unterricht über Unterricht im Hörsaal lernen.⁶ Den angehenden Religionslehrern sollte deshalb 'Handlungsorientierung' nicht nur als Prinzip des Religionsunterrichts in luziden Kollegs vorgetragen werden, sondern 'handlungsorientiertes Lernen' ist auch seitens der akademischen Lehrer zu initiieren – vorrangig in deren Schulpraktischen Studien.

Das hier vorgestellte Training zur Verbesserung des Lehrverhaltens von Religionspädagogen wurde im Katholischen Institut der Gießener Universität aus dessen Microteaching-Seminaren⁷ entwickelt, die einzelne Unterrichtsfähigkeiten (teaching skills) trainierten – z.B. das verbale oder/und nonverbale Verstärken eines richtigen Schülerbeitrags oder die Fragetechnik der Lehrperson.

In einem Lehrverhaltenstraining, in dem religionsdidaktische Theorie mit Praxis effektiv verzahnt ist und das eine verhaltensändernde Funktion hat, sind die fachwissenschaftlichen und -didaktischen Unterrichtsvariablen reduziert. Die Seminarteilnehmer praktizieren eigenständig unter erleichterten Bedingungen: Ein trainierender Student unterrichtet nur 6 'Schüler' (= Studierende) in einer religionsdidaktisch vorbereiteten Lernphase einer Unterrichtsstunde, die maximal 10 Minuten dauert.

An dem Training können nur 15, höchstens 20 Studierende teilnehmen, um deren Lernerfolg nicht zu gefährden. Dieser besteht darin,

- religionsdidaktische Grundfertigkeiten zu wiederholen – z.B. das Formulieren konkreter Lehrintentionen oder auf die Interdependenz der binnencurricularen Elemente zu achten;
- ein von der Praxis gefordertes Lehrverhalten, das an Erfahrungen, individuellen Fähigkeiten und Idealvorstellungen von Religionsunterricht der Studierenden anknüpft, zu experimentieren;
- eigenes Lehrverhalten selbstkritisch wahrzunehmen und
- von Kommilitonen gespiegelt zu bekommen;
- das Lehrverhalten durch konstruktive, Alternativen aufzeigende Kritik zu verändern und
- durch wiederholtes Üben neue Handlungskompetenz zu erwerben.

Die Hauptarbeit des Seminarleiters liegt zunächst in der 'Klimaverbesserung' der Arbeitsgruppe, damit deren Mitglieder Mut fassen, offen über Methodenprobleme im Re-

⁶ Vgl. S. Prell, Zehn Jahre Lehrverhaltenstraining. Konzeption, Durchführung und Evaluation eines neuen Ausbildungskonzepts an der Justus-Liebig-Universität Gießen, in: G.P. Bunk / R. Lassahn (Hg.), Pädagogische Varia, Steinbach bei Gießen 1995, 91-108, hier 104.

⁷ Vgl. B. Jendorff, Microteaching – Ein Element in der Religionslehrausbildung, in: RpB 7/1981, 33-48.

ligionsunterricht zu sprechen, sodann in der Planung, technischen Organisation und Initiation des Trainings. Immer wieder macht der Seminarleiter den Teilnehmern bewusst: Das Training, in dem Fehler gemacht werden dürfen, hat einen positiven Ansatz. Es will das Lehrverhalten der Studierenden bekräftigen, es gezielt erweitern und ergänzen, um es – gegebenenfalls – dann auch durch verstehendes Einsehen zu korrigieren. Es geht dem Trainer auf keinen Fall um ein – destabilisierendes, kontraproduktives – Herausarbeiten des Nichtkönnens der Übungsteilnehmer.

Während der Übung tritt der Trainingsleiter in den Hintergrund. Als diskreter⁸ Mentor, der sich dem Person-, Subsidiaritäts- und Solidaritätsprinzip verpflichtet weiß, begleitet er den Weg der selbst handelnden Seminarteilnehmer zum Ziel.

