

**Zuhören lernen – die didaktische Funktion des Hörens im Religionsunterricht
zwischen überfachlicher Kompetenz und Kompetenzen religiöser Bildung**

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

an der

Philosophischen Fakultät

der

Technischen Universität Dresden

vorgelegt von

Judith Wegener

Geb. am 9.11.1981 in Mittweida

Betreuer: Prof. Dr. Roland Biewald, Institut für Evangelische Theologie

Gutachter/in:

Prof. Dr. Roland Biewald, Institut für Evangelische Theologie

Prof. Dr. Monika Scheidler, Institut für Katholische Theologie

Inhalt

Tabellen, Abbildung- und Abkürzungsverzeichnis	4
Einleitung: Ziele und Aufbau der Arbeit – Stand der Forschung	6
1 Das Thema und die Diskussion um Kompetenzen	10
1.1 Verortung des Themas in der religionspädagogischen und allgemeindidaktischen Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen	10
1.2 Die Leitbegriffe Wahrnehmung und Hören in der Kompetenzdebatte	13
1.2.1 Wahrnehmung	14
1.2.2 Hören im Rahmen von Kommunikativer Kompetenz und Dialogfähigkeit sowie allgemeiner Kompetenz	19
1.3 Zusammenfassung Kapitel 1	21
2 Wahrnehmung als Ausgangspunkt für Hören und Zuhören	23
2.1 Wahrnehmung als Grundbegriff in Philosophie und Psychologie	23
2.1.1 Die philosophische Perspektive	23
2.1.2 Die wahrnehmungspsychologische Perspektive	26
2.1.3 Die lernpsychologische Perspektive	28
2.2 Von der Wahrnehmung zur Ästhetik in Theologie und Didaktik	31
2.2.1 Praktisch-theologische Perspektive	31
2.2.2 Wahrnehmung als elementarer Bestandteil Ästhetischer Bildung	34
2.2.3 Zum Begriff der Ästhetischen Bildung	37
2.2.4 Ästhetische Bildung im Religionsunterricht	39
2.2.5 Wahrnehmung und Ästhetische Bildung im Rahmen einer evangelischen Bildungstheorie	47
2.3 Zusammenfassung Kapitel 2	54
3 Die didaktische Funktion des Hörens: (Zu-) Hören als überfachliche Kompetenz	58
3.1 Der physiologische Hörprozess und Zuhören als Prozess der Verarbeitung auditiver Informationen	58
3.2 „Comprehensive listening“ - Verstehensorientiertes Zuhören in Schule und Unterricht	65
3.2.1 Sprachverstehen	66
3.2.2 Textverstehen	72
3.2.3 Resultierende Anforderungen an den Zuhörer	76
3.2.4 Überblick: Zuhörkompetenz für das Verstehen gesprochener Sprache	81
3.2.5 Didaktische Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht	84

3.3	„Appreciative listening“ – Würdigendes Zuhören in Schule und Unterricht am Beispiel von Musik.....	87
3.3.1	Musikwahrnehmung.....	87
3.3.2	Wirkungen von Musik.....	91
3.3.3	Schlussfolgerungen für einen ästhetisch orientierten Religionsunterricht und die Frage nach Kompetenzen	93
3.4	Empathisches und Relationales Zuhören in Schule und Unterricht	95
3.4.1	Eine Beispielsituation aus dem Schulalltag.....	95
3.4.2	Aktives Zuhören als Haltung und Kommunikationstechnik im Schulalltag.....	97
3.4.3	Zur didaktischen Funktion Aktiven Zuhörens im Rahmen Empathischen und Relationalen Zuhörens	99
3.5	Kritisches Zuhören	105
3.5.1	Zur Notwendigkeit einer Erziehung zum Kritischen Zuhören	107
3.5.2	Zum Begriff „Kritisches Zuhören“	108
3.5.3	Bedeutung für den Religionsunterricht	111
3.5.4	Unterrichtsskizze „Mauretania Gregor deutet Ihre Urlaubsauguststerne“	114
3.5.5	Fazit und Ausblick	116
3.6	Zusammenfassung Kapitel 3: Zuhören als Teilkompetenz überfachlicher Kompetenz sowie Teil von Kompetenzen religiöser Bildung	118
4	Theologische Aspekte des Hörens in der jüdischen und christlichen Tradition - Hören als Teil prozessbezogener Kompetenz religiöser Bildung	122
4.1	Theologische Aspekte des Begriffs Hören - der biblisch-theologische Befund	122
4.2	Hören und Religiöses Lernen im Alten und Neuen Testament.....	134
4.2.1	Hören und religiöses Lernen im Alten Testament	134
4.2.2	Hören und religiöses Lernen im Neuen Testament	139
4.3	Zusammenfassung Kapitel 4: Hören als Teil prozessbezogener Kompetenz religiöser Bildung	143
5	Anwendung der Ergebnisse auf eine Unterrichtseinheit der Klasse 5 zum Thema Psalmen.....	147
5.1	Die Unterrichtseinheit.....	148
5.1.1	Begründung für die Auswahl der Unterrichtseinheit.....	148
5.1.2	Lernziele und Verlauf der Unterrichtseinheit im Überblick.....	148
5.2	Überprüfung der Thesen durch Interpretation der Schüleräußerungen.....	152
5.2.1	Gesprächssequenz 1: 1. Stunde – Gespräch nach Antonio Vivaldis „Frühling“	153
5.2.2	Gesprächssequenz 2: 1. Stunde – Gespräch nach dem Hören des Psalms 104.....	154
5.2.3	Gesprächssequenz 3: 1. Stunde – Gespräch nach dem wiederholten Hören des Psalms 104	155

5.2.4	Schriftliche Äußerungen zu Psalm 104	157
5.2.5	Erkenntnisse aus den Stunden 2 und 3.....	157
5.2.6	Gesprächssequenz 4: 4. Stunde – Gespräch nach dem Hören des Psalms 121.....	158
5.2.7	Gesprächssequenz 5: 4. Stunde – Gespräch nach dem wiederholten Hören des Psalms 121	159
5.3	Zusammenfassung Kapitel 5	162
6	Zusammenfassung	163
7	Literaturverzeichnis	169
8	Anhang	180
	Gedächtnisprotokoll – Doppelstunde: Das Kreuz von San Damiano, Klassenstufe 9, Gymnasium zu Kapitel 2.2.4	180
	Transkript des Augusthoroskops der Astrologin Mauretania Gregor zu Kapitel 3.5.4	184
	Unterrichtsprotokolle zu Kapitel 5	185
	Unterrichtsstunde 1	185
	Unterrichtsstunde 2	192
	Unterrichtsstunde 3	198
	Unterrichtsstunde 4	206
	Schriftliche Ergebnisse der Kinder aus Stunde 1 der Unterrichtseinheit zu Kapitel 5	213
	Schriftliche Ergebnisse der Kinder aus Stunde 4 der Unterrichtseinheit zu Kapitel 5	216

Tabellen, Abbildung- und Abkürzungsverzeichnis

Tabelle 1: Zuhörkompetenz zwischen religiöser und allgemeiner Kompetenz	13
Tabelle 2: Die drei Dimensionen ästhetischer Bildung	54
Tabelle 3: Dimensionen Ästhetischer Bildung und Kompetenzen	56
Tabelle 4: Die personale Regulation des Zuhörens mit Beispiel Radio hören	61
Tabelle 5: Zuhörarten und Beispielsituationen	64
Tabelle 6: Funktionen nonverbaler Kommunikation aus der Perspektive des Zuhörers	78
Tabelle 7: Teilleistungen im Zuhörprozess	83
Tabelle 8: Herausforderungen an den Sprecher	86
Tabelle 9: Beispielsituation Aktives Zuhören	100
Tabelle 10: Leistungen beim Kritischen Zuhören	109
Tabelle 11: Unterrichtsskizze Kritisches Zuhören	115
Tabelle 12: Zuhören zwischen überfachlicher und Kompetenzen religiöser Bildung	118
Tabelle 13: Hören als Teil prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung	146
Tabelle 14: Stunde 1 des Anwendungsbeispiels in Klasse 5 (Psalm 104 – Einführung)	149
Tabelle 15: Stunde 2 des Anwendungsbeispiels in Klasse 5 (Der klingende Psalm 104)	150
Tabelle 16: Stunde 3 des Anwendungsbeispiels in Klasse 5 (Lebensraum für alle)	151
Tabelle 17: Stunde 4 des Anwendungsbeispiels in Klasse 5 (Psalm 121)	152
Tabelle 18: Gesprächssequenz 1	153
Tabelle 19: Gesprächssequenz 2	154
Tabelle 20: Gesprächssequenz 3	155
Tabelle 21: Gesprächssequenz 4	158
Tabelle 22: Gesprächssequenz 5	160
Tabelle 23: Entwurf eines Kompetenzmodells für Zuhören im Religionsunterricht	168

Abbildung 1: Schülerarbeit	47
Abbildung 2: Evangelische Bildungstheorie und Ästhetischer Bildung	52
Abbildung 3: Ästhetische Bildung, Handlungsfähigkeit und Kompetenzen	57
Abbildung 4: Verarbeitungsleistungen des Zuhörers	77
Abbildung 5: Das gesamte Gehirn macht Musik	88
Abbildung 6: Aktives Zuhören als Haltung und Grundlage empathischen und Relationalen Zuhörens durch die Lehrerin	99
Abbildung 7: Sarkophag des Landgrafen von Hessen (Ausschnitt)	128
Abbildung 8: Nordportal der Würzburger Marienkapelle (Ausschnitt)	129

AB	Arbeitsblatt
EA	Einzelarbeit
FU	Frontalunterricht
GA	Gruppenarbeit
KGA	Kleingruppenarbeit
L(m)	Schüler L.
PA	Partnerarbeit
SZ	Stundenziel
T(w)	Schülerin T.
UG	Unterrichtsgespräch

Einleitung: Ziele und Aufbau der Arbeit – Stand der Forschung

Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: zuhören. Das ist nichts Besonderes, wird nun vielleicht mancher Leser sagen, zuhören kann doch jeder. Aber das ist ein Irrtum. Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig. Momo konnte so zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und Anteilnahme. Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen, dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hätte, dass sie in ihm steckten.

Michael Ende, Momo¹

Der erste Dienst, den einer dem anderen in der Gemeinschaft schuldet, besteht darin, daß er ihn anhört. Wie die Liebe zu Gott damit beginnt, dass wir sein Wort hören, so ist es der Anfang der Liebe zum Bruder, dass wir lernen, auf ihn zu hören. Es ist Gottes Liebe zu uns, daß er uns nicht nur sein Wort gibt, sondern uns auch sein Ohr leiht. So ist es sein Werk, das wir an unserem Bruder tun, wenn wir lernen, ihm zuzuhören.

Dietrich Bonhoeffer²

Momo kann etwas, das nur wenige Menschen wirklich können. In Michael Endes Roman ist es ein Geschenk, eine Begabung. Momo kann es einfach. Dass Zuhören nicht einfach ist, erleben Erwachsene, Jugendliche und Kinder täglich in privaten, dienstlichen und schulischen Begegnungen. Aber was meinen wir genau, wenn wir von Zuhören oder Hören sprechen? Geht es wie bei Momo um ein Zuhören zur Selbsttherapie der Sprechenden? Geht es, wie das Bonhoeffer-Zitat nahelegt, um das respektvolle Wahrnehmen des Anderen und seiner Bedürfnisse als Folge des Hörens auf Gott und sein Wort? Was ist mit dem Verstehen

¹ Ende, Michael: Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte, Stuttgart/Wien (Thienemann) 2013, S. 16f. Die Erstausgabe erschien 1973.

² Bonhoeffer, Dietrich: Gemeinsames Leben/Das Gebetbuch der Bibel, hg. von Müller, Gerhard Ludwig/Schönherr, Albrecht, DBW Band 5, Berlin (EVA) 1988, S. 82f.

von gesprochenen Texten, wie es in der Schule und Gesellschaft, z.B. in der Politik häufig gefordert wird? Was ist mit dem Hören von Musik und der Nutzung von auditiven Medien? Die JIM-Studie 2015 (Jugend, Information, (Multi-)Media) hat ergeben, dass 14 % der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren mehrmals pro Woche Hörspiele bzw. CDs hören. Das ist gegenüber 2014 ein Anstieg um 4 %. Bei den Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren sind es laut der KIM-Studie (Kinder, Information, (Multi-)Media) 2014 22 %. 75% der Jugendlichen (2014 73 %) hören täglich oder mehrmals pro Woche Radio. Die Jugendlichen selbst beurteilen zu 90 % (Mädchen) bzw. 84 % (Jungen) Musik hören als wichtig oder sehr wichtig für sich. Radio hören ist für 56 % der Mädchen und 47 % der Jungen wichtig.³ Neben dem Hören und Zuhören in zwischenmenschlichen Beziehungen spielt für viele Kinder und Jugendliche also die Nutzung von auditiven Medien im Alltag eine wesentliche Rolle.

Die Komplexität der Thematik um das Wortpaar Hören/Zuhören wirft Fragen nach einer überfachlichen Zuhörkompetenz, ihrem Verhältnis zu Kompetenzen religiöser Bildung sowie nach Möglichkeiten beides im Religionsunterricht zu fördern, auf. Diese Fragen sollen in dieser Arbeit aus religionsdidaktischer Perspektive untersucht und für die Praxis fruchtbar gemacht werden. Die Motivation für eine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Zuhören und seiner Bedeutung für den Religionsunterricht, speist sich einerseits aus meinem Interesse an Hörspielen und Hörbüchern, dem ich bereits in meiner Magisterarbeit mit dem Thema „Hörspiele in Religionsunterricht und Gemeindegarbeit – Möglichkeiten eines intensiven Wahrnehmungslernens“ nachgegangen bin - andererseits aus der Feststellung, dass das Zuhören in der aktuellen religionsdidaktischen Literatur kaum eine Rolle spielt. Es gibt zwar einige Veröffentlichungen zur Thematik Musik im Religionsunterricht⁴, ansonsten steht im Zusammenhang von Wahrnehmung und Ästhetik oft die Arbeit mit

³ Vgl. die deutschlandweite JIM-Studie 2015 des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest unter <http://www.mpfs.de/index.php?id=676> (21.3.2016) sowie die KIM-Studie 2014 unter <http://www.mpfs.de/index.php?id=646&L=vAIFGQFF> (21.3.2016).

⁴ Vgl. Lindner, Heike: Musik für den Religionsunterricht. Praxis- und kompetenzorientierte Entfaltungen, Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht) 2014; Diess.: Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis, Münster (Lit-Verlag) 2/2009.

Werken der bildenden Kunst im Vordergrund⁵. Allgemeindidaktische Ansätze der Zuhörförderung wie von Hagen, Huber, Kahlert et al.⁶ wurden bisher noch nicht von der Religionsdidaktik aufgenommen. Zudem liegt im Rahmen der Kompetenzdebatte bisher noch keine umfassende Beschreibung dessen, was unter einer überfachlichen Zuhörkompetenz verstanden werden kann, vor⁷.

Daher wird das Thema dieser Arbeit zunächst in der Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen verortet. Dabei wird nach einem geeigneten Bezugsrahmen hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen und Kompetenzen religiöser Bildung gefragt. In dem Zusammenhang wird der Blick auf verschiedene Veröffentlichungen zu religiösen Kompetenzen mit der Frage nach der Rolle der Leitbegriffe Wahrnehmung und Hören gerichtet (Kapitel 1).

Hören und Zuhören sind Bereiche der Wahrnehmung. Diese ist seit der Antike Gegenstand philosophischer und theologischer, später psychologischer Betrachtungen. Wahrnehmung ist auch als Leitbegriff Ästhetischer Bildung zu betrachten, die in der Religionsdidaktik eine wesentliche Rolle spielt. Mit diesen Grundlagen beschäftigt sich Kapitel 2.

Nachdem so der Bezugsrahmen für Hören/Zuhören geklärt ist, wird untersucht, welche Arten des Zuhörens für eine überfachliche Zuhörkompetenz elementar sind. Dabei soll immer wieder an Beispielen deren Relevanz für den Religionsunterricht aufgezeigt werden. Am Ende des Kapitels werden die Erkenntnisse zum Zuhören als Teil überfachlicher Kompetenz und Teil religiöser Kompetenz zusammengeführt (Kapitel 3).

⁵ Z.B. Kirschmann, Johannes: Religiöse Aspekte in neueren kunstpädagogischen Konzepten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, 2009, H. 2, S. 6-25; Meyer-Blanck, Michael: Kunst aus religionspädagogischer Perspektive, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, 2009, H. 2, S. 33-44; Lange, Günter: Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München (Kösel) 2002.

⁶ Hagen, Mechthild/ Hemmer-Schanze, Christiane/ Huber, Ludowika/ Glück-Levi, Marion/ Kahlert, Joachim: Erzählen und Zuhören an Schulen. Modellprojekt zur Förderung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit an Grund- und Hauptschulen. Abschlussbericht Februar 2006, Projektträger: Stiftung Zuhören (Ludowika Huber), Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München (Joachim Kahlert).

⁷ Die Forschungen zur Zuhörkompetenz beziehen sich meist auf Zuhören als Hörverstehen und/oder entstammen der Forschung zur Didaktik des Deutschunterrichts. Vgl. z.B. Behrens, Ulrike: Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung, in: Bernius, Volker/ Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen (V+R) 2010, S. 31-50 sowie Krelle, Michael: Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht, ebd. S. 50-68.

Im anschließenden Kapitel steht die Frage im Vordergrund, ob und wie sich Hören/Zuhören als Teil religiöser Kompetenz aus der Fachwissenschaft heraus begründen lässt. Aufgrund der langen und vielfältigen Tradition des Hörens in der jüdischen und christlichen Religionsgeschichte wird hier der Blick zum biblisch-theologischen Befund überblicksartig auf elementare Themen wie das *Fides ex auditu*, die *Frage nach Glauben und Gehorsam* und *Hören und Spiritualität* beschränkt. Aus religionspädagogischer Sicht ist besonders die nachfolgend behandelte Frage nach dem Zusammenhang von Hören und Lernen im Alten und Neuen Testament interessant. Den Abschluss des Kapitels soll eine Beschreibung des Hörens als Teil von Kompetenzen religiöser Bildung bilden (Kapitel 4).

Die in den vorherigen Kapiteln erarbeiteten Ergebnisse werden in Form von Thesen in Kapitel 5 anhand einer per Video aufgezeichneten Unterrichtseinheit einer Lerngruppe der Klassenstufe 5 überprüft. Dabei stehen Fragen nach konkret in dieser Unterrichtseinheit geförderten Teilkompetenzen einer überfachlichen Zuhörkompetenz sowie Kompetenzen religiöser Bildung im Vordergrund (Kapitel 5). Die vollständigen Stundenprotokolle der Unterrichtseinheit befinden sich im Anhang der Arbeit.

1 Das Thema und die Diskussion um Kompetenzen

1.1 Verortung des Themas in der religionspädagogischen und allgemeindidaktischen Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen

Als Folge der Ergebnisse internationaler Studien wie PISA (seit 2000) und IGLU (seit 2001) wurden in den vergangenen Jahren zunächst für Mathematik, Deutsch und die erste Fremdsprache, später auch für die Naturwissenschaften Biologie, Physik und Chemie Bildungsstandards entwickelt. Diese greifen laut Kultusministerkonferenz allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, in welcher Jahrgangsstufe die Schülerinnen und Schüler welche Kompetenzen in einem Fach auf einer bestimmten Niveaustufe erworben haben sollen. Da die Kompetenzen an wesentlichen Inhalten der Fächer erworben werden sollen, stellen diese Bildungsstandards eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards dar und beschreiben erwartete Lernergebnisse in einem Fach.⁸ Für die genannten Fächer wurden Bildungsstandards für den Haupt- und den Realschulabschluss erarbeitet, zusätzlich für die Primarstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Im Unterschied zur Sekundarstufe I wurden die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) aller Fächer der gymnasialen Oberstufe kompetenzorientiert überarbeitet.⁹

Für den Religionsunterricht sollen zwar keine nationalen Bildungsstandards eingeführt werden¹⁰, dennoch beteiligen sich evangelische und katholische Religionsdidaktiker ebenso wie die Kirchen engagiert an der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen. So sind bereits verschiedene Kompetenzmodelle entstanden. Zu nennen wäre das Modell der Expertengruppe um Fischer und Elsenbast des Comenius-Instituts Münster (2006) auf evangelischer Seite und das fachdidaktische Kompetenzmodell für den katholischen Religionsunterricht, das von der Deutschen Bischofskonferenz verantwortet wird (2004/2006).¹¹

⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München, Neuwest (Luchterhand) 2005, S. 8; <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> (6.8.2014).

⁹ Vgl. <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe/abitur/abiturpruefung-in-der-gymnasialen-oberstufe.html> (12.8.2014).

¹⁰ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010, S. 7.

¹¹ Vgl. Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundar-

An ausgewählten Unterrichtseinheiten haben Gabriele Obst, Wolfgang Michalke-Leicht und das Autorenteam um Rainer Möller gezeigt, wie Kompetenzorientierung in der Praxis funktionieren kann.¹² In den Bundesländern arbeiten Kommissionen an der Kompetenzorientierung der Lehrpläne. So treten in Bayern in den Schuljahren 2014/2015 bzw. 2017/2018 die neuen Lehrplanwerke für die verschiedenen Schularten in Kraft.¹³ Baden-Württemberg sammelt bereits seit 2004 Erfahrungen mit dem Bildungsplan, der sich mit der Konzentration auf die zu entwickelnden Kompetenzen der Lernenden um eine konsequente Outcome-Orientierung bemüht. Seit 2012 wird der Bildungsplan überarbeitet.¹⁴ Nordrhein-Westfalen hat 2011 den kompetenzorientierten Kernlehrplan Evangelische Religionslehre eingeführt.¹⁵ Neben den offiziellen Modellen der DBK reagierte die katholische Religionsdidaktikerin Mirjam Schambeck auf die Debatte um die Bildungsstandards und Kompetenzen für den Religionsunterricht und deren Sinnhaftigkeit¹⁶ mit einem eigenen Kompetenzmodell.¹⁷

Für Überlegungen zur didaktischen Funktion des Hörens bzw. Zuhörens im Religionsunterricht sowie den Versuch, in diesem Zusammenhang Zuhörkompetenz zu beschreiben, ist es notwendig, ein Modell religiöser Kompetenz als Bezugsgröße zu bestimmen. Da der Orien-

stufe I, Münster (Comenius-Institut) 2006; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sek I, Bonn 2004; Dass. (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.

¹² Vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen (V+R) 2/2010; vgl. Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München (Kösel) 2011; Möller, Rainer/ Sajak, Claus Peter/ Khorchide, Mouhanad (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster (Comenius-Institut) 2014.

¹³ Vgl. <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (7.8.2014).

¹⁴ Vgl. Baden-württembergischer Bildungsplan Allgemeinbildendes Gymnasium 2004, unter <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym> (16.8.2014).

¹⁵ Vgl. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/> (13.8.2014).

¹⁶ Vgl. z.B. Boehme, Katja: Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme, in: Herder Korrespondenz 64, 9/2010, S. 460-464; Sajak, Claus Peter/ Michalke-Leicht, Wolfgang: Bitte nüchtern bleiben. Ein Plädoyer gegen die Überforderung des Religionsunterrichts. In: Herder Korrespondenz 64, 11/2010, S. 588-592.

¹⁷ Vgl. Schambeck, Mirjam: Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, in: Katechetische Blätter 136, 2011, S. 132-140.

tierungsrahmen der EKD „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“¹⁸ Empfehlungscharakter gleichermaßen für alle Landeskirchen und Bundesländer besitzt, wurde dieser dafür ausgewählt. Im Orientierungsrahmen werden fünf Kompetenzen, die an grundlegenden Inhalten des Faches Evangelische Religion schrittweise aufgebaut werden, benannt: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit sowie Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit.¹⁹

Wie in den Eingangsüberlegungen deutlich wurde, sind die Fähigkeiten zu hören und zuzuhören grundlegende Bestandteile der Kommunikation. Deshalb wird es zudem notwendig sein, im Rahmen dieser Arbeit den Blick über den Religionsunterricht hinaus zu öffnen und die Zuhörkompetenz in Beziehung zu allgemeinen Kompetenzen zu setzen. Hierfür eignet sich das Modell von Czerwanski et al., das mit einem erweiterten Lernbegriff und ganzheitlichen Kompetenzbegriff arbeitet, die nicht nur auf kognitive Ziele orientiert sind, sondern eine komplexe Persönlichkeitsentwicklung anvisieren. Das schließt ein Verständnis von Lernen als einem lebenslangen Prozess ein, weshalb Czerwanski et al. als Überbegriff für ihre allgemeinen Kompetenzen von Lernkompetenz sprechen.²⁰ Die Autoren betonen den untrennbaren Zusammenhang zwischen Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Als besonders eng wird dieser Zusammenhang zwischen Sach- und Methodenkompetenz eingeschätzt, da Methoden nur in Verbindung mit Sachkompetenz erworben werden könnten.²¹ Sachkompetenz umfasst den Erwerb sachlicher Kenntnisse und Einsichten in verschiedenen Fachgebieten sowie die Anwendung in fächerübergreifenden Zusammenhängen und Problemorientierungen. Methodenkompetenz ermöglicht, „die eigene Tätigkeit ... bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten und dabei auf ein Repertoire geeigneter Methoden zurückzugreifen“²². Sozialkompetenz befähigt dazu, in wechselnden

¹⁸ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010. Die Kompetenzen für die Sekundarstufe I sind bis auf die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit deckungsgleich mit den für die Oberstufe beschriebenen Kompetenzen. Hier wird diese Kompetenz nur als Gestaltungsfähigkeit benannt. Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung Hannover 2010, S. 13.

¹⁹ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010, S. 17.

²⁰ Vgl. Czerwanski, Annette/ Solzbacher, Claudia/ Vollstädt, Wittloff (Hg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Bd. 1. Recherche und Empfehlungen, Gütersloh (Verlag Stiftung Bertelsmann) 2002, S. 29.

²¹ Vgl. Czerwanski et.al. (Hg.): Lernkompetenz, 2002, S. 32.

²² Ebd.

sozialen Situationen, bei unterschiedlichen Aufgaben und Problemen, die eigenen bzw. übergeordneten Ziele erfolgreich im Einklang mit den anderen Beteiligten zu verfolgen. Dabei stehen Verantwortungsbewusstsein für sich und andere sowie Fremdwahrnehmung, solidarisches Handeln, Kooperations- und Konfliktfähigkeit im Vordergrund. Selbstkompetenz bezieht sich auf die Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das eigene Handeln beeinflussen. Die Autoren arbeiten mit dem Begriff des Selbstkonzepts, das auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl aufbaut, zu dem aber auch „kritische Selbstwahrnehmung in Auseinandersetzung mit der Umwelt und der eigenen Position in ihr, das Bewusstsein über eigene Werthaltung und moralische Urteilsfähigkeit“²³ gehören.²⁴

Der Blick über den Religionsunterricht hinaus birgt so die Chance zu zeigen, inwiefern die Arbeit im Religionsunterricht nicht nur religiöse sondern auch überfachliche Kompetenzen mit aufbauen kann (Tabelle 1).

Tabelle 1: Zuhörkompetenz zwischen religiöser und allgemeiner Kompetenz

Prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung lt. EKD²⁵		Lernkompetenz nach Czerwanski et al.²⁶
Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit	Hören/Zuhören im Religionsunterricht?	Sach- und Methodenkompetenz
Deutungsfähigkeit		
Urteilsfähigkeit		Sozialkompetenz
Dialogfähigkeit		
Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit		Selbstkompetenz (oder personale Kompetenz)

1.2 Die Leitbegriffe Wahrnehmung und Hören in der Kompetenzdebatte

Nachdem der Bezugsrahmen für die Untersuchung des Hörens und Zuhörens zwischen Kompetenzen religiöser Bildung und allgemeiner Kompetenz geklärt ist, sollen die bereits

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. ebd. S. 29-32.

²⁵ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010.

²⁶ Vgl. Czerwanski et.al. (Hg.): Lernkompetenz, 2002.

benannten Ansätze hinsichtlich der Leitbegriffe der Arbeit Hören und Wahrnehmung untersucht werden. Es geht dabei nicht darum, die Ansätze zu bewerten. Vielmehr soll die Rolle, die die Leitbegriffe insgesamt in der gegenwärtigen Debatte um Kompetenzen spielen, herausgearbeitet werden. Dabei wird auch der Blick auf die katholische Religionsdidaktik gerichtet. Im folgenden Überblick werden demzufolge Veröffentlichungen zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik querschnittartig und exemplarisch vorgestellt, um zu zeigen, dass Wahrnehmung und Hören in Modellen auf unterschiedlichen Konkretionsebenen eine grundlegende Position einnehmen. So handelt es sich um Grundlagentexte der beiden Kirchen zu Bildungsstandards und Kompetenzen, um Kompetenzmodelle und den baden-württembergischen Bildungsplan für das Gymnasium, der u.a. für den Evangelischen Religionsunterricht des Bundeslandes verbindlich ist. Da Baden-Württemberg sich 2004 als erstes Bundesland für einen konsequent kompetenzorientierten Bildungsplan entschied, wurde dieser beispielhaft für den Überblick gewählt.

1.2.1 Wahrnehmung

Die Papiere der DBK und der EKD: Richtlinien der deutschen Bischöfe für den katholischen Religionsunterricht der Grundschule und Primarstufe (2006) [im Folgenden als „Richtlinien“ bezeichnet] und der Orientierungsrahmen für Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I der EKD (2010)

In den „Richtlinien“ wird zwischen allgemeinen und inhaltsbezogenen Kompetenzen differenziert, die im Religionsunterricht erworben werden sollen. Die allgemeinen Kompetenzen sind auch auf das Fach Religion bezogen und daher von fächerübergreifenden Kompetenzen noch einmal zu unterscheiden. Unter den allgemeinen Kompetenzen wird zuerst *wahrnehmen und entdecken* genannt. Neben der Wahrnehmung der eigenen Person einschließlich der eigenen Fähigkeiten und Grenzen gehören dazu die Wahrnehmung der Mitmenschen und der „Welt in ihrer Schönheit und Fremdheit“ sowie die Wahrnehmung religiöser Räume als „Orte der Feier des Gottesdienstes, des Gebets und der Gemeinschaft“.²⁷ An sechs Gegenstandsbereichen werden die allgemeinen Kompetenzen konkretisiert, so dass sich daraus die inhaltsbezogenen Kompetenzen ergeben. So sollen die Schülerinnen

²⁷ DBK (Hg.): Richtlinien Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006, S. 19.

und Schüler im Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“ die „Einmaligkeit jedes Menschen mit seinen Möglichkeiten und Grenzen“ wahrnehmen und beschreiben.²⁸ Im Gegenstandsbereich „Die Frage nach Gott“ sollen sie „ihre Gottesvorstellungen und ihre Gottesbeziehung wahrnehmen und einander mitteilen“ können.²⁹

Der Orientierungsrahmen der EKD konkretisiert sogenannte prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung in acht Kompetenzen für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. An erster Stelle der prozessbezogenen Kompetenzen wird Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit religiös bedeutsamer Phänomene genannt. Als konkrete Kompetenz, die die Schülerinnen und Schüler nach zehn Jahren Religionsunterricht erworben haben sollen, wird ausgeführt, dass sie ihren eigenen Glauben und eigene Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen können. So sollen sie z.B. „die grundlegende Bedeutung des Glaubens für ihr eigenes Leben und für das Leben anderer wahrnehmen und darüber kommunizieren“ sowie „positive und negative Erfahrungen im eigenen Leben wahrnehmen und beschreiben“ können.³⁰

Das Kompetenzmodell des Comenius-Instituts Münster

Vor Erscheinen des Orientierungsrahmens der EKD, von 2004 bis 2006 erarbeitete die Expertengruppe des Comenius-Instituts Münster ein Modell grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung. Dieses länderübergreifend angelegte, ebenfalls von der EKD initiierte Projekt sollte die weitere Entwicklung begründen.³¹ Entsprechend wurden die erwünschten Stellungnahmen zu dem entwickelten Kompetenzmodell bereits ein Jahr nach der Veröffentlichung in einem weiteren Band publiziert³². Das Modell unterscheidet zwischen fünf Dimensionen der Erschließung von Religion und vier Gegenstandsbereichen von Religion. Dabei hat sich die Expertengruppe von dem katholischen Theologen Ulrich Hemel anregen

²⁸ Ebd. S. 26.

²⁹ Ebd. S. 28. Zugunsten einen breiteren Überblicks wurden im Fließtext die „Richtlinien“ für die Primarstufe vorgestellt. Die 2004 erschienenen und 2010 überarbeiteten „Richtlinien“ für die Sekundarstufe I unterscheiden ebenso zwischen allgemeinen und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Den „Richtlinien“ für die Primarstufe ähnlich wird hier als erste allgemeine Kompetenz „religiöse Phänomene wahrnehmen“ beschrieben. Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sek I, Bonn 2004/2010.

³⁰ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010, S. 17ff., Zitate S. 20.

³¹ Elsenbast/Fischer (Red.): Kompetenzen, Münster 2006, S. 5.

³² Elsenbast, Volker/ Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.

lassen, der bereits 1988 versucht hat, religiöse Kompetenz zu definieren. Die Experten-
gruppe hat eigene Formulierungen gefunden, die die Ausarbeitungen Hemels aufnehmen.
So sieht Hemel religiöse Sensibilität als die Dimension religiöser Kompetenz, die die Basis
für jede weitere religiöse Entwicklung bilde.³³ Religiöse Sensibilität zeige sich in religiöser
Aufgeschlossenheit, Ansprechbarkeit, Aufmerksamkeit und einer „immer feinere[n] Wahr-
nehmungsfähigkeit für religiöse Wirklichkeit“³⁴. Diese Art der Wahrnehmungsfähigkeit
gehe dabei mit einer persönlich zu verantwortenden Aufgeschlossenheit für religiöse Wirk-
lichkeitsdeutung und Wirklichkeitserfahrung einher³⁵. So versteht Hemel Wahrnehmungs-
fähigkeit bzw. religiöse Sensibilität als Teilkompetenz religiöser Kompetenz auf affektiv-
emotionaler Ebene, mit dem Ziel „der Eröffnung oder Vertiefung eines qualifizierten Zu-
gangs zu religiöser Wirklichkeit“³⁶. Die Expertengruppe des Comenius-Instituts hat diese
Ausführungen Hemels als Dimension *Perzeption*, d.h. *wahrnehmen und beschreiben* religiös
bedeutsamer Phänomene, aufgenommen. Diese und die vier weiteren Dimensionen (Kog-
nition, Performanz, Interaktion, Partizipation)³⁷ werden zu den Gegenstandsbereichen von
Religion (subjektive Religion der Schüler/innen, Bezugsreligion des Religionsunterrichts,
andere Religionen und Weltanschauungen, Religion als gesellschaftliches Phänomen) in Be-
ziehung gesetzt, so dass sich 12 Teilkompetenzen religiöser Bildung ergeben. In den beiden
ersten wird die Wahrnehmungsfähigkeit explizit aufgenommen: „Die persönliche Glau-
bensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Aus-
druck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten“ und „Religiöse Deutungsopti-
onen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prü-
fen“.³⁸

³³ Vgl. Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. 1988, S. 569.

³⁴ Ebd. S. 676.

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Ebd.

³⁷ Auch diese sind an Hemels Modell orientiert, dessen weitere Dimensionen religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung sind. Vgl. ebd. S. 677ff.

³⁸ Elsenbast/Fischer (Red.): Kompetenzen, Münster 2006, S. 18ff.