Das berufsbezogene Interesse an der 'Sache', am Training des Lehrverhaltens, verstrickt die Studierenden miteinander. Ein Wir-Gefühl stellt sich ein. Die Gruppe bemüht sich um eine wohlthuende Arbeitsatmosphäre, die geprägt ist von Akzeptanz und Respekt individueller Fähigkeiten.

Im folgenden wird die Trainingseinheit 'Erzählen'⁹ einer biblischen Perikope' in der 3. Jahrgangsstufe vorgestellt. Erzählen ist eine unabdingbare Form der Kommunikation im Religionsunterricht, „die Gemeinschaft stiftet; es eröffnet den Verständigungsprozeß über Erfahrungen, die uns bewegen und zu denken geben.“¹⁰ Beim biblischen Erzählen ist zwischen der Beziehungsebene und der Inhaltsebene zu unterscheiden, für die Rudi Ott wegweisende Kriterien angibt.¹¹ Diese sollten die Studierenden bei der Erarbeitung der Auswertungskategorien beachten.

1. Rahmenbedingungen

Das Seminar findet ein Vierteljahr lang wöchentlich vierstündig statt. Am besten eignen sich dafür die Nachmittagsstunden, die Zeitüberschreitungen oder -verkürzungen leichter zulassen.

Der Seminarleiter achtet darauf, dass die „Globe-Fakten“¹², das die Arbeit nicht unwesentlich beeinflussende Umfeld – so z.B. die Sitz- und Schreibmöglichkeiten der Studierenden – die Kommunikation und Interaktion nicht behindern.

Die Trainingsgruppe benötigt einen großen Übungsraum. Er muss zu gegebener Zeit für Kleingruppenarbeiten genügend Platz bieten und teilweise ohne größere Umstände in ein 'Klassenzimmer' umgebaut werden können, dessen Sitzordnung die Kommunikation im Religionsunterricht fördert.

Ein zweiter, kleinerer Raum dient als Besprechungszimmer, das durch sein Ambiente die Selbstreflexion des Übenden nicht blockiert.

An technischen Geräten ist ein Kassettenrekorder, besser aber eine Videoanlage zu installieren.

⁸ Vgl. Regula Sancti Patris Benedicti, LXIV.

⁹ Vgl. I. Baldermann, Erzählen, in: N. Mette / F. Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 435-441.

¹⁰ R. Ott, Biblisches Erzählen – eine unverzichtbare Form religiöser Bildung, in: H.-F. Angel / U. Hemmel (Hg.), Basiskurse im Christsein zu Ehren von Wolfgang Nastainczyk, Frankfurt/M. 1992, 333-350, hier 335.

¹¹ Vgl. R. Ott, Biblisches Erzählen [Anm. 10], 337-345.

¹² R. C. Cohn, Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende, Freiburg/Br. 1989, 26.

Die Übung wird mit einem Kassettenrekorder resp. einer Videokamera aufgezeichnet. Eine Tonkassetten-Aufzeichnung erfasst nur das verbale Verhalten (den Sachinhalt der Kommunikation) und die vokalen Verhaltenskomponenten: die Stimmqualität – z.B. die Lautstärke – oder die Sprechweise – z.B. das Sprechtempo. Mit einer Videoanlage kann zusätzlich das nonverbale Verhalten (grobmotorische Tätigkeiten) sowie das non-verbale-nonvokale Verhalten (Blickkontakt, Gestik, Mimik) dokumentiert werden. Die technischen Hilfsmittel erleichtern eine objektivere Rückmeldung an den Übenden: Das Replay belegt z.B. eine Lehrersprache, die der konkreten Lerngruppe dieser Altersphase entspricht, oder ein Verstummen des 'Lehrers', der dadurch einen falschen Schülerbeitrag zurückweist. Nur schwer kann der 'Lehrer' bspw. seinen zu geringen Blickkontakt mit den 'Schülern' abstreiten, sein Lehrerecho wegdiskutieren oder seine inversive Fragestellung zu bagatellisieren versuchen. Nach möglicher anfänglicher Abwehrhaltung und nach verständlichem Rechtfertigungsbemühen erhöht sich die Chance, durch Ein-sehen und -hören einen Veränderungsprozess des Lehrverhaltens zu beginnen.

Der Übungsleiter legt großen Wert auf rasches, vorrangig beschreibendes Feedback an den Trainierenden in der Einzel- und in der Gruppenbesprechung. Dabei lernt der Übende viel über sein Lehrverhalten – bspw. über seine Fähigkeit, mit den Augen zu sprechen oder gestisch-mimisch eine Diskussion zu leiten. Er erfährt auch etwas über die Wirkung seines personalen Angebots an seine 'Schüler' und die systematisch beobachtenden Mittrainierenden – z.B.: Den Beobachtern wurde der Eindruck vermittelt, der Übende habe seine 'Erzählung' unbeteiligt 'herunter geredet'. Das kann ihn anregen, sein geplantes ideales Lehrverhalten durch Vergleich zu dem gezeigten realen Trainingsverhalten zu verändern.

2. Trainingssschritte

- 2.1 Die Gruppe wählt einen veröffentlichten Unterrichtsentwurf zu einem nicht gerade abseits liegenden Thema des verbindlichen, aber stets auf die zu unterrichtende Lerngruppe hin zu bearbeitenden Lehrplans, der vier bis sechs Unterrichtsstunden umfasst.
- 2.2 Sodann prüft sie in arbeitsteiliger Herangehensweise den Entwurf auf seine
 - a) Kongruenz: Womit kann begründet werden, dass 1) die Lehrintention der Unterrichtseinheit und deren Stundenintentionen, 2) die Inhalte sowie 3) die Unterrichtsorganisation aller Voraussicht nach von den Schülern erkannt werden; dass sie beobachtet werden können?
 - b) Konsistenz: Womit ist begründbar, dass die curricularen interdependenten Elemente 1) – 3) nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern einer inneren Logik folgen, stringent sind?
 - c) Kontingenz: Woran kann sich zeigen, dass der geplante Unterricht, der dann in Szene zu setzen ist, sich auch als lernwirksam erweist?
- 2.3 Gegebenenfalls ist es notwendig, dass die Gruppe aufgrund realer Erfahrungen und/oder idealer Vorstellungen den Stundenentwurf kritisch-konstruktiv umzubauen hat.