Das Berliner Modell religiöser Kompetenz

Das Berliner Modell wurde von einer Forschungsgruppe um den Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner entwickelt. Im Vordergrund stehen hier eine Ausgewogenheit zwischen Fachspezifika und der Anschlussfähigkeit des Modells an Kompetenzmodelle anderer Fächer, die Möglichkeit der empirischen Testung religiöser Kompetenz und die Unterscheidung von Kompetenzniveaus auf der Grundlage empirischer Ergebnisse.³⁹ Die Autoren unterscheiden mit der religiösen Deutungskompetenz und der religiösen Partizipationskompetenz zunächst nur zwei Teilkompetenzen. Diese werden zur Bezugsreligion, anderen Religionen und außerreligiösen Bereichen in Beziehung gesetzt. Daraus ergeben sich zu einer der beiden Teilkompetenzen oder beiden zuordenbare Erfahrungsbereiche bzw. Fähigkeiten. *Erfahrungen mit religiösen Phänomenen* und *Hermeneutische Fähigkeiten* werden z.B. der Deutungskompetenz zugeordnet, während *Religionskundliche Kenntnisse* beiden Teilkompetenzen zugeordnet werden.⁴⁰ Nach ersten Tests haben die Autoren Niveaustufen für die hermeneutischen Fähigkeiten bzw. jetzt Hermeneutische Kompetenz genannt, beschrieben, die sich beginnend vom „einfachen Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten“ bis in die achte Stufe „Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren Textzusammenhängen im Lichte der Kenntnis verschiedener Fachlogiken...“ entwickelt⁴¹. Im Berliner Modell wird also Wahrnehmungsfähigkeit nicht explizit als Teilkompetenz ausgeführt, nimmt aber in der Hermeneutischen Kompetenz eine grundlegende Position ein.⁴²

³⁹ Vgl. Nikolova, Roumiana/ Schluß, Henning/ Weiß, Thomas/ Willems, Joachim: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6, 2007, Heft 2, 67-87, S. S.71.

⁴⁰ Vgl. ebd. S. 73.

⁴¹ Ebd. S. 81.

⁴² 2011 erschien die Studie „Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung“ von den Autoren des Berliner Modells, in der die Ergebnisse der beiden Projekte RU-BI-Qua (Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts) und KERK-Sekundarstufe (Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts) vorgestellt wurden. Der Bereich „Religionskundliche Kenntnisse“ wird nun als dritte Teilkompetenz religiöser Kompetenz beschrieben. Die Niveaustufenbeschreibungen der „Religiösen Deutungskompetenz“ setzen beim Interpretieren von Texten und Ritualen, die einen lebensweltlichen Bezug haben, an. Auf den Begriff „Wahrnehmen“ wird also verzichtet. Es ist zu vermuten, dass der Grund in der Schwierigkeit, Wahrnehmungen in empirischen Tests nachzuweisen, liegt. Die Autoren äußern sich nicht zu dieser Veränderung. Vgl. Benner, Dietrich/ Schieder, Rolf/ Schluß, Henning/ Willems, Joachim (Hrsg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, Paderborn (Schöningh) 2011, S. 11ff, S. 126.

Das Kompetenzmodell von Mirjam Schambeck

Schambeck würdigt das Verdienst Hemels, die religiöse Kompetenz als vieldimensional beschrieben zu haben⁴³ und stellt ihre mithilfe qualitativ-empirischer Forschungen ermittelten drei Dimensionen religiöser Kompetenz zur Diskussion. Unter Wahrnehmungs- bzw. ästhetischer Kompetenz, die sie zuerst nennt, versteht sie „die Fähigkeit..., die unterschiedlichen Dimensionen von Religion ... wahrnehmen und unterscheiden zu können sowie auskunftsfähig zu sein“.⁴⁴ Sie unterscheidet zudem drei Niveaustufen. Die erste umfasst das reine Wahrnehmen Können von religiösen Erfahrungen und Phänomenen und z.B. moralisch motiviertem Tun. Lernende auf der zweiten Stufe können mit ihren Wahrnehmungen kognitiv umgehen. Es geht um die Frage, wie das Wahrgenommene, „das Neue, das Andere – die Religion – in die eigenen Lebensdeutungen, das eigene Wertverhalten und Welthandeln *kognitiv* eingepasst werden“.⁴⁵ Die dritte Stufe schließlich umfasst Transformationsprozesse der wahrgenommenen religiösen Phänomene in die eigene Lebenswirklichkeit. Mit Stufe drei geht Schambeck, wie sie selbst sagt, über den schulischen Religionsunterricht hinaus: SchülerInnen sollen also zum Beispiel religiöse Praxis reflektieren können (Niveau 2), der Religionsunterricht überschreitet aber für Schambeck eine Grenze, wenn sie religiöse Praxis vollziehen sollen. In hermeneutisch-reflexiver und hermeneutisch-kommunikativer Kompetenz und praktischer Kompetenz sieht Schambeck die beiden weiteren Teilkompetenzen religiöser Kompetenz.⁴⁶

Der baden-württembergische Bildungsplan für das Gymnasium

Im Teil des Bildungsplans für den evangelischen Religionsunterricht sind vielfältige Bezüge zum Bereich der Wahrnehmung zu finden. So sieht der Bildungsplan drei Aufgaben- bzw. Zielbereiche für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium vor, deren erste mit *Wahrnehmen und Begleiten* überschrieben ist. Die beiden anderen werden *Wissen, Verstehen und Kommunizieren* sowie *Gestalten und verantwortlich Handeln* benannt. Mit der Frage nach dem Woher und Wohin des Menschen steht im ersten Bereich die Wahrnehmung grundlegender menschlicher Fragen im Vordergrund. So soll der Religionsunterricht

⁴³ Vgl. Schambeck, *Religiös kompetent*, 2011, S. 132.

⁴⁴ Ebd. S. 135.

⁴⁵ Ebd. S. 138.

⁴⁶ Vgl. Ebd. S. 139.

„Raum zur Wahrnehmung und Reflexion in individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Perspektive“ geben.⁴⁷ Dabei sollen die Kinder und Jugendlichen mit ihren Lebensfragen, Sorgen, Ängsten und Hoffnungen ernstgenommen und bestärkt werden, sich als Geschöpfe Gottes anzunehmen⁴⁸. Die Aufgaben- und Zielbereiche werden in acht übergreifenden Kompetenzen aufgenommen, von denen vier, personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Fach- bzw. Sachkompetenz, als allgemeine Kompetenzen im Einführungsteil des Bildungsplanes benannt werden.⁴⁹ Im Rahmen des Religionsunterrichts werden zusätzlich Hermeneutische, Ethische, Kommunikative und - die mit der Wahrnehmung essentiell verbundene - Ästhetische Kompetenz als förderungswürdig benannt. Unter Personaler Kompetenz wird hier die Fähigkeit, „sich selbst, andere Personen und Situationen einfühlsam wahrzunehmen“ verstanden. Ästhetische Kompetenz wird als die Fähigkeit, „Wirklichkeit, insbesondere Bildende Kunst, Musik und Literatur sensibel wahrzunehmen, auf Motive und Visionen hin zu befragen und selbst kreativ tätig zu werden“ beschrieben.⁵⁰ Diese übergreifenden Kompetenzen sollen durch die weiterhin benannten mit Themenfeldern, z.B. Jahreskreis und Feste, und Dimensionen, z.B. Kirche und Kirchen oder Gott, verschränkten Teilkompetenzen gefördert werden.

An den ausgewählten Modellen konnte gezeigt werden, dass Wahrnehmung in der Debatte um religiöse Bildung und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht eine grundlegende Rolle spielt. Später wird ausführlich nach der Bedeutung von Wahrnehmung u.a. in der Theologie gefragt⁵¹.

1.2.2 Hören im Rahmen von Kommunikativer Kompetenz und Dialogfähigkeit sowie allgemeiner Kompetenz

An anderer Stelle erfolgt ebenfalls eine genauere Betrachtung dessen, was *Hören* im religiösen Sinn bedeuten kann⁵². Hier soll zunächst schlaglichtartig aufgezeigt werden, wo *Hören* in den Überlegungen zu Kompetenzen im Religionsunterricht bedeutsam wird.

⁴⁷ Vgl. Bildungsplan S. 24, <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym> (16.8.2014).

⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁹ Vgl. ebd. 14.

⁵⁰ Beide Zitate ebd. S. 25f.

⁵¹ Siehe Kapitel 2.

⁵² Siehe Kapitel 4.

Den Kompetenzmodellen liegt insgesamt ein erweiterter Lernbegriff zugrunde wie ihn z.B. Heinz Klippert beschrieben hat. Er unterscheidet mit dem inhaltlich-fachlichen, dem methodisch-strategischen, dem sozial-kommunikativen und dem affektiven Lernen vier Kategorien des Lernens, die im Wesentlichen in allen Kompetenzmodellen zu finden sind. Im sozial-kommunikativen Lernbereich führt Klippert als basale Fähigkeit „zuhören“ an.⁵³ Da menschliche Kommunikation zu einem großen Teil über die Sprache funktioniert, spielt das Zuhören als Pendant zum Sprechen für gelingende Kommunikation eine wesentliche Rolle. Das nehmen Czerwanski et. al. auf, indem sie unter Sozialer Kompetenz Kommunikationsfähigkeit aufführen und als Beispiele „aktiv zuhören, andere ausreden lassen“ benennen⁵⁴.

Auch im Orientierungsrahmen der EKD wird die Kommunikationsfähigkeit aufgenommen: „Das dialogische Prinzip des Evangelischen Religionsunterrichts zielt darauf, eigene Überzeugungen im kommunikativen Austausch mit anderen zu gewinnen. Damit fördert der Unterricht soziales Lernen.“⁵⁵ Entsprechend wird Dialogfähigkeit als prozessbezogene Kompetenz benannt⁵⁶. Konkretisiert wird die Kompetenz mit einem Beispiel aus dem interreligiösen Bereich: „Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren.“⁵⁷ Für den katholischen Religionsunterricht wird Ähnliches formuliert. So wird die Förderung von Dialog- und Urteilsfähigkeit als eine der Aufgaben des Unterrichts beschrieben⁵⁸. Katholischer Religionsunterricht hat demnach auch die Aufgabe mit den Ausdrucksformen des Glaubens vertraut zu machen⁵⁹, zu denen auch Musik und Liedgut gehören. Die Bischöfe betonen zudem die Bedeutung der personalen Kommunikation in der Begegnung zwischen dem Lehrer bzw. der Lehrerin als „Zeugen des Glaubens“ und den Schülern und Schülerinnen⁶⁰. Mit „einander zuhören und im Gespräch aufeinander zugehen“ wird die allgemeine Kompetenz „sich ausdrücken und einander mitteilen“ konkretisiert⁶¹. Da die Schülerinnen und Schüler auch

⁵³ Vgl. Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim, Basel (Beltz-Verlag) 19/2010, S. 31, 1. Auflage 1994.

⁵⁴ Vgl. Czerwanski et.al. (Hg.): Lernkompetenz, 2002, S. 34.

⁵⁵ EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010, S. 12.

⁵⁶ Ebd. S. 17.

⁵⁷ Ebd. S. 22.

⁵⁸ Vgl. DBK (Hg.): Richtlinien Grundschule/Primarstufe, Bonn 2004, S. 9.

⁵⁹ Vgl. Ebd. S. 11.

⁶⁰ Vgl. Ebd. S. 15.

⁶¹ Ebd. S. 21.

„elementare liturgische Sprach- und Ausdrucksformen“ kennen sollen⁶², liegt z.B. auch das Hören von entsprechenden gottesdienstlichen Gesängen nahe.

Laut baden-württembergischem Bildungsplan erwerben die Lernenden im Unterricht die „Fähigkeit ... allgemeiner wie zielgerichteter Aufmerksamkeit“ und üben „Beobachten und Zuhören“. Zu den Kenntnissen, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, zählt die Kenntnis der Künste, die vorrangig im konzentrierten und wiederholten Anhören und Betrachten von Kunstwerken bestehe.⁶³ Im Rahmen des Religionsunterrichts soll auch nach dem baden-württembergischen Bildungsplan Kommunikative Kompetenz als „Fähigkeit, eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich zu machen, anderen zuzuhören ...“ gefördert werden.⁶⁴

Kommunikations- bzw. Dialogfähigkeit ist ebenso jeweils Bestandteil der weiteren betrachteten Kompetenzmodelle. So wird sie im Modell des Comenius-Instituts als Dimension „Interaktion/ Kommunizieren und Urteilen“⁶⁵, als Teil der „Partizipationskompetenz“ im Berliner Modell⁶⁶ und als „Hermeneutisch-kommunikative Kompetenz“ bei Schambeck⁶⁷ aufgenommen.

1.3 Zusammenfassung Kapitel 1

Es konnte gezeigt werden, dass *Wahrnehmung* in der Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards für das Fach Religion eine wesentliche Rolle spielt. Dabei wurde die Beobachtung gemacht, dass *Wahrnehmung* in der Regel vor den weiteren Teilkompetenzen oder Dimensionen beschrieben wird. Das wiederum lässt auf die für Bildungsprozesse

⁶² Ebd. S. 35.

⁶³ Beide Zitate vgl. Bildungsplan S. 14, S. 17, <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym> (16.8.2014).

⁶⁴ Ebd. S. 25.

⁶⁵ Elsenbast/Fischer (Red.): Kompetenzen, Münster 2006, S. 19.

⁶⁶ „SS sind in der Lage, mit einem Gesprächspartner aus einer anderen Konfession/Religion einen Dialog über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen zu führen.“ Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3, 2004, Heft 2, S. 22-36, S. S.32, <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/> (13.8.2014). Anmerkung: In den neueren Veröffentlichungen ist leider kein Beispiel aus dem Bereich der Partizipationskompetenz aufgeführt.

⁶⁷ Vgl. Schambeck, Religiös kompetent, 2011, S. 136.

grundlegende Bedeutung der Wahrnehmung schließen, die in den folgenden Kapiteln ausführlich zu untersuchen ist. *Hören* und *Zuhören* als Teilbereich der Wahrnehmung werden dagegen selten – hier nur bei Klippert und im baden-württembergischen Bildungsplan⁶⁸ – direkt benannt. Beide Fähigkeiten sind jedoch integrativer Bestandteil von kommunikativer Kompetenz und Dialogfähigkeit. Ohne zu hören, was der andere zu sagen hat – ohne die Fähigkeit, ihm zuzuhören, kann kein wirklicher Dialog stattfinden, kann nicht angemessen reagiert werden. *Wahrnehmung* und *Hören* sind also Sachverhalte, die auch aus Perspektive der aktuellen religionspädagogischen Debatte um Kompetenzen⁶⁹ genauer zu untersuchen sind, indem nach Möglichkeiten gesucht wird, Hören und Zuhören für den Religionsunterricht sowie im Verhältnis zu allgemeiner Kompetenz zu beschreiben. Zudem ist auch nach ihrem Ort in der aktuellen evangelischen Bildungstheorie zu fragen. Das soll im Anschluss an die nun durchzuführende Untersuchung des Begriffs der Wahrnehmung erfolgen.

⁶⁸ Siehe Klippert, Methodentraining, 19/2010, S. 21; siehe Bildungsplan, S. 14, S. 17, <http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym> (16.8.2014).

⁶⁹ Es wurde vielfach auf die Gefahr eines Übergewichts der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht hingewiesen. Die Argumente reichen vom Widerstand gegen die Ökonomisierung der Bildung über die Unüberprüfbarkeit von Erfahrungen bis hin zu einer einseitigen Orientierung auf Problemsituationen. Einen Überblick über die Einwände hat Gabriele Obst vorgelegt. Vgl. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 2010, S. 40ff. Obsts Position ist zuzustimmen, die sich für ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Kompetenzen und Standards einerseits und offenen Phasen des Unterrichts mit Reflexion und freiem Austausch über Erfahrungen ausspricht. Kompetenzorientierung schütze zudem vor der Überforderung, dass es im Religionsunterricht immer um das Besondere gehen müsse, denn auch hier gebe es Vieles, was gelernt und geübt werden müsse. Vgl. Ebd. S. 52.

2 Wahrnehmung als Ausgangspunkt für Hören und Zuhören

Hören und Zuhören sind ein Teil von Wahrnehmungsfähigkeit. Daher soll in diesem Kapitel zunächst der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und religiöser Bildung untersucht werden. Nach einer Annäherung über den Begriff der Wahrnehmung wird die Frage nach der Rolle von Wahrnehmung für religiöse Bildungsprozesse gestellt.

2.1 Wahrnehmung als Grundbegriff in Philosophie und Psychologie

Nach dem Wörterbuch der philosophischen Begriffe bedeutet das deutsche Wort **Wahrnehmung** im ursprünglichen Sinn *die Hinwendung der Beobachtung, Aufmerksamkeit auf etwas* und stammt von dem mittelhochdeutschen Wort *warnemen*. Dabei ist *war* sprachverwandt mit dem englischen *aware* [bewusst, gewahr]. Wahrnehmung meint die Bewusstwerdung, unmittelbare Erfahrung und Erfassung realer Gegenstände und Vorgänge zunächst in „äußerer“ Wahrnehmung durch die Sinne und dann auch als „innere“ Wahrnehmung die Erfassung seelischer Vorgänge im Menschen selbst, die Selbstwahrnehmung und Erlebniswahrnehmung. Obwohl die Wahrnehmung dabei eine Stellung zwischen Empfinden/Fühlen einerseits und aufmerksamer, reflexiver, denkender Beobachtung andererseits einnimmt, wird auf die unbewusste Verstandestätigkeit während der Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen hingewiesen.⁷⁰

Da die Philosophie die älteste Tradition der Beschäftigung mit Phänomenen der Wahrnehmung vorweisen kann, ist die Betrachtung des Begriffs aus philosophischer Perspektive der erste Schritt der Auseinandersetzung.

2.1.1 Die philosophische Perspektive

Von der Antike an bis in die Gegenwart hinein stellt die Wahrnehmung ein zentrales Thema in Philosophie und auch Theologie dar. Die Positionen der griechischen Philosophen der

⁷⁰ Vgl. Regenbogen, Arnim/ Meyer, Uwe: Stichwort „Wahrnehmung“ in: Diess. (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Hamburg (Felix Meiner Verlag) 2013, S.720.

Antike zur Bedeutung der Wahrnehmung bewegen sich zwischen den beiden Polen *Miss-
trauen gegen jede sinnliche Wahrnehmung* und *Wahrnehmung als Prüfstein der Wahr-
heit*.⁷¹

Wahrnehmung ist ein sehr offener Begriff, dessen Bedeutungszuweisungen sich im Laufe der Geschichte, vor allem seit dem Beginn der Neuzeit, immer wieder gewandelt haben. Das griechische Wort *aisthesis* umfasste noch die Bedeutungen *Wahrnehmung*, *Sinne* und *Empfindung*. Eine deutliche Trennung der Bedeutungen wurde erst im 18. Jahrhundert vollzogen. Dem ging eine lange Phase geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Beschäftigung mit dem Verhältnis von sinnlicher Erfahrung/Wahrnehmung und verstandesmäßiger Erkenntnis voraus. So haben vor allem auch technische Entwicklungen wie z.B. die des Fernrohrs diese Diskussion befördert. Galileo Galilei kommentiert den Bruch zwischen den beiden Bereichen wie folgt: „So ist das, was der bloße Sinn des Sehens uns gibt, so gut wie Nichts im Vergleich zu den Wundern, die der Verstand der Verständigen am Himmel entdeckt.“⁷² In diesem Zitat deutet sich die immer stärker werdende Abwertung der sinnlichen Wahrnehmung gegenüber dem Verstand an. Damit eng verknüpft ist der Versuch, „mittels wissenschaftlicher Objektivierung den Bereich menschlicher Empfindung systematisch aus der Wahrnehmung auszuschließen“⁷³.

Im 18. Jahrhundert wurde schließlich von dem schottischen Forscher Reid die ausdrückliche Unterscheidung zwischen Wahrnehmung als „*perception*“ und Empfindung als „*sensation*“ getroffen. Fast zwei Jahrhunderte später beschreibt Rudolf Eisler Empfindung als „Erleben eines relativ einfachen Bewußtseinsinhalts“ und Wahrnehmung demgegenüber als „Auf-fassung, Deutung eines Empfindungskomplexes [...] als ‘Repräsentant’ eines bestimmten Gegenstandes, die konkrete Beziehung von Empfindungsinhalten auf einen Gegenstand“.⁷⁴ Mit Wahrnehmung ist demnach ein komplexer Vorgang gemeint, der die Gegenstände mit ihren Eigenschaften und Beziehungen abbildet. Empfindungen dagegen beziehen sich auf

⁷¹ Ausführlicher bei: Busche, Hubertus: Art. Wahrnehmung I. Antike in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/
Gabriel, Gunter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 12, Basel (Schwabe) 2004, Sp. 190-198.

⁷² Zitiert nach Fontius, Martin: Art. Wahrnehmung, in: ÄGB Bd. 6, Stuttgart, Weimar (Metzler) 2005, S. 436
– 461, S. 442.

⁷³ Altmeyer, Stefan: Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbe-
griffs, in: Boschki, Reinhard/ Gronover, Matthias (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik,
Münster (LIT) 2007, S. 214-S. 237, S. 224.

⁷⁴ Zitiert nach Fontius, Wahrnehmung, 2005, S. 437.

die sinnesspezifischen primären Qualitäten, wie z.B. Helligkeit und Lautheit.⁷⁵ Mit dieser Unterscheidung korrespondiert das englische Verb *to perceive*, das „das aktive Aufnehmen des Bewusstseins bzw. das Gerichtetsein der Aufmerksamkeit auf ein Objekt“ meint⁷⁶.

In der Philosophie der Gegenwart spielt der von Husserl geprägte phänomenologische Ansatz eine wichtige Rolle. Edmund Husserl betrachtet die Wahrnehmung im Unterschied zu Fantasie, Erinnerung und Bildbewusstsein als Originalbewusstsein, da sie den Gegenstand unmittelbar und leibhaftig erfasst⁷⁷. Mit dieser Kenntnisaufnahme von Gegenständen, die als ein permanenter Prozess verstanden wird, geht ebenso eine permanente Bereicherung des Sinnes einher. Der wahrnehmende Mensch kann auf die erworbenen Sinnstiftungen später zurückgreifen. Uneinigkeit gab es unter den Phänomenologen in Bezug auf die Aktivität während der Wahrnehmung. Für Scheler ist im Gegensatz zu Husserl die Wahrnehmung nie rein passiv, da Wahrnehmung ohne Aufmerksamkeit und einen beginnenden motorischen Prozess nicht stattfinden könne.⁷⁸ Für Maurice Merleau-Ponty, einen weiteren wichtigen Vertreter des phänomenologischen Ansatzes, ist Wahrnehmung als ursprüngliches Erkennen ein Grundphänomen. Merleau-Ponty arbeitete eine Phänomenologie der leiblichen Wahrnehmung aus und richtete sich damit gegen Theorien, die eine objektiv gegebene

⁷⁵ Vgl. Stadler, Michael: Art. Wahrnehmung, in: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 4, Hamburg (Meiner) 1990, S. 765-770, 766.

⁷⁶ Ebd. Von aktivem Aufnehmen ist z.B. zu sprechen, wenn Grundschulkinder bewusst dem Ton eines Klangstabes nachlauschen. Eine Parallele zu dieser Unterscheidung findet sich in Imhofs Abgrenzung des Hörens als physiologisches Phänomen bzw. Wahrnehmungsereignis, vom Zuhören als komplexem Vorgang der Informationsverarbeitung. Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

⁷⁷ Das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Fantasie (Imaginationsfähigkeit) ist für alle Lernprozesse und besonders für religiöses Lernen grundlegend. In der Fantasie werden die von außen kommenden Wahrnehmungen und Eindrücke mit den bereits vorhandenen Erfahrungen, die ja auch aus Wahrnehmungen entstanden sind, vermischt und abgeglichen, so dass ein subjektives „Bild“ entsteht. Zwischen Wahrnehmung und Fantasie besteht also eine Wechselwirkung. Gerade die Religion, die subjektiv bedeutsam werden will, ist daher auf eine leistungsfähige Fantasie und damit auch auf eine ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeit angewiesen. Vgl. dazu Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen, Basel (Francke) 2/2010, S. 237ff. Husserls Gedanke von der Originalität der Wahrnehmung lässt sich mit Aebli auch aus lernpsychologischer Sicht bestätigen (wenn sich auch die Vergleichspunkte unterscheiden): er zieht, wenn es sich ermöglichen lässt, den Lernweg über die Wahrnehmung dem Umweg über ein Zeichensystem (Wort, Schrift) aufgrund der größeren Direktheit zwischen Lernendem und Gegenstand vor. Vgl. Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage., Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus, Stuttgart (Klett-Cotta) 13/2006, S. 86.

⁷⁸ Vgl. Vongehr, Thomas: Art. Wahrnehmung VI. Phänomenologie, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gunter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 12, Basel (Schwabe) 2004, Sp. 223-229.

Welt unabhängig von Wahrnehmung voraussetzen.⁷⁹ „Le monde est cela que nous percevons.“,⁸⁰ *die Welt ist die, die wir wahrnehmen*, formuliert er entsprechend.

2.1.2 Die wahrnehmungspsychologische Perspektive

René Descartes' strikte Unterscheidung zwischen Materie und Bewusstsein und seine Auffassung vom Menschen, dessen Organismus und Bewusstsein in kleinste Teile zerlegt werden könnten, beeinflussten die sich entwickelnden und emanzipierenden Naturwissenschaften in der Neuzeit, u.a. die Humanbiologie und Psychologie. Mit Experimenten und genauen Beobachtungen wurde dann vor allem ab dem 19. Jahrhundert die Physiologie der Wahrnehmungsorgane und des Nervensystems erforscht.⁸¹ Zeitgleich wurden durch die entstehende Psychophysik die Beziehungen zwischen physikalischem Reiz und Wahrnehmungseindruck untersucht. Die durch beide Zugänge ständig weiterentwickelte Wahrnehmungslehre gilt heute als Grundlage der Psychologie. Die moderne Wahrnehmungspsychologie unterscheidet bis zu acht Bereiche der Wahrnehmung. So differenziert Schönhammer z.B. zwischen Körperwahrnehmung einerseits und sowohl taktiler als auch haptischer Wahrnehmung andererseits. Hinzu kommt die klassische Unterscheidung in Gleichgewichtswahrnehmung, die chemischen Sinne Riechen und Schmecken sowie Sehen und Hören als die „höheren“ Sinne.⁸²

Bei der Verarbeitung von Reizen der menschlichen Wahrnehmungswelt, die ja zugleich eine sichtbare, tönende und riechende ist, arbeiten die einzelnen Sinne zusammen.⁸³ So findet

⁷⁹ Vgl. Ebd. Sp. 226.

⁸⁰ Zitiert nach Fontius, Wahrnehmung, 2005, S. 455. Diese Aussage lässt Merleau-Ponty in die Nähe der frühen Konstruktivisten rücken.

⁸¹ Gegen diesen sogenannten Cartesianismus (die Gegenüberstellung von Körper und Seele) wendet sich Husserl. Auf den Punkt gebracht hat er seine Auffassung in folgendem Zitat: „Ich bin Leib und habe (m)einen Körper“, wobei „Leib“ für die Einheit von Seele und Körper steht und der Begriff „Körper“ den Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung meint. Vgl. Schönhammer, Rainer: Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung, überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, Wien (facultas) 2/2013, S. 28f.

⁸² Vgl. Schönhammer, Wahrnehmungspsychologie 2/2013. Schönhammer weist allerdings auf die uneinheitliche Terminologie zur Körperwahrnehmung hin. Taktile Wahrnehmung meint hier das Fühlen des Berührtwerdens, während mit haptischer Wahrnehmung die eigene Aktion des Anfassens und Begreifens gemeint ist. Körperwahrnehmung bezeichnet die Wahrnehmung des eigenen Körpers („Hintergrundgefühle“), die meist unbewusst bleibt, da die Wahrnehmung in der Regel auf die Umwelt, als nach außen gerichtet ist. Der eigene Körper wird oft bewusst in lust- oder schmerzvollen Situationen wahrgenommen z.B. bei einem warmen Bad. Vgl. ebd. S. 22.

⁸³ Vgl. Allesch, Christian G.: Einführung in die psychologische Ästhetik, Wien (WUV) 2006, S. 168.

Wahrnehmung in der Regel über den Input mehrerer Sinneskanäle statt. Gehörtes und Erfühltes, Gesehenes und Geruchenes können gemeinsam wahrgenommen werden⁸⁴. Neuere Forschungen haben zudem ergeben, dass Bereiche im Gehirn, die in der Vergangenheit als monosensuell – d.h. als nur von einem Sinn stimulierbar – betrachtet wurden, auch offen für die Stimulation durch andere Sinne sind. So führt z.B. bereits das Lippenlesen zu Aktivierungen im auditorischen Kortex.⁸⁵ Hinzu kommt, dass in verschiedenen Arealen des Hirns, die die Verarbeitung der verschiedenen Sinneswahrnehmungen bearbeiten, zahlreiche Querverbindungen bestehen. Forschungen an Gebieten des Mittelhirns, die auch beim Menschen eine wichtige Rolle für Blicksteuerung und aufmerksamen Zuwendung spielen, haben bei Katzen und Affen zur Entdeckung von multisensorischen Neuronen geführt, die die gegenseitige, raumbezogene Sensibilisierung von Fühlen, Sehen und Hören vermitteln.⁸⁶ Für Lernprozesse wichtig ist die daraus folgende Beobachtung, dass die Aktivität dieser Neuronen sobald mehrere Zuflüsse aktiviert sind, die Summe der Einzelerregungen übersteigt. Andererseits hemmen sie sich gegenseitig, wenn die Reize unterschiedlich lokalisierten Quellen entspringen.⁸⁷ Bei der Ausrichtung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Richtung wurde eine ähnliche Zusammenarbeit der Sinne beobachtet: Die Reaktionsbereitschaft einer Person erhöht sich z.B. gegenüber einem visuellen Reiz, wenn vorher bereits etwas aus der gleichen Richtung gehört wurde.⁸⁸

⁸⁴ Vgl. Bergmann, Katja: Hör-Gänge. Konzeptionen einer Hörerziehung für den Deutschunterricht, Oberhausen (Athena) 2000, S. 96. Die von Bergmann in diesem Zusammenhang mit „Synästhesie“ bezeichneten Phänomene sind von echten Synästhesien zu unterscheiden. Letztere beziehen sich auf die besondere Begabung von wenigen Menschen (1 von 1000), die z. B. bei Farbeindrücken einen bestimmten Klang hören oder beim Vorstellen von Tönen Farben sehen. Vgl. Allesch, psychologische Ästhetik, 2006, S. 165f. Auch Schönhammer weist auf die Notwendigkeit hin, Synästhesien von „jedermann zugänglichen Brücken zwischen den Sinnen abzugrenzen“. Schönhammer, Wahrnehmungspsychologie, 2/2013, S. 252.

⁸⁵ Vgl. Schönhammer, Wahrnehmungspsychologie 2/2013, S. 254f.

⁸⁶ Vgl. ebd. S. 255.

⁸⁷ Vgl. ebd. Diese Entdeckung stützt die pädagogische Einsicht, dass für einen gelingenden Lernprozess nicht relevante Reizquellen möglichst ausgeschaltet werden sollten. Zu nennen wären hier Bau- oder Straßenlärm, und Nebengespräche während des Unterrichts – aber auch die Bearbeitung von Hausaufgaben oder die Vorbereitung auf eine Leistungsüberprüfung während der Fernseher läuft. Andererseits liegt die Schlussfolgerung nahe, dass durch die gleichzeitige Aktivierung mehrerer Sinne durch eine Quelle eine tiefere Verarbeitung des Reizes erfolgt.

⁸⁸ Vgl. ebd. S. 257. Im pädagogischen Alltag wird das genutzt, indem ein akustischer Anfangsreiz (mit Hilfe einer Klangschiene oder einfach einer kurzen Ansage) gesetzt wird, um dann z.B. gemeinsam ein Bild zu betrachten oder einen Text zu lesen.

2.1.3 Die lernpsychologische Perspektive

Bei Wahrnehmungsvorgängen kommt es psychologisch betrachtet in mehreren Verarbeitungsstufen, die hier nicht näher erläutert werden sollen, zu einer mentalen Repräsentation der Umgebung, die im Wesentlichen der Vorlage der Außenwelt entspricht.⁸⁹

In diesem Zusammenhang betont der Schweizer Pädagoge und Psychologe Aebli die Bedeutung des Sinneskontakts. Gegenstände der sinnlichen Erfahrung könnten nur angemessen erfasst werden, wenn die Möglichkeit gegeben wird, sie zu sehen, zu hören oder zu fühlen. Dann wäre es dem Lernenden möglich, auf dem direkten Wege der Wahrnehmung seine Vorstellung davon zu bilden. Er muss nicht den Umweg über Zeichensysteme z.B. durch das Lesen oder Hören einer Beschreibung gehen, um sich seine Vorstellung zu bilden.⁹⁰ Für die Vorstellungsbildung sei weiterhin der innere Mitvollzug der Lernenden notwendig. Dieser besteht z.B. im inneren Nachahmen der Bewegungen des Musiklehrers.⁹¹

Aebli's umfassendes Verständnis von Wahrnehmung und der Bezug zum Lernen kommt so auch in seiner Definition zum Ausdruck. Er versteht Wahrnehmung als „ein aktives Aufnehmen der Gegebenheiten, mit denen der Mensch über das Mittel der Sinnesempfindung in Kontakt kommt. [...] immer jedoch bedeutet Wahrnehmen ein aktives „Sich-der-Erscheinung-Bemächtigen“⁹². Als Informationsverarbeitung habe sie in sogenannten Schemata, die in lebenslangen Lernprozessen aufgebaut werden, ihre Werkzeuge⁹³. Aebli arbeitet mit dem Begriff des Wahrnehmungslernens und betont die Notwendigkeit, angeborene Wahrnehmungsprozesse, die sich durch Reifung weiterentwickeln - z.B. im Bereich der visuellen Wahrnehmung die Unterscheidung von Kreisen und Quadraten –, davon zu unterscheiden. Aufbauend auf diesen Reifungsvorgängen finden Prozesse des Wahrnehmungslernens statt, die angeleitet werden können. Beim Lernen einer Fremdsprache wird das deutlich:

⁸⁹ Vgl. Städtler, Thomas: Lexikon der Psychologie, Stuttgart (Kröner), 1998, S. 1190f.

⁹⁰ Vgl. Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage., Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus, Stuttgart (Klett-Cotta) 13/2006, S.85f. In diesem Sinne wird beim Thema Kirchenraum ein Unterrichtsgang in die benachbarte Kirche durchgeführt. Die Lehrerin bringt einen Rosenkranz mit, wenn die konfessionellen Unterschiede zwischen Protestanten und Katholiken besprochen werden.

⁹¹ Vgl. ebd. S. 87f.

⁹² Ebd. S. 85.

⁹³ Vgl. ebd.

der Sprachanfänger hört einen Strom fremder Laute, während der Sprachkundige Worte und Satzteile unterscheiden kann.⁹⁴

Entsprechend seinem umfassenden Wahrnehmungsverständnis kritisiert Aebli die Trennung zwischen „reiner Wahrnehmung“ und „bewusster Erfahrung“ (oder „Deutung“)⁹⁵. Er veranschaulicht seine Position mit dem Beispiel der Blume, die eine botanisch nicht gebildete Person anders wahrnimmt als ein Botaniker. Dabei fragt er, ob für erstere bereits die Unterscheidung von Blatt und Blüte eine bewusste Erfahrung darstelle und für den Botaniker erst die Unterscheidung in Kelch- und Staubblätter und weist damit er auf die menschliche Lernfähigkeit hin. Auch der ersten Person ist es durch Lernen gelungen, ihre Wahrnehmung für botanische Gegenstände zu schärfen.⁹⁶ Bei Lernvorgängen dieser Art handelt es sich um relativ einfache Prozesse. Aber auch für das Erlernen komplexer Handlungen ist laut Aebli die Wahrnehmung grundlegend: Der Lernende beobachtet und analysiert eine komplexe Erscheinung in ihren Teilaspekten, setzt diese in Beziehung zueinander und deutet sie. Damit wandelt sich, so Aebli, das Beobachten in ein Analysieren und das Wahrnehmen in ein Nachdenken über den Vorgang.⁹⁷

Es wurde deutlich, dass die Wahrnehmung in Lernprozessen eine tragende Rolle spielt. Keiner der anderen psychologischen Teilbereiche kann auf sie verzichten: Gedächtnis, Denken, Lernen usw. setzen Wahrnehmungen voraus. Gleichzeitig ist Wahrnehmung natürlich auch von diesen psychischen Leistungen abhängig, so z.B. von vorhandener Lernerfahrung.⁹⁸ Der Wahrnehmungsprozess verläuft also nicht nur von den Reizqualitäten des Objektes zur Empfindung des Subjekts (bottom-up), sondern auch in umgekehrter Richtung vom wahrnehmenden Subjekt zum Objekt (top-down)⁹⁹. Die Vertreter des kognitiven Ansatzes der

⁹⁴ Vgl. ebd. S. 82.