- 2.4 Die Gruppe wählt aus einer zentralen Stunde einen Lehrschrift zum Training aus, der als exemplarisch für den Religionsunterricht angesehen werden kann: z.B. die Grundform religiösen und biblischen Lernens in der Grundschule, das Erzählen einer biblischen Perikope für Schüler einer 3. Klasse.
- 2.5 Ein Referent informiert anhand der Kommentarliteratur – möglicherweise die Angaben des publizierten Unterrichtsentwurfs vertiefend – über die historisch-kritische Auslegung der gewählten Perikope.
- 2.6 Ein weiterer Referent gibt gezielt methodische Hinweise zum Erzählen.¹³ Der Lehrer darf auf keinen Fall eine auswendig gelernte Reproduktion des biblischen Textes vortragen. Er erzählt dann für diese konkreten Schüler richtig, wenn er den Text „mit praktisch-kritischem Effekt, mit gefährlich-befreiender Intention“¹⁴ lebendig werden lässt.
- 2.7 Die Trainingsgruppe beschreibt – möglicherweise auf Grundlage des in dem Stundenentwurf abgedruckten ‘Bildes der heterogenen Klasse’¹⁵ – eine fiktive Schülerschaft der 3. Jahrgangsstufe, für die die Geschichte erzählt werden soll. Erfahrungen aus Hospitationsveranstaltungen sind dabei hilfreich, um möglichst realitätsnah die Lernvoraussetzungen der unterschiedlichen Schülertypen darzustellen. Erinnerungen aus der eigenen (Primarstufen-)Schulzeit sind in der Regel aufgrund des zeitlichen Abstandes wenig aktuell.
- 2.8 Auf die Frage ‘Warum will ich, dass diese Perikope den Grundschulern erzählt wird?’ haben die Seminarteilnehmer eine personbezogene Antwort zu finden. Für den gewählten Lehrschrift ‘Erzählen’ ist eine Lehrintention zu formulieren. Sie hat einen spezifischen Beitrag zur Erreichung des Stundenziels zu leisten. Der dann zu konstruierende Erzählbogen wird von der formulierten Zielsetzung her bestimmt. Sie weist darauf hin, welche exegetisch verantwortbaren Akzente für diese Schüler in ihrer spezifischen Lebenssituation zu setzen sind. Daraus folgt sowohl die gezielt eingesetzte Körpersprache¹⁶ des Erzählers, durch die den Hörern vorrangig eine Beziehungsbotschaft vermittelt wird, als auch die zu gestaltende Verbalsprache des Religionslehrers, mit deren Inhaltsbotschaft er vor allem das „Sach-Ohr“ (F. Schulz von Thun) der Schüler anspricht. In welcher Passage erzählt er z.B. zerdehnend-langsam oder schneller im Zeitraffertempo?
- 2.9 In häuslicher Alleinarbeit komponiert jeder Teilnehmer seinen Erzählvorschlag. Der Studierende arbeitet in seiner Erzählpartitur persönlichkeitspezifische Variablen heraus. Sie zeigen, welchen individuellen Erzähltyp der Studierende zu verwirklichen sucht.
- 2.10 In Kleingruppen werden Auswertungskategorien der kommenden Erzählung schriftlich fixiert, um dann, nach einer Diskussionsrunde, in einen Rückmelde-

¹³ Vgl. z.B. D. Steinwede, Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten, Münster (Comenius-Institut) 1974.

¹⁴ J. B. Metz, Kleine Apologie des Erzählens, in: Concilium 9 (1973) 334-341, hier 337.

¹⁵ Vgl. B. Jendorff, Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis, München ³1997, 82-88.

¹⁶ Vgl. B. Jendorff, Religion unterrichten mit Kopf, Händen und Füßen, in: ibw journal 39 (5/2001), 3-10.

bogen aufgenommen zu werden. Jeder Indikator wird mit einer Ratingskala versehen, um den subjektiven Eindruck darzustellen, z.B.:

- a) Die Erzählung entsprach voll – entsprach nicht dem Lehrziel.
- b) Der Inhalt war exegetisch korrekt – nicht vertretbar.
- c) Die Erzählung wurde der Textstruktur gerecht – wurde modernisiert.
- d) Die Erzählung war für diese Schüler konkret-anschaulich – war abstrakt.
- e) Die Gestik des Erzählers war stark – schwach ausgeprägt.
- f) Die Mimik war distanziert – anbiedernd.
- g) Die Sprache des Erzählers war schnell – langsam.
- h) Die Betonung war lebendig – monoton.

Zu den Ankreuzungen ist jeweils eine Begründung zu formulieren.

- 2.11 In diesem Schritt werden organisatorische Weichen gestellt:
 - a) Wer hat Mut zu erzählen und seine Trainingsleistung der Kritik auszusetzen?
 - b) Welche zwei Kommilitonen wählt der Erzähler als Tutoren seines Vertrauens – Tutor A) für die erneut individuell vorzubereitende Erzählung (2.12.1) und Tutor B) für die kommende individuelle Feedbackphase (2.14.2)?
 - c) Welche sechs Studierenden fungieren als ‘Schüler’?
 - d) Wer übernimmt als ‘Techniker’ die Verantwortung für Aufnahme und Wiedergabe der Erzählung und führt nach dem Trainingsversuch mit den ‘Schülern’ ein Auswertungsgespräch (2.14.3)?
 - e) Die übrigen Trainingsteilnehmer beobachten den Erzählvorgang und füllen den Rückmeldebogen aus.
- 2.12 Zeitlich parallel sind folgende Arbeiten zu leisten:
 - 2.12.1 Erzähler und Tutor A) gehen die geplante Erzählung noch einmal durch und achten darauf, ob die in 2.10 formulierten Indikatoren berücksichtigt sind.
 - 2.12.2 Die ‘Schülergruppe’ legt fest, wer welchen Schülertyp – z.B. den ‘Alleswisser’ oder den ‘Störer’ – darstellt. Die Studierenden nehmen einen Perspektivenwechsel vor. Sie lernen, in die Schülerrolle von Achtjährigen hineinzuschlüpfen: Wie sitzt ein Grundschüler dieses Alters? Wie spricht er? Wie reagiert er gestisch-mimisch auf eine monotone Lehrererzählung?
 - 2.12.3 Die Beobachter überarbeiten die Indikatoren des Rückmeldebogens und klären, ob die verwendeten Begriffe von allen gleich interpretiert werden: Wie zeigt sich z.B. eine Gestik, die die Erzählung unterstreicht oder verwirrt? – Die Studierenden legen fest, wer auf welche zwei bis drei Verhaltensindikatoren achtet.
 - 2.12.4 Der ‘Techniker’ überprüft das Aufzeichnungsgerät, um Pannen während des Erzählens auszuschließen.
- 2.13 Der Erzählversuch
 - 2.13.1 Der ‘Lehrer’ erzählt den sechs ‘Schülern’.
 - 2.13.2 Die Beobachter sehen einen alternativen Erzählvorschlag zu ihrem eigenen und bearbeiten den Rückmeldebogen.
 - 2.13.3 Der ‘Techniker’ zeichnet die Erzählung auf.
- 2.14 Die Auswertungsphase

- 2.14.1 Die Beobachter legen endgültig ihre Einschätzungen fest und formulieren ihre Begründungen aus. Ist noch genügend Zeit, denken sie Erzählvariationen an.
- 2.14.2 Der Erzähler hört und sieht in dem separierten Besprechungszimmer mit seinem Tutor B) den Erzählversuch an. Sodann fixiert er schriftlich seine Selbstwahrnehmung auf somatischer, emotionaler und kognitiver Ebene während seines Erzählens. Diese Eindrücke fließen in das auswertende Plenumgespräch (2.15) ein. In der Regel nimmt der Übende eine Dissonanz zwischen seinem geplanten und seinem realen Erzählen wahr. Erreichte die Erzählung die vorab formulierte Lehrintention? Welche Verhaltensindikatoren wurden gut verwirklicht? Der Tutor verdeutlicht dem Kommilitonen, was er kann – wenn vielleicht auch nur ansatzweise. Übender und Tutor antizipieren Kritik der Beobachter. Welche Fähigkeiten hat der Erzähler zu erweitern oder neu aufzubauen? Erzählvariationen werden entwickelt.
- 2.14.3 Der 'Techniker' bespricht mit den 'Schülern', ob ihr Handeln schüleradäquat war und diskutiert die erfahrenen Erzähl-Stärken und -Schwächen des 'Lehrers'. Sie einigen sich auf eine gemeinsame Kurzkritik aus Schülersicht, die dann in die folgende Auswertung des Plenums einfließt.
- 2.15 Zu Beginn der Auswertungsphase im Plenum erinnert der Übungsleiter an die Regeln des Feedback-Gebens, das sich als Dienstleistung für den Übenden zu erweisen hat, und des Feedback-Annehmens, bei dem die Ohren des Kritisierten sich nicht verschließen, sondern sich den Vorschlägen öffnen.¹⁷ Der Erzähler hat die Anregungen seiner Kritiker, die an seinem Weiterkommen interessiert sind, zu bedenken und zu modifizieren.¹⁸ Die „Feedback-Phase ist für das Verstärkungslernen gut geeignet. Hier erhalten die Trainierenden Lob, positive Hinweise, aber auch in der Sache gerechtfertigte kritische Anmerkungen. Es wird von den Beobachter(innen) betont, was gut gelaufen ist.“¹⁹
- 2.15.1 Zunächst sehen und hören die Seminarteilnehmer die Erzählphase an. Das Playback hat nicht nur den Effekt des Vertiefens, sondern auch des Lernens am Modell. Es verhindert, die Übung nur nach den Evaluations-Indikatoren segmentiert zu beurteilen.
- 2.15.2 Den Beobachtern muss möglicherweise Zeit zur Korrektur ihrer Einschätzungen gegeben werden.
- 2.15.3 Der Übende beginnt die Selbstanalyse mit der Beschreibung seines emotionalen und somatischen Befindens während des Erzählens vor der 'Klasse'. Er rekonstruiert seinen Unterricht und artikuliert, welche didaktische Intention er verfolgte und worauf er bei seiner Erzählung besonderen Wert legte. Mit Hilfe der Indikatoren übt er Detailkritik, Pro und Contra abwägend. Dabei sekundiert dem Übenden sein Tutor. Die Gruppe darf nur Verständnisfragen stellen, auf keinen Fall besserwisserische Kritik äußern.