⁹⁵ Er benennt leider seine Bezugspunkte nicht und schildert auch nicht, ob er mit „reiner Wahrnehmung“ die oben erwähnten „Empfindung“ im Sinne eines Sinneseindrucks meint. Vgl. ebd. S.82. Zu diskutieren ist in dem Zusammenhang auch die Frage, ab wann man von Wahrnehmungen als Handlungen sprechen kann. Vgl. dazu den Exkurs am Ende des Abschnitts.

⁹⁶ Vgl. ebd. So führt er auch das soziale Wissen eines Betrachters an, der in den zitternden Händen und im geröteten Gesicht seines Gegenübers dessen Aufregung *sieht*. Dieses letzte Beispiel lässt aber gerade die Unterscheidung in „reine“ Wahrnehmung (im Sinne von Beobachtung) und Deutung zu, da die beobachteten Symptome durchaus auch andere Deutungen zulassen, wie z.B. körperliche Beschwerden.

⁹⁷ Vgl. ebd. S. 89. In dieser Argumentation zeigt Aebli fließende Übergänge zwischen Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess auf.

⁹⁸ Vgl. Wohlschläger, Andreas/ Prinz, Wolfgang: Wahrnehmung, in: Spada, Hans (Hg.): Lehrbuch Allgemeine Psychologie, Bern (Verlag Hans Huber) 3/2006, S. 25-114, S. 27.

⁹⁹ Vgl. Allesch, psychologische Ästhetik, 2006, S. 93.

Wahrnehmungsforschung betonen daher auch diese Wechselwirkung zwischen Reizinformation und Gedächtnis: Neben der aktuellen Reizinformation wird in diesem Ansatz die dauerhaft gespeicherte Information aus dem Wissensgedächtnis als zweite Grundlage des Wahrnehmungsprozesses gesehen. Dabei wird angenommen, dass Reizinformation und Gedächtnisinformation in einer ständigen Wechselbeziehung stehen. Eine wichtige Rolle spielt hier ebenfalls die Entdeckung, dass Wahrnehmung auch von den Eigenschaften und Einstellungen der wahrnehmenden Person und den Eigenschaften der Wahrnehmungssituation abhängt.¹⁰⁰ So hält auch Aebli fest, dass der Beobachter, seine Handlungsschemata, Denkopoperationen, Vorstellungen und Begriffe an eine neue Erscheinung heranträgt um diese zu erfassen.¹⁰¹

Exkurs: Die Begriffe Wahrnehmung und Handlung

In den vorherigen Ausführungen wurde deutlich, dass Wahrnehmung mit Aktivität verbunden ist. Aktivität ist ebenfalls Merkmal einer Handlung. Zu überlegen ist, ob jede Wahrnehmung zugleich eine Handlung ist bzw. inwiefern eine Trennlinie gezogen werden kann. In Dorschs psychologischem Wörterbuch wird Handlung als bewusstes, zielgerichtetes Verhalten, das sich auf eine bestimmte Dauer beschränkt, definiert¹⁰². Demnach müsste, sobald ein Ziel vorhanden ist, Wahrnehmung als Handlung verstanden werden. Ziele könnten sein, Details zu beobachten, etwas akustisch zu verstehen oder einen Gegenstand durch Tasten zu identifizieren.

Es ist möglich den Handlungsbegriff mit der Unterscheidung zwischen *sensation*/Sinneseindruck („Hell“) und *perception*/Wahrnehmung („Es ist eine Straßenlaterne.“) zu verknüpfen. In diesem Sinne wäre nur perception als eine Handlung zu

¹⁰⁰ Vgl. Wohlschläger, Prinz, Wahrnehmung, 2006, S. 27.

¹⁰¹ Vgl. Aebli, Grundformen, Stuttgart 13/2006, S. 96. Hier eröffnet sich die nicht nur religionspädagogisch interessante Frage, inwiefern feste Vorstellungen und Sichtweisen den Blick auf neue Wahrnehmungen und Perspektiven verstellen können, z.B. in Bezug auf sehr bekannte biblische Texte wie die Weihnachtsgeschichte. In diesem Zusammenhang ist möglicherweise der Einsatz von Methoden der Verfremdung zu erwägen. Aus pädagogischer und neurowissenschaftlicher Sicht könnte sich hier die Frage nach der Freiheit menschlicher Entscheidungen bzw. der Determiniertheit des menschlichen Willens anschließen. In diesem Sinne wäre zu fragen, inwiefern sich Wahrnehmungsgewohnheiten willentlich und bewusst verändern lassen. Die theologische Frage nach der Willensfreiheit ist davon noch einmal abzugrenzen, wie Wolfgang Achtner dargelegt hat. Vgl. Achtner, Wolfgang: Willensfreiheit und Person in neurowissenschaftlicher und theologischer Perspektive, in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie, Bd. 53, 2011, S. 137-154.

¹⁰² Vgl. Häcker, Hartmut O./ Stapf, Kurt-H. (Hg.): Dorsch. Psychologisches Wörterbuch, Stichwort „Handlung“, Bern (Verlag Hans Huber) 15/2009, S. 414.

verstehen, weil hier schon eine Deutung erfolgt bzw. die Absicht besteht, das Wahrgenommene zu identifizieren. Es wird sich jedoch als schwierig erweisen, diese beiden „Phasen“ im Wahrnehmungsprozess trennscharf zu unterscheiden, wie auch Aebli feststellte. Erinnert sei an sein Beispiel aus der Botanik.¹⁰³

Für pädagogische Prozesse muss dennoch, zwischen absichtsvollem Handeln und Tun ohne bestimmte Absicht unterschieden werden. Dieser Unterscheidung zufolge ist ein absichtsfreies „Wahrnehmen“, das wir permanent ausführen – da wir z.B. unsere Ohren nicht verschließen können und unser Kälte- und Wärmeempfinden nicht einstellen können, keine Handlung. Sobald ein Impuls die bewusste Aufmerksamkeit erweckt und somit eine Absicht entsteht, wandelt sich die Wahrnehmung zur Handlung.¹⁰⁴

2.2 Von der Wahrnehmung zur Ästhetik in Theologie und Didaktik

Nicht nur in Philosophie und Naturwissenschaften einschließlich der Psychologie spielt die Beschäftigung mit Phänomenen der Wahrnehmung eine grundlegende Rolle. Das konnte im vorherigen Kapitel angerissen werden. Wahrnehmung ist zugleich ein elementarer Begriff der christlichen Theologie wie nun gezeigt werden soll. Zudem bildet die Wahrnehmung den Ausgangspunkt für das Prinzip des Ästhetischen Lernens, das seit einigen Jahren in der Religionsdidaktik wieder stärker beachtet wird.¹⁰⁵ Zunächst erfolgt der Blick auf den Wahrnehmungsbegriff aus praktisch-theologischer Perspektive:

2.2.1 Praktisch-theologische Perspektive

Grundlegend in der jüdischen und christlichen Theologie ist die Einsicht, dass Gott nicht direkt sinnlich wahrnehmbar ist. Gott wird als der sich seiner Schöpfung Zuwendende, sich

¹⁰³ Vgl. 96.

¹⁰⁴ Ein solcher Impuls könnte der Ruf einer Amsel sein, der die Absicht auslöst, ihrem Gesang zuzuhören oder ihren Aufenthaltsort zu erfahren.

¹⁰⁵ Vgl. z. B. Röhl, Franz Josef: Ästhetische Bildung, in: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. vollst. neu konz. Aufl., München (kopaed) 2005, S. 24 – 30.

den Menschen Erschließende und gleichzeitig als der von seiner Schöpfung elementar Unterschiedene gedacht.¹⁰⁶ Er macht sich durch Offenbarungen Menschen wahrnehmbar, wobei diese religiösen Wahrnehmungen immer umstritten und perspektivisch bleiben. Ein alttestamentliches Beispiel ist die Berufung des Samuel, in der Gott sich hören lässt (1. Sam 3). Auch in der Geschichte vom brennenden Dornbusch (Ex 3) macht Gott sich wahrnehmbar. Dennoch wird immer wieder deutlich gemacht, dass er nicht in menschlichen Bildern gefasst werden kann. Sein Wesen übersteigt die Möglichkeiten menschlicher Vorstellung (und Kunstfertigkeit) wie in Jesaja 40, 18 beschrieben wird. In Jesus Christus macht Gott sich in besonderer Weise wahrnehmbar, gleichzeitig bleibt aber auch in der Gestalt Jesu die Wahrnehmbarkeit Gottes indirekt, Gleiches gilt für den Mitmenschen, in dem Gott sich wahrnehmen lässt. Hier wird zugleich aktive Wahrnehmung im Sinne eines Handelns aus der Liebe Gottes gefordert. Altmeyer formuliert unter Aufnahme von Mt 25, 34ff: „Gott wahrnehmen heißt dann, Jesus nachfolgen, Welt u. Mitmensch mit seinen Augen sehen u. die Anrede wahrnehmen, die jedem radikal gestellt ist: Wann haben wir dich hungrig u. durstig, fremd u. obdachlos, nackt u. krank gesehen?“¹⁰⁷ Der enge Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und ethischem Handeln wird hier deutlich.¹⁰⁸ In der Wahrnehmung der Welt sieht Altmeyer zudem für Christen und Theologie die Aufgabe dort, wo Gott radikal verborgen ist, seine Spuren aufzudecken, da er sich auch in profanen Zusammenhängen außerhalb von Kirchlichkeit und Theologie im Leben und Glauben der Menschen wahrnehmbar macht¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Vgl. Günther, Thomas: Art. Wahrnehmung. III. Fundamentaltheologisch, in: RGG 8, Tübingen (Mohr Siebeck) 4/2005, Sp. 1263-1264, Sp. 1263.

¹⁰⁷ Altmeyer, Stefan: Artikel Wahrnehmung, in: Hämel, Beate-Irene/ Schreijäck, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf, Stuttgart 2007, S. 153-155, S. 154. Auch aus praktisch-theologischer Sicht wird der Wahrnehmung also eine aktive Komponente zugeschrieben – nämlich aktive Nachfolge Jesu und Handeln am Nächsten-, wenn sie auch wesentlich weiter gefasst ist als aus lernpsychologischer Sicht.

¹⁰⁸ In Bezug auf das Hören liegt die ethische Komponente im empathischen, seelsorgerlichen Zuhören und in der Entschärfung von Konfliktsituationen z.B. durch die Strategie des Aktiven Zuhörens. Zum Aktiven Zuhören vgl. z.B. Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, München (Heyne) 2006.

¹⁰⁹ Grözinger bringt diesen Aspekt mit seiner Formulierung vom „Entziffern der Spuren Gottes gerade auch im Raum des Profanen“ auf den Punkt. Vgl. Grözinger, Albrecht: Art. Wahrnehmung. II. Praktisch-theologisch, in: LTHK 10, Freiburg u.a. (Herder) 3/2001, Sp. 942; Vgl. auch Altmeyer, Wahrnehmung 2007, S. 153ff.

In seelsorgerlichen Prozessen kommt der Wahrnehmung so besondere Bedeutung zu. So müssen Schuldgefühle und deren Ursachen zunächst von der betreffenden Person wahrgenommen und reflektiert werden, damit ein heilsamer Prozess z.B. durch die Beichte, einsetzen kann.¹¹⁰ Auf der anderen Seite besteht ein wesentlicher Teil der seelsorgerlichen Ausbildung in der „Schulung der Wahrnehmung für religiöse Gehalte in der Wirklichkeit des Alltags“¹¹¹, die durch aufmerksames Hinsehen und Hinhören ein Aufspüren religiöser Themen in der eigenen Lebenswelt und der der Mitmenschen ermöglicht - die Welt der Medien und der Werbung, der damit verbundenen Konsumhaltung, der modernen Liedkultur¹¹² seien als Beispiele genannt – die Reihe ließe sich fortsetzen. Wagner-Rau fordert zudem für die Professionalität von Seelsorgern nicht nur die Wahrnehmung für das Gegenüber zu schärfen, sondern „eine Auseinandersetzung mit der persönlichen religiösen Prägung und Bildungsgeschichte und mit der je eigenen existenziellen Verbindung zu theologischen Themen – inklusive der damit verbundenen Zweifel und Fragen“, eine „existenzielle Anverwandlung theologischen Wissens“.¹¹³ Daraus ergibt sich, dass die Wahrnehmung der eigenen Religiosität durch den Seelsorger am Ausgangspunkt einer seelsorgerlichen Ausbildung steht und ihn oder sie während der seelsorgerlichen Tätigkeit begleitet.

In der Theologie der vergangenen Jahre ist der Wahrnehmung eine besondere Aufmerksamkeit zuteil geworden, so dass Altmeyer von einer „paradigmatischen Wende der Praktischen Theologie unter dem Stichwort ‚Wahrnehmung‘“¹¹⁴ spricht. Dagegen wendet er

¹¹⁰ Vgl. Wagner-Rau, Ulrike: Lernen am Leben. Religiöse Bildung als Dimension der Seelsorge in spätmoderner Gesellschaft, in: Klie, Thomas/Korsch, Dietrich/Wagner-Rau, Ulrike (Hg.): Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig (EVA) 2012, S. 327-336. S. 328.

¹¹¹ Vgl. ebd. S. 335.

¹¹² Als Beispiel seien zwei Lieder der Band Madsen genannt. „Du bist wie du bist“ lädt zu einer theologischen Reflexion über die Originalität des Menschen ein. Madsen ist eben keine dezidiert religiöse Band, dennoch enthalten ihre Lieder immer wieder religiöse Bezüge, zum Teil sind auch die Titel religiös konnotiert, wie z.B. „Alarm im Paradies“. Dieses Lied kann als Verzweiflungsschrei angesichts der weltweit wahrzunehmenden Katastrophen und Unglücksmeldungen gedeutet werden. Mit der Frage „Wohin sollen wir fliehen, wenn es nichts mehr gibt?“ endet das Lied und eröffnet damit Raum für theologische Anknüpfungen. Die Lieder sind auf den Alben „Frieden im Krieg“ (2008) und „Wo es beginnt“ (2012) erschienen.

¹¹³ Wagner-Rau, Lernen am Leben, 2012, S. 334, 333.

¹¹⁴ Altmeyer, Stefan: Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart, 2006, S. 135. – In seiner Dissertation setzt sich Altmeyer mit verschiedenen Vertretern ästhetischer Ansätze in der Praktischen Theologie (Grözing, Fürst, Kunstmann) auseinander und klärt selbst das Verhältnis von Wahrnehmung und Ausdruck (genauer: von Ästhetischer Wahrnehmung durch das Subjekt; Reflexion im Selbstgespräch über Erfahrung mit Wahrnehmungen und Wirkung des Objekts; und Ausdruck von Wirkungen, die wieder Gegenstand von Erfahrung sein kann) mit Hilfe einer Spiraldarstellung (vgl. S. 357).

sich und plädiert dafür, „zwischen notwendigen und hilfreichen Elementen der Wahrnehmung auf der einen Seite und Formen ihrer Überbewertung und Universalisierung auf der anderen Seite zu unterscheiden.“¹¹⁵ Er fordert u.a., die Wahrnehmung mit einem beurteilenden Prinzip und an Leitbildern ausgerichtetem Handeln zu verknüpfen, damit (christliche) Wahrnehmung nicht rein affirmativ den Phänomenen unserer pluralistischen Wirklichkeit gegenüber stehen bleibt.¹¹⁶ Damit weist Altmeyer zurecht auf ein mögliches Problem hin, das hier jedoch nicht weiter vertieft werden kann. Vorausblickend soll schon darauf hingewiesen sein, dass bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Wahrnehmung und Ästhetik bzw. Ästhetischer Bildung nicht bei der Wahrnehmung stehen geblieben wird, sondern diese den Dreh- und Angelpunkt für einen kritischen und produktiven Umgang mit der Wirklichkeit bildet¹¹⁷. Diese Zusammenhänge werden im nächsten Abschnitt untersucht.

2.2.2 Wahrnehmung als elementarer Bestandteil Ästhetischer Bildung

Der Begriff Ästhetik geht auf das griechische Wort *aisthesis* zurück, das Bedeutungen von Gefühl, Geschmack, Wahrnehmung, Sinnlichkeit bis Erkenntnis umfasste. Damit beinhaltet der Begriff der *aisthesis* neben der wahrnehmenden ebenfalls eine unterscheidende und urteilende Komponente. Im Gegensatz zum Begriff *gnosis* handelt es sich nicht um geistige, sondern um sinnliche Erkenntnis.¹¹⁸

Diesem weiten Begriff von Ästhetik entsprach u.a. Immanuel Kant, der Ästhetik als die Lehre von der sinnlichen Wahrnehmung verstand.¹¹⁹ Nach diesem Verständnis ist alles, was die menschlichen Sinne anregt, ästhetisch. Der Begriff Ästhetik meint dann

„das Feld der Weltbezüge des Menschen, die zwischen seiner subjektiven Wahrnehmung und den Eigenschaften der Außenwelt stehen. Ästhetik wird dabei verstan-

¹¹⁵ Ebd. S. 135.

¹¹⁶ Vgl. Ebd. S. 137.

¹¹⁷ Vergleiche die Ausführungen zu den Dimensionen ästhetischer Erfahrung *aisthesis, poiesis und katharsis* im gleichen Kapitel.

¹¹⁸ Vgl. Röhl, Ästhetische Bildung, 2005, S. 24 – 30.

¹¹⁹ Vgl. Bitter, Gottfried: Ästhetische Bildung, in: Bitter, Gottfried/ Englert, Rudolf/ Miller Gabriele/ Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München (Kösel) 2002, S. 233-238. 2002.

den als Schulung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, der reflexiven Urteilsfähigkeit, der Stärkung der Erlebnisfähigkeit, dem Erleben von Körpererfahrungen (Theater, Tanz), der Persönlichkeitsentfaltung sowie der produktiven (künstlerischen) Kreativität.“¹²⁰

Dieser weite Begriff von Ästhetik bezieht dann auch die zwischenmenschliche Kommunikation, zu der als Teil der Wahrnehmung des Mitmenschen wesentlich das Zuhören gehört, ein.¹²¹

Ein engerer Zugang zur Ästhetik versteht diese als Wissenschaft vom Schönen und von der Kunst. Dieser geht auf den missverstandenen Ansatz Alexander Gottlieb Baumgartens zurück. Baumgarten verstand Ästhetik eigentlich als die „Wissenschaft von den niedrigen Erkenntnisvermögen“ und damit als Wissenschaft von der sinnlichen Erfahrung. Gegen seine Absicht bürgerte sich im 18. Jahrhundert das Verständnis von „Ästhetik als Wissenschaft vom Schönen und von der Kunst“ ein.¹²²

Im dritten Ansatz tritt die Ästhetik zur kognitiv-instrumentellen und moralisch-praktischen Erkenntnisweise ebenfalls als Erkenntnisweise hinzu¹²³. Röll hebt in diesem Zusammenhang die Rolle der Ästhetischen Bildung als eines kritischen Korrektivs gegenüber einem rein kognitiven, funktionalistischen, auf Lebenspraxis ausgerichteten Bildungsangebot hervor.¹²⁴ Hier wird eine Traditionslinie, die auf Friedrich Schillers Konzept zur ästhetischen Erziehung rekurriert, deutlich. Dabei ist zu beachten, dass die Begriffe *Ästhetische Bildung* und *Ästhetische Erziehung* bisher noch nicht klar voneinander abgegrenzt worden sind¹²⁵.

¹²⁰ Röll, *Ästhetische Bildung*, 2005, S. 24.

¹²¹ In diesem Sinne ist auch die Förderung Empathischen Zuhörens als Teil Ästhetischer Bildung zu betrachten.

¹²² Vgl. Allesch, *psychologische Ästhetik*, 2006, S. 31.

¹²³ Vgl. Röll, *Ästhetische Bildung*, 2005, S. 24.

¹²⁴ Vgl. Ebd. S. 26. Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf die enge Verwandtschaft von ästhetischer und religiöser Erfahrung. Sowohl Religion als auch Kunst sind sinnlich zu erschließende Phänomene. Religiöse Erfahrungen beschränken sich nicht auf religiöse Kontexte, sondern können ebenso in einem profanen Raum gemacht werden. Umgekehrt können ästhetische Erfahrungen selbstverständlich in einer Kirche gemacht werden. Spezifisch für religiöse Erfahrung ist, dass sie zu einer Gewissheit und zur Bildung einer besonderen Gemeinschaft führen kann. (Vgl. dazu Kunstmann, *Religionspädagogik*, 2010, S. 247). Daher ist es sinnvoll, religiöse Erfahrung als eine die ästhetische Erfahrung einschließende und darüber hinausgehende Erfahrung zu begreifen.

¹²⁵ Vgl. Franke, Ursula: Art. *Ästhetische Bildung/Erziehung*, in: *ÄGB Bd. 1*, Stuttgart, Weimar (Metzler) 2000, S. 696 – 727, S. 697.

Für die neuzeitliche und zeitgeschichtliche Beschäftigung mit Ästhetischer Bildung sind die Überlegungen Schillers grundlegend. Von ihm stammt die Bezeichnung *Ästhetische Erziehung*. Schiller zufolge hat der (ästhetisch) gebildete Mensch in sich ein Gleichgewicht von Natur/Sinnlichkeit und Vernunft/Rationalität erreicht, das er mit „Totalität des Charakters“ beschreibt¹²⁶. Aktuell mutet am Ansatz Schillers die Klage über die einseitige Ausbildung des analytischen Vermögens bzw. des spekulativen Verstands¹²⁷ an, die die angemessene Ausbildung der Fantasiekräfte verhindert. Da der Mensch an seinen Beruf und die dafür notwendigen Fertigkeiten gebunden sei, könne er nie die Harmonie seines Wesens ausbilden und werde daher „bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft“¹²⁸. Schiller bezieht sich auf die philosophische und politische Krise seiner Zeit: die einseitig auf Verstandesbegabungen ausgerichtete Wirkung der Aufklärung und die gescheiterten Ideale der Französischen Revolution. Nur durch die Ästhetik als Vermittlerin könne die Totalität des Menschen wieder hergestellt und eine Verbesserung im politischen System erreicht werden. Es „giebt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht“¹²⁹. Die Veredelung des Menschen durch die schöne Kunst – es wird deutlich, dass Schiller einem engen Verständnis von Ästhetik zuneigt – ist nach Schiller die Voraussetzung für jede Verbesserung im politischen Bereich.¹³⁰ Letztendlich geht es ihm um die Utopie eines Staates, in dem alle Bürger gleich sind, in dem „auch das dienende Werkzeug ein freyer Bürger [sei], der mit dem edelsten gleiche Rechte hat“¹³¹. Die Kunst sei das Medium, um diesen Zustand zu erreichen, der bereits „wie die reine Kirche und die reine Republik in wenigen auserlesenen Zirkeln“¹³² zu finden ist.

Auch wenn Schiller keine konkreten Vorschläge zur Durchführung seiner Ästhetischen Erziehung gemacht hat, beeinflusste seine Vorstellung die weitere Diskussion um die Thematik nachhaltig. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die politische Dimension von Schillers

¹²⁶ Vgl. Schiller, Friedrich: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, Brief 4, 1794/1795, Stuttgart (Reclam) 1993, S. 17f.

¹²⁷ Vgl. Schiller, Brief 6, 1794/1795, S. 22 und 25.

¹²⁸ Ebd. 23.

¹²⁹ Schiller, Brief 23, 1794/1795, S.90.

¹³⁰ Schiller, Brief 9, 1794/1795, S. 33.

¹³¹ Schiller, Brief 27, 1794/1795, S. 123.

¹³² Ebd.

Konzept neu entdeckt,¹³³ die besonders seit den bildungspolitischen Diskussionen der 60er Jahre insgesamt eine wichtige Rolle spielt¹³⁴. Ebenfalls aktuell ist der Hinweis Schillers auf die ungleichmäßige Förderung der menschlichen Begabungen, der mit der in der gegenwärtigen Diskussion unpräzisen Forderung nach Ganzheitlichkeit in Verbindung gebracht werden kann. Als dritter wichtiger gegenwärtig aktueller Punkt ist der Anspruch Schillers zu bewerten, dass der Mensch in seiner Subjektivität ernst genommen werden muss: „Kann aber wohl der Mensch dazu bestimmt seyn, über irgendeinem Zwecke sich selbst zu versäumen?“¹³⁵.

Im 20. Jahrhundert arbeitete Hartmut von Hentig die Aktualität Ästhetischer Erziehung heraus. Die Schulung der Sinneswahrnehmung ist für ihn Aufgabe des Unterrichts, da jeder Lernprozess mit Sinneseindrücken beginnt. Dabei gehören für ihn Kognition und Reflexion mit Sinneswahrnehmung zusammen. Von Hentig knüpfte damit wieder an die Bedeutungsweite des griechischen *aisthesis* an, das noch nicht zwischen Empfindung (*sensation*) und Wahrnehmung (*perception*) trennt.¹³⁶ Mit seinen Arbeiten hat von Hentig auch die Entwicklung und das Verständnis des Religionsunterrichts beeinflusst.¹³⁷

2.2.3 Zum Begriff der Ästhetischen Bildung

Besonders im letzten Abschnitt wurde deutlich, wie unscharf trotz oder gerade wegen ihrer langen Geschichte die Begrifflichkeiten um das Phänomen der Ästhetik und Ästhetischen Bildung oder Erziehung sind. Um später die Funktion des Hörens genauer bestimmen zu können, ist es zunächst notwendig den Begriff der Ästhetischen Bildung konkreter zu erfassen.

¹³³ Vgl. Franke, Ursula, Art. Ästhetische Bildung/Erziehung, 2000, S. 700.

¹³⁴ Hinzuweisen ist z.B. auf Klafkis Ziele Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.

¹³⁵ Schiller, Brief 6, 1794/1795, S. 28.

¹³⁶ Hentig, Hartmut von: Ergötzen. Belehren. Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, München/ Wien 1985.

¹³⁷ So z.B. Hilger, Lange, Biehl, Rumpf – übersichtliche Darstellung in: Orth, Peter: Ästhetischer Religionsunterricht, in: KatBl 128, 2003, S. 249-254; Eine zusammenfassende Begriffsgeschichte zu Ästhetischer und Musisch-Ästhetischer Erziehung liefert Schneider in Kapitel 2 (Zur Begriffsgeschichte der Musisch-Ästhetischen Erziehung), in: Schneider, Gerhard/ Schulz, Wolfgang K.: Einführung in das Fernstudienprojekt Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, in: DIFF (Hg.): Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, Grundbaustein Teil 1, 1989, S. 5-29.

Mit Regenbogen und Meyer ist *Bildung* als ein umfassender Begriff für die Förderung des Menschen nach einer Idee, die zu einem großen Teil von ihrem Kulturkreis geprägt ist¹³⁸, zu verstehen. Wenn im Folgenden von Ästhetischer Bildung gesprochen wird, ist also solch ein Ideal, dessen Werte und Grundlagen wesentlich durch unseren jüdisch-hellenistisch-christlichen Kulturkreis bestimmt sind, gemeint. Dabei wird hier die Ästhetik unter der Voraussetzung einer Integration der Sinnlichkeit und Rationalität¹³⁹ des Menschen als ursprünglichste Zugangsweise zur Welt verstanden. Damit wird auch der Bedeutung der Wahrnehmung aus lernpsychologischer Perspektive – wie sie v.a. Aebli herausgearbeitet hat, entsprochen. Hingewiesen sei auf seinen Begriff des Wahrnehmungslernens.¹⁴⁰

Im Gegensatz zu einer rein rationalistischen, wissenschaftlichen Weise, die Welt zu erkennen, soll bei der ästhetischen Erkenntnisweise der Mensch als *Subjekt* mit seinen Sinnen, Emotionen *und* seinem Verstand einbezogen werden. Es wird also von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis ausgegangen, das bereits in Friedrich Schillers Überlegungen eine wichtige Rolle spielte. Da der Begriff „Ganzheitlichkeit“ von Unschärfe geprägt ist und oft auch in den verschiedensten Zusammenhängen verwendet wird, erscheint es besser, mit der Bezeichnung „integrativ“ zu arbeiten. Ästhetische Bildung integriert nicht nur Rationalität und Sinnlichkeit, sondern berücksichtigt auch das Zusammenspiel der verschiedenen Sinne, wie es der menschlichen Wahrnehmung entspricht.¹⁴¹ In diesem Sinne wird der ganze Mensch in den Mittelpunkt des Lern- und Erziehungsprozesses gestellt.¹⁴² Ästhetische Bildung geht dann auch über den reinen Umgang mit Kunst hinaus und nimmt so das ursprüngliche Verständnis von *aisthesis* auf.

¹³⁸ Vgl. z.B. Regenbogen/Meyer: Stichwort „Bildung“, in: Dies. (Hg.), Wörterbuch der Philosophischen Begriffe, 2013, S. 110.

¹³⁹ Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen, in: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 6/2010, S. 334-343, S. 335.

¹⁴⁰ Vgl. die lernpsychologische Perspektive von Wahrnehmung in 2.1.3.

¹⁴¹ Vgl. die Anmerkungen zum Begriff der Ganzheitlichkeit bei Rendle, der Ganzheitlichkeit als sog. Containerbegriff identifiziert, der nach Differenzierung verlangt. In einem ganzheitlichen Unterricht wird nicht nur die kognitive Rezeptivität der Schüler, sondern sie würde auch im Blick auf ihre visuelle, akustische und andere Wahrnehmung unter Einbeziehung der emotionalen und sozialen Dimension menschlichen Lebens, gefordert. Vgl. Rendle, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München (Kösel) 2007.

¹⁴² Die Kunst- und Religionspädagogin Claudia Gärtner unterscheidet noch einmal zwischen Ästhetischer Bildung und Erziehung, wobei sie unter Ästhetischer Bildung den subjektiven Lernprozess des Individuums und unter Erziehung die Überlegungen zum Lehren und Lernen, pädagogischen Begründungen und Intentionen versteht. Vgl. Gärtner, Claudia: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg i. Br. (Herder) 2011, S. 30.

Eine so verstandene Ästhetische Bildung wird sich im schulischen Rahmen dann auf den ganzen Lern- und Lebensraum Schule beziehen. Ästhetische Bildung lässt sich dann auch nicht auf einzelne wissenschaftliche Disziplinen und Schulfächer festlegen, sondern wirkt übergreifend und interdisziplinär.¹⁴³

Damit liegt dieser Arbeit insgesamt ein weites Verständnis von Ästhetischer Bildung zu Grunde, das von der Kultivierung der sinnlichen Wahrnehmung über die Wahrnehmung und Interpretation von Kunstwerken, die Wahrnehmung des Mitmenschen, die Reflexion von Kommunikationsprozessen bis hin zu eigenem Gestalten reicht.¹⁴⁴

2.2.4 Ästhetische Bildung im Religionsunterricht

Aufgrund dieses weiten Verständnisses von Ästhetischer Bildung muss nun genauer darüber nachgedacht werden, wie sich dieses konkret im Religionsunterricht äußern kann. Nach Hilger geht es dabei um eine religiöse Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung, „die hilft, Welt und Leben anders wahrzunehmen und zu gestalten“¹⁴⁵. Wahrnehmung umfasst dabei eine (an)teilnehmende und damit eine ethische Komponente, wie auch bei der theologischen Betrachtung des Begriffes deutlich wurde. Da Religion aber vor allem über ihre sichtbaren Formen in Bildern, Ritualen und Symbolen wahrgenommen wird und diese

¹⁴³ So findet hier einerseits auch das Schlagwort „Lernen mit allen Sinnen“ hier seine didaktische Einbettung. Andererseits korrespondieren damit verschiedene Ansätze des 20. Jahrhunderts wie z.B. der Zugang der Reihe „Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule“ aus den 80er und 90er Jahren, in der die Notwendigkeit des fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips festgestellt wird. Vgl. Schneider, Gerhard/ Schulz, Wolfgang K.: Einführung in das Fernstudienprojekt Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, in: DIFF (Hg.): Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, Grundbaustein Teil 1, 1989, S. 5-29, S. 5.

¹⁴⁴ Gärtner benutzt mit Bezug auf Aissen-Crewett dafür die Bezeichnung Ästhetisch-aisthetische Erziehung. Vgl. Gärtner, Ästhetisches Lernen, 2011, S. 33f. In diesem Zusammenhang sind auch die Überlegungen Langes zu sehen, der zwischen Ästhetischer Bildung im weiteren und im engeren Sinne unterscheidet. Letzteres bezieht er auf die Arbeit mit Werken der bildenden Kunst im Religionsunterricht. Ästhetische Bildung im weiteren Sinne geht für ihn jedoch über den Bereich der Kunst hinaus. Sie versteht ästhetische Tätigkeit als menschliche Äußerung, die Leib und Seele einbezieht, als „Kultivierung der Sinnestätigkeit, als Heilung durch bildnerisches, musikalisches, schauspielerisches Gestalten, als Entwicklungs- und Wahrnehmungslehre von Gestalt“. Lange, Günter: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Ziebertz, Hans-Georg/ Simon, Werner (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 339-350, S. 340ff. Auf den auditiven Bereich angewendet, wäre die hörende Beschäftigung mit musikalischen oder sprachlichen Kunstwerken nach Lange zur Ästhetischen Bildung im engeren Sinne zu rechnen, während z.B. die Beschäftigung mit Hörspielen, sofern sie nicht als Kunstwerk gelten, die Gestaltung eigener Hörspiele oder Features und auch Hörübungen zur Schärfung der Wahrnehmung der Ästhetischen Bildung im weiteren Sinne zuzuordnen wären.

¹⁴⁵ Hilger, Ästhetisches Lernen, 2010, S. 338.

Wahrnehmungen vor reflektierenden Betrachtungen liegen, sind ästhetische Zugangsweisen im engeren Sinne religionspädagogisch angemessen.¹⁴⁶ Das weite Verständnis von Ästhetischer Bildung wird sich konsequenterweise im Religionsunterricht also auch in der Arbeit mit Werken der Kunst konkretisieren. Da hierbei ästhetische und religiöse Lernprozesse aufeinandertreffen bzw. arrangiert werden, ist es zunächst notwendig die Verbindungen zwischen beiden aufzuzeigen. Im Anschluss wird des didaktischen Prinzips der Verlangsamung nachgegangen, das immer wieder für religiöse wie ästhetische Lernprozesse gefordert wird.

2.2.4.1 Ästhetische Erfahrung im Religionsunterricht

„Wie in der Kunst geht es im Religionsunterricht um die Eröffnung neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten und um die Irritation festgefahrener Wahrnehmungsmuster“, formuliert Hilger¹⁴⁷. Auf der Ebene der Erfahrung sind Religion und Kunst bzw. Ästhetik einander verwandt. Sowohl religiöse als auch ästhetische Erfahrungen sind als „verdichtete Erfahrungen von Wirklichkeit“¹⁴⁸ zu verstehen, die eine Person überkommen. In der Praktischen Theologie und Religionspädagogik wird seit den achtziger Jahren verstärkt das Verhältnis von Theologie und Ästhetik in den Blick genommen. Albrecht Grözinger weist auf die untrennbare Verflochtenheit von Ästhetik und Theologie seit den ältesten Überlieferungen des jüdischen und christlichen Glaubens hin: So zeigt z.B. das aus einer Rettungserfahrung heraus entstandene Lied der Mirjam, dass „es [...] primär die *Erfahrung selbst* [ist], die Israel zum Singen bringt, und nicht eine nachträgliche pädagogische Überlegung, auf welche Weise diese Erfahrung am besten zu überliefern ist“¹⁴⁹. Die Poesie entwickelte sich zu der Form, in der Israel die erfahrene Nähe seines Gottes bekannte. Aufgrund dieser engen Verflechtung von (Praktischer) Theologie und Ästhetik d.h. von Inhalt und Form in Geschichte und Gegenwart des christlichen Glaubens ist auch in der gegenwärtigen Praktischen Theologie die ästhetische Dimension stärker wahrzunehmen und in Lernprozesse einzubeziehen.

¹⁴⁶ Siehe dazu Kunstmann, Religionspädagogik, 2/2010. Kapitel 20.

¹⁴⁷ Hilger, Ästhetisches Lernen, 2010, S. 337.

¹⁴⁸ Kunstmann, Religionspädagogik, 2/2010, S. 342.

¹⁴⁹ Grözinger, Albrecht: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 2/1991, S. 4.

Bei ästhetischem Lernen werden ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten arrangiert wie bei religiösem Lernen religiöse Erfahrungsmöglichkeiten angeboten werden sollten. Bei dieser Formulierung wird berücksichtigt, dass sowohl religiöse als auch ästhetische Erfahrungen subjektive, vom Lehrer nicht planbare Erlebnisse sind. In einer ästhetischen Erfahrung verschmelzen Form und Inhalt miteinander - „in ästhetischer Erfahrung ist die Inhaltsfrage als Formfrage präsent; darin besteht das Unterscheidende ästhetischer Erfahrung gegenüber anderen Formen menschlicher Erfahrung“¹⁵⁰ - daher kann es in Lernprozessen, in denen ästhetische Erfahrungen intendiert sind, keine scharfe Trennung zwischen Inhalt und Form geben. Der Formfrage als „zentralem Angelpunkt ästhetischer Erfahrung“¹⁵¹ muss bei der Planung von ästhetischen Lernprozessen entscheidende Bedeutung zukommen. Die Stimmigkeit von Lernformen und Inhalt machen den Religionsunterricht schließlich selbst, so Hilger, zu einem „Kunst-Stück“¹⁵². Religiöse Erfahrung schließt so die ästhetische Erfahrung ein, geht aber darüber hinaus, indem sie zu Gewissheit, einem besonderen Symbolzusammenhang und einer darauf aufbauenden Gemeinschaft führen kann¹⁵³. Ästhetische Erfahrungen können im Prinzip immer und überall gemacht werden. Eine ästhetische Erfahrung wird von einer sinnlichen Empfindung, die innehalten und bewusst wahrnehmen lässt, eingeleitet. Diese „Irritation“ gibt Anlass, das Wahrgenommene zu reflektieren und zu einer neuen Sicht darauf zu kommen. Eine Landschaft, die eine Person schon oft gesehen hat, oder ein Musikstück, das schon oft gehört wurde, kann eine ästhetische Erfahrung ebenso auslösen, wie ein vollkommen neuer Eindruck. Bei einer ästhetischen Erfahrung geht es um die Wirkung eines Gegenstandes auf ein Subjekt. Sie ist daher vollkommen subjektiv und unplanbar. Sie überkommt das Subjekt, das sich, ohne einen bestimmten Zweck zu verfolgen, in sie vertieft. Damit hat ästhetische Erfahrung ein kontemplatives Element.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Ebd. S. 124.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Hilger, *Ästhetisches Lernen*, 2010, S. 337.

¹⁵³ Vgl. dazu Kunstmann, *Religionspädagogik*, 2010, S. 347.

¹⁵⁴ Vgl. dazu Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis, in: Neuß, Norbert (Hg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Frankfurt a.M. (GEP) 2005, S. 9-21; Regenbogen/Meyer, Stichwort „Erfahrung“, in: Dies. (Hg.), *Wörterbuch der Philosophischen Begriffe*, 2013, S. 193-194.

Ästhetische Erfahrung – und damit Ästhetische Bildung – wird nach Jauß in drei Dimensionen – *Aisthesis*, *Katharsis* und *Poiesis* – entfaltet¹⁵⁵ und erfüllt verschiedene Funktionen¹⁵⁶. Für einen ästhetisch orientierten Religionsunterricht sollen diese im Folgenden verdeutlicht werden. Dabei werden auch die Verbindungen zwischen Theologie und Ästhetik noch einmal klarer herausgearbeitet und es wird deutlich, dass diese drei Dimensionen über eine ästhetische Bildung im engeren Sinne hinausgehen.

Aisthesis: Zum einen soll Ästhetische Bildung helfen, eigene Wahrnehmungen zu reflektieren und deren Subjektivität bewusst zu machen. Sie dient damit der Selbsterkenntnis des Lernenden.

„Ästhetische Wahrnehmungsschulung umfasst sowohl eine Sensibilisierung der Sinnlichkeit als auch die Infragestellung bzw. Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten wie die Förderung einer neuen Welt- und Selbstwahrnehmung.“¹⁵⁷

Aus christlicher Perspektive geht es grundlegend darum, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für sich selbst und die Mitmenschen zu fördern und so eine wertschätzende Haltung gegenüber jedem Menschen einzuüben. Dies ist z.B. die Grundlage für Aktives Zuhören¹⁵⁸, das die Anliegen und Bedürfnisse des Gegenübers ernst nimmt. Wache und aufmerksame Sinne und genaues Wahrnehmen sind dafür die Voraussetzung. Auch im meditierenden Hören und der Reflexion dieses Prozesses werden einerseits die Sinne geschult und andererseits Wahrnehmungsgewohnheiten bewusst gemacht¹⁵⁹.

Poiesis: Zum anderen soll Ästhetische Bildung einen Handlungs- bzw. Gestaltungsraum für eine menschlichere Wirklichkeit eröffnen, da Ästhetik vom Musizieren bis zur Gestaltung von Beziehungen alle Bereiche menschlichen Lebens durchzieht. „Ästhetisches Gestalten

¹⁵⁵ Jauß nimmt *Poiesis*, *Aisthesis* und *Katharsis* als Grundkategorien ästhetischer Erfahrung aus der Tradition der griechischen Antike auf. Vgl. Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1982, S. 71-90 und 103-191.

¹⁵⁶ Vgl. dazu Röll, Ästhetische Bildung, 2005, S. 27ff. Ästhetische Bildung als Instrument der Selbsterkenntnis, als Analyse- und Erkenntnisinstrument und als Handlungsraum.

¹⁵⁷ Hilger, Ästhetisches Lernen, 2010, S. 336.

¹⁵⁸ Siehe Kapitel 3.4.2.

¹⁵⁹ Dies kann einfach mit Hilfe eines Klangstabes oder einer Klangschale erfolgen, aber auch anhand von meditativer Musik oder ästhetisch anspruchsvoll vorgetragenen Gedichten. Gute Beispiele für letzteres sind die Vertonung von Gedichten Rainer Maria Rilkes durch Siegfried Fitz, z.B. „Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen“ und „Wandelt sich auch die Welt“ – CD, Spuren im Sand, Greifenstein (Abakus) 1998.

ist Ausdruck menschlicher Freiheit und Würde.“¹⁶⁰ Im Kontext des Religionsunterrichts soll es darum gehen, unter Einbezug christlicher Glaubens- und Lebenserfahrungen den Schülern Gestaltungsfreiraum für ihre Religiosität und Lebensdeutungen zu geben. So können die Schüler Symbole für ihren Glauben entwickeln oder schon vorhandene christliche Symbole gestalterisch mit eigenen Erfahrungen zusammenführen z.B. indem sie selbst Texte schreiben oder (vorhandene) mit Orffschen Instrumenten vertonen. Es werden auch Möglichkeiten christlichen Handelns erarbeitet und probenhalber durchgeführt (diakonisches Handeln z.B. in sozialen Projekten). Aktiven Zuhörens kann im Religionsunterricht vorgestellt und als Technik geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe können ihre Position zu Jesus Christus künstlerisch darstellen.

Katharsis: Zum dritten ist Ästhetische Bildung als Instrument zur Analyse von medial vermittelten Botschaften wichtig. So kann sie auf Grundlage christlicher Wertvorstellungen bei der Einübung eines kritischen Umgangs mit Medien im Allgemeinen und der Sensibilisierung für die Instrumentalisierung der Medien durch Politik, Wirtschaft und gesellschaftliche und religiöse Gruppen im Speziellen helfen. Die Kenntnis von ästhetischer und medialer Sprache und ihrer Wirkung fördert die Wahrnehmung, befähigt zur Kommunikation und leistet damit einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgemäßen Bildung, die die Lernenden zu einem (selbst)kritischen, selbstbestimmten und demokratiefähigen Leben motiviert. Die Schüler und Schülerinnen betrachten z.B. die Präsentation von Frauen und Mädchen in den Bildmedien kritisch und reflektieren deren Funktion im jeweiligen Kontext. Sie beobachten an sich selbst, inwiefern sie sich der Beeinflussung durch Werbemedien in Radio, Fernsehen und Internet aussetzen und darauf in der angestrebten Weise reagieren.

2.2.4.2 Produktive Verlangsamung in einem ästhetisch orientierten Religionsunterricht

Entgegen der üblichen Praxis, Lernprozesse zeitlich zu optimieren, möglichst effektiv und schnell zu gestalten, wird – meist im Zusammenhang mit Ästhetischer Bildung – eine Verlangsamung von Lernprozessen gefordert. Es wird argumentiert, dass dadurch ein tieferes Eindringen in den Gegenstand ermöglicht wird. Nachhaltig Aneignen, zum *Eigenen* machen, können sich Schüler nur Inhalte, die von ihnen tiefgründig erschlossen wurden. Dies setzt

¹⁶⁰ Hilger, Ästhetisches Lernen, 2010, S. 336.

eine gründliche Auswahl des Hauptmediums für eine Unterrichtsstunde voraus. Eine Verlangsamung des Lernprozesses durch verschiedene Techniken und die Verknüpfung mit der Erfahrungswelt der Schüler führen zu einer tieferen Verarbeitung des Lerngegenstands. „Denn Verlangsamung ist die Rückseite von Vertiefung. Ihr Prinzip lautet: nicht immer anderes in gleicher Weise, sondern das Gleiche in immer anderer Weise“, formuliert Hans Schmid¹⁶¹. Besonders aber hat Georg Hilger für eine Verlangsamung von Lernprozessen plädiert¹⁶². Am besten kann dies mit einem Zitat Hilgers verdeutlicht werden, das zugleich auch den Zusammenhang zur Ästhetischen Bildung noch einmal verdeutlicht.

„Langsamer kann mehr sein im Sinne eines Mehr an Intensität, an Aufmerksamkeit, an Vorstellungs- und Einbildungskraft und eines Mehr an Motivation, die Hierarchie alltagsweltlicher Wahrheiten kritisch zu befragen. Produktiv ist ein gewollt verlangsamtes Lernen im Religionsunterricht, wenn es Bedingungen schafft, etwas sehen, hören, spüren, riechen, schmecken, tasten, erkennen und erinnern zu lassen, was vorher noch nicht bewusst wahrgenommen wurde, ein Lernen, das also für neue Wahrnehmungen sensibilisiert oder eingefahrene Wahrnehmungsmuster „unterbrechend“ ins Wanken bringt. Produktiv ist ein solches Lernen, wenn es dem Aufbau ästhetischer Kompetenz dient, die sich öffnen kann für die Sinnlichkeit des Glaubens. Produktiv meint hier auch, Voraussetzungen zu schaffen für die Erfahrungen von Gemeinschaft, von beziehungsstiftenden Begegnungen.“¹⁶³

Die Forderung nach mehr Zeit in Bildungsprozessen, um ein nachhaltiges Lernen zu bewirken, wird auch von den großen Kirchen unterstützt. So stellten bereits im Jahr 2000 die EKD und DBK in einem Papier zehn Thesen unter dem Thema „Wissen braucht Maß - Lernen braucht Ziele - Bildung braucht Zeit“ zur Diskussion. Unter anderem heißt es in These 10: „Bildungsinstitutionen, welche die Subjektwerdung des Menschen fördern sollen, müssen Frei- und Spielräume bereitstellen. Sie müssen zum Lernen einladen. Zeit zum Lernen ist

¹⁶¹ Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens München (Kösel) 5/2009, S. 39.

¹⁶² Zum Begriff der produktiven Verlangsamung vgl. z.B. Hilger, Georg: Langsamer ist mehr! Vorschläge für eine produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht, in: Schweitzer, Friedrich/ Faust-Siehl, Gabriele (Hg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt a. M. 2/1995, S. 215-220.

¹⁶³ Hilger arbeitet mit einem weiten Verständnis von Ästhetischer Bildung. Hilger, Georg: Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KatB, 119, 1994, S. 21-30, S. 24.

geschenkte Zeit.“¹⁶⁴ In besonderem Maße trifft diese Aussage der EKD und DBK auf den Religionsunterricht zu. Religiöse Bildung braucht Zeit.

Bisher lässt sich allerdings nur aus der Beobachtung des Unterrichts heraus ein Mehrwert des Unterrichtens nach dem Grundsatz der Verlangsamung belegen. Der lernpsychologische Nachweis steht noch aus.¹⁶⁵ Schmid argumentiert mit der höheren Wahrscheinlichkeit, dass ein Lerngegenstand in das Langzeitgedächtnis gelangt, wenn man sich intensiv mit ihm beschäftigt. Das braucht aber mehr Zeit, als in der Regel in der Schule für die Stoffmenge zur Verfügung steht. Daher wird laut Schmid zu viel nur oberflächlich gestreift.¹⁶⁶ Im folgenden Abschnitt soll an einem Beispiel aus der Unterrichtspraxis verdeutlicht werden, wie ein ästhetischer Lernprozess bewusst verlangsamt werden kann. Das Beispiel ist an Schmid's Modell des Umgangs mit Bildern angelehnt.¹⁶⁷

2.2.4.3 Beispiel: Bildbetrachtung – Das Kreuz von San Damiano

Schmid's Modell der Bildbegegnung bewegt sich zwischen Dissoziierung und Assoziierung, d.h. reflektierender Betrachtung des Lerngegenstandes und erfahrungsbezogener Begegnung mit dem Lerngegenstand.¹⁶⁸ Assoziierende Phasen, die die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler ernstnehmen, rahmen die reflektierenden, dissoziierenden Phasen ein. Im Folgenden wird die Beschreibung von Schmid's Modell bereits mit dem Beispiel kombiniert. Nach der Erstbegegnung mit dem Tafelkreuz von San Damiano¹⁶⁹ hatten die Schüler und Schülerinnen einer Jahrgangsstufe 9 Zeit, sich dieses in Ruhe anzuschauen. Die Erstbegegnung erfolgte verlangsamt durch die Ausgabe von verschiedenen Bilddetails an die Lernenden. Sie betrachteten jeweils ein Teil und gaben es dann an den nächsten Schüler, die nächste Schülerin weiter. So mussten sie sich auf die Wahrnehmung von Details konzentrieren, wurden also zur verlangsamten Wahrnehmung gezwungen. Damit war eine genaue

¹⁶⁴ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): *Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Thesen zur Bildungsdebatte*, 2000.

¹⁶⁵ Hans Schmid hat z.B. aus eigener Unterrichtserfahrung und langjähriger Begleitung von Priestern am Priesterseminar in Bamberg seine Überzeugungen gewonnen. Imhof führt lediglich Versuche an, die zeigen, dass bei langsamer vorgetragenen Werbespots die Wiedererkennungslleistung höher ist als bei schneller vorgetragenen Spots. Vgl. Imhof, *Auditive Informationsverarbeitung*, 2003, S.163f.

¹⁶⁶ Vgl. Schmid, Hans: *Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht*, München (Kösel) 2008, S.51.

¹⁶⁷ Vgl. Schmid, *Kunst des Unterrichtens*, 2009, S. 241ff.

¹⁶⁸ Vgl. ebd. S. 241ff.

¹⁶⁹ Lange Günter: *Kunst zur Bibel*, München (Kösel) 1988, S. 212ff. Eine Abbildung des Tafelkreuzes ist in einer bearbeiteten Form auf den nächsten Seiten zu finden.

Betrachtung des Bildes gewährleistet. Nach dem Austeilen des vollständigen Bildes erfolgte eine Phase der gemeinsamen Beschreibung, die Farben, Formen, Gesten etc. des Bildes umfasste. Hier brachten die Lernenden z.B. ein, dass das Bild trotz der Kreuzigungsdarstellung eigentlich eine eher fröhliche Stimmung ausstrahlte.

Anschließend erarbeiteten sich die Lernenden mit Hilfe von Texten weitere Informationen, die sie dem Bild nicht unmittelbar entnehmen konnten, die aber für die Deutung wichtig waren, wie z.B. ikonographische Hinweise. Die Deutung des Bildes erfolgte dann auf Grundlage der bisher erarbeiteten Ergebnisse, wobei der Schwerpunkt auf der zum Ausdruck gebrachten Gottesvorstellung lag. Abschließend sollte die Verarbeitung der mit dem Bild gemachten Erfahrungen in Form eines eigenen Psalms wieder zur Subjektivität der Schülerinnen und Schüler zurückführen. Ein Schüler drückte so sein Befremden über die Darstellung Christi in seinem „Psalm eines Erschreckten“ (Abbildung 1) aus.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Vgl. Gedächtnisprotokolle der Unterrichtsstunde im Anhang.

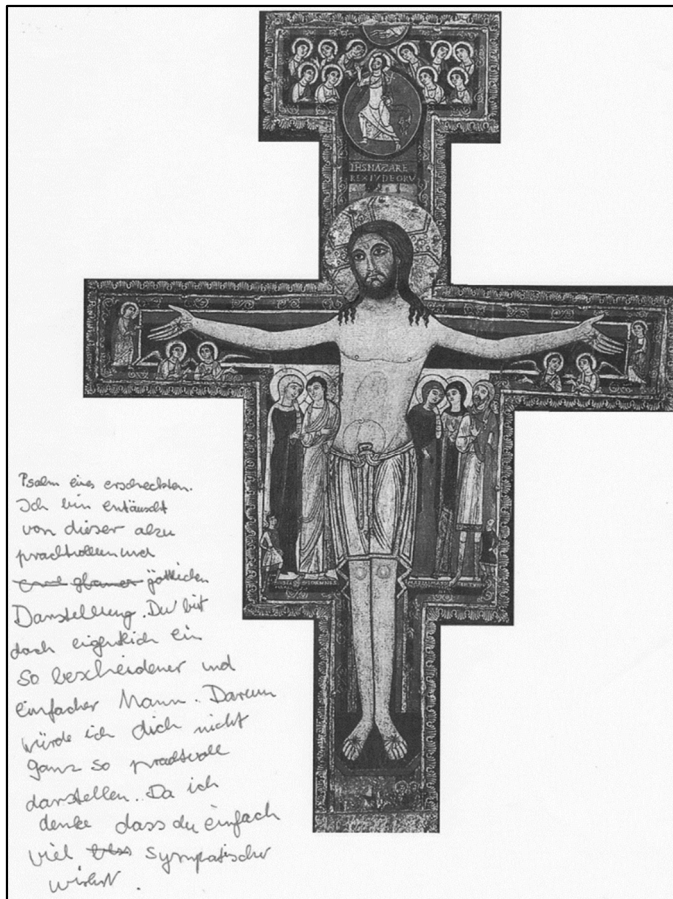


Abbildung 1: Schülerarbeit

An dieser Stelle wurde ein Beispiel aus der bildenden Kunst gewählt, um die vielfältigen Möglichkeiten ästhetischen Lernens im Religionsunterricht zu demonstrieren. Insbesondere in Kapitel 3 und 5 dieser Arbeit werden Beispiele aus dem auditiven Bereich vorgestellt.

2.2.5 Wahrnehmung und Ästhetische Bildung im Rahmen einer evangelischen Bildungstheorie

Nach der erfolgten Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Wahrnehmung, Ästhetischer Bildung und dem Religionsunterricht soll nun noch einmal der Blick auf die Metaebene gerichtet werden. Dafür werden Reiner Preuls evangelische Bildungstheorie und frühere Überlegungen zu religiösen Lernprozessen hinzugezogen.¹⁷¹ Preuls von seinem

¹⁷¹ Vgl. Preul, Reiner: Was ist ein religiöser Lernprozeß?, in: EvErz 2/1997, S. 124-135; Preul führt noch weitere Beispiele auf und plädiert schließlich für einen vertieften Lernbegriff, der sowohl ansteuerbare Lernziele als auch den Glauben und nichtmethodisierbare Evidenzerlebnisse einschließt. Vgl. S. 130f.; Preul, Reiner: Evangelische Bildungstheorie, Leipzig (EVA) 2013. Preul führt Überlegungen der EKD zu Bildung aus evangelischer Perspektive aus und systematisiert diese. Vgl. dazu Kirchenamt der Evangelischen Kirche in

Standpunkt als evangelischer Christ formulierte Bildungstheorie soll für alle protestantischen Positionen der Gegenwart akzeptabel, für Christen anderer Konfessionen grundsätzlich zustimmungsfähig und auch über die gesamtchristliche Position hinaus kommunizierbar sein.¹⁷²

Grundsätzlich ist, so Preul, von religiösen Lernprozessen zu sprechen, wenn jemand etwas aus dem Erscheinungsbereich der Religion lernt, wenn man durch einen Lernprozess einer religiös bedeutsamen Person näher kommt, aber auch wenn man sich religiös umorientiert oder seinen Glauben durch Anfechtungen hindurch vertieft¹⁷³. Seiner Ansicht nach gibt es keine religiöse Nullposition, sondern der gesamte „Lebensprozeß jeder menschlichen Person [sei]... ein religiöser Lernprozeß“ und jeder Mensch, also auch konfessionslose Lernende, habe eine „religiöse Lebenslinie“¹⁷⁴.

Preul orientiert sich konsequent an der reformatorischen Erkenntnis und den Ideen Martin Luthers zur Erziehung und Aufgabe des Menschen in der Gesellschaft.¹⁷⁵ So definiert er Bildung zunächst allgemein als „Inbegriff aller Veränderungen und Entwicklungen, denen ein neugeborenes Exemplar der Gattung Mensch im Verlauf seines Lebens unterliegt, allerdings so, dass er sie auch mitbestimmt“¹⁷⁶. Bildung sei somit ein Existenzial des Menschen. Im Bildungsprozess gehe es daher um die Realisierung der Bestimmung des Menschen am

Deutschland (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2003; Dass. (Hg.): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2009. Rezension vgl. Schreiner, Martin: „Evangelische Bildungstheorie“ – „Evangelische Schulseelsorge“ – „Handbuch Inklusion“ – „Konfessionslos glücklich“ – „Interreligiöse Kompetenz“ – „Paulus Handbuch“ und andere ausgewählte religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H.2, 246-341.

¹⁷² Vgl. Preul, Bildungstheorie 2013, S. 7.

¹⁷³ Vgl. Preul, Religiöser Lernprozeß?, 2/1997, S. 124-135. Preul führt noch weitere Beispiele auf und plädiert schließlich für einen vertieften Lernbegriff, der sowohl ansteuerbare Lernziele als auch den Glauben und nichtmethodisierbare Evidenzerlebnisse einschließt. Vgl. S. 130f.

¹⁷⁴ Ebd. S. 131. Die Argumentation erinnert an Fowlers Beschreibungen von Glaube. Demnach sind Fragen nach Wert- und Machtzentren, Personen und Institutionen, denen man vertraut, Bilder von Gut und Böse Fragen des Glaubens (faith). Fowler bezieht sich auf Tillichs Definition, dass Glaube sich mit Dingen befasse, die uns unbedingt angehen. So zeigt sich Glaube bei Fowler als universelles Verlangen. Lange bevor man sich zu einer Religion oder Konfession bekenne, sei man schon mit Glaubensfragen beschäftigt. Fowler unterscheidet schließlich zwischen Glaube (faith), Glaubensinhalt (belief) und Religion (religion). Gemeinsam ist Preul und Fowler, dass sie den Menschen nicht ohne Glaube (faith) denken können. Es würde sich lohnen – an anderer Stelle – den Begriff der Religion vergleichend bei beiden Autoren näher zu untersuchen. Vgl. Fowler, James W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2000, S. 25ff.

¹⁷⁵ Vgl. Preul, Bildungstheorie, 2013, S. 110.

¹⁷⁶ Ebd. S. 74.

Ort des Individuums.¹⁷⁷ Da der Mensch nach evangelischer Sicht im Glauben beginnt, seine Bestimmung, die Gemeinschaft mit Gott, zu realisieren, sieht Preul *Glauben als Bildung* und beides nicht als zwei voneinander getrennte Größen¹⁷⁸.

Dabei stellt für ihn *Handeln* eine Schlüsselkategorie von Bildungsprozessen dar. So kommt er zu einer konkreteren Definition, indem er Bildung als „gesteigerte, über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit“ beschreibt.¹⁷⁹ Unter Handeln versteht er dabei alles Sich-Verhalten, auch das Schweigen, bewusstes Unterlassen, Meditieren und Zuhören bis hin zum ästhetischen Vermögen. Schlüssig ergeben sich hier erste Anknüpfungspunkte zu den vorherigen Ausarbeitungen. Alle Vermögen des Menschen, zu denen ganz grundlegend die Wahrnehmungsfähigkeit gehört, sind für Preul Handlungen, zu denen Menschen von Natur aus fähig sind, deren Spektrum aber im Bildungsprozess erweitert werden muss.¹⁸⁰ Preuls Theorie ist zudem als anschlussfähig an die Erkenntnisse aus Philosophie und Lernpsychologie, die die aktive Komponente von Wahrnehmung betonen, zu bewerten.¹⁸¹

Für Luther, so Preul, sei Erziehung¹⁸² das gute Werk „par excellence“, das aus dem Glauben entsteht. Deshalb räume er diesem Thema in seinen Schriften auch entsprechend viel Raum ein. Christliche Eltern wollen demnach, dass ihre Kinder „rechte Christenmenschen“ werden und erziehen sie zum Dienst für Gott. Dieser vollziehe sich darin, dass Christen urteilsfähig in geistlichen Angelegenheiten werden – im Sinne eines Priestertums aller Gläubigen – und fähige Christen sich für gesellschaftliche Ämter qualifizieren und so die Gesellschaft aktiv mitgestalten.¹⁸³ Hier sind verschiedene Parallelen zu Wahrnehmung im Rahmen der

¹⁷⁷ Vgl. ebd. S. 75.

¹⁷⁸ Vgl. ebd. S. 123. Zu diskutieren wäre die Frage, inwiefern die bildungstheoretische Vorstellung Preuls vom Glauben als Bestimmung des Menschen mit dem Unterricht an staatlichen Schulen zu vereinbaren ist. Oder gibt es dabei gar kein Problem, sondern ist diese Sicht auf für den staatlichen Religionsunterricht nur folgerichtig? Schließlich wird auch hier der Mensch als geliebtes Geschöpf und Ebenbild Gottes als auf diesen hin ausgerichtet gedeutet.

¹⁷⁹ Ebd. S. 83.

¹⁸⁰ Vgl. ebd. Preul nimmt nicht explizit die Unterscheidung zwischen absichtsvollen, zielgerichteten Handlungen und Tun ohne konkrete Absicht sowie die zwischen *sensation* als Sinnesempfindung und *perception* als Wahrnehmung auf. Vgl. Exkurs in 2.1.3

¹⁸¹ Erinnert sei an Scheler, für den Wahrnehmungsprozesse nicht ohne Aufmerksamkeit und motorische Prozesse stattfinden können. Ähnlich Aebli, der Wahrnehmung als aktives Aufnehmen versteht. Vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.1.3.

¹⁸² Den Begriff „Bildung“ benutzt Luther noch nicht.

¹⁸³ Vgl. Preul, *Bildungstheorie*, 2013, S. 117f. An dieser Stelle ist kritisch nachzufragen, ob Preul Luther nicht zu einseitig und zu sehr aus der gegenwärtigen freiheitlich-demokratischen Perspektive interpretiert. Ob Luther z.B. daran gedacht hat, dass auch Frauen urteilsfähig werden und sich für öffentliche Ämter qualifizie-

Ästhetischen Bildung festzustellen: Auch dabei geht es um die Förderung kritischen Urteilsvermögens, die Erziehung zu Mündigkeit und Eigenverantwortung sowie die Erarbeitung und Einübung eines menschenwürdigen und -achtenden Verhaltens. Beispiele wurden in der Diskussion der Katharsis und Poiesis benannt. Zudem spielen sowohl bei Ästhetischer Bildung als auch in evangelischen Bildungszusammenhängen Selbstreflexion und Selbsterkenntnis (Aisthesis) eine grundlegende Rolle. Selbsterkenntnis als „aufgeklärte Handlungsfähigkeit über sich selbst“ heißt im Zusammenhang einer evangelischen Bildungstheorie dann, dass der Mensch erkennt, dass er selbst nicht in der Lage ist, seinen Zustand in der Welt und vor Gott grundlegend zu ändern. Er wird durch Gott vom Zwang der Selbstrechtfertigung durch Werke befreit, denn Gott rechtfertigt ihn.¹⁸⁴ Dadurch ist er zu Gemeinschaft mit Gott und zum Dienst am Nächsten befreit, da er seine Kraft nicht mehr in die eigene Befreiung legen muss¹⁸⁵. So ist er offen für eine neue Wahrnehmung Gottes, seiner Selbst und seiner Mitmenschen, die eben die aktive Liebe zum Nächsten mit einschließt, wie aus der Perspektive der praktischen Theologie im Vorfeld herausgearbeitet wurde.

Preul schneidet in seiner umfangreichen Arbeit viele weitere Themen an, deren Diskussion sich lohnen würde, aber den Rahmen dieser Arbeit und des aktuellen Kapitels sprengen würde. Deshalb soll an dieser Stelle an zwei Beispielen sein Verhältnis zur Ästhetischen Bildung, der er auch ein Kapitel widmet, skizziert werden. Zum einen ist dafür wesentlich, dass Preul eine Verwandtschaft zwischen Glauben und Kunst in der Subjektorientierung, im Interesse am einzelnen, ganzen Menschen sieht. Der Kunst sei das Individuelle, besonders in der Deutung des Kunstwerks durch den Rezipienten, ebenso eigen wie dem christlichen Glauben am Heil jeder individuellen Seele gelegen sei.¹⁸⁶ Zum anderen zeigt er auf, dass die Beschäftigung mit Kunst, gerade auch mit moderner Kunst, das Wahrnehmungsfeld und Spektrum der menschlichen Empfindungen erweitere, was für den menschlichen Bildungsprozess von grundlegender Bedeutung sei, wenn er nicht stagnieren solle.¹⁸⁷ Insbesondere

ren, ist fraglich – auch wenn er seiner Frau Katharina mit einer für das 16. Jahrhundert nicht üblichen Hochachtung begegnete. Zudem ist nachzufragen, ob nicht Luthers Verständnis von Gehorsam und Preuls oben ausgeführte Interpretation in einer gewissen Spannung zueinander stehen. Dies nur als kurze Anmerkung, deren weitere Ausführung über den Zweck dieser Arbeit und dieses Kapitels weit hinausführen würden.

¹⁸⁴ Vgl. Ebd. S. 120.

¹⁸⁵ Vgl. Ebd.

¹⁸⁶ Vgl. Ebd. S. 223.

¹⁸⁷ Vgl. Ebd. S. 213f.

ästhetisches und musikalisches Vermögen würden, so Preul, das Erleben tiefgreifend prägen. Diese erlebnisprägende Kraft komme auch dem Wahrnehmungshorizont von Religion und Weltanschauung zu, der zum Teil durch die Kunst den Menschen wieder nahe gebracht würde. So bezieht Preul die empirische und die transzendente Dimension des Erlebens ein. Die Beschäftigung mit Kunst führe so in besonderer Weise zu einer Steigerung der Erlebnisfähigkeit, die Voraussetzung einer gesteigerten Handlungsfähigkeit sei.¹⁸⁸ Preul verbindet damit einen Grundgedanken der Ästhetischen Bildung mit seinem Bildungsbegriff: Steigerung d.h. Intensivierung der Erlebnisfähigkeit ist die Intention von produktiver Verlangsamung, wie Hilger sie beschreibt: „Langsamer kann mehr sein im Sinn eines Mehr an Intensität, an Aufmerksamkeit, an Vorstellungs- und Einbildungskraft ...“.¹⁸⁹

Preul stellt eine Bildungstheorie vor, die kenntnisreich die Verbindungen zwischen den Anfängen evangelischer Erziehung und aktuellen Debatten der Religionspädagogik aufzeigt. Sie ist, besonders auch durch den verwendeten weiten Handlungsbegriff, als fruchtbarer Rahmen für die Beschäftigung mit Wahrnehmung und Ästhetischer Bildung aus religionsdidaktischer Perspektive zu bewerten. Dies konnte entsprechend der Intention dieses Unterkapitels gezeigt werden und soll im folgenden Schema (Abbildung 2: Evangelische Bildungstheorie und Ästhetischer Bildung) nochmals veranschaulicht werden.

¹⁸⁸ Vgl. Ebd. S. 88.

¹⁸⁹ Hilger, Verlangsamung 1994, S. 24, ausführlicher unter 2.2.4.2.

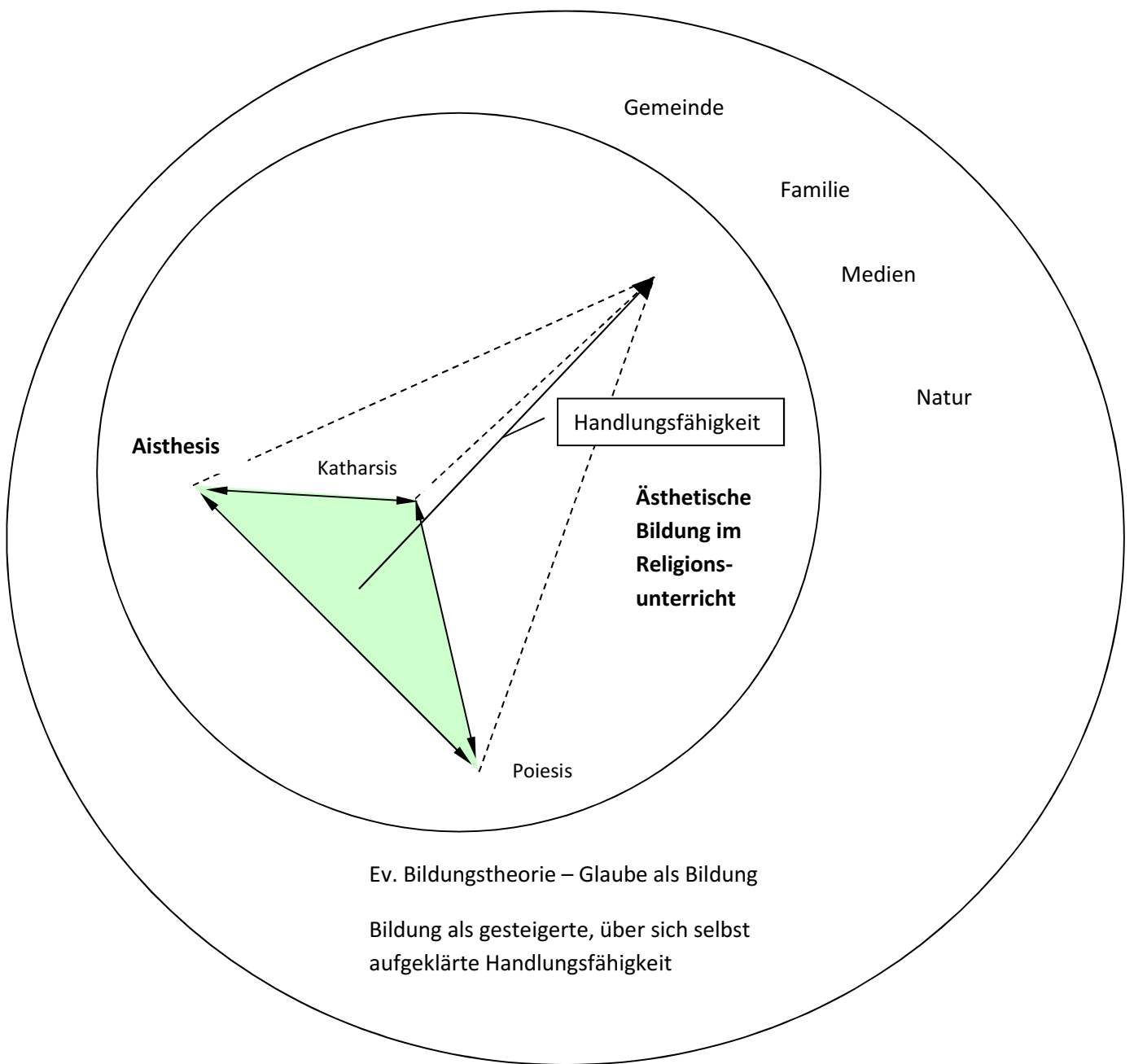


Abbildung 2: Evangelische Bildungstheorie und Ästhetischer Bildung

Im Schema sollen folgende Gedanken zusammenfassend gezeigt werden:

Religiöse Lernprozesse finden in der Familie, der Gemeinde, im Kindergarten oder in der Natur etc. statt. Im schulischen Religionsunterricht sind sie intentional angelegt.