¹⁷ Vgl. F. Kaspar, Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den Religionsunterricht. Eine schulpraktische Arbeitshilfe für Information, Kommunikation, Kooperation, Stuttgart – München 1971, 62.

¹⁸ Vgl. B. Jendorff, Verbesserung des Lehrverhaltens durch Training methodischer Schritte (Micro-teaching), in: KBl 103 (1978) 794-801, hier 797f.

¹⁹ S. Prell, Zehn Jahre Lehrverhaltenstraining [Anm. 6], 105.

- 2.15.4 In der Nachbesprechung beweisen die Beobachter durch den Vortrag ihrer begründeten Einschätzungen zu den Indikatoren didaktisches Sehen und Analysefähigkeit. Die 'Schüler' ergänzen möglicherweise aus ihrer Kurzkritik. Während dieser Phase hat der Erzähler jederzeit das Recht nachzufragen und ist bestrebt, eine Auseinandersetzung über die vorgetragenen Kritikpunkte zu eröffnen.
- 2.16 Das Training schließt mit einem von allen Studierenden zu Hause in Alleinarbeit erstellten Gutachten ab, in dem die Vorzüge und Nachteile auf der Beziehungs- und auf der Inhaltsebene der erlebten Erzählung klar herausgearbeitet sind.
- 2.17 Nach der Diskussion von zwei bis drei Gutachten im Plenum kann das Training mit demselben Erzähler oder mit einer anderen Lehrerpersönlichkeit ab Trainingsschritt 2.11 fortgesetzt werden.

Falsch wäre es, das Lehrverhaltenstraining – aus welchen Gründen auch immer – gegen ein 'Fachpraktikum Religion' auszuspielen. Beide unterrichtspraktischen Veranstaltungen haben ihr je eigenes Profil. Das Lehrverhaltenstraining ist kein billig zu habendes Spar- oder Schnellprogramm für ein aufwendiges Arbeiten im Fachpraktikum.

IV. Fachpraktikum in Katholischer Religion

Hospitation und Lehrverhaltenstraining legen darauf Wert, dass die Religionspädagogik Studierenden am Anfang ihres Weges, Lehrer zu werden,

- bei profilierten, Höhen und Tiefen zeigenden Lehrerpersönlichkeiten Unterricht sehen und
- durch problematische Lehrer-Modelle Unterrichten lernen;
- divergentes Unterrichtsverhalten zu unterscheiden wissen;
- durch Konfrontation mit dem eigenen Unterrichts-Bild und durch Selbstanalyse auf die Spannung zwischen Ideal- und Realbild aufmerksam werden, um ihr gelungenes Lehrverhalten aus- und misslungenes abbauen zu können;
- sich in eine dialogisch-argumentative Auseinandersetzung mit ihren kriterienorientiert Feedback gebenden Kommilitonen verstricken zu lassen, um Gründe für positiv empfundenenes Lehrverhalten zu durchschauen und negativ Gesehenes kritisch-konstruktiv zu bedenken und, daraus folgend, alternatives Lehrverhalten langsam aufzubauen.