Das Ziel ästhetischer Bildung im Religionsunterricht ist eine Steigerung der Handlungsfähigkeit im Sinne Preuls, worunter auch eine Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit verstanden wird. Dies soll erreicht werden, indem gezielt an den drei Dimensionen ästhetischer Bildung Aisthesis, Poiesis und Katharsis gearbeitet wird. Diese Arbeit wird von einem Reflexionsprozess begleitet, da allen drei Dimensionen eine reflexive Komponente eigen ist. Im Sinne eines hermeneutischen Zirkels bzw. Dreiecks wirken die in den drei Dimensionen gemachten Erfahrungen aufeinander ein. So sollte sich z.B. eine Schulung der sinnlichen Wahrnehmung (Aisthesis) auf den kritischen Umgang mit Medien (Katharsis) ebenso auswirken wie auf die Handlungsfähigkeit im künstlerisch-gestalterischen Bereich (Poiesis). Wenn umgekehrt ein sozial-diakonisches Projekt durchgeführt wird (Poiesis), sollte das die Wahrnehmung anderer Menschen (Aisthesis) beeinflussen. So ist es möglich, dass jede der drei Dimensionen den Schwerpunkt der religionspädagogischen Arbeit bildet. Dennoch muss der Ausgangspunkt ästhetischen Lernens die Schulung der Wahrnehmung sein, weil diese für alle Lernprozesse - und insbesondere für ästhetische - eine grundlegende Rolle spielt, wie in den vorherigen Ausführungen gezeigt wurde. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels wirken dann die unter den Schwerpunkten Poiesis und Katharsis gemachten Erfahrungen zurück auf die Wahrnehmung und bewirken eine veränderte Ausgangsposition für neue Wahrnehmung. In der folgenden Übersicht (Tabelle 2: Die drei Dimensionen ästhetischer Bildung) sind die drei Dimensionen noch einmal beispielhaft konkretisiert.

Tabelle 2: Die drei Dimensionen ästhetischer Bildung

Aisthesis	Poiesis	Katharsis
Die Sinne sensibilisieren, die Welt und sich selbst wahrnehmen, Wahrnehmungsgewohnheiten hinterfragen z.B.: Wem höre ich gern zu? Warum?	Eigene religiöse Vorstellungen künstlerisch gestalten, Projekte diakonischen Handelns durchführen z.B.: Aktives Zuhören üben	Medial vermittelte Botschaften analysieren, vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes reflektieren, einen kritischen Umgang mit den Medien einüben z.B.: Radiobeiträge, Lieder, Videoclips analysieren
Begleitender Reflexionsprozess		

2.3 Zusammenfassung Kapitel 2

In diesem Kapitel sind mit der Betrachtung des Wahrnehmungsbegriffs, seines Zusammenhangs zur Ästhetischen Bildung sowie die Einbettung in die evangelische Bildungstheorie die Grundlagen für die Weiterarbeit gelegt worden. Abschließend sind die dafür wesentlichen Gedanken noch einmal festzuhalten. Bevor konkret nach der didaktischen Funktion des Hörens bzw. Zuhörens gefragt wird, ist zudem der Zusammenhang zwischen den bisherigen Ergebnissen und den prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung laut EKD-Orientierungsrahmen¹⁹⁰ sowie der Lernkompetenz nach Czerwanski et al.¹⁹¹ darzustellen.

Wahrnehmung als Bewusstwerdung, originale Erfahrung und Erfassung von Gegenständen und Vorgängen richtet sich sowohl auf die Außenwelt als auch auf Vorgänge in der wahrnehmenden Person selbst. Dabei spielen die Sinne eine wesentliche Rolle. Dennoch ist Wahrnehmung nicht nur Sinnesempfindung (*sensation*), sondern schließt die Deutung des Wahrgenommenen ein. Sie ist also ein subjektiver, aktiver Prozess, bildet die Grundlage für das Erlernen komplexer Handlungen und steht in Wechselwirkung mit anderen psychischen Leistungen wie z.B. denen des Gedächtnisses. Dabei ist – besonders für pädagogische Prozesse – Wahrnehmung als zielgerichtete Handlung zu verstehen, da sie von absichtslosem

¹⁹⁰ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010.

¹⁹¹ Vgl. Czerwanski et.al. (Hg.): Lernkompetenz, 2002.

Tun zu unterscheiden ist. Wesentlich für die Weiterarbeit ist die religiös-ethische Komponente des Wahrnehmungsbegriffs, die sich in der Wahrnehmung religiöser Phänomene und der Begegnung mit Mitmenschen und Schöpfung zeigt.

Der beschriebene Wahrnehmungsbegriff bildet den Ausgangspunkt für ästhetische Bildung im Religionsunterricht, deren Ziel eine Steigerung der Handlungsfähigkeit im Sinne Preuls darstellt. Wahrnehmung wird dabei als Teil von Handlungsfähigkeit verstanden. Ein Religionsunterricht, der die grundlegende Bedeutung der Wahrnehmung für (religiöse) Lernprozesse ernst nimmt, ist so folgerichtig als ästhetisch orientierter Religionsunterricht zu bezeichnen. Der Zusammenhang zwischen den Dimensionen ästhetischer Bildung im Religionsunterricht und der Handlungsfähigkeit wurde im vorherigen Kapitel dargestellt. Handlungsfähigkeit ist ein wesentliches Merkmal von kompetenzorientiertem Unterricht, wie er auch von der EKD avisiert wird. So ergeben sich schlüssig die Bezüge zwischen ästhetischer Bildung, Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Die prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung - Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit sowie Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit – werden durch die Arbeit an den Dimensionen ästhetischer Bildung – Aisthesis, Poiesis und Katharsis - gefördert.¹⁹² Gleiches gilt für die Teilkompetenzen der Lernkompetenz nach Czerwanski et al. Sozialkompetenz, Selbstkompetenz sowie Sach- und Methodenkompetenz¹⁹³. In der folgenden Tabelle (Tabelle 3: Dimensionen Ästhetischer Bildung und Kompetenzen) wird an den Beispielen aus dem vorherigen Kapiteln der Zusammenhang noch einmal aufgezeigt.

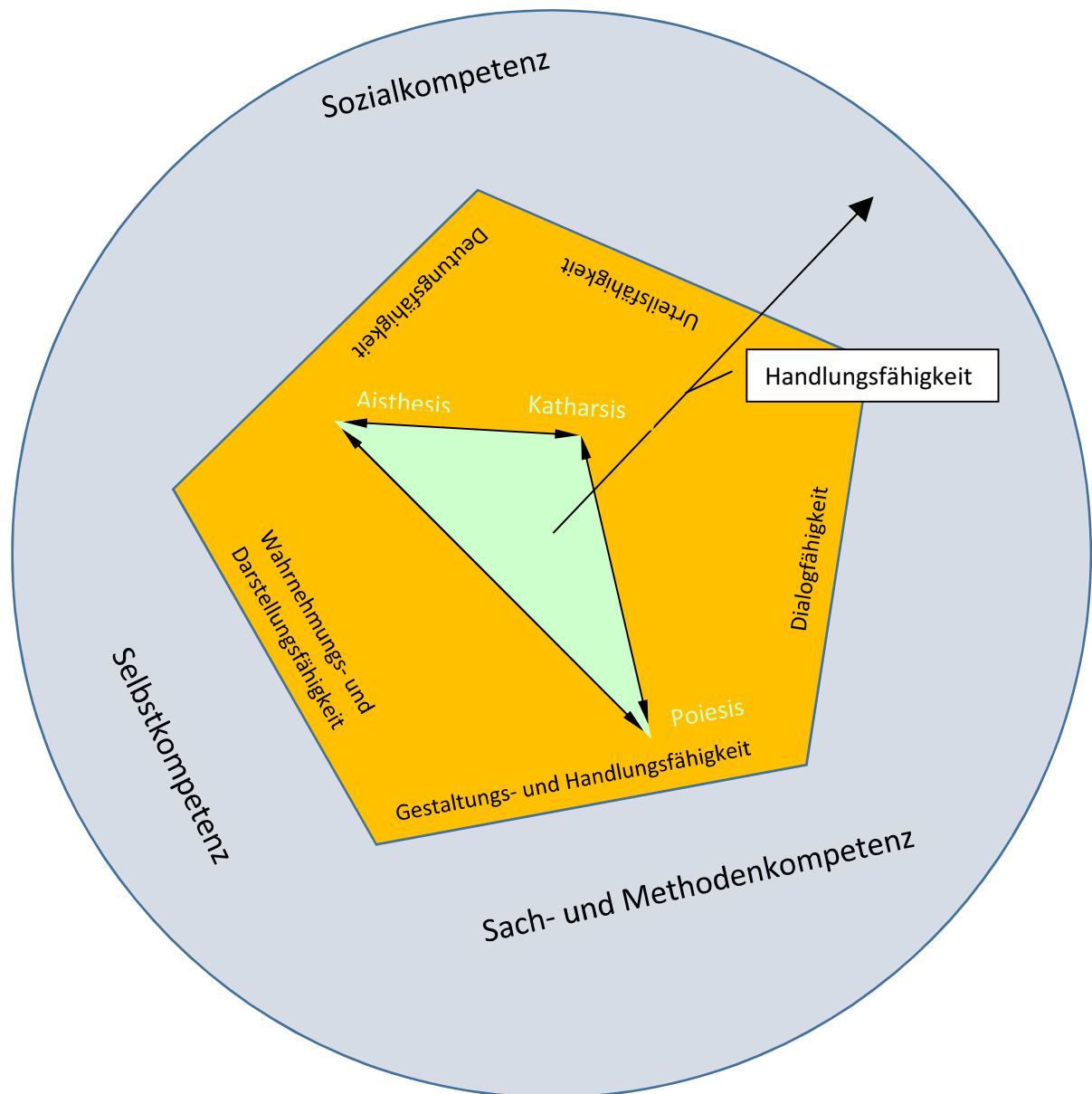
¹⁹² Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010.

¹⁹³ Vgl. Czerwanski et.al. (Hg.): Lernkompetenz, 2002.

Tabelle 3: Dimensionen Ästhetischer Bildung und Kompetenzen

Dimensionen ästhetischer Bildung	Aisthesis	Poiesis	Katharsis
Beispiele	Wem höre ich gern zu? Warum?	Aktives Zuhören üben	Radiobeiträge, Lieder, Videoclips analysieren
Geförderte prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung lt. EKD-Orientierungsrahmen	Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit Dialogfähigkeit	Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit	Deutungsfähigkeit Urteilsfähigkeit
Geförderte Teilkompetenzen der Lernkompetenz nach Czerwanski et al.	Selbstkompetenz Sozialkompetenz	Selbstkompetenz Sozialkompetenz Sach- und Methodenkompetenz	Sach- und Methodenkompetenz

Den Zusammenhang zwischen ästhetischer Bildung, evangelischer Bildungstheorie bzw. Handlungsfähigkeit und Kompetenzen fasst das folgende Schaubild (Abbildung 3) noch einmal abschließend und selbsterklärend zusammen.



Legende:

Dimensionen ästhetischer Bildung

Prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung lt. EKD

Lernkompetenz nach Czerwanski et al.

Abbildung 3: Ästhetische Bildung, Handlungsfähigkeit und Kompetenzen

3 Die didaktische Funktion des Hörens: (Zu-) Hören als überfachliche Kompetenz

Hören und Zuhören sind für viele Lernprozesse von grundlegender Bedeutung. Mangelnde Zuhörfähigkeit erschwert den Wissenserwerb und das richtige Verständnis von Aufgabenstellungen. Beides findet im schulischen Kontext vielfach über mündlich vermittelte Botschaften statt.¹⁹⁴ Häufig im Unterricht verwendete Methoden setzen ein Mindestmaß an Zuhörfähigkeit voraus. Man denke an Lehrer- und Schülervortrag, Lehrererzählungen, Fantasiereisen oder Meditationsübungen. Gleiches gilt für gemeinsames Singen, das Zuhören voraussetzt, und die Arbeit mit musikalischen Werken. Im Unterrichts- oder Expertengespräch sind angemessene Reaktionen auf mündliche Äußerungen des Gesprächspartners gefragt. Hören und Zuhören sind so wesentlicher Teil menschlicher Kommunikation.

Um Zuhören auch im Rahmen des Religionsunterrichts als Teil überfachlicher Kompetenz zu beschreiben, ist es notwendig, verschiedene Dimensionen des Hörens zu unterscheiden. Grundlegend dafür ist die Unterscheidung der Begriffe Hören als physiologischer Hörprozess und Zuhören als Prozess der Verarbeitung auditiver Informationen. Im Anschluss daran werden die Zuhörprozesse auf höherer Ebene, z.B. das Empathische Zuhören, untersucht und jeweils auf ihre Bedeutung für den Religionsunterricht hin befragt.

3.1 Der physiologische Hörprozess und Zuhören als Prozess der Verarbeitung auditiver Informationen

Physiologisch betrachtet wird der Hörprozess durch Schallwellen ausgelöst, die zum Teil auch über die Haut wahrgenommen werden können. Die Schallwellen durchlaufen zunächst die Ohrmuschel und den äußeren Gehörgang, durch den der Schall verstärkt wird. Im Mittelohr setzen sie das Trommelfell in Schwingung, die sich über die Gehörknöchelchen (Hammer, Amboss und Steigbügel) an die Membran der Cochlea überträgt. Durch den dabei erhöhten Druck wird die cochleare Flüssigkeit ebenfalls in Schwingungen versetzt und

¹⁹⁴ Imhof verweist in diesem Zusammenhang auf eigene Forschungen, die zeigen, dass bis zur 5. Klasse die Lehrerpräsentation die häufigste Form der Zuhöranforderung für Schüler ist und die Zuhörsituationen, in denen die Schüler ihre Kompetenzen üben können, wenig variieren. Vgl. Imhof, Margarete: Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht, in: Bernius, Volker/ Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen (V+R) 2010.

damit auch das Corti'sche Organ, das sich auf der Grundmembran der Cochlea befindet und sich mit bewegt. Die Sinneshärchen im Corti'schen Organ enden in Sinneszellen, die mit der Nervenbahn des Hörnervs verbunden sind. Der Hörnerv leitet die nun in elektrische Signale umgewandelten Reize an das Gehirn weiter. Dort entsteht der Höreindruck. Auditive Wahrnehmung findet also im Gehirn statt.¹⁹⁵

Der Hörnerv überträgt die elektrischen Signale in das Hörzentrum (auditorischer Kortex). Das ist der Bereich der Großhirnrinde, in dem die Verarbeitung und Bewusstwerdung auditorischer Signale stattfindet. Die elektrischen Signale werden im auditorischen Kortex hierarchisch verarbeitet, zuerst im Kerngebiet, dann im Gürtel und schließlich im erweiterten Gürtel. Interessanterweise gibt es (im Parietal- und Frontallappen) Bereiche, die sowohl durch visuelle, aber auch durch auditorische Reize aktiviert werden¹⁹⁶. Es ist nachgewiesen, dass der auditorische Kortex durch (Hör)Erfahrungen geformt wird. So werden beim Musikhören z.B. bei Musikern mehr Kortexareale aktiviert als bei Personen, die noch nie ein Instrument gespielt haben¹⁹⁷. Die Grundausrüstung der am Hörvorgang beteiligten chemischen Botenstoffe ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich und die Aktivierung von Botenstoffen und die Vernetzung im Gehirn demzufolge ebenfalls. Daher entstehen bei verschiedenen Menschen trotz gleicher Reizeinwirkung unterschiedliche Zustände bzw. Affekte oder Emotionen. In einer Rückkopplungsschleife wirkt das Erleben dieses Affekts auf neue Reizeinwirkungen, Inputs ein.¹⁹⁸

Der Begriff des Zuhörens muss so von dem des Hörens abgegrenzt werden. Mit Imhof soll unter Zuhören der Verarbeitungsprozess akustisch vermittelter Information verstanden werden. Das schließt die Selektion, Organisation, Interpretation und Integration¹⁹⁹ sprachlicher und nichtsprachlicher Information ein. Imhof unterscheidet unter dem Oberbegriff

¹⁹⁵ Vgl. Goldstein, Eugen Bruce/ Irtel, Hans: Wahrnehmungspsychologie. Der Grundkurs, Berlin, Heidelberg (Springer) 9/2015, S. 258ff.

¹⁹⁶ Vgl. Ebd. S. 281.

¹⁹⁷ Beispiel ebd. S. 286.

¹⁹⁸ Vgl. Hagen, Mechthild: Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells, München 2003, S. 54, mit Bezug auf Spitzer, Manfred: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken, Handeln, Berlin, Heidelberg (Spektrum Akadem. Verlag) 2000 und Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2001. Für diese Arbeit wird davon ausgegangen, dass sowohl bei Schülern als auch bei Lehrkräften hinsichtlich des physiologischen Hörprozesses keine Beeinträchtigungen bestehen.

¹⁹⁹ Zu den vier Phasen des Zuhörprozesses und den jeweils stattfindenden Teilprozesse siehe auch Imhof, Zuhören lernen und lehren, 2010. Siehe auch die Tabelle unter 3.2.4 in dieser Arbeit.

der auditiven Informationsverarbeitung die akustische von der auditorischen Verarbeitung. Die akustische Wahrnehmung und Verarbeitung (das Hören) bezieht sich auf Schallereignisse, die jedoch nicht intensiv analysiert werden, wie z.B. die Wahrnehmung von Baulärm, der die Konzentration erschwert.²⁰⁰ Der auditorische Prozess dagegen beinhaltet die „differenzierte Analyse einer akustisch vermittelten Botschaft, einschließlich der kognitiven Verarbeitung“²⁰¹. Beim Zuhören sind folgende psychische Prozesse anzusetzen: Die (zu)hörende Person muss eine Intention entwickeln, sich einer bestimmten Botschaft zuwenden. Sie muss die neue Information in ihre Wissensstrukturen integrieren. Dafür ist ihre Aktivität, die sich u.a. in der Unterscheidung von Relevantem und Unrelevantem zeigt, Voraussetzung. Des Weiteren muss sie ihre Konzentration über einen definierten Zeitraum hinweg aufrecht erhalten.²⁰² Beim Zuhören werden zudem nicht-akustische Informationen über die Situation und die beteiligten Personen (Mimik, Gestik) verarbeitet. Hören wird demgegenüber als physiologisches Phänomen²⁰³, Reizaufnahme bzw. Wahrnehmungsereignis²⁰⁴ verstanden. Unter Einbezug der Überlegungen zu Wahrnehmung und Handlung ist Zuhören also als Handlung zu verstehen, da dabei eine Absicht vorliegt. Das nimmt z.B. Imhof auf, indem sie eine Differenzierung hinsichtlich der personalen Regulation des Zuhörprozesses durch den Zuhörenden vorschlägt.²⁰⁵ Anhand eines Beispiels wird im Folgenden diese - im Hinblick auf die später genauer zu fassende Zuhörkompetenz sinnvolle Unterscheidung - erläutert (Tabelle 4).

²⁰⁰ Vgl. Imhof, Margarete: Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung, Göttingen (V+R) 2003, S. 11f.

²⁰¹ Ebd. S. 14.

²⁰² Vgl. Ebd. S. 15f.

²⁰³ Barthes, Roland: Zuhören, in: Kuhn, Robert/ Kreutzer, Bernd (Hg.): Das Buch vom Hören, Freiburg i. Br. (Herder) 1991, S. 55-71, S. 55.

²⁰⁴ Vgl. Bergmann, Katja: Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht, Oberhausen (Athena) 2000, S. 37. Vgl. zum Begriffe des Zuhörens auch Reineckes Aufsatz im Band 1 der Reihe Edition Zuhören: Wer hört zu, wer nicht – und warum? Über Motive, Medieninteressen und Medieninteressenten, in: Zuhören e.V. (Hrsg.): Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens, Göttingen (V+R) 2002, S.25-38. Reinecke unterscheidet das von Neugier geprägte Zuhören-Wollen, das in Verbindung mit Hierarchien stehende Zuhören-Sollen, das in gefährvollen Situationen wesentliche Zuhören-Müssen sowie das Zuhören-Können als übergeordneten kulturellen Aspekt. Vgl. ebd. S. 27ff. Er wird deutlich, dass die verschiedensten Unterscheidungen hinsichtlich des Zuhörens getroffen werden können, die alle ihre Berechtigung haben. Der Vorteil von Reineckes Unterscheidung ist, dass motivationale Aspekte – sowohl aus Zuhörerperspektive als auch aus Sprecherperspektive - hier besonders in den Blickpunkt gerückt werden. Für die Beschreibung einer Zuhörkompetenz ist die Unterscheidung nach Zuhörarten sinnvoller, da auf dieser Grundlage gezielt überlegt werden kann, welche Zuhörart gefördert werden soll. Zur Unterscheidung nach Zuhörarten siehe Tabelle 5 in diesem Kapitel.

²⁰⁵ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 45.

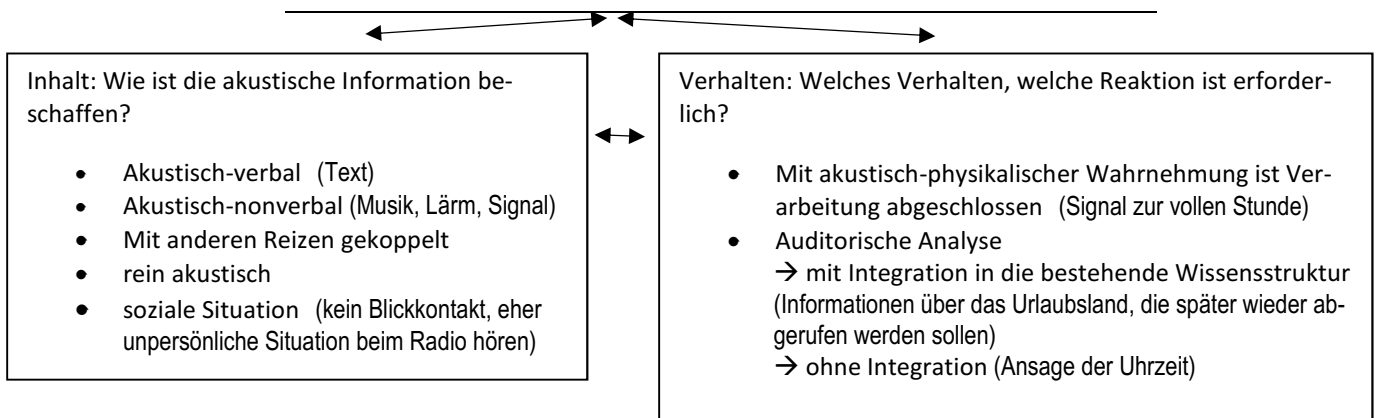
Tabelle 4: Die personale Regulation des Zuhörens mit Beispiel Radio hören²⁰⁶

Der (potentielle) Zuhörer

entwickelt keine Intention zum Zuhören.	entwickelt eine Intention zum Zuhören.		
	nimmt Reize auf.		blendet Reize aus. (Nebengeräusche)
	Aktive Suche filtert nach einem Kriterium Details aus dem Reizstrom heraus. z.B. Der Zuhörer hört sich im Radio eine Sendung über sein Urlaubsland an.	Passive Erwartung ist offen für die Reize, hat aber nicht von vornherein bestimmte Fragen oder Kriterien. z.B. Der Zuhörer hört regelmäßig Nachrichten um sich allgemein, nicht zu einer spezifischen Thematik informieren.	Generelle Reizoffenheit hat keine Erwartungen an den Inhalt, hört nicht genau hin, was gesagt wird. z.B. Der Zuhörer hört zur Unterhaltung Radio.



Sobald ein persönlich relevantes Stichwort fällt, kann der Zuhörer zur aktiven Suche wechseln.



²⁰⁶ Im vorliegenden, durch Erläuterungen erweiterten Schema wird versucht, das Anliegen Imhofs anhand des Beispiels Radio hören zu verdeutlichen. Das Original ist zu finden in: Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 45.

Wie auch durch das Schema deutlich wird, betont Imhof den hohen Stellenwert der Aktivität des Zuhörers. Zuhören ist kein passiver Vorgang, sondern eine eigenständige Leistung des psychischen Systems, die die Aktivität des Zuhörers, u.a. in Form der Aufrechterhaltung von Konzentration, voraussetzt.²⁰⁷

Für die Schulsituation allgemein und die Unterrichtssituation im Besonderen ist eine Differenzierung nach grundlegenden Verarbeitungsstufen und Zuhörprozessen auf höherer Ebene sinnvoll wie es Wolvin und Coakley sowie Hargie vorschlagen²⁰⁸. Hier werden *discriminative listening* und *comprehensive listening* als grundlegende Verarbeitungsstufen akustischer Reize von *therapeutic listening*, *critical listening* und *appreciative listening* als Zuhörprozessen auf höherer Ebene unterschieden. *Discriminative listening* (Diskriminatives Zuhören) meint die erste Stufe des Hörprozesses, auf der der Zuhörer die Zuhörsituation einordnet, akustische Reize unterscheidet, z. B. die Art des Weinens eines Kindes, und sich entscheidet, ob er weiter zuhören möchte. *Comprehensive listening* baut als Verstehendes bzw. Verstehensorientiertes Zuhören auf der Entscheidung zum weiteren Zuhören auf. Der Zuhörer möchte die Botschaft auf irgendeine Weise später verwenden. Auf dieser Stufe ist das psychische System mit Funktionen wie Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnis usw. gefordert.

Die Prozesse auf höherer Ebene werden nach Zuhörzielen differenziert. Beim Therapeutischen oder Empathischen Zuhören (*therapeutic listening*) ist es das Ziel, den Sprecher bei der Lösung eines Problems zu unterstützen. Dazu schafft der Zuhörer eine vertrauensvolle Atmosphäre, verzichtet möglichst auf eigene Interpretationen des Gehörten und versucht durch Fragen und Kommentare den Sprecher selbst zu Lösungsmöglichkeiten zu bringen. Therapeutisches Zuhören findet nicht nur zwischen professionellen Therapeuten und Klienten statt, sondern auch im freundschaftlichen oder familiären Gespräch. Beim Kritischen Zuhören (*critical listening*) nimmt der Zuhörer die Botschaft *kritisch* auf. D.h. er prüft die Argumentation und Glaubwürdigkeit des Sprechers, bezieht sein eigenes Vorwissen als

²⁰⁷ Vgl. ebd. S. 209.

²⁰⁸ Vgl. Wolvin, Andrew D./ Coakley, Carolyn G.: Listening. Madison u.a. (Brown & Benckmark) 1996; Vgl. auch bei Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S.39ff, und Dies.: Zuhören und Instruktion. empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung, Münster, Berlin (Waxmann) 2004, S. 33ff; Vgl. Hargie, Owen: Die Kunst der Kommunikation. Forschung – Theorie – Praxis, Bern (Hans Huber) 2011, S. 231ff.

Vergleichsgröße ein und passt die Botschaft in sein kognitives System ein. Eingeschlossen in Kritisches Zuhören ist die Fähigkeit des Zuhörers, die Form der Übermittlung einzuschätzen, also z.B. Überzeugungsstrategien zu erkennen. Für Kritisches Zuhören wird auch der Begriff Evaluatives Zuhören verwendet, da der Zuhörer die Botschaft wertend aufnimmt. Beim *appreciative listening*, dem genießenden, wertschätzenden oder – in dieser Arbeit - Würdigenden Zuhören steht die Befriedigung ästhetischer Bedürfnisse im Mittelpunkt. Der Zuhörer wählt bewusst seinen Hörstoff aus und bringt ihm eine angemessene Wertschätzung entgegen.²⁰⁹

Hargie beschreibt zusätzlich noch das Dialogische oder auch Relationale Zuhören, bei dem, wie der Begriff sagt, das gegenseitige Zuhören im Vordergrund steht. Die Dialogpartner bauen dabei eine Beziehung auf bzw. es besteht zwischen beiden eine Beziehung. Man möchte sich austauschen und zu einem gemeinsamen Standpunkt kommen, zugleich müssen die Dialogpartner akzeptieren, dass es unterschiedliche Meinungen zu einem Thema gibt. Hargie weist auf anteilnehmendes Zuhören als eine Unterart des Dialogischen Zuhörens hin. Dieses basiere auf Mitgefühl und dem Wunsch, das Leid eines anderen Menschen zu verstehen und ihm so Linderung zu verschaffen.²¹⁰

Die folgende Übersicht (Tabelle 5) zeigt ausgewählte Situationen im Unterrichts- und Schulkontext, in denen Zuhören gefragt ist. An den Beispielen wird deutlich, dass Zuhören in allen Facetten sowohl seitens der Lehrkraft als auch von Seiten der Lernenden für religiöse und soziale Lern- und Arbeitsprozesse im Unterricht sowie im gesamten Schulkontext bedeutsam ist.

²⁰⁹ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S.39ff.

²¹⁰ Vgl. Hargie, Kommunikation, 2011, S. 233f.

Tabelle 5: Zuhörarten und Beispielsituationen

	Art des Zuhörens	Beispielsituation aus dem Schulkontext
Grundlegende Verarbeitungsstufen	Discriminative listening/ Diskriminatives Zuhören	Grundschüler hören das Pausenklingeln und verlassen fluchtartig ihre Plätze. Kinder hören die Klangschale und stellen sich auf das Hören einer Fantasiegeschichte ein.
	Comprehensive listening/ Verstehendes Zuhören	Schüler und Lehrer hören einem Lehrer-, Schülervortrag, Hörbuch oder Hörspiel, mündlichen Arbeitsanweisungen, dem Gespräch in der Klasse zu mit dem Ziel den Inhalt zu verstehen.
Zuhörprozesse auf höherer Ebene	Therapeutic listening/ Therapeutisches oder Empathisches Zuhören	Eine Lehrerin oder Schülerin hört einem Kind zu, das von erlebter Ungerechtigkeit in der Klasse erzählt. Ein Kind hört einem anderen zu, das von der Trennung der Eltern berichtet. Im Religionsunterricht kommt es bei dem Thema Sterben zu einem Gespräch, bei dem die Lehrkraft und die Mitschüler einem Kind empathisch zuhören.
	Critical listening/ Kritisches oder evaluatives Zuhören	In einer Dilemmadiskussion im Religionsunterricht (z.B. zum Thema Aktive Sterbehilfe) müssen die Schüler die mündlich vorgebrachten Argumente für sich abwägen und zu einem eigenen Standpunkt gelangen.
	Appreciative listening/ Würdigendes Zuhören	Ein Schüler stellt im Musikunterricht seine Lieblingsmusik vor. Zuhörer sind ergriffen von einem auf dem Schulkonzert vorgetragenen Musikstück. Schüler hören im Geschichtsunterricht wertschätzend Musik aus einer bestimmten Zeit und Kultur (z.B. Spirituals, Swing, Rock'n Roll). Schüler hören im Deutsch- oder Religionsunterricht künstlerisch hochwertige Literaturaufnahmen (z.B. das Rilke-Projekt ²¹¹).
	Relational listening/ Dialogisches Zuhören	Eine Lehrerin hört einem Vater zu, der von familiären Problemen berichtet. Streitschlichter hören zwei Konfliktpartnern zu und leiten sie an, sich gegenseitig zuzuhören und eine Konfliktlösung zu formulieren. Die Schüler einer Klasse diskutieren verschiedene Optionen für eine Klassenfahrt.

²¹¹ Z.B. Schönherz, Richard/ Fleers, Angelika: Das Rilke-Projekt. Limited Edition 2012.

Es wird deutlich, dass es viele Ansatzpunkte gibt, um die Bedeutung des Zuhörens für den Religionsunterricht zu untersuchen. Der Schwerpunkt wird im Folgenden zunächst auf dem Verstehenden Zuhören liegen, da diese Fähigkeit eine Voraussetzung für viele Lernprozesse sowie für das Gestalten von Gesprächen sowohl zwischen Lehrkraft und Schülern als auch zwischen Schülern darstellt.

Da nicht nur im Musik-, sondern auch in anderem Fachunterricht, wie eben z.B. dem Religionsunterricht Lernende an Würdigendes Hören herangeführt werden und hier auch die Verbindung zur Ästhetischen Bildung deutlich wird, soll im Anschluss diese Art des Zuhörens betrachtet werden, bevor der Bereich des Empathischen Zuhörens fokussiert wird. Die Fähigkeit zur Empathie gilt für den Religionsunterricht als ein wesentliches Lernziel.²¹² Zudem wird Empathisches Zuhören seitens der Lehrkraft und der Mitschüler ausgehend von bestimmten Themen im Religionsunterricht oder Lebenssituationen von Lernenden bedeutsam. An dieser Stelle wird schließlich das dialogische Zuhören (*relational listening*) mit einbezogen werden, da Empathie und Beziehung eng zusammenhängen. Die Betrachtung des Kritischen Zuhörens wird diesen Teil der Arbeit abschließen. Weil neben dem verstehenden Zuhören vor allem die Zuhörprozesse auf höherer Ebene für den Religionsunterricht bedeutsam sind, wird das Diskriminative Zuhören im weiteren Verlauf der Arbeit keine Rolle spielen.

3.2 „Comprehensive listening“ - Verstehensorientiertes Zuhören in Schule und Unterricht

Über das auditive System werden sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche akustische Signale wahrgenommen. Sprachliche akustische Informationen, die in einem akustischen Input mit nichtsprachlichen Informationen gemischt sind, werden noch auf der Ebene der Perzeption selektiert. Ursache für das rasche Erkennen sind unterschiedliche Merkmale

²¹² Z..B. sieht der sächsische Lehrplan für Gymnasien für alle Fächer die Förderung der Fähigkeit zu Empathie und Perspektivwechsel vor. Im Lehrplan für Evangelische Religion ist bei Themen aller Klassenstufen der Hinweis auf diese Fähigkeiten zu finden. Z.B. Themen Gebet und Verschiedenheit/Gleichheit aller Menschen in Klasse 5, Thema Judentum in Klasse 6, Wahlpflichtthema Hospiz in Klasse 10. Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium Evangelische Religion 2004/2011.

von Schallwellen nichtsprachlicher und sprachlicher Laute.²¹³ Möglicherweise gibt es neben dem Gedächtnis für sprachliche akustische Signale auch eines für nichtsprachliche akustische Signale, das unabhängig vom ersteren funktioniert²¹⁴.

Die Verarbeitung von gehörter Sprache beeinflussen vier verschiedene Faktoren: der *Zuhörer* selbst muss viele Leistungen erbringen, um einen erfolgreichen Zuhörprozess zu gestalten:

- Konzentration auf die Informationsaufnahme
- Sprachwahrnehmung und Wahrnehmung des Inhalts
- Sprecherwahrnehmung (z.B. stimmliche Merkmale)
- Wahrnehmung der Situation²¹⁵

Aus diesen Leistungen werden drei weitere Komponenten, die einen Zuhörprozess beeinflussen, deutlich. Der *Text* (Sprache und Inhalt) mit z. B. Argumentationsstruktur und Schwierigkeitsgrad, wirkt auf die Verarbeitung des Gehörten ein. Auch der *Sprecher* mit seinen stimmlichen Eigenschaften, seiner Mimik und Gestik und der Beziehung zum Zuhörer beeinflusst die Verarbeitung von gehörter Sprache. Eine wichtige Rolle spielt natürlich auch der Kontext, *die Zuhörsituation*, die sich z.B. auf die Zuhörziele des Rezipienten auswirkt. Im Folgenden sollen die Prozesse, die beim Verstehen von gesprochener Sprache ablaufen, unter Einbeziehung dieser Faktoren erläutert werden.²¹⁶

3.2.1 Sprachverstehen

Unter der Überschrift „Sprachverstehen“ wird die erste der drei Verarbeitungsstufen des Textverstehens beschrieben. Hier findet die visuelle bzw. phonologische Verarbeitung des Textes statt. Die beiden anderen Stufen, (2) die Repräsentation des Textes an sich und (3)

²¹³ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 65ff.

²¹⁴ Imhof verweist auf ein Experiment von Crowder, der Versuchspersonen im Abstand von fünf Sekunden Töne hören ließ und die Zwischenzeit mit anderen Tönen oder Zahlwörtern ausfüllte. Wenn Zahlwörter gesprochen wurden konnten die Versuchspersonen wesentlich besser die Gleichheit der Töne beurteilen als wenn andere Töne erklangen. Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 67f.

²¹⁵ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 11f.

²¹⁶ Siehe Modell Zuhörer, Sprecher, Situation, Text unter 3.2.3.

die Bildung eines mentalen Modells der im Text beschriebenen Sachverhalte, sind als das eigentliche Textverstehen zu betrachten.²¹⁷

Lautwahrnehmung –Perzeption von sprachlichen Lauten

Da die gesprochene Sprache vom Zuhörer als Kontinuum erlebt wird, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Strukturierung des Gehörten durch den Zuhörer den formal festgelegten Analyseeinheiten der Sprache entspricht. Eine wichtige Rolle bei der Perzeption von sprachlichen Lauten spielen die Hörgewohnheiten des Zuhörers. Er stellt sich auf die Gegebenheiten der jeweiligen Sprache ein, so wird z.B. im Deutschen nach einem /f/ am Satzanfang kein /p/ erwartet. Ebenso werden unwahrscheinliche Lautabfolgen teilweise schon auf der Ebene der Wahrnehmung geglättet.²¹⁸ Ein Hörer kann sich auf ein Gespräch konzentrieren, auch wenn zeitgleich weitere Gespräche stattfinden oder andere Nebengeräusche vorhanden sind. Dabei werden die akustischen Informationen nach der jeweiligen Schallquelle gruppiert. Außerdem kann der Zuhörer unterbrochene Laute in seiner Wahrnehmung ergänzen und zusammenfassen. Er muss auch nicht jeden einzelnen Laut bereits kennen, sondern kann selbstständig Worte oder Silben rekonstruieren, z.B. bei Übertragungsfehlern. Wenn akustische mit visuellen Informationen verbunden sind, werden diese schon auf der Ebene der Perzeption zu einer kohärenten Gestalt verbunden.²¹⁹

Lexikalische Analyse beim Zuhören

Nachdem der Zuhörer aus dem Lautstrom ein Perzept herausgefiltert hat, wird diesem eine Bedeutung zugewiesen. Prozesse der lexikalischen Verarbeitung von gesprochener Sprache beginnen bereits mit dem Einsetzen des Wortes. Mit dem Erklingen der ersten Silbe werden beim Zuhörer verschiedene mögliche Worte aktiviert, die zugänglich bleiben bis Eindeutigkeit erreicht ist. Gleichzeitig werden Wortmarken gehemmt, deren Auftreten unwahrscheinlich ist. Im Vergleich zum Lesen wird akustische Information wesentlich schneller identifiziert. Mit Hilfe des Konstrukts des mentalen Lexikons, in dem Wörter repräsentiert werden, wird das Verstehen von Äußerungen erklärt, die noch nie zuvor gehört wurden.

²¹⁷ Vgl. dazu Dutke, Stephan: Mentale Modelle beim Verstehen von Texten: Aktuelles jenseits minimalistischer Positionen, in: Mandl, Heinz (Hg.): Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996, Göttingen (Hogrefe) 1997, S. 201-206.

²¹⁸ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 73.

²¹⁹ Vgl. Ebd. S. 77.

Dieses System „muss in der Lage sein, Informationen aus den unterschiedlichsten Quellen zu integrieren und miteinander zu verrechnen, etwa in Situationen, in denen inkongruente, erwartungswidrige oder unvollständige Botschaften zu verarbeiten sind.“²²⁰

Der mögliche Aufbau des mentalen Lexikons wurde oben bereits beschrieben. Über die akustische (gehörtes Wort „Auto“) oder visuelle Wortmarke (gesehenes Wort „Auto“) kann dieses abstrakte Wissen aktiviert werden. Im nonverbalen System sind die Bildmarke und die Klangmarke enthalten. Sie repräsentieren das grafische Konzept (Aussehen eines Autos) bzw. die akustischen Merkmale eines Gedächtnisinhaltes (Geräusch eines Autos). „Was also ein Hörer tut, wenn er einem Perzept lexikalische Bedeutung zuordnet, kann man als einen Abruf der Information beschreiben, die mit der jeweiligen akustischen Wortmarke im konzeptuellen System verbunden ist.“²²¹

Nachdem ein Zuhörer einen Ausschnitt aus einem Lautstrom als lexikalische Einheit identifiziert hat, muss er ihr eine Bedeutung zuweisen (semantische Analyse). Das geschieht normalerweise, ohne dass der Zuhörer es wahrnimmt. Nur wenn er Probleme mit der Bedeutungszuordnung hat, erlebt er diesen Prozess bewusst. Die Fähigkeit zur Sprachverarbeitung ist wahrscheinlich wesentlich von der Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses abhängig. Individuell unterschiedlich ist z.B. ob mehrere Interpretationsmodelle eines Textes gleichzeitig aufrecht erhalten werden können.²²²

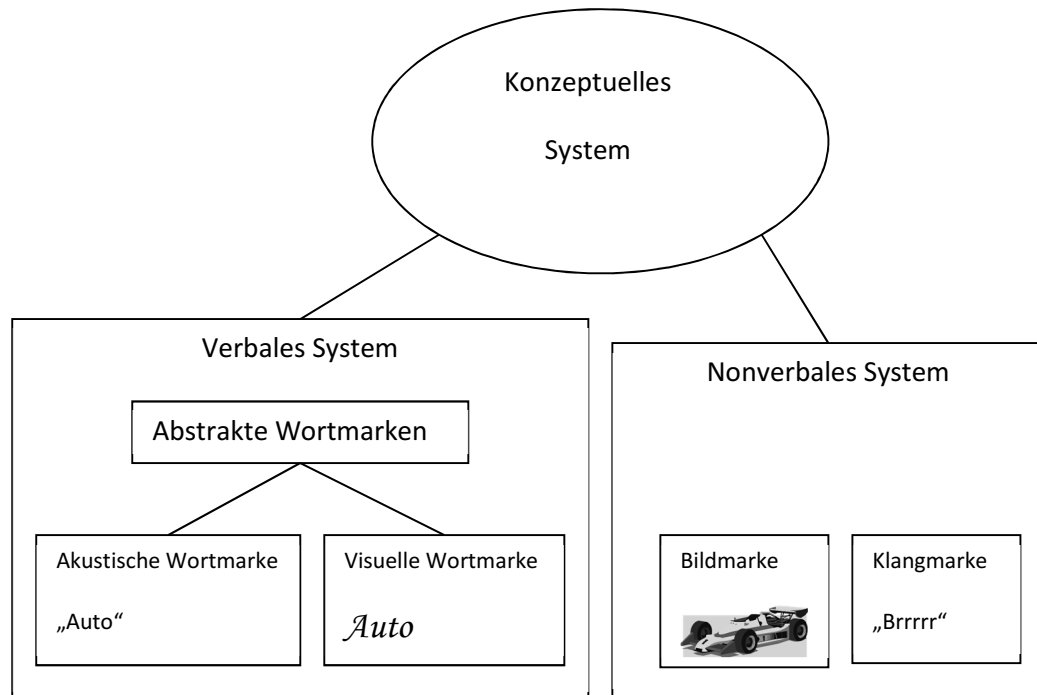
²²⁰ Vgl. ebd. S. 89.

²²¹ Ebd. S. 92.

²²² Vgl. Ebd. S. 107.

Exkurs: Das mentale Lexikon²²³

Mit Hilfe des hypothetischen Konstrukts eines mentalen Lexikons wird versucht, die Verarbeitung von Sprache zu erklären.



Das mentale Lexikon muss so aufgebaut sein, dass es das verschiedene Wissen, das mit einem Reiz verbunden ist, speichert und bei Bedarf auf einzelne Informationen zugreift oder diese miteinander verknüpft. In der kognitiven Architektur des mentalen Lexikons wird zwischen verbalen und nonverbalen Systemen unterschieden. Dabei enthält das verbale System die akustische und visuelle Wortmarke eines Konzepts, „die Information über die jeweilige physikalische Form eines Wortes und die Information darüber, ob man es kennt“²²⁴. Darüber hinaus wird im verbalen System ein abstraktes Wortmarkensystem angenommen, das das gesamte Wissen zu einem

²²³ Übersicht über die Architektur des kognitiven Eingangssystems nach Engelkamp und Rummer 1999, S. 162. Bei: Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 91. Das Beispiel wurde hier ergänzt. Da auch die anderen Sinne Ausgangspunkt für Suchprozesse im mentalen Lexikon sein können, wäre zu überlegen, ob im nonverbalen System nicht noch Geruchs-, Geschmacks- und Tastmarken eingefügt werden sollten. D.h. dass das kognitive Eingangssystem sich nicht nur auf Hören und Sehen beziehen kann.

²²⁴ Ebd. S. 91.

Konzept zusammenfasst. Belege für die Repräsentation eines Konzepts in einzelnen „Marken“ sind u.a. in psychologischen Experimenten zu finden. Bei der Verarbeitung akustischer Merkmale eines Reizes werden andere Areale im Gehirn aktiviert als bei der semantischen Verarbeitung. Das trifft ebenfalls auf gesprochene und geschriebene Sprache zu.²²⁵ Über die Form, in der die Information zu einer abstrakten Wortmarke gespeichert ist, herrscht in der Forschung kein Konsens. Möglicherweise liegt die relevante Information verteilt vor und bei der Darbietung eines bestimmten Reizes werden parallel laufende Suchprozesse ausgelöst.²²⁶

Die verschiedenen Konzepte sind untereinander in einem semantischen Netzwerk vernetzt. Wie genau dieses Netzwerk funktioniert, ist nicht abschließend geklärt. Bei anschaulichen Konzepten ist eine Organisation in hierarchischen Strukturen denkbar. Da Erkennen und Einordnen von für eine Begriffsklasse typischen Begriffen schneller erfolgt als für eher untypische Begriffe, liegt die Vermutung nahe, dass Konzepte im semantischen Netzwerk unterschiedlich eng vernetzt sind. Der Entwicklungsstand einer Person und ihr bereichsspezifisches Wissen spielen bei der Organisation des semantischen Netzwerks ebenfalls eine Rolle. Unklar ist bisher die Organisation von abstrakten Begriffen.

In der Repräsentation von Konzepten gibt es individuelle Unterschiede. Personen des gleichen Sprachraums bilden Konzepte und Vernetzungen aufgrund individueller Erfahrungen mit bestimmten Inhalten aus. Zudem treten intraindividuelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Analyse von Begriffen auf: Die gleiche Person kann zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Merkmale eines Begriffes nennen. Demzufolge spielt der Kontext, in dem ein Begriff steht eine wichtige Rolle. Zum Kennen eines Wortes gehören ebenso auch das Wissen, in welchen Zusammenhängen es verwendet werden kann, die Fähigkeit es zu definieren und die Kenntnis alternativer Bedeutungen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Repräsentation von Konzepten nicht stabil vorliegt, sondern unter Einbezug des situativen

²²⁵ Vgl. Ebd.

²²⁶ Vgl. Ebd. S. 93.

und lexikalischen Kontexts, des eigenen Weltwissens etc. im Bedarfsfall variabel konstruiert wird.²²⁷

Eine wichtige Funktion des mentalen Lexikons ist die Speicherung von Wissen über die Struktur der Sprache. Die Anfänge hierfür liegen eindeutig im Hören der Muttersprache seit dem frühesten Kindesalter. So können Säuglinge schon nach wenigen Tagen ihre Muttersprache unter anderen Sprachen heraus erkennen.²²⁸

Syntaktische Analyse

Um eine sprachliche Äußerung vollständig zu verstehen, muss ein Zuhörer nach der Wahrnehmung des Lautstroms und der Identifizierung der Worte diese auch aufeinander beziehen. Dafür nutzt er die grammatischen Regeln der Sprache als Hilfsmittel. Die syntaktische Analyse wird als „eigenständige Prozedur bei der Wahrnehmung gesprochener Sprache“²²⁹ verstanden. Dabei ist unklar, ob die Sprachrezeption den gleichen Regeln folgt wie die Sprachproduktion. Imhof verneint dies mit der Begründung, dass der Zuhörer seine Analyse schon beginnt bevor der Sprecher geendet hat.²³⁰ Bei der syntaktischen Analyse werden eingehende Daten verarbeitet. Gleichzeitig werden die Verarbeitungsschritte aber durch die Erwartungen und Hörgewohnheiten des Zuhörers gesteuert.²³¹

Bedarf besteht darin

„die Rolle des Arbeitsgedächtnisses, die Funktion von Übung und Vorwissen, ... die Wirkung situativer Bedingungen wie etwa Variationen in der mentalen Belastung

²²⁷ Vgl. Ebd. S. 98f.

²²⁸ Vgl. Ebd. S. 72.

²²⁹ Ebd. S. 111.

²³⁰ Vgl. Ebd. S. 115

²³¹ Zur Satzverarbeitung existieren verschiedene Modelle. Problematisch ist jedoch, dass sie meist auf Experimenten beruhen, die in englischer Sprache durchgeführt wurden. Es ist daher unklar, ob die Ergebnisse auf das Deutsche übertragbar sind. Beim sogenannten Mischmodell wird davon ausgegangen, dass der Sprachrezipient sich verschiedener Verarbeitungsweisen bedient. Er kann dann z.B. von serieller Verarbeitung, bei der das Aufgenommene phrasenweise verarbeitet wird, zu paralleler Verarbeitung, bei der gleichzeitig verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten aufrecht gehalten werden, umschalten. Vgl. Ebd. S. 121f.

durch Anforderungen an Aufmerksamkeit und Konzentration oder durch motivationale oder volitionale Prozesse, durch äußere Faktoren wie Tempo der Sprachdarbietung und Rate der Informationsdarbietung oder die Aufgabenstellung“²³²

zu erforschen.

3.2.2 Textverstehen

*Die Bildung einer mentalen Textbasis*²³³

Bei der Verarbeitung von Sprache ist zwischen dem Sprachverstehen und dem Textverstehen zu unterscheiden. Sprachverstehen beinhaltet die bisher dargestellten Vorgänge, während Textverstehen „das satzübergreifende und situativ eingebettete Verstehen“²³⁴ umfasst. Imhof definiert Text als die linguistische Repräsentation einer Mitteilung, die für den Rezipienten als solche erkennbar sein muss und für ihn Interpretierbarkeit besitzt. Unverzichtbar ist dabei die Möglichkeit der beteiligten Personen, sich auf eine gemeinsame Erfahrungsbasis zu beziehen.²³⁵

Die Eigenschaften eines Textes wie Textsorte, Textschwierigkeit und inhaltliche Aspekte, aktivieren das Wissen des Zuhörers. Dadurch können variable Bedeutungszuschreibungen vorgenommen werden. Es wird eine mentale Repräsentation des Textes erzeugt, wobei zwischen der Repräsentation der Textbasis und der Konstruktion eines angemessenen Situationsmodells unterschieden wird. Mit Hilfe der Textbasis sind Reproduktionen oder Zusammenfassungen des Textes möglich, jedoch ist noch kein tieferes Verständnis erreicht.

Beispiele zeigen, dass manche Kinder Textaufgaben nacherzählen können (korrekte Repräsentation der Textbasis), aber nicht in der Lage sind die Aufgabe zu lösen, also die inhaltliche Struktur nicht erkannt haben. Das zeigt, dass ein korrektes Situationsmodell nicht automatisch aus der korrekten Konstruktion der Textbasis hervorgeht. Im Situationsmodell entsteht die Bedeutung, die eine Äußerung für den Zuhörer annimmt.

²³² Ebd. S. 122.

²³³ Die Begrifflichkeiten sind an dieser Stelle etwas irreführend. Mentale Textbasis bei Imhof meint die zweite Verarbeitungsstufe von Texten, die Repräsentation des Textes an sich.

²³⁴ Ebd. S. 126.

²³⁵ Vgl. Ebd. S. 127f.

*Das Situationsmodell – Repräsentation des Textinhalts*²³⁶

Das Situationsmodell ist die Ebene im Prozess des Sprachverstehens, auf der die im Kommunikationszusammenhang wahrgenommenen Informationen (verbal, nonverbal) miteinander und mit dem spezifischen Vorwissen und Allgemeinwissen des Rezipienten in Beziehung treten. Es geht jetzt um die Repräsentation des *Textinhalts*, das heißt um das eigentliche Verstehen des Textes. Dabei arbeiten Prozesse des Sprachverstehens, der Wissensrepräsentation und des Gedächtnisses zusammen. Folgende durch Experimente nachgewiesene Dimensionen spielen bei der Konstruktion eines Situationsmodells eine Rolle: Raum, Zeit, Kausalität, Intentionalität, Protagonist. Imhof fügt die emotionale und soziale Komponente hinzu.²³⁷

An der Überführung der Repräsentation der Textbasis in ein Situationsmodell sind verschiedenen Faktoren und Prozesse beteiligt:

Das Vorwissen

„Es ist plausibel anzunehmen, dass die Differenziertheit des Situationsmodells positiv mit dem Vorwissen einer Person korreliert. Das Vorwissen ermöglicht und begrenzt die Interferenzen, die eine Person ziehen kann, und die Assoziationen, die zwischen dem aktuellen Input und dem gespeichertem Wissen gebildet werden können.“²³⁸

Das Vorwissen bestimmt mit, welche Teile einer Äußerung selektiert und im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Wahrscheinlich werden dabei Informationen, die dem bisherigen Wissen entsprechen, einfacher integriert. Durch den Kontext oder eine Aufgabenstellung wird definiert, welche Wissensstrukturen herangezogen werden.

²³⁶ Das mentale Modell repräsentiert das, worum es in einem Text geht. Wie noch deutlich wird, handelt es sich dabei um eine Vorstellung, die sich aus im Text explizit erwähnten Elementen und in Verbindung mit dem Wissen des Lesers bzw. Hörers und anderen Faktoren, bildet. Daher wird es auch Situationsmodell genannt. Vgl. Dutke, *Mentale Modelle*, 1997, S. 201.

²³⁷ Vgl. Ebd. S. 145f.

²³⁸ Ebd. S. 146.

Die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses wird beeinflusst durch den aktuellen Kontext, z.B. Ängstlichkeit, Motivation oder Art der Aufgabenstellung und Hintergrundgeräusche. Im Arbeitsgedächtnis müssen beim Textverstehen Informationen über eine bestimmte Zeitspanne hinweg aktiviert gehalten werden. Speziell beim Zuhören muss in der phonologischen Schleife ein Teil des Inputs aktiviert bleiben, damit Korrekturen noch möglich sind. Im Vergleich zum Lesen fällt es beim Zuhören leichter, „die räumlichen Merkmale eines Situationsmodells anzupassen und bei Testfragen auf räumliche Informationen zuzugreifen.“ Die Ursache hierfür liegt möglicherweise in der Augenbewegung beim Lesen, die „mit den erforderlichen Korrekturen des Situationsmodells in der räumlichen Dimension interferieren und einen flexiblen Zugang auf die im Situationsmodell integrierte Information behindern.“²³⁹

Die Bildung von Situationsmodellen ist von Inferenzen abhängig. Darunter versteht man Schlussfolgerungen, die die rezipierende Person aufgrund neuer Information und ihrem Wissen zieht. Zugrunde liegt den Inferenztheorien die Annahme, dass eine Person beim Rezipieren von Sprache nach der Bedeutung des Wahrgenommenen sucht („Search-after-meaning-Prinzip“). Dabei wird vermutet, dass die Person bei der Verarbeitung von Sprache (1) ein bestimmtes Ziel verfolgt, (2) versucht, Kohärenz herzustellen und (3) versucht, die erhaltenen Informationen zu erklären. Es gibt unterschiedliche Arten von Inferenzen: Semantische Inferenzen dienen vor allem dazu, Sprache zu entschlüsseln; z.B. unbekannten Wörtern Bedeutung zuzuordnen. Dabei wird aus bereits vorhandener semantischer Information neue Information abgeleitet. Diese Art von Inferenzen wird vom Rezipienten nicht bewusst wahrgenommen. Elaborative Inferenzen hingegen schließen andere Informationsquellen mit ein, z.B. das Weltwissen, Vorinformationen. Es werden auf Grundlage der gegebenen Information selbstständig weitere Informationen erschlossen, die implizit vorliegen. Diese elaborativen Inferenzen sind sehr stark abhängig vom Vorwissen und der konkreten Situation. Die geschlussfolgerte Information wird so in das Situationsmodell inte-

²³⁹ Beide Zitate ebd. S. 147f. Es liegt nahe, dass man sich beim Hören mit geschlossenen Augen das Gehörte besser in inneren Bildern vorstellen kann, da die visuelle Wahrnehmung nicht beansprucht ist. Diese Annahme bzw. den Erfahrungswert setzen Methoden, die mit der Vorstellungskraft arbeiten, voraus.

griert, dass der Rezipient später nicht mehr zwischen der ursprünglichen Aussage des Textes und seiner Inferenz unterscheiden kann. Für narrative Texte wurden die Inferenzen in sechs Kategorien eingeteilt:

- Übergeordnete Ziele
- Untergeordnete Ziele
- Kausale Vorbedingung
- Verursachter Effekt
- Emotionaler Zustand der beteiligten Personen
- Merkmale und Zustände der beteiligten Personen

Inferenzen werden in Abhängigkeit von der Art und Funktion des Diskurses, den Zuhörermerkmalen und aktuellen Regulationsprozessen beim Zuhörer gebildet.²⁴⁰

Auch Textmerkmale wie z.B. die stimmige Strukturierung eines Textes oder auch die Wahl der Formulierung, beeinflussen die Ausbildung des Situationsmodells. Interessant ist der Befund, dass bei Personen, die ein gutes bereichsspezifisches Vorwissen besitzen, gerade die nicht stimmige Strukturierung eines Textes zu einem ausgeprägteren Situationsmodell führt. Das Gegenteil trifft jedoch auf Personen ohne dieses Vorwissen zu. Für sie ist eine gut nachvollziehbare Strukturierung bei der Bildung eines angemessenen Situationsmodells extrem wichtig.²⁴¹

Auch das aktuelle Ziel des Rezipienten spielt bei der Konstruktion des Situationsmodells und der Behaltensleistung eine wichtige Rolle. Vermutlich bildet der Rezipient immer ein minimales Situationsmodell aus. Je genauer das Ziel formuliert ist, mit dem er den Text verarbeitet, desto differenzierter ist das Modell und desto besser ist auch die Behaltensleistung.²⁴²

²⁴⁰ Vgl. Ebd. S. 148ff.

²⁴¹ Vgl. Ebd. S. 150ff. Hier zeigt sich eine Herausforderung für die Planung von Lernprozessen: Nicht nur, aber in besonderer Weise ist bei den Lernenden im Religionsunterricht ein sehr unterschiedlich ausgeprägtes Vorwissen vorhanden. Das Spektrum, das der oder die Lehrende beachten muss, reicht von stark religiös sozialisierte Lernenden, die eine breite Bibelkenntnis aufweisen, bis hin zu Lernenden, die im Religionsunterricht eine Erstbegegnung mit den Themen erfahren.

²⁴² Vgl. Ebd. S. 152.

Für den Zuhörprozess ist noch nicht ausreichend untersucht worden, wann der Aufbau eines Situationsmodells während der Textverarbeitung beginnt. Da die Information beim Zuhören im Vergleich zum Lesen schneller dargeboten wird und zudem normalerweise nicht die Möglichkeit besteht, einzelne Passagen mehrmals zu hören, „scheint der Druck ein Situationsmodell möglichst schnell herstellen zu müssen beim Zuhören noch größer“.²⁴³

Ebenfalls unklar ist, wie groß der Einfluss der beim Zuhören und Lesen je spezifischen Vermittlungsbedingungen auf den Aufbau der Situationsmodelle ist. Es gibt Hinweise auf eine modalitätsunabhängige Verstehenskomponente, aber auch modalitätsspezifische Effekte lassen sich nicht ausschließen. Imhof führt mehrere Anhaltspunkte für die Annahme an, dass Situationsmodelle in Abhängigkeit von der Darbietungsform eines Textes aufgebaut werden:

- Beim Lesen können im Gegensatz zum Zuhören einzelne Wörter und Passagen flexibel fixiert werden.
- Die Integrationsmöglichkeit nachgeschobener oder korrigierender Information ist unterschiedlich, da die Informationen in der phonologischen Schleife und im visuellen Speicher des Arbeitsgedächtnisses unterschiedlich lang aktiviert gehalten werden.²⁴⁴

Imhof weist darauf hin, dass die Ausbildung von unterschiedlichen Situationsmodellen auch mit der Bedeutung, die der Diskurs, gehört oder gelesen, für die beteiligten Personen hat, zusammenhängen kann. Hinzu kommt der Unterschied, dass beim Zuhören der Sprecher durch seine Stimme stärker präsent ist als beim Lesen.²⁴⁵

3.2.3 Resultierende Anforderungen an den Zuhörer

Die enge Beziehung zwischen den vier Komponenten, die den Zuhörprozess beeinflussen, wurde schon bei der Beschreibung des Situationsmodells deutlich und im folgenden Modell (Abbildung 4) noch einmal veranschaulicht.

²⁴³ Ebd. S. 155.

²⁴⁴ Vgl. Ebd. S.155f.

²⁴⁵ Vgl. Ebd. S. 156f.

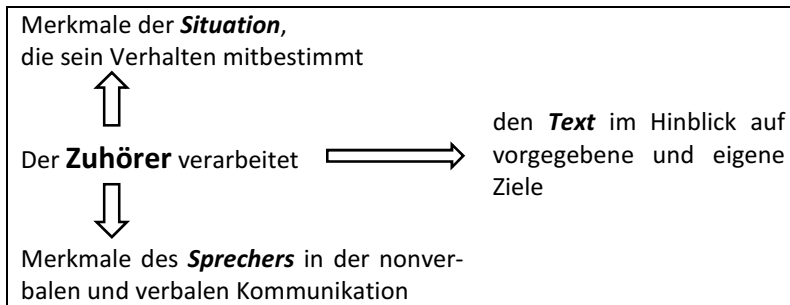


Abbildung 4: Verarbeitungsleistungen des Zuhörers

Die Interpretation von gesprochener Sprache wird immer auch von der Wahrnehmung des Sprechers und der Situation bestimmt. So wird von Zuhörern z.B. ein Zusammenhang zwischen Stimmeigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen hergestellt, der empirisch jedoch nicht nachgewiesen ist. In der Beurteilung des Sprechenden findet dieser wohl permanent Anwendung, allerdings wahrscheinlich jenseits der bewussten Wahrnehmungsvorgänge.²⁴⁶ Vermutete Kompetenz und Glaubwürdigkeit hängen so z.B. mit Sprechflüssigkeit und Tempo zusammen, während Sprechpausen als Zeichen von Zögerlichkeit und Unsicherheit interpretiert werden²⁴⁷. Interessant ist eine Untersuchung von Skinner et al über die Glaubwürdigkeit von Sprechern und die Nachhaltigkeit des erinnerten Inhalts bei den Zuhörern mit Hilfe einer Radiowerbung. Dabei wurde herausgefunden, dass dem schnelleren Sprecher mehr Sachkompetenz in Bezug auf das Produkt zugetraut wurde, die Wiedererkennungslleistung bei der langsameren Version jedoch besser war. Das führt zu der Annahme, dass sich der Zuhörer bei schnellerem Sprechen mehr auf die Person des Sprechers als auf den Inhalt konzentriert.²⁴⁸ Noch nicht abschließend geklärt ist die Frage, wie die visuelle Erscheinung einschließlich des psychomotorischen Verhaltens (Mimik und Gestik)

²⁴⁶ So werden z.B. dünne Frauenstimmen mit sozialer, physischer, emotionaler und geistiger Unreife, aber auch mit Humor und Sensibilität in Verbindung gebracht. Kehlige Männerstimmen werden mit Eigenschaften wie älter, reifer und gebildet verbunden. Die Manipulation von stimmlichen Merkmalen, die auf diesen Zusammenhängen aufbaut, kann auch zur Selbstdarstellung oder für Überzeugungsstrategien genutzt werden. Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 161ff.

²⁴⁷ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 163.

²⁴⁸ Beschrieben bei Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 163f. Vgl. Skinner, Christopher H. et al.: Effects of advertisement speech rates on feature recognition, a product and speaker ratings. In: International Journal of Listening, 13 (1999) S. 97-110. Dieser Befund unterstützt die These, dass langsamere Lernprozesse zu einer Vertiefung des Lernens führen. Vermutlich konnte in der langsameren Version ein besseres Situationsmodell aufgebaut werden.

und die akustischen Eigenschaften eines Sprechers in der Wahrnehmung des Zuhörers zusammenspielen.²⁴⁹ Für einen erfolgreichen Zuhörprozess ist es jedoch wichtig, dass der Zuhörer „die verbalen und nonverbalen Botschaften differenziert wahrnehmen, auswerten und rückmelden kann“²⁵⁰. Zu den nonverbalen Botschaften zählt neben Gestik und Mimik auch das Blickverhalten, aus dem der Zuhörer die Einstellung des Sprechers ihm gegenüber subjektiv wahrnimmt und deutet (Tabelle 6).²⁵¹

Tabelle 6: Funktionen nonverbaler Kommunikation aus der Perspektive des Zuhörers

Vermittlung von Sachinformation	Nonverbale Botschaften (unterstreichende Gesten, Mimik) können gesprochene Inhalte verdeutlichen und eventuell die Behaltensleistung unterstützen. Es besteht jedoch kein Automatismus zwischen der Anreicherung von gesprochenen Informationen mit Bildern und einer besseren Behaltensleistung (Vgl. in diesem Kapitel die Studie von Moreno und Mayer).
Affektive Befindlichkeit des Sprechers	Der Zuhörer schließt aus dem nonverbalen Verhalten des Sprechers auf dessen momentane Gefühlslage. Die Signale sind meist mehrdeutig, z.B. Erröten aus Verlegenheit oder Scham, werden aber aus seiner subjektiven Perspektive heraus vom Zuhörer gedeutet.
Einstellungen und Bewertungen seitens des Sprechers	Der Zuhörer nimmt über nonverbale Signale die Einstellung des Sprechers zum Thema wahr. Das beeinflusst auch seine Informationsaufnahme. So kann der Sprecher eine Botschaft z.B. durch Ironie abwerten.
Beziehungsdefinition	Nonverbale Signale hängen mit dem Grad der sozialen Nähe zwischen Sprecher und Zuhörer zusammen. Der Zuhörer kann daraus sowohl eine Bewertung seiner

²⁴⁹ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 171.

²⁵⁰ Ebd. S. 182.

²⁵¹ Z.B. wirkt die Botschaft des Sprechers (in unserem Kulturraum) eher ehrlich, wenn er Blickkontakt mit dem Zuhörer hält. Auch der Status zeigt sich im Blickverhalten. So wird vom Chef als Sprecher nicht unbedingt erwartet, dass er seinen Angestellten ansieht.

	Person als auch der Beziehung durch den Sprecher ablesen. Sich nahestehende Personen kommunizieren stärker mit nonverbalen Signalen z.B. mit Blick- oder Körperkontakt.
Selbstdarstellung	Der Zuhörer erfährt durch nonverbale Botschaften etwas über das Bild des Sprechers, das dieser in der Kommunikationssituation von sich selbst entwirft. Zu nonverbalen Botschaften dieser Art gehören auch Kleidung (Krawatte) und Schmuck (Kreuz). Mitunter sind solche Accessoires nur in der bestimmten Situation von Bedeutung und werden danach sofort wieder abgelegt.
Interaktionssteuerung	Nonverbale Signale strukturieren die Kommunikationssituation, da mit ihrer Hilfe Übergänge zwischen verschiedenen Rednern geschaffen werden. So kann z.B. der Zuhörer durch Räuspern zu verstehen geben, dass er jetzt sprechen möchte.
Affektive Befindlichkeit des Zuhörers	Der Zuhörer kann dem Sprecher über nonverbale Botschaften bewusst oder unbewusst Rückmeldung zu seiner Befindlichkeit geben. Die Wahrnehmung dieser Rückmeldungen durch den Sprecher beeinflusst wiederum dessen weiteres Sprechverhalten. Wenn z.B. Rückmeldungen, die Interesse seitens des Zuhörers bekunden, fehlen (wie „Hm“, Nicken), verliert die sprachliche Botschaft des Sprechers an Kohärenz. ²⁵²

²⁵² Vgl. zur nonverbalen Kommunikation bei Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 176-182. Hier werden auch verschiedene Studien angeführt, die z.B. die Reaktion des Sprechers auf nonverbale Rückmeldungen durch den Zuhörer untersuchten. Vgl. S. 181.

Wie durch diesen Überblick deutlich wurde, bestehen zwischen den Kommunikationspartnern und der Kommunikationssituation komplexe Beziehungen.²⁵³ Der Sprecher wird vom Zuhörer immer in Bezug zur Situation wahrgenommen und eingeschätzt. Als schlecht an die Situation angepasst empfundenes Verhalten des Sprechers beeinflusst sowohl die Beurteilung des Sprechers als auch des Inhalts. So kann z.B. zu lautes Sprechen bei einem persönlichen Gespräch Unbehagen seitens des Zuhörers auslösen und sich auch negativ auf den Inhalt auswirken.²⁵⁴

Die Gegebenheiten einer Kommunikationssituation beeinflussen auch den Sprecher, der sich z.B. bei hoher kognitiver Beanspruchung durch die Botschaft weniger gut auf den Zuhörer konzentrieren kann, also weniger Blickkontakt halten kann oder mehr Fachtermini verwendet, die das Zuhören erschweren. „Je höher die Belastung des Sprechers, desto eher orientiert er sich an den zum Sprech Anlass gehörigen Schemata und desto weniger Rücksicht nimmt er auf den Zuhörer“²⁵⁵. Überforderungen des Zuhörers durch eine Überlastung seines Arbeitsgedächtnisses können die Folge sein. Diese zeigen sich z.B. in schlechteren Verstehens- und Behaltensleistungen und der schlechteren Auflösung von Anomalien.²⁵⁶

Bedeutenden Einfluss auf die Verarbeitung von Texten haben auch Aufgabenstellungen, Ziele des Rezipienten und Begleitreize, die parallel zum Text dargeboten werden. Beim Fehlen einer spezifischen Aufgabenstellung betreibt der Rezipient minimalen Aufwand um

²⁵³ Zum Problem des Begriffs „Situation“ siehe Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 193-196. Laut Dorsch Psychologisches Wörterbuch ist unter Situation die Gesamtsachlage, aus der ein bestimmtes Verhalten folgt, zu verstehen. Als wiederkehrende Grundsituationen werden u.a. Hunger, Liebe und Beruf angeführt. Nach diesem Verständnis wäre unsere Situation „Unterricht“ bzw. „Schule“. Vgl. Häcker, Stapf, (Hg.), Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 2013. Stichwort „Situation“. S. 917f.

²⁵⁴ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 162.

²⁵⁵ Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 200. Imhof führt in diesem Zusammenhang eine Studie von Roßnagel an. Vgl. Roßnagel, Christian: Kognitive Belastung und Hörerorientierung beim monologischen Instruieren, in: Zeitschrift für experimentelle Psychologie, 42, (1995) S. 94-110 und: Ders.: Die Minderung sprachlichen Partnerbezugs: Ressourcenauslastung oder Beanspruchungsreduktion? In: Zeitschrift für Psychologie, 205 (1997), S. 37-52. Jameson stellt kurz und übersichtlich die Folgen von Arbeitsgedächtnisbelastung sowohl des Sprechers als auch des Hörers dar. So kann sich die Arbeitsgedächtnisbelastung beim Sprecher hinsichtlich der Form der Äußerungen u.a. in einem höheren Pausenanteil, mehr Fehlsätzen und mehr Füllphrasen und Wiederholungen zeigen. In Bezug auf den Inhalt der Äußerungen kann es neben der intensiveren Verwendung von Fachbegriffen, die zudem nicht erklärt werden, allgemein zu weniger Hörerorientierung und zu mehr nicht aufgabenbezogenen Thematisierungen kommen. Vgl. Jameson, Anthony: Wie gehen wir mit dem Arbeitsgedächtnis unserer Dialogpartner um? Eine Integration von Ergebnissen aus vier Forschungsrichtungen, in: Mandl, Heinz (Hg.): Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996, Göttingen (Hogrefe) 1996, S. 258-263.