Im Fachpraktikum²⁰ geht religionspädagogische Theorie zur Schule. Was kann dieser 'Pflicht-Schulbesuch'²¹ den Studierenden vermitteln?

- Der kommenden Lehrergeneration werden die dringend notwendigen Verbindungslinien zwischen den theologischen Fachwissenschaften und der Religionspädagogik

²⁰ Vgl. B. Jendorff, *Fachpraktikum Religion. Ein Leitfaden gegen den Praxisschock*, München – Stuttgart 1994.

²¹ Vgl. u.a. B. Jendorff, *Schulpraktika in Katholischer Religion an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Ein Erfahrungsbericht*, in: *RpB* 26/1990, 127-134; F. Trautmann, *Das religionspädagogische Tagespraktikum in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd. Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen*, in: *RpB* 30/1992, 176-184.

deutlich. Das verändert die Einstellung der Studierenden zu ihrem Studium und zu den ihnen abgeforderten Leistungen.

- Das Praktikum will bei jungen Frauen und Männern mit einer individuellen religiös-kirchlichen und religionspädagogischen Biografie religionsdidaktische Denkbewegungen auf Zukunft hin auslösen. Denn Religionsunterricht bleibt nur dann identisch, wenn er sich durch seine Umstände für die jungen Menschen ändert.
- Die Praktikanten verifizieren oder falsifizieren bei ihren Unterrichtsversuchen vor heutigen Schülern ihnen vorgelesene religionspädagogische Theorie. Dabei werden sie oft schmerzliche Alltagserfahrungen auf dem Praxisfeld 'Schule' machen. Diese aber lassen die Studierenden auf dem Boden der Realität zu stehen kommen.
- Das positive, Lernen fördernde Lehrverhalten, das während der vorausgegangenen Schulpraktischen Studien im Prinzip kapiert wurde, ist auf den Prüfstand zu stellen, ob es sich in alltägliche komplexe Unterrichtssituationen übertragen lässt. Bei diesen Versuchen darf es nicht zu einem stereotypen Kopieren einmal erworbener Teilfertigkeiten des Unterrichtens kommen.
- Im Fachpraktikum 'Religion' geht es auf keinen Fall um Imitation des betreuenden Mentors, der die religionspädagogische Leistung des Praktikanten zu testieren hat. Es geht um Kreativität eines angehenden jungen Kollegen, der seinen Adressaten hier und jetzt einen angemessenen Unterricht anbieten will.

Der Weg im Fachpraktikum 'Katholische Religion' kostet die Lern- und Lehrgemeinschaft 'Student-Mentor' viel Zeit. Beim Mentor wird vor allem eine Diskurs- und einfühlsame Fragefähigkeit und beim Praktikanten eine nicht zu übersehende Veränderungsbereitschaft vorausgesetzt.

1. Vorbereitung des Fachpraktikums

Die Studierenden bereiten ihr Fachpraktikum an der Universität unter Leitung eines Dozenten schriftlich vor:

- a) vom ersten, vorläufigen 'Bild der Klasse' über
- b) die Reflexion ihres persönlichen Bezugs zu dem Thema²², das mit dem Mentor abgesprachen wurde,
- c) eine gründliche fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem zu unterrichtenden Thema,
- d) die Erhebung der Ausgangslage der Schüler zum kommenden Unterrichtsthema,
- e) die fachdidaktische Konzeption der kleinen Unterrichtsreihe bis hin zu den
- f) ausgearbeiteten Stundenentwürfen, die aber in der Regel in jeder unmittelbaren Stundenvorbereitung umzubauen sind. Auf dem Schreibtisch des Praktikanten liegen dann vorbereitete Bausteine, die nur noch neu zusammengefügt, ergänzt oder behauen werden müssen.²³

²² Vgl. B. Jendorff, Die Studentin – das Thema – die SchülerInnen. 14 Schritte in die erste religionsunterrichtliche Praxis, in: CPB 112 (1999) 209-215. Hier wird nachdrücklich auf die notwendigen Herz- und Kopf-Relationen der Studentin zu dem Thema hingewiesen, das sie in naher Zukunft unterrichten wird.