²⁵⁶ Vgl. Jameson, Arbeitsgedächtnis, 1996, S. 260.

möglichst einfach zu einer plausiblen Deutung zu kommen²⁵⁷. Interessant ist ein Befund von Moreno und Mayer, die sich mit der Frage beschäftigten, ob zusätzliche Geräusche das Lernen mit einer Multimedia-Lernumgebung verbessern. Das Ergebnis war, dass die besten Leistungen die Versuchspersonen zeigten, die keine untermalende Hintergrundmusik oder zum Text passende Geräusche dargeboten bekamen.²⁵⁸ Festzuhalten ist, dass Reize, die einen Text begleiten, dessen Verarbeitung hinsichtlich der Vollständigkeit, der Speicherung, und der Anwendung beeinflussen können²⁵⁹.

3.2.4 Überblick: Zuhörkompetenz für das Verstehen gesprochener Sprache

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, handelt es sich beim Zuhören um einen äußerst komplexen Prozess.

In der folgenden Übersicht werden die Teilkompetenzen, die für erfolgreiches Zuhören gesprochener Sprache nötig sind, nach Imhof zusammengefasst.²⁶⁰ Durch die Unterteilung der Kompetenzen in kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte²⁶¹ Kompetenzen (Tabelle 7) wird noch einmal die Aktivität des kompetenten Zuhörers betont: Neben kognitiven Teilleistungen wie *Vorwissen aktivieren* prüft er z.B., ob er *die Information vollständig*

²⁵⁷ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 204. Gerade in Bezug auf die Bearbeitung von Texten im Unterricht ist dieser Befund von Bedeutung. Vgl. dazu die Studie von Foertsch und Gernsbacher, die bei der Verarbeitung von Texten ohne spezifische Aufgabenstellung einen kognitiven Aufwand vermeidende Strategie feststellten. Foertsch, Julie/ Gernsbacher, Morton Ann: In search of complete comprehension: Getting „minimalists“ to work. In: Discourse Processes, 18 (1994), S. 271-296.

²⁵⁸ Vgl. Moreno, Roxana/ Mayer, Richard: A Coherence Effect in Multimedia Learning: The Case for Minimizing Irrelevant Sounds in the Design of Multimedia Instructional Messages, in: Journal of Educational Psychology 92 (2000), S. 117-125. Die Forscher wollten mit ihren Experimenten einen Beitrag zur Gestaltung von Multimedia-Lernmedien leisten. Sie führen zwei Theorien an, die auf Multimedia-Lernumgebungen angewendet werden können. Die *Arousal Theory* geht davon aus, dass das Hinzufügen von unterhaltsamen auditiven Reizen eine Lernaufgabe interessanter macht und dadurch das allgemeine Erregungsniveau des Lernalers ansteigt. Das wiederum soll den Lerner aufmerksamer machen, der dann mehr Material verarbeiten kann und bessere Behaltens- und Transferleistungen erbringt. Die *Coherence Theory* sagt aus, dass durch auditive Zusatzreize der Sinneskanal oder das Arbeitsgedächtnis überlastet werden können. Alles unnötige Material, das den Inhalt nicht verständlich macht oder nicht gut mit dem restlichen Material harmoniert, vermindert die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und beeinträchtigt das Lernen der Kernbotschaft. Dadurch wird dann weniger Kernmaterial für die weitere Verarbeitung selektiert und eine geringere Leistung im Behaltentest wird erreicht. Hinzu kommt noch, dass Lerner, die ihre Aufmerksamkeit auf eingehendes auditives Material richten, weniger Kapazität für den Aufbau einer kohärenten verbalen Repräsentation und die Verbindung zu anderen Repräsentationen haben. Daher leisten sie auch im Transfertest weniger. Vgl. ebd. S. 118. Moreno und Mayer sehen durch ihre Experimente die *Coherence Theory* untermauert.

²⁵⁹ Vgl. Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S. 207. Dabei ist anzumerken, dass z.B. unterschiedliche Stimulationsbedürfnisse von Moreno und Mayer nicht bedacht wurden. Vgl. Ebd.

²⁶⁰ Vgl. Imhof, Zuhören lernen und lehren, 2010, S. 20ff.

²⁶¹ Bei Imhof „Regulation des Selbst: Wahl der Ressourcen“ Vgl. ebd.

erfasst hat (metakognitive Kompetenz) und ob seine *Konzentration und Aufnahmebereitschaft ausreichend* sind (Ressourcenorientierte Kompetenzen). Die Teilkompetenzen können durch gezielte Förderung erworben bzw. verbessert werden.²⁶²

²⁶² Vgl. ebd.

Tabelle 7: Teilleistungen im Zuhörprozess

Selbstregulierungsfähigkeiten	Intention – Bildung der Zuhörabsicht	Selektion – Auswahl des <i>Was</i>	Organisation – <i>Wie</i> - angemessene kognitive Strategien zur Strukturierung	Integration – in die vorhandene Wissensstruktur
Kognitive Kompetenz	Ein Interesse am Thema entwickeln; Wissensbedarf feststellen, Fragen stellen	Erkennen verbaler und nonverbaler Signale; Erkennen der bedeutungstragenden Einheiten der Sprache; Ausrichtung der Konzentration auf die relevante Information; Aktivieren von Vorwissen; Definieren des Selektionskriteriums	Den sprachlichen Input gliedern; die Worte und Sinneinheiten erfassen; die Information strukturieren und kategorisieren; die Information zusammenfassen	Den Sinneinheiten Bedeutung zuweisen; Informationen mit Vorwissen verknüpfen; Situationsmodell konstruieren; aktuelle Information durch Wiederholung aktiv halten
Metakognitive Kompetenz	Auf Zuhören und Zuhöranforderungen vorbereiten; Bereitschaft zum Zuhören herstellen; Herausforderungen antizipieren und kontrollieren; konzentrieren können; ablenkende Gedanken kontrollieren; eigene Meinung zurückhalten; Wahrnehmungssystem aktivieren	Prüfen, ob die Information vollständig erfasst wurde; erkennen, welche Information verpasst wurde; Auswahl der Informationen aus allen verfügbaren Quellen und gegeneinander abwägen	Die Perspektive des Sprechers beachten; Vollständigkeit und Konsistenz der Information feststellen; Lücken identifizieren; Relation zwischen verbaler und nonverbaler Information erkennen	Evaluieren, ob Verstandenes deckungsgleich ist mit vom Sprecher Gemeintem; zwischen eigenen Hinzufügungen und Schlussfolgerungen und dem Gesagten unterscheiden; Rolle der Emotionen bei der Informationsverarbeitung beachten; prüfen, ob eigene Interpretation die einzig mögliche ist
Ressourcenorientierte Kompetenz	Entscheiden, wem, wann, wie lange zuhören; erkennen, was getan werden muss, um die Entscheidung umzusetzen	Form und Umfang der Notizen; Überprüfung, ob Konzentration, Aufnahmebereitschaft, Vorwissensaktivierung ausreichend sind	Den Prozess der Informationsverarbeitung überwachen; Strategie der Informationsverarbeitung an Komplexität und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben anpassen; das Zuhörverhalten an den Verlauf der Zuhörsituation anpassen; dabei Anforderungen des Sprechers, der eigenen Kapazität und der Situation berücksichtigen; Methoden der Kanalkontrolle einsetzen	Überprüfen, ob das Bild, das von Sprecher und Inhalt gewonnen wurde, vollständig und stimmig ist; Prozess der Informationsverarbeitung überprüfen, nachfragen Verständnislücken schließen; evtl. weitere Informationsquellen aufsuchen; die Bedeutung des Gehörten für eigene Entscheidungen und Verhalten reflektieren

Durch die Übersicht wird deutlich, dass die Kompetenz des *comprehensive listening* folgerichtig zum einen als Aneignungs-, Erkenntnis- und Arbeitsmethode und somit als Teilkompetenz von Methodenkompetenz nach Czerwanski et al. zu verstehen ist. Zum anderen ist sie mit den Anforderungen an die Selbstregulierungsfähigkeiten, z.B. Entscheidung zum Zuhören oder die Bedeutung des Gehörten für das eigene Verhalten reflektieren, auch als Teil der Selbstkompetenz zu verstehen.²⁶³

3.2.5 Didaktische Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht

Ausgehend von einem Praxisbeispiel soll nun nach den Konsequenzen der Einsichten zum Zuhörprozess für die Unterrichtssituation d.h. für die Lehrkraft als Sprecher gefragt werden.

Kinder der Klasse 1 haben unter der Thematik Jesusgeschichten die Berufung des Levi erarbeitet. Nun steht die Übertragung in die Lebenswelt der Kinder an. Um den Lebensweltbezug herzustellen fragt die Lehrkraft, ob die Kinder auch Menschen aus Kindergarten oder Schule kennen, die ausgegrenzt werden, weil andere Menschen sie als „unfair“ und „gemein“ erleben. Die Kinder nennen sofort Beispiele von kratzenden, beißenden (Kindergarten-)Kindern etc. Nach dem kurzen Gespräch beginnt die Lehrkraft die Geschichte von dem Jungen Krischan, der sich ähnlich gegenüber Kindern und Erwachsenen verhält, vorzulesen. Die Kinder hören gebannt zu, zum Teil mit offenem Mund, und bringen ihre Vorschläge ein, wie sich Frau Brüning, deren Mohnblüten von Krischan zum Spaß abgeschnitten wurden, ihm gegenüber verhalten sollte. Auch während der zweite Teil der Geschichte gelesen wird, hören die Kinder aufmerksam zu. Anschließend äußern sie ihre Meinung zum Verhalten von Frau Brüning und stellen fest, dass sie sich ähnlich wie Jesus einem Ausgegrenzten zugewendet und der sich daraufhin verändert hat.²⁶⁴

In diesem Beispiel haben die Kinder eine Intention zum Zuhören entwickelt. Es wurde an ihr Vorwissen angeknüpft. Die Geschichte war für die Kinder so interessant, d.h. es wurden immer wieder Zuhörreize gegeben, dass sie ihre Konzentration aufrechterhalten konnten. Zuhörreize

²⁶³ Vgl. Czerwanski et.al. (Hg.): Lernkompetenz, 2002, S. 32ff.

²⁶⁴ Vgl. Foitzik, Karl/Johannsen, Friedrich/Jüntschke, Ilse (Hrsg.): Vorlesebuch. Erzähl mir vom Glauben, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus, Kaufmann) 1989, S. 206-211. Das Beispiel stammt aus der Unterrichtspraxis der Autorin.

lagen dabei in der Geschichte selbst wie auch im Lesetempo, Blickkontakt, der Betonung, also der stimmlichen Ausgestaltung durch die Lehrkraft. Zudem waren Textsorte, -schwierigkeit und –struktur dem Alter der Kinder angemessen, so dass diese ein angemessenes Situationsmodell ausbilden konnten.

Im Praxisbeispiel war für die Phase des Zuhörens eine begleitende Aufgabenstellung nicht notwendig, da die gesamte Geschichte im Fokus stand. Die Geschichte bzw. das Vorlesen oder auch nur die Ankündigung selbst sollte die Intention zum Zuhören auslösen. Abhängig von der Unterrichtssituation und ihrem Ziel muss die Lehrkraft entscheiden, ob eine Aufgabenstellung sinnvoll ist. Bei mündlich vorgetragenen Sachtexten, wie das z.B. im Lehrer- oder Schülervortrag, der Fall ist, hilft eine konkrete Aufgabenstellung den Zuhörern, die Zuhörintention auszubilden und in die aktive Suche nach den entsprechenden Informationen zu schalten. Hinzuweisen ist an dieser Stelle zudem nochmals auf die Bedeutung des langsamen Sprechens, da dies Nachhaltigkeit und Wiedererkennensleistung fördert.

In der folgenden Übersicht wird nun versucht, die Leistungen darzustellen, die ein Sprecher erbringen muss, damit die Zuhörer ein angemessenes Situationsmodell eines Textes ausbilden können. Es wird dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Dennoch wird die Vielfältigkeit der Herausforderungen an den Sprecher, in dem Fall die Lehrkraft, in der ausgewählten Situation Unterricht deutlich.

Tabelle 8: Herausforderungen an den Sprecher

Merkmale der Situation, die der Sprecher bei der Produktion eines Textes beachten muss: - Schule/Unterricht – keine Freizeit, Schule als „Zwangsgemeinschaft“, Motivierung nötig - Uhrzeit z.B. Vormittags- oder Nachmittagsstunden - Raum – Sitzkreis möglich? - (plötzlich auftretende) Hintergrundgeräusche z.B. aus anderen Klassenzimmern	Welche Merkmale sollte ein Sprecher beachten, der die Entstehung eines angemessenen Situationsmodells bei den Zuhörern fördern möchte?²⁶⁵
Merkmale des Sprechers, die die Produktion des Textes beeinflussen: - Didaktisch-methodische Entscheidungen: Intention/ (Lern-)Ziele, Entscheidung für/gegen Aufgabenstellung - Eigene momentane Befindlichkeit z.B. entspannt durch gutes Verhältnis zur Lerngruppe und gute Vorbereitung um das Arbeitsgedächtnis der Zuhörer nicht durch komplizierte Sprache und schnelles Tempo zu überlasten - Nonverbale Kommunikation wie Blickverhalten, Mimik, Gestik	Merkmale des Textes, den der Sprecher produziert: - Zuhörreize z.B. Aufgabenstellung, anschauliche Beschreibungen, Sprechmelodie - (alters-)angemessene Sprache (Wortwahl, Betonung, Tempo) - Länge, Textsorte, -schwierigkeit, Struktur für Zuhörer geeignet z.B. Geschichte für Grundschüler, Lehrervortrag für ältere Schüler - Bezug zum Vorwissen der Zuhörer durch hinführendes Gespräch, bekannte Begriffe, Themenwahl - Langsames Sprechtempo für bessere Nachhaltigkeit - Erklärung neuer Begriffe
Merkmale der Zuhörer, die der Sprecher bei der Produktion eines Textes beachten muss: - Anzahl, Alter - Beziehung zu Zuhörer, Beziehung der Zuhörer untereinander z.B. Mobbingfälle, Streit kurz vor der Stunde - Physiologische und physischen Besonderheiten wie eingeschränkte Hörfähigkeit oder Konzentrationsprobleme - Bedeutung der Thematik z.B. Alltagsthemen wie Freundschaft - Momentane Befindlichkeiten und Verhaltensweisen, Zuhörverhalten z.B. Gähnen, vor Spannung geöffneter Mund, geschlossene Augen, Malen	

²⁶⁵ Wenn im Folgenden von Texten die Rede ist, sind Geschichten, Erzählungen, Sachtexte in Form von Lehrervorträge oder Fantasiereisen gemeint, auch wenn streng genommen jede mündliche Äußerung als Text betrachtet werden kann – also auch Aufgabenstellungen o.ä.

3.3 „Appreciative listening“ – Würdigendes Zuhören in Schule und Unterricht am Beispiel von Musik

„Die Musica ist eine schöne herrliche Gabe Gottes und nahe der Theologie“, meint Martin Luther in einer seiner Tischreden und ergänzt: „Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie macht feine geschickte Leute.“²⁶⁶ Die „Jugend“ hat heute wesentlich mehr Möglichkeiten, sich an Musik zu „gewöhnen“ als zu Luthers Zeiten. Von musikalischer Früherziehung über das Lernen eines Instruments und das Musizieren im Ensemble reichen die Möglichkeiten der praktischen Ausübung von Musik. Der heutige Entwicklungsstand von Technik und Medien lädt dazu ein, sich permanent mit Musik zu umgeben: so kann z.B. über das Smartphone jederzeit die aktuelle Lieblingsmusik konsumiert werden. An öffentlichen Orten wie Kaufhäusern ist es zum Teil schwierig oder gar unmöglich sich der Dauerbeschallung zu entziehen. Die Schwierigkeit heute besteht darin, die „Jugend“ an einen würdigenden Umgang mit Musik und – in Ergänzung zu Luther – anderen auditive Darbietungen zu „gewöhnen“. Das meint *appreciative listening* – Würdigendes Zuhören.

3.3.1 Musikwahrnehmung

Zuhören als Verarbeitungsprozess von akustisch vermittelter Information bezieht sich also nicht nur auf Sprache, sondern natürlich auch auf Musik. „Das gesamte Gehirn macht Musik“ (Abbildung 5) ²⁶⁷, es gibt kein Zentrum für die Verarbeitung von Musik im menschlichen Gehirn. Musik, genauer Hören, Musizieren und Tanzen, Verstehen, Erleben und Fühlen von Musik, wird in sehr verschiedenen Arealen des Gehirns, verstreut über die gesamte Großhirnrinde, repräsentiert und verarbeitet.

²⁶⁶ Luther Martin: Tischreden, Bd. 4, hg. von: Förstemann, Karl Eduard/ Bindseil Heinrich Ernst, Berlin (Gebauer) 1848, S. 565.

²⁶⁷ Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk, 9. unveränderter Nachdruck, Stuttgart (Schattauer) 2009, S. 209.

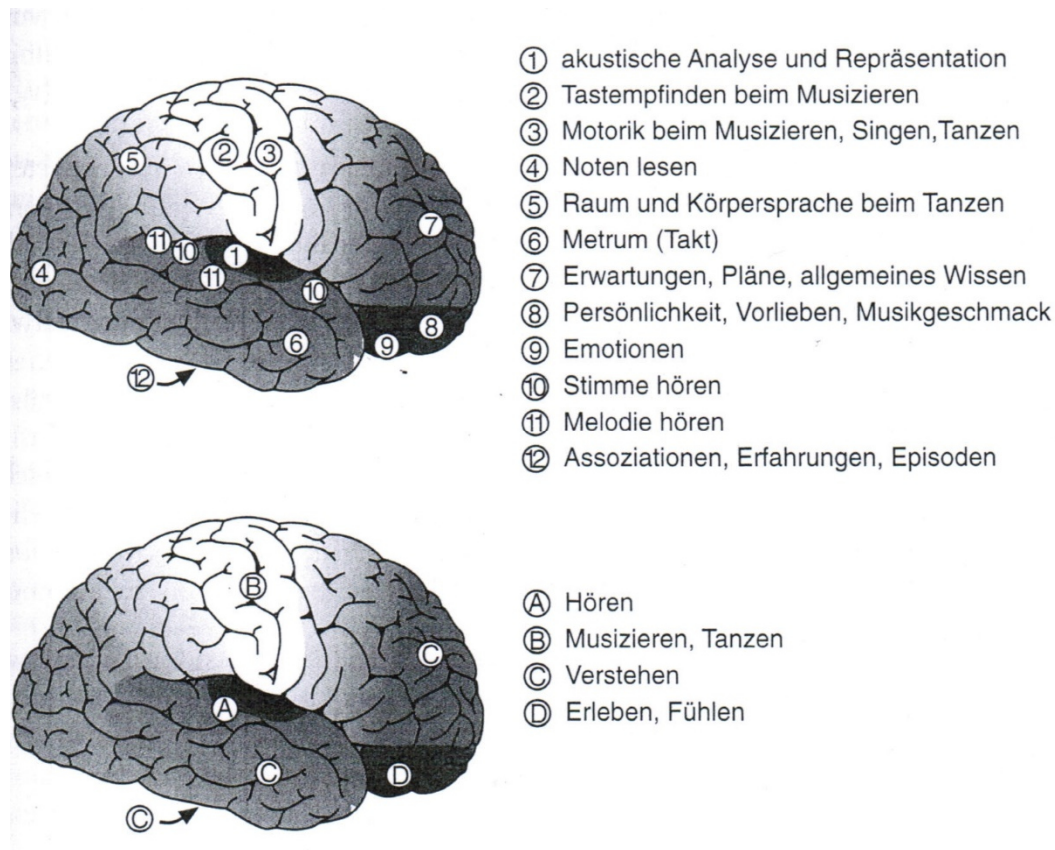


Abbildung 5: Das gesamte Gehirn macht Musik²⁶⁷

Wie in den Abbildungen deutlich wird, spricht Musik sowohl den affektiven und psychomotorischen, als auch den kognitiven Bereich im Gehirn an. Es ist davon auszugehen, dass an der Verarbeitung von Musik beide Hemisphären beteiligt sind.²⁶⁸ Dafür spricht z.B. der Befund, dass bei professionellen Musikern die Verbindung zwischen den beiden Hemisphären, das Corpus Callosum, dicker ist, als bei Laien. Folglich ist hier von einer besseren Integration der Hirnhälften auszugehen.²⁶⁹

Nach Altenmüller ist die Organisation der Musikwahrnehmung von verschiedenen Faktoren abhängig:

der individuellen Lernbiografie: die Hirnaktivierung von Berufsmusikern und Laien unterscheidet sich deutlich;

²⁶⁸ Die Behauptung, dass Sprache links und Musik rechts repräsentiert wird, wie es noch bis vor einigen Jahren gelehrt wurde, ist nicht eindeutig nachweisbar. Vgl. Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denken, Hörens und Lernens, Hildesheim, Zürich (Olms) 2005, S. 13f.

²⁶⁹ Vgl. Spitzer, Musik im Kopf, 2009, S. 210.

der Hörweise: Altenmüller unterscheidet die analytische Hörweise, bei der das Gehörte in einzelne Bestandteile aufgegliedert wird, von der ganzheitlichen Hörweise, bei der das Musikstück global wahrgenommen wird. Dem Hörer sei es möglich, während des Hörens zwischen den beiden Hörweisen zu wechseln sowie den von der Musik ausgelösten Emotionen.²⁷⁰

Da diese Faktoren von Mensch zu Mensch variieren, ist auch die Hirnaktivität beim Musikhören individuell unterschiedlich. Das legen Studien, die Altenmüller u.a. mit Gruhn zusammen durchgeführt hat, nahe.²⁷¹

Die syntaktische und semantische Verarbeitung von Musik

Die Wahrnehmung von Musik ist, wie jede andere Wahrnehmung auch, subjektiv und bildet nie die Wirklichkeit real ab. Das wird z.B. daran deutlich, dass das Hören des gleichen Musikstücks bei verschiedenen Hörern jeweils andere Bilder, Erinnerungen und Interpretationen auslöst.²⁷² Ein Hörer, der ein Musikstück bewusst wahrnimmt, erbringt bedeutungszuweisende Bewusstseinsleistungen. Das Erkennen von Melodien und Motiven in einem komplexen auditiven Ereignis setzt Erfahrungen voraus, ohne die der Hörer nur das gesamte klangliche Geschehen hören, aber nicht verstehen oder strukturieren könnte. Gruhn spricht von Wahrnehmungs- und Erkennungsschablonen, die zum einen biologisch bedingt sind, zum anderen auch kulturell erworben werden.²⁷³ Verstehen von Musik, wie auch Verstehen überhaupt, heißt, etwas zu erkennen, was schon in mentalen Repräsentationen vorhanden ist:

„Wir sehen und hören nur, was wir schon wissen, oder anders ausgedrückt, man kann nur erkennen, was bereits als mentale Repräsentation erworben wurde oder mit Hilfe von bereits vorhandenen Repräsentationen gedeutet werden kann. Für die Wahrnehmung gilt daher ganz allgemein, dass ein gegebener Reiz, wie er auf der Retina oder in

²⁷⁰ Vgl. Altenmüller, Eckehart: Apollo in uns: Wie das Gehirn Musik verarbeitet, in: Musikphysiologie und Musikmedizin 9/1 (2002), S. 15-24, S. 19ff..

²⁷¹ Z.B. wurde eine Schülergruppe eher traditionell, verbal orientiert über Musik unterrichtet (ihnen wurde also eher deklaratives Wissen vermittelt), während eine andere Schülergruppe durch Improvisieren musikalische Unterweisung erhielt. Die beiden Gruppen konnten schließlich gleich gut bestimmte musikalische Phrasen beurteilen, jedoch wurden sehr unterschiedliche Hirnaktivierungsmuster gemessen. Vgl. Altenmüller, Wie das Gehirn Musik verarbeitet, 2002, S. 19ff.

²⁷² Vgl. Gruhn, Musikverstand, 2005, S. 11f.

²⁷³ Vgl. ebd. 21.

der Cochlea abgebildet wird (proximaler Reiz), vom Bewusstsein verarbeitet und ergänzt (überdeterminiert) werden muss, um als das erkannt werden zu können, was er ist bzw. als was er gemeint ist.“²⁷⁴

Verstehende Wahrnehmung von Musik schließt also interpretative Leistungen des Hörers ein. Konstruktivistisch gedacht, entsteht der Sinn eines musikalischen Ereignisses erst, wenn der Hörer den Akt der Audiation vollzieht. Dieser Begriff meint die Fähigkeit zur bewussten inneren Klangbildung und verstehenden Wahrnehmung von Musik. Im Akt der Audiation werden durch das Hören von Musik bereits vorhandene Repräsentationen aktiviert. Dadurch ist es möglich, das aktuell Gehörte in die bestehende kognitive Struktur einzufügen.²⁷⁵

Die Verarbeitung von Musik folgt ähnlich der von Sprache syntaktischen Regeln. Das Wissen um diese Regeln²⁷⁶, über das sowohl Musiker als auch Nichtmusiker in hohem Maße verfügen, wird vermutlich über alltägliche Hörerfahrungen erworben.²⁷⁷ Die Musikpsychologen Koelsch und Schröger haben außerdem herausgefunden, dass akustische Parameter mitunter schneller als Sprache semantische Informationen vermitteln können. Zum Beispiel kann bereits ein einziger Ton in einem Bruchteil der Zeit, die ein Wort ausmacht, eine Information wie „hell“ vermitteln.²⁷⁸ Informationen zu vermitteln, d.h. Bedeutung weiterzugeben, ist eine wichtige Funktion von Musik. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen. Koelsch und Schröger unterscheiden drei verschiedene Aspekte musikalischer Semantik: a) musikalische Informationen, die an ein Objekt erinnern oder Eigenschaften bezeichnen, b) bestimmte Stimmungen hervorrufende Informationen und c) extramusikalische Assoziationen.²⁷⁹ Es wird wie-

²⁷⁴ Ebd. S. 28f. Vgl. auch Vgl. Koelsch, Stefan/ Schröger, Erich: Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikverarbeitung, in: Bruhn, Herbert/ Kopiez, Reinhard/ Lehmann, Andreas (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch, Berlin (Rowohlt) 2/2008, S. 393-412. Während im auditorischen sensorischen Gedächtnis die akustische Information aufrecht erhalten wird, werden Verbindungen zum Langzeitgedächtnis geknüpft. Diese Beziehung dient der „Erstellung einer reichhaltigen Repräsentation des Gehörten, in die sowohl die Vorverarbeitung in den einzelnen Stationen der Hörbahn wie auch unser Vorwissen über früher Gehörtes eingeht“. Vgl. ebd. 395f.

²⁷⁵ Vgl. Gruhn, Musikverstand, 2005, S. 29.

²⁷⁶ Z. B. Kennen von Akkordfolgen, Dur- und Moll-Klängen, usw.

²⁷⁷ Vgl. Koelsch/ Schröger, Musikverarbeitung, 2008, S. 401. Koelsch und Schröger arbeiteten in ihren Experimenten vorwiegend mit Personen, die keine formale musikalische Ausbildung hatten und sich teilweise selbst als unmusikalische bezeichneten.

²⁷⁸ Vgl. ebd. S. 394.

²⁷⁹ Vgl. ebd. S. 405f. Zu a) Beispiele wären Violinenklänge, die an Vogelgezwitscher erinnern, wie in Antonio Vivaldis „Frühling“ aus „Die Vier Jahreszeiten“ und die Klänge eines Glockenspiels oder Metallophons, die Eigenschaften wie „hell“ assoziieren. b) Eine bestimmte Stimmung kann u.a. durch die Auswahl der Instrumente, Rhythmus und Melodie hervorgerufen werden. Die Ähnlichkeit zur menschlichen Stimme (tiefe Instrumente für Männerstimmen), zur Gestik und Motorik (instrumentale Tänze) und zu körperlichen Empfindungen (Herzklopfen) etc sind Mittel, Stimmungen hervorzurufen. c) Extramusikalische Assoziationen werden kulturell erworben.

der deutlich, dass Musik das menschliche Gehirn auf vielfältige Weise fordert. Nicht nur Emotionen werden angesprochen, es werden vielmehr auch Repräsentationen bedeutungsvoller Konzepte aktiviert. Zudem kann Musik, wie durch Experimente gezeigt werden kann, Einfluss auf die Verarbeitung von Wörtern haben.²⁸⁰

3.3.2 Wirkungen von Musik

Musik kann auch physiologisch und im Anschluss daran motorisch verarbeitet werden, wobei hier späte Phasen der Musikverarbeitung und frühe Phasen der Handlungsplanung ineinander übergehen. Physiologische Effekte von Musik wären z.B. eine Gänsehaut oder die Veränderung von Herzschlag und Atmung während des Musikhörens. Prämotorische²⁸¹ und motorische Wirkungen können sich beispielsweise durch den Impuls zum Mitbewegen oder das Trommeln der Finger im Rhythmus der Musik äußern.²⁸² Diese physiologischen Wirkungen von Musik werden von den meisten Menschen als lustvoll empfunden.²⁸³ Spekulationen gibt es immer wieder über die Wirkung von Musik auf das menschliche Bewusstsein. Die seriöse Forschung zu dieser Thematik ist jedoch sehr begrenzt.²⁸⁴ Eine Theorie der Faktoren, von denen die Wirkung von Musik abhängt, hat der Emotionsforscher Scherer vorgelegt. Nach ihm ist die Wirkung eines Musikstücks von strukturellen Merkmalen der Komposition, der konkreten Interpretation des Stücks, dem Hörer mit seiner Persönlichkeit und Hörbiografie und dem momentanen Hörkontext abhängig.²⁸⁵

Die Verwendung des Motivs der französischen Nationalhymne, der Marseillaise, in der Titelmusik von „Casablanca“ ist z.B. eine explizite Assoziation, die auf wichtige Aspekte der Handlung hinweist (nämlich die Liebesgeschichte von Rick und Ilsa in Paris). Implizite Assoziationen wäre z.B. die Verwendung einer bestimmten Art von Musik (z.B. Orgelmusik, Gregorianischer Gesang) um auf einen bestimmten Raum (Kirche, Kloster) hinzuweisen.²⁸⁰ Koelsch und Schröger beschreiben Priming-Experimente, in denen der eigentliche Reiz (ein Wort) auf ein kurzes musikalisches Exzerpt (Priming) folgte. Es konnte gezeigt werden, dass musikalisches Priming die gleiche Auswirkung auf die semantische Verarbeitung von Wörtern hat wie sprachliches Priming. Vgl. Koelsch/ Schröger, Musikverarbeitung, 2008, S. 406ff.

²⁸¹ So werden z.B. bei Pianisten durch das Hören von Klaviermusik prämotorische Bewegungen der Finger hervorgerufen. Vgl. Koelsch/ Schröger, Musikverarbeitung, 2008, S. 409.

²⁸² Vgl. ebd. S. 408f.

²⁸³ Dennoch münden sie bisher noch nicht in einer allgemeinen Theorie der Lust am Musikhören, wie Reinhard Kopiez erläutert. Vgl. Kopiez, Reinhard: Wirkungen von Musik, in: Bruhn, Herbert/ Kopiez, Reinhard/ Lehmann, Andreas (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch, Berlin (Rowohlt) 2/2008, S. 525-547.

²⁸⁴ So konnte bisher z.B. nicht nachgewiesen werden, dass der Musik unterschwellig unterlegte leise gesprochene Textbotschaften oder rückwärts aufgenommene Texte die Zuhörer zu Handlungen wie Marihuana rauchen oder gar Selbstmord motivieren. Auch Berichte über nur durch Musik ausgelöste Trancezustände sind nicht wissenschaftlich belegbar. Trance wird, wie Experimente einer Giessener Forschergruppe nahelegen, durch Körperbewegungen induziert. Vgl. Kopiez, Wirkungen von Musik, 2008, S. 527f.

²⁸⁵ Erläutert bei Kopiez, Wirkungen von Musik, 2008, S. 529.

In pädagogischen Zusammenhängen sind hier noch zwei Fragen von Interesse. Erstens, ob es einen positiven Einfluss von Musik auf die geistige Leistungsfähigkeit gibt. Und zweitens, ob Musik „intelligenter“ macht. Diese beiden Fragen sind differenziert zu betrachten. Das Hören von Musik in einer Lernsituation kann den Effekt haben, dass beim Schüler ein subjektives Entspannungsgefühl eintritt und er daher bessere Lernleistungen erzielt. Das setzt aber voraus, dass es sich um wenig anregende Musik, also keine Popmusik, sondern beispielsweise eher ruhige Gitarrenmusik, handelt.²⁸⁶ Musik kann jedoch das Lernen auch negativ beeinflussen wie Klatte und Hellbrück in einer 1993 veröffentlichten Studie zeigten. Sie gaben den Probanden eine Zahlenmerkaufgabe und stellten fest, dass die meisten Fehlleistungen bei Instrumentalmusik, nicht jedoch bei einem Hintergrundrauschen eintraten. Am stärksten war die Beeinflussung bei sehr schneller Musik. Dieses Ergebnis wird auch auf die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zurückgeführt.²⁸⁷ Mit Kopiez ist daher festzustellen, dass in anspruchsvollen Lernsituationen keine Musik angehört werden sollte, da sie dann eher als Störschall wirkt.²⁸⁸ So ergibt sich logisch, dass Musik einerseits in Lernprozessen didaktisch überlegt eingesetzt werden muss andererseits an einen reflektierten Umgang mit Musik herangeführt werden muss, damit die Lernenden selbstständig entscheiden können, in welchen Situationen Musikhören sich positiv oder negativ auf ihren Lern- und später Arbeitserfolg auswirkt.

Die Frage, ob Musik intelligenter macht, muss ebenfalls auf zweifache Weise beantwortet werden. Der sogenannte Mozart-Effekt wurde widerlegt.²⁸⁹ Dennoch fördert Musik Intelli-

²⁸⁶ Vgl. ebd. S. 532f.

²⁸⁷ Vgl. Klatte, Maria/ Hellbrück, Jürgen: Der „Irrelevant Speech Effect“: Wirkungen von Hintergrundschall auf das Arbeitsgedächtnis, in: Zeitschrift für Lärmbekämpfung, 40 (1993), S. 91-98. und Klatte, Maria/ Kilcher, Horst/ Hellbrück, Jürgen: Wirkungen der zeitlichen Struktur von Hintergrundschall auf das Arbeitsgedächtnis und ihre theoretischen und praktischen Implikationen, in: Zeitschrift für experimentelle Psychologie, 42 (1995), S. 517-544.

²⁸⁸ Vgl. Kopiez, Wirkungen von Musik, 2008, S. 533.

²⁸⁹ Der Mozart-Effekt besagt, dass durch das Hören von Mozart-Musik eine Leistungssteigerung in der räumlichen Vorstellung eintritt. In den 90er Jahren wurde dieser Effekt von einer amerikanischen Forschergruppe „entdeckt“, konnte von anderen Forschern jedoch nicht erfolgreich wiederholt werden. Vgl. Kopiez, Wirkungen von Musik, 2008, S. 538ff. Dennoch wird mit dem Mozart-Effekt anscheinend viel Geld verdient, indem CD's, Kassetten u.a. für Schwangere, Kleinkinder etc mit entsprechenden Versprechungen (Stimulierung des Gehirns, Förderung von Gesundheit und Kreativität) gemacht werden. Siehe dazu das vielfältige Angebot von Don Campbell www.mozarteffect.com (23.09.2010).

genz, allerdings eher durch eigenes Musizieren. Altenmüller stellt anhand von Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen²⁹⁰ dar, dass Musizieren sich günstig auf Intelligenz auswirkt, da verschiedene Formen der Intelligenz trainiert werden. So werden vor allem beim Musizieren in der Gruppe die Fähigkeiten sich selbst und andere Menschen wahrzunehmen, auf andere einzugehen und Gefühle mitzuteilen, gefördert (Intra- und Interpersonale Intelligenz). Auch für die Körperlich-Kinästhetische Intelligenz ist Musizieren förderlich, da durch intensives Üben auf einem Instrument die Feinmotorik geschult wird, was wiederum auch im Alltag von Nutzen sein kann. Abgesehen von diesen Intelligenzformen ist Musizieren auch bei der Förderung von Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer hilfreich.²⁹¹ Diese logisch nachvollziehbaren Erläuterungen Altenmüllers gründen sich allerdings nicht auf empirischen Studien, sondern auf seinen eigenen Erfahrungen als Musiker und Musikmediziner.