²³ Zu den Schritten a) bis e) vgl. B. Jendorff, Fachpraktikum [Anm. 20], 55-121.

2. Durchführung des Fachpraktikums

Während des Praktikums hat der angehende Religionslehrer vorrangig drei Aufgaben zu erfüllen²⁴:

- a) selbstverantwortlich Unterricht zu erteilen. Dabei ist ein wesentlicher Qualitätsverlust zu den vorausgegangenen Lehr- und Lernprozessen zu vermeiden;
- b) kriterienorientiert und kritisch den gehaltenen Unterricht zu reflektieren. Dem Praktikanten ist zu raten, ein religionspädagogisches Tagebuch zu schreiben. In diesem sind 1) eine wertungslose Beschreibung der Unterrichtsversuche, 2) deren Interpretationen, 3) mögliche Alternativen zum eigenen Unterrichten sowie 4) zu verstärkendes positives und 5) zu veränderndes negatives Lehrverhalten aufzuzeichnen;
- c) Veränderungen zu bedenken aufgrund der Anfragen des Mentors, der mit dem Praktikanten gemeinsam einen Weg zu einem verbesserten Religionsunterricht geht.

Für einen erfahrenen 'Schulmann' ist die Übernahme des Mentorenamtes eine Chance der Weiterbildung:

- Der lernende Mentor vollzieht einen Perspektivenwechsel. Im Rücken der Klasse hört und sieht er seine Schüler anders als vom gewohnten Lehrerpult aus. Das sich ihm eingeprägte 'Bild der Klasse' erfährt eine Korrektur.
- Der von der Universität kommende Berufsanfänger frischt die theologischen Sachkenntnisse seines Mentors auf oder weitet sie sogar aus.
- Es ist nicht auszuschließen, dass der Beobachter eine ungewohnte, dieser Lerngruppe angemessene Schwerpunktsetzung oder eine von ihm bislang übersehene fachwissenschaftliche oder -didaktische Facette der unterrichteten Thematik wahrnimmt.
- Oder der Mentor hört neue Sprachspiele und entdeckt Wege zur Überwindung von Lehrerdominanz, die seine Schüler nicht zu Subjekten ihres Lernweges werden lässt.
- Möglicherweise nimmt der erfahrene Ratgeber ein neues Rollenverständnis des Religionslehrers wahr: Der Praktikant, dem ein spezifisches Charisma zu eigen ist, stellt sich nicht als Be-Lehrer, sondern als Mentor dieser Lerngruppe und Moderator jugendlicher Auseinandersetzungsprozesse dar.
- Durch das Handeln des jungen Kollegen, das von Experimentierfreude geprägt ist, kann die Methodenpalette des alten 'Schulmannes' neue Farben bekommen.

Das Fachpraktikum 'Religion' ist keine Antizipation, wohl aber ein realitätsnaher Vorgeschmack der Aufgaben in der zweiten Ausbildungsphase, in der ein Referendar vorrangig selbst religionsdidaktische Probleme zu lösen hat.

Religionspädagogische Vorlesungen, Hospitationen, Lehrverhaltenstraining und das Fachpraktikum sind gleich bedeutsame Wegebausteine, um nach der universitären Ausbildung den tatsächlichen oder vermeintlichen 'Praxischock' zu minimieren. Die vier aufeinander bezogenen Lehrveranstaltungen dürfen von einer verantwortungsvollen Universitätsverwaltung, die Wert auf Praxisorientierung der (Religions-)Lehrerausbildung legt, weder inhaltlich noch finanziell gegeneinander ausgespielt werden.

²⁴ Zu den folgenden Schritten a) – c) vgl. B. Jendorff, Fachpraktikum [Anm. 20], 124-131.