3.3.3 Schlussfolgerungen für einen ästhetisch orientierten Religionsunterricht und die Frage nach Kompetenzen

Ausgehend von einer adventlichen Stilleübung soll die Bedeutung von Musik für den ästhetisch orientierten Religionsunterricht an dieser Stelle zusammengefasst werden.

Die Kinder einer ersten oder zweiten Klasse werden zu einem Spiel eingeladen. Während sie Musik hören und der Raum verdunkelt wird, sind sie leise. Wenn die Musik ausgestellt und das Licht angeschaltet wird, dürfen sie sich unterhalten bzw. wirklich laut sein – je nach Temperament der Gruppe. Die dunklen und leisen Phasen sollten deutlich länger als die hellen, lauten sein. So haben die Kinder Zeit, zur Ruhe zu kommen und die Musik zu genießen und der Bezug zu den winterlich kurzen Tagen und langen Nächten in der Adventszeit kann gut hergestellt werden. In der Reflexion wird, nachdem die Kinder ihre Erfahrungen während der Übung formuliert haben, auf die Adventszeit als Zeit der Stille und Besinnung übergeleitet. Wenn die Übung gut gelingt, sind auch die Kinder zu diesem Zeitpunkt zur Ruhe gekommen.²⁹²

Eine solche Übung kann aus unterschiedlichen didaktischen Perspektiven durchgeführt werden. Zum einen kann sie eine Unterrichtsstunde abschließen und so vom Thema ausgehend,

²⁹⁰ Howard Gardner unterscheidet neun verschiedene Intelligenzen: 1. Sprachliche Intelligenz, 2. Musikalische Intelligenz, 3. Logisch-Mathematische Intelligenz, 4. Räumliche Intelligenz, 5. Körperlich-Kinästhetische Intelligenz, 6. Intrapersonale Intelligenz, 7. Interpersonale Intelligenz, 8. Naturalistische Intelligenz, 9. Existenziale Intelligenz. Kritischer Überblick in: Rost, Detlev: Intelligenz. Fakten und Mythen, Weinheim (Beltz) 2009.

²⁹¹ Vgl. Altenmüller, Wie das Gehirn Musik verarbeitet, 2002, S. 22f.

²⁹² Die Übung wurde von der Autorin praktiziert. Sie ist zu finden in Bogdahn, Hanna: Relifix 1, München (Claudius-Verlag) 6/2011, S. 31.

einen Beitrag zur Förderung des Würdigen Zuhörens leisten. Zum anderen können mit ihrer Hilfe die Kinder zur Konzentration geführt und eine gesprächsförderliche Atmosphäre hergestellt werden. Damit wird an der Wahrnehmungs- und Dialogfähigkeit sowie allgemein an der Sozialkompetenz der Kinder gearbeitet. Im Beispiel wurde mit Hilfe von adventlicher Musik zum Thema hingeführt. Dadurch konnte der Bezug zwischen Musik und Religion – in dem Falle der Adventszeit als Zeit der Besinnung und Vorbereitung auf das Weihnachtsfest – mitreflektiert werden.²⁹³

Auch die weiteren prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung können durch die Arbeit mit Musik, nicht nur durch das Hören von Musik, gefördert werden:

So steht für den Religionsunterricht über die in dem Beispiel benannten Möglichkeiten hinaus ein weites Spektrum mit Musik zu arbeiten zur Verfügung. Im gemeinsamen Musizieren kommt z.B. ein essentielles Element von Religion zur Geltung. Singen sollte gemeinschaftsfördernd wirken und kann als Ritual den Unterricht mitstrukturieren. So sind in der Regel vor allem in Lehrwerken für die Grundschule zahlreiche Lieder abgedruckt oder es können speziell für den Religionsunterricht der Grundschule komponierte Lieder gesungen werden²⁹⁴. Aber auch das Vertonen von eigenen Texten oder Texten der Tradition ist möglich. So kann Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit gefördert werden. In höheren Klassen kann intensiver an Deutungs- und Urteilsfähigkeit gearbeitet werden, indem anspruchsvolle musikalische Werke analysiert und interpretiert werden.

Musik spricht den ganzen Menschen an – wie in den vorherigen Ausführungen an den Verarbeitungsbereichen von Musik im menschlichen Gehirn gezeigt wurde – ein Anliegen, das auch für religiöse Bildung grundlegend ist. So ist Musik und Religion auch der Anspruch gemeinsam, an die subjektive Erfahrungswelt der Lernenden anzuknüpfen und neue Lernerfahrungen zu ermöglichen. Intensiv hat sich in jüngster Zeit Heike Lindner mit dem Themenfeld Musik im Religionsunterricht auseinandergesetzt.²⁹⁵ So sei noch einmal an die enge kulturgeschichtliche Verbundenheit von Musik und Religion erinnert, die von den ältesten alttestamentlichen Überlieferungen über die Psalmen als Liederbuch des jüdischen Volkes, die gregorianischen Gesänge und den protestantischen Lied- und Musikschatz bis zur Musikkultur der Gegenwart reicht. So muss es im Religionsunterricht ganz grundlegend darum gehen, Musik als religiöses

²⁹³ Vgl. zum Thema Stilleübung im Religionsunterricht z.B. folgende Veröffentlichung: Macht, Siegfried: Momente der Stille. Meditative Musik für den Religionsunterricht (CD), Kissing (WEKA) 1998.

²⁹⁴ Vgl. Gauer Christian, u.a.: Reli-Reise 1/2, Stuttgart (Klett) 2012; Rau, Christian: Miteinander. Lieder für den Religionsunterricht, o.O. 2013; Vgl. www.liederhaus.de (13.12.2014).

²⁹⁵ Lindner, Musik für den Religionsunterricht, 2014. Diess.: Musik im Religionsunterricht, 2/2009.

Phänomen wahrzunehmen. Zugleich wird durch die Arbeit mit Musik im Religionsunterricht der Aufbau allgemeiner Kompetenzen unterstützt: Die Interpretation eines religiösen Liedes ergänzt die Arbeit im Deutsch- und Musikunterricht und erweitert so Sach- und Methodenkompetenz. Genaues, auch verlangsamtes Hinhören, z.B. durch Wiederholungen, kann zu einer Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz beitragen, indem eigene Wahrnehmungsgewohnheiten reflektiert werden und so die durchdachte Auswahl von Hörmedien unterstützt wird. Wenn es gelingt, Lernenden einen Zugang zu religiöser Musik anzubieten, sie also an *appreciative listening* auf diesem Gebiet heranzuführen, ist das ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Selbstkompetenz²⁹⁶.

3.4 Empathisches und Relationales Zuhören in Schule und Unterricht

3.4.1 Eine Beispielsituation aus dem Schulalltag

An einer Beispielsituation aus dem Grundschulbereich sollen die beiden Arten des Zuhörens erläutert werden. Anzumerken ist, dass hier nicht in erster Linie die Qualität Empathischen und Relationalen Zuhörens in Schule und Unterricht betrachtet wird, sondern zunächst Situationen aufgezeigt werden sollen, in denen diese Arten des Zuhörens relevant werden. Das Beispiel:

Schüler einer dritten Klasse raufen unmittelbar vor der Religionsstunde heftig miteinander. Nur mit Mühe kann die Lehrerin sie trennen. Zwei von ihnen sind bis dahin beste Freunde gewesen.

An diesem Beispiel werden die fließenden Übergänge zwischen Empathischem (Therapeutischem) und Relationalem (Dialogischem) Zuhören deutlich. In dem Moment, in dem die Lehrerin einem der Jungen im Zweiergespräch zuhört und seine Gedanken und Gefühle verstehen möchte, hört sie ihm empathisch zu. Im Idealfall schiebt sie, soweit es die Unterrichtssituation erlaubt, andere Gedanken beiseite und versucht sich auf die Äußerungen des Jungen einzulassen und seine Perspektive vollständig zu verstehen. Damit sind wesentliche Elemente des Empathischen Zuhörens beschrieben. Situationen wie diese treten im Schulalltag häufig auf.

²⁹⁶ Auch wenn das nicht gelingt und die Lernenden bestimmte Musik wie z.B. Songs aus dem Musical Jesus Christ Superstar komplett ablehnen (Herodes' Song, Jesus in Gethsemane), weil sie nicht zu ihrer Interpretation der Leidensgeschichte Jesu passen, arbeiten sie an ihrer Selbstkompetenz. Wichtig ist dabei, dass sie ihre Haltung reflektieren und begründen lernen.

Dabei stehen die Lehrkräfte jeweils vor der (pädagogischen) Entscheidung das Gespräch sofort unter den gegebenen Bedingungen zu führen oder bessere Rahmenbedingungen zu schaffen, indem sie zum Beispiel einen oder mehrere Gesprächstermine mit den betroffenen Kindern vereinbaren. In einem Zweiergespräch ohne Zeitdruck und andere Beobachter (wie im ersten Fall andere anwesende Kinder) kann in Ruhe das Problem besprochen werden. Dadurch ist die Lehrkraft besser in der Lage, sich auf die Rolle des Zuhörers einzustellen. Es steht zudem mehr Zeit zur Verfügung, Zeit, die für Aktives oder Engagiertes Zuhören notwendig ist²⁹⁷, das Basis einer Kommunikation ist, bei der der Gesprächspartner, in dem Fall der Schüler, als Person akzeptiert wird²⁹⁸. In der Psychotherapie wird für dieses Konzept der Begriff personenzentrierter Ansatz verwendet²⁹⁹, der im folgenden Abschnitt näher betrachtet wird.

Zum Beispiel zurückkehrend: Wenn beide Jungen ein Interesse haben, sich miteinander über das Problem auszutauschen und zu einer für beide akzeptablen Lösung kommen wollen, kann von Dialogischem oder Relationalem Zuhören gesprochen werden.³⁰⁰ Relationales Zuhören heißt dabei zunächst lediglich, dass zwischen den Personen, die einander zuhören, irgendeine Art von Beziehung besteht. Daher ist diese Art des Zuhörens konsequenterweise auch für die Lehrer-Schüler-Beziehung relevant, da auch der Lehrer oder die Lehrerin meist ein Anliegen hat. In der besprochenen Beispielsituation könnte es das sein, trotz der entstandenen Aufregung eine recht normale Unterrichtsstunde durchführen zu können. So ist es auch möglich, dass Empathisches in Relationales Zuhören übergeht.

An den Ausführungen wurde deutlich, dass Lehrkräfte in der Lage sein sollten, zu entscheiden, welche Zuhörart in einer bestimmten Problemsituation für die Beteiligten angemessen ist sowie worin dabei ihre eigene Rolle dabei besteht. Mit einem genaueren Blick auf die Fähigkeit des Aktiven Zuhörens, die für Situationen wie die beispielhaft vorgestellte hilfreich ist, soll die Annäherung an die didaktische Funktion Empathischen und Relationalen Zuhörens erfolgen.

²⁹⁷ Im deutschen Sprachraum ist die Bezeichnung „Aktives Zuhören“ verbreiteter.

²⁹⁸ Das heißt nicht, dass sein Verhalten automatisch gutgeheißen wird. Aber zunächst steht die Person im Vordergrund. Sie wird bejaht, nicht die Tat oder das Verhalten.

²⁹⁹ Vgl. die Ausführungen auf der Internetseite der Gesellschaft für Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung e.V., des europaweit größten Fachverbandes für Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung <http://www.gwg-ev.org/> (10.4.2015).

³⁰⁰ Im Beispiel haben die Kinder versucht, sich gegenseitig zuzuhören, was in einem eskalierenden Konflikt oft nicht der Fall ist. In der darauffolgenden Woche waren sie wieder „beste Freunde“, müssen also in irgendeiner Weise miteinander gesprochen und sich (relational/dialogisch) zugehört haben.

3.4.2 Aktives Zuhören als Haltung und Kommunikationstechnik im Schulalltag

Beim Aktiven Zuhören handelt es sich nicht um eine zusätzliche Zuhörart, sondern um eine Haltung, die Empathischem und Relationalem Zuhören zugrunde liegen kann. Damit wird nun der Blick auf die Qualität von Kommunikationsprozessen gerichtet.

Die theoretischen Grundlagen dafür gehen auf die Arbeiten des amerikanischen Psychologen Carl Rogers (1902 bis 1987) zur sogenannten „nicht-direktiven Gesprächsführung“³⁰¹ zurück. Damit ist eine partnerorientierte Gesprächsführung gemeint, in der der Therapeut oder Gesprächspartner auf Ratschläge, Lösungen sowie direkte Fragen verzichtet. Stattdessen geht er davon aus, dass der Klient bzw. der Gesprächspartner in der Lage ist, sein Problem selbst zu beschreiben und Lösungen zu entwickeln.³⁰² Aktives Zuhören ist also vorrangig eine Frage der Einstellung gegenüber dem Sprecher und erst dann eine Gesprächstechnik. Nach Bay kennzeichnen die Grundhaltung des aktiven Zuhörers *ehrliches Interesse*, eine *nicht-beurteilende Haltung*, eine *nicht-dirigistische Haltung*, die *echte Absicht*, die Situation des Sprechers aus dessen Sicht zu verstehen sowie das Bemühen um eine *objektive und kontrollierte Gesprächsführung*³⁰³. Der aktive Zuhörer bringt also keine eigenen Deutungen in den Zuhörprozess ein. Stattdessen versucht er beim *Paraphrasieren* die Aussage des Sprechers mit seinen eigenen Worten zu wiederholen und durch *Verbalisieren* die Anteile der Botschaft des Sprechers zu formulieren, die dieser nicht direkt ausgedrückt hat wie zum Beispiel seine Gefühle. Diese Techniken sollen dazu beitragen, dass der Zuhörer den Sprecher wirklich versteht, der Sprecher sich verstanden weiß und das Problem³⁰⁴ wirklich benannt wird. Um die Botschaft des Sprechers in ihrer ganzen Aussage zu erfassen, ist es zudem notwendig, die verschiedenen Bedeutungsebenen innerhalb der Kommunikation zu beachten, die Schulz von Thun in seinem Kommunikationsquadrat dargestellt hat. Sowohl bei dem Sender als auch bei dem Empfänger

³⁰¹ Vgl. Rogers, Carl R.: Counseling and psychotherapy, Boston (Houton Mifflin) 1942. Deutsch: Die nicht-direktive Beratung, München (Kindler) 1972.

³⁰² Vgl. Bay, Rolf H.: Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören, Renningen (expert) 8/2014, S. 31.

³⁰³ Vgl. Ebd. S. 35. *Nicht-dirigistische Haltung* meint, dass der Zuhörer nicht versucht, Bestätigungen für schon bestehende Vermutungen zu finden und darauf verzichtet, Problemlösungen anzubieten.

³⁰⁴ Damit ist eine Kernfrage des partnerorientierten Gesprächs angesprochen: Die Frage des Problembezuges. Aktives Zuhören ist nämlich nur für den Gesprächspartner sinnvoll, der nicht im Besitz des Problems ist und so dem Sprecher bei der Klärung des Problems durch aktives Zuhören helfen kann. Dazu Näheres bei Bay, Erfolgreiche Gespräche 8/2014, S. 36ff.

sind alle vier Ebenen, d.h. Sachebene, Selbstkundgabe, Beziehungsseite und Appellseite, wirksam³⁰⁵. Beim aktiven Zuhören kommt es nun darauf an, dass der Zuhörer möglichst alle Ebenen einer Aussage erfasst und paraphrasiert bzw. verbalisiert. Je besser er dazu in der Lage ist, desto besser kann er partner- und situationsangemessen reagieren.³⁰⁶

Das ist sowohl beim Empathischen Zuhören als auch beim Relationalen Zuhören für die Lehrperson bedeutsam. So können Kinder die Erfahrung machen, dass sie und ihr Problem der Lehrerin oder dem Lehrer wichtig sind, dass sie wirklich interessieren. Diese Erfahrung trägt zu einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kindern und Lehrerin und damit auch zu einem positiven Lernklima bei. Im Alltag von Lehrern und Lehrerinnen gibt es zahlreiche Situationen und Begegnungen, in denen aktives Zuhören (im Rahmen des Empathischen Zuhörens) angemessen ist. Exemplarisch seien Gespräche, in denen Eltern Sorgen um die Leistungen ihres Kindes oder dessen Integration in die Klasse zum Ausdruck bringen, genannt.

Die obige Beispielsituation verlief wie folgt weiter:

Die Situation wird zu Beginn der Stunde in der Klasse angesprochen. Während der Stunde und während die anderen Kinder arbeiten, hört die Lehrerin den beiden Freunden einzeln zu und motiviert sie anschließend, sich gegenseitig ihre Sicht auf den Vorfall zu schildern und sich zuzuhören.

Hier wird deutlich, dass Empathisches und Relationales Zuhören fließend ineinander übergehen können – etwa wenn die Lehrperson zunächst ihr Verständnis zum Ausdruck bringt und dann ein eigenes Anliegen ins Gespräch einbringt. Aktives Zuhören ist so beim Relationalen Zuhören gefragt, um Klarheit über die Reaktionen des Gegenübers auf das eigene Anliegen zu erhalten. Hier geht es nun nicht mehr nur um Unterscheidungen von Zuhörarten, sondern letztendlich um die Qualität von Kommunikation, deren Anspruch es ist, die Person in den Mittelpunkt zu stellen³⁰⁷ – d.h. den Sprecher als Person ernst zu nehmen und wirklich verste-

³⁰⁵ Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) Sonderausgabe 2011, S. 14f., S. 48ff.

³⁰⁶ Vgl. Bay, Erfolgreiche Gespräche 8/2014, S.16f.

³⁰⁷ Entsprechend lautet der Titel eines von Rogers wichtigsten Werken „Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit“, erschienen bei Klett/Cotta 1980 (gemeinsam mit Rachel L. Rosenberg). In einem der darin veröffentlichten Aufsätze mit dem Titel „Bildungspolitik“ fragt er nach Konsequenzen des personenzentrierten Ansatzes für Bildungs- und Erziehungszusammenhänge. Wesentliche Charakterzüge eines Lernens, bei dem die lernende Person im Mittelpunkt steht, sind eine zwischen Lehrendem und Lernendem geteilte Verantwortung für den Lernprozess, folglich eine veränderte Lehrerrolle (nämlich hin zu einem Helfer für die Lernenden) sowie die Kopplung

hen zu wollen. So kann sich diese Haltung auch nicht nur auf Begegnungen mit Schülern beschränken, sondern muss ebenso den Umgang mit Eltern und Kollegen einschließen (Abbildung 6). Der wertschätzende, humanistische Charakter aktiven Zuhörens macht es so insgesamt zu einer pädagogisch sinnvollen Grundlage für Empathisches und Relationales Zuhören durch Lehrkräfte. Deshalb werden die Schlussfolgerungen für Empathisches und Relationales Zuhören ausgehend vom aktiven Zuhören gezogen.

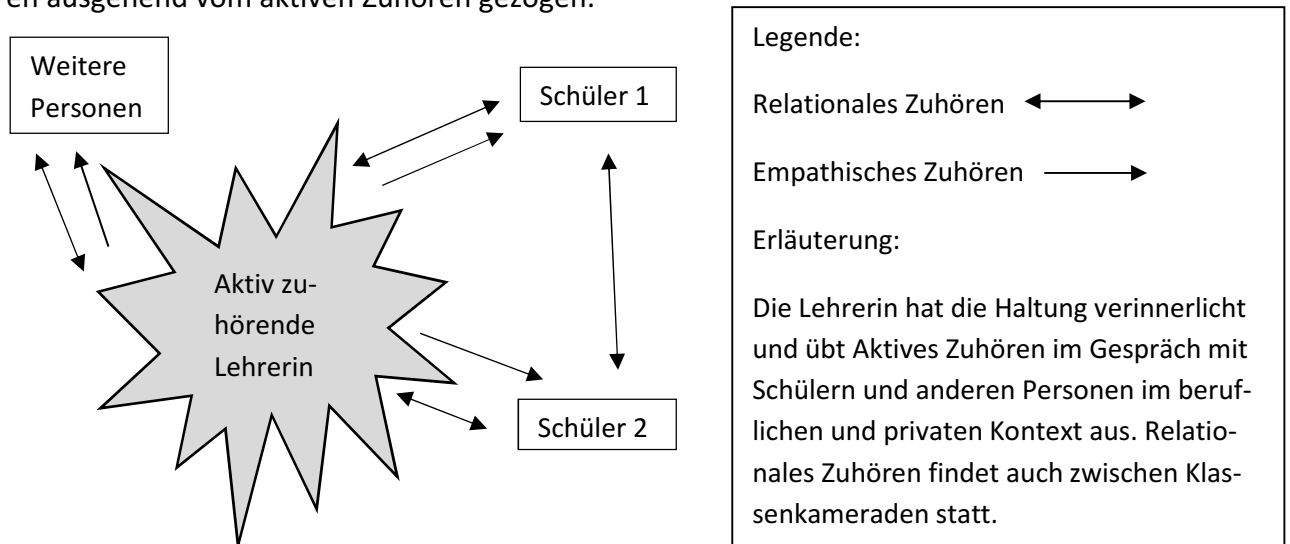


Abbildung 6: Aktives Zuhören als Haltung und Grundlage empathischen und Relationalen Zuhörens durch die Lehrerin

3.4.3 Zur didaktischen Funktion Aktiven Zuhörens im Rahmen Empathischen und Relationalen Zuhörens

Zum einen ergibt es sich nun aus dem bisher Dargestellten den Blick auf Schlussfolgerungen, die über den Religionsunterricht hinausgehen, zu richten. Zum anderen ist die besondere didaktische Funktion Aktiven Zuhörens für den Religionsunterricht aufzuzeigen.

Aktives Zuhören durch die Lehrperson in der Lerngruppe aber auch im Umgang mit Eltern und Kollegen kann einen Beitrag zu einem vertrauensvollen Schul- und Lernklima leisten, in dem die Lernenden angstfrei arbeiten und gute Leistungen zeigen können. Die Forschungslage zum Zusammenhang zwischen Lernklima und Schulleistung ist wie Helmke bemerkt, zwar relativ

von Selbsteinschätzung des Lernenden mit Rückmeldungen zum Lernprozess durch den „Helfer“ und andere Lernende. Vgl. Rogers, Person 1980, S. 133f. Die Bedeutsamkeit dieser und ähnlicher Überlegungen zum individuellen Lernen ist besonders in den letzten Jahren erkannt worden. So unterstützt z.B. das 2007 gegründete Institut für Selbstorganisiertes Lernen staatliche Schulen bei der Umstellung ihrer pädagogischen Arbeit auf SOL (Selbstorganisiertes Lernen). Vgl. <http://www.sol-institut.de/> (1.5.2015).

schwach³⁰⁸. Jedoch ist festzuhalten, dass Wohlbefinden und Zufriedenheit der am Lernprozess Beteiligten – neben dem Schulerfolg – ebenfalls wichtige Qualitätskriterien schulischer Arbeit sind³⁰⁹.

An einem Auszug aus einem Gesprächsprotokoll, das der Rogers-Schüler Gordon in seinem Buch „Die Lehrer-Schüler-Konferenz“³¹⁰ (Tabelle 9) veröffentlicht hat, soll gezeigt werden, wie Aktives Zuhören zu einer Lösungsfindung in einem Konflikt in einer Klasse und damit zu größerem Verständnis innerhalb der Gruppe beitragen kann.

Zur Situation: Ein Schüler (Peter) steht während der Schulstunde auf und schlägt auf einen anderen (Michael) ein. Nachdem die Lehrerin ihn für eine Weile vor die Tür geschickt hat und er sich dann wieder im Klassenraum befindet, beschließt sie den Konflikt mit den Kindern zu besprechen. Im Folgenden ist das Gesprächsprotokoll in Auszügen abgedruckt und in Hinblick auf Aktives Zuhören kommentiert.³¹¹

Tabelle 9: Beispielsituation Aktives Zuhören

		<i>Kommentar JW</i>
Lehrerin:	(zu Robert gewandt) Michael hat etwas getan, das Peter aufbrachte.	<i>Die Lehrerin hört aktiv zu.</i>
Robert:	Ja, er ging zu Peters Tisch und nahm seine Brezeln weg. (Gleichzeitig setzte sich Peter in den Kreis.)	<i>Peter hat bis dahin nicht am Kreisgespräch teilgenommen.</i>
Michael:	Nein, das habe ich nicht getan.	
Mehrere Kinder:	Das hast du doch getan!	
Peter:	Er hat es getan. Jan gab mir ein paar Brezeln, und Michael hat sie gegessen.	
Lehrerin:	Michael kam an deinen Tisch und nahm die Brezeln, ohne zu fragen, ob er sie haben durfte.	<i>Die Lehrerin paraphrasiert. Sie will sicherstellen, dass sie die Aussage und</i>
Peter:	Ja.	

³⁰⁸ Vgl. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber (Kallmeyer, Klett, Friedrich) 4/2012, S. 227.

³⁰⁹ Vgl. dazu auch den Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinlandpfalz, hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, 2/2008, S. 33. Hier wird die Zufriedenheit der Beteiligten als wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches und wirksames Unterrichten und Lernen und gute Ergebnisse einer Schule beschrieben.

³¹⁰ Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, München (Wilhelm Heyne) 3/1977.

³¹¹ Ebd. S. 102ff. Die Kommentare sind durch die kursive Schrift vom Originaltext zu unterscheiden. Leider ist das Alter der Kinder nicht angegeben. Das Verhalten und die Äußerungen lassen jedoch auf Kinder im Alter zwischen 8 und 10 Jahren schließen.

		<i>das Geschehen richtig erfasst hat.</i>
Lehrerin:	Michael, Peter sagt, du hast die Brezeln weggenommen, die Jan ihm gegeben hat.	<i>Sie vermittelt zwischen den beiden Kontrahenten, indem sie Michael mit der richtig erfassten Aussage Peters konfrontiert.</i>
Michael:	Ich dachte, Jan hat gesagt, ich könnte sie haben.	<i>Michaels Verteidigung wird schwächer (ich dachte). Jan erklärt selbst den Sachverhalt.</i>
Jan:	Ich habe Peter ein paar Brezeln abgegeben, und Michael nahm sie ihm weg. Darum gab ich Peter noch ein paar. Die hat Michael auch genommen.	
Heinz:	Das macht er immer (.....)	<i>Durch den Einbezug der Klasse stellt sich heraus, dass es sich nicht um ein einmaliges Vorkommnis handelt. In der Klasse scheint es öfter Konflikte zwischen Michael und anderen Kindern zu geben.</i>
Christian:	Er sagt auch böse Sachen.	
Lehrerin:	Was Michael heute getan hat, ist also nichts Besonderes.	
Klasse:	Nein!	
Lehrerin:	Michael tut Dinge, die euch ärgern.	
Heinz:	Das tut er, und wenn wir uns wehren, sind wir diejenigen, die erwischt werden.	<i>Sie konfrontiert Michael mit den Vorwürfen der anderen Kinder.</i>
Lehrerin:	Michael, die anderen scheinen das Gefühl zu haben, daß du oft Dinge tust, die sie ärgern.	
Michael:	(Keine Antwort)	
Lehrerin:	Es hört sich so an, als ob andere oft Unannehmlichkeiten bekommen, wenn sie auf dich wütend werden.	
Michael:	Ich ärgere sie nicht. Sie mögen mich nicht leiden.	<i>Die Lehrerin bewertet Michaels Verhalten nicht. Sie hört ihm aktiv zu.</i>
Lehrerin:	Du hast das Gefühl, niemand in der Klasse mag dich.	<i>So kann er seine Aussagen präzisieren. Michael bringt jetzt sein eigentliches Problem (Ausschluss vom Pausenspiel) und seinen Wunsch (Mitspielen) vor.</i>
Michael:	Ein paar mögen mich.	
Lehrerin:	Ein paar aus der Klasse mögen dich, und andere mögen dich nicht.	
Michael:	Ja. Sie lassen mich in der Pause nicht mitspielen.	
Lehrerin:	Du möchtest an den Spielen in der Pause teilnehmen?	
Michael:	Ich möchte auch Fußball spielen, aber Heinz und Peter lassen mich nicht mitspielen.	
Lehrerin:	Wenn du fragst, ob du mitspielen darfst, sagen Heinz und Peter nein.	
Heinz:	Wir sagen nicht, daß er nicht mitspielen darf, wir sind nur schon genug Spieler. (...)	
<i>Es stellt sich heraus, dass zwei Schüler aus der Parallelklasse die Regeln bei den Pausenspielen bestimmen. Die Lehrerin stellt fest, dass es mehrere Probleme gibt, z.B. dass auch andere Kinder mitspielen wollen. Sie schlägt vor, dieses Problem nach der Pause zu besprechen und kommt auf den Vorfall vor der Stunde zurück.</i>		

Lehrerin:	Wollt ihr noch etwas zu dem Vorfall vor der Stunde sagen, Michael und Peter?	
Peter:	Er soll bloß nicht wieder meine Sachen wegnehmen.	<i>Peter formuliert seine Forderung.</i>
Lehrerin:	Wenn Michael ohne zu fragen dir etwas wegnimmt, wirst du böse.	<i>Lehrerin verbalisiert Peters Gefühle.</i>
Peter:	Ich hau ihm eine runter.	
Lehrerin:	Du wirst so böse, daß du ihm eine runterhauen willst.	
Peter:	Ja.	
Lehrerin:	Es ist nichts dagegen einzuwenden, wütend zu sein, du weißt aber, daß Schlägereien in unserer Schule verboten sind. So wirst du dir etwas anderes einfallen lassen müssen, um deinem Ärger Luft zu machen.	<i>Sie konfrontiert ihn mit den Schulregeln. Und motiviert ihn, selbst eine Lösung zu finden.</i>
Peter:	Das ist schwierig. Meine Eltern sagen, ich soll mich wehren, und die Schule sagt, ich darf nicht schlagen.	<i>Durch Peters Äußerung wird deutlich, dass er sich im Konflikt zwischen zwei Autoritäten befindet.</i>
Lehrerin:	Das klingt, als ob du nicht weißt, was du tun sollst.	
Peter:	Ich glaube, in der Schule kann ich mich nicht prügeln. Dann kriege ich Ärger. (...)	
	<i>Andere Schüler bringen Vorschläge ein, wie Peter sich verhalten kann, z.B. dass er Michael von seinem Frühstück abgeben könnte. Dann müsste dieser ihm nichts wegnehmen.</i>	<i>Die ganze Klasse wird beteiligt sich an der Lösung des Problems.</i>
Peter:	Er kann von meinem Frühstück abhaben, wenn er aufhört, mich zu ärgern, und mich zuerst drum bittet.	<i>Peter bringt einen konstruktiven Vorschlag ein, auf den Michael jetzt direkt reagiert. Er spricht noch einmal seinen eigentlichen Wunsch an.</i>
Michael:	Das Frühstück ist mir eigentlich ganz egal. Vielleicht darf ich ja in der nächsten Pause mit Fußball spielen.	
Lehrerin:	Du meinst, du würdest vergnügter sein, wenn du mit Peter und den anderen spielen könntest. Du würdest sie nicht ärgern wollen, wenn sie deine Freunde wären.	<i>Die Lehrerin verbalisiert (vergnügter) und paraphrasiert Michaels Äußerung, so dass er noch einmal ganz konkret seinen grundlegenden Wunsch formulieren kann.</i>
Michael:	Ja, ich möchte mit zum Team gehören.	

Das Potenzial Aktiven Zuhörens konnte an diesem Beispiel aufgezeigt werden: Peter konnte sich wieder in die Gruppe einfügen, weil die Ausgangssituation geklärt werden konnte. Es zeigte sich, dass der Konflikt zwischen Peter und Michael die erste Ebene eines größeren Konfliktfeldes war, das auf zweiter Ebene die Situation Michaels in der Gruppe und auf dritter

Ebene die Gestaltung der Pausenspiele durch mehrere Kinder betraf. Tieferliegende Probleme innerhalb der Klasse konnten also identifiziert werden. Die Kinder wurden ernstgenommen und entwickelten eigene Lösungen für das Ausgangsproblem. So arbeiteten sie an ihrer Selbstkompetenz, indem sie eigene Aussagen präzisierten und Befindlichkeiten und Wünsche formulierten. Damit waren sie zugleich aktiv an einem Lernprozess zur Bearbeitung von Konflikten beteiligt und dürften Einblick gewonnen haben in die Möglichkeit, Konflikte gewaltfrei zu lösen – ein wesentlicher Aspekt von Sozialkompetenz. Darin zeigt sich auch das Potenzial für allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele der Schule.³¹² Durch diesen Klärungsprozess dürfte der Anstoß gegeben worden sein zu einer Verbesserung des Klimas innerhalb der Lerngruppe.

Nicht nur in spontan eintretenden Problemsituationen erweist sich so die Fähigkeit des Aktiven Zuhörens als hilfreich. Es ist jedoch auch überlegenswert, inwiefern es als Lerngegenstand bzw. als im Unterricht zu erwerbende Kompetenz gelten kann.

Lehrer und Lehrerinnen können auf Kinder und Jugendliche, die einen wesentlichen Teil ihrer Lebenszeit mit ihnen verbringen, als „mächtiges Modell“ wirken³¹³. Nach den Eltern seien Lehrer die wichtigsten Sprachmodelle, so Helmke³¹⁴. Konsequenterweise ist diese Einsicht auch auf das Zuhörverhalten zu beziehen. Allerdings weist Sieland darauf hin, dass Lehrende zunächst Modellangebote sind, die erst, wenn der Beobachter seine selektive Wahrnehmung auf sie lenkt, zum Modell werden³¹⁵. Es ist also möglich, dass die bei Konflikten aktiv zuhörende Lehrerin aus dem Beispiel von ihren Schülerinnen und Schülern zum Modell gewählt wird – vorausgesetzt diese schätzen sie und finden sie glaubwürdig. Die Kinder würden dann versuchen, in Konfliktsituationen ähnlich wie die Lehrerin zu sprechen, zuzuhören und zu vermitteln. Da diese Form des Lernens nicht planbar ist, muss hier von informellen Lernprozessen gesprochen werden, in denen die Sozialkompetenz der Kinder gefördert wird.³¹⁶

³¹² Vgl. dazu exemplarisch: Ziele und Aufgaben der Grundschule, in: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Grundschule, 2004/2009 S. VII sowie die Lernkompetenz nach Czerwanski et.al. (Hg.): Lernkompetenz, 2002.

³¹³ Helmke, Unterrichtsqualität, 4/2012, S. 58.

³¹⁴ Vgl. ebd. S. 109.

³¹⁵ Vgl. Sieland, Bernhard: Lachen können und eine Sache lieben. Lehrer als Vorbilder, in: Friedrich Jahresheft, Seelze (Friedrich) 2002, S. 51-53.

³¹⁶ Lehrkräfte und Schulen, die personenzentriertes Arbeiten in ihrem Unterricht und ihrer Einrichtung fördern wollen, können sich Unterstützung bei der GwG holen. Hier beschäftigt sich die Arbeitsgruppe Schule mit der Erstellung von Konzepten, Curricula und Materialien zum personenzentrierten Ansatz im System Schule und führt Fortbildungen für Schulleitungen, Lehr- sowie Betreuungskräfte in Schulen durch. Vgl. <http://www.gwg-ev.org/die-gwg/fachgruppen/fachgruppe-schule> (3.6.2015).

Deshalb ist es andererseits aber auch sinnvoll, dass Lehrende Modelllernen planen. Wenn aktiv zuhörende Lehrer und Lehrerinnen ihre innere Haltung und ihr Zuhörverhalten als bildungsrelevant für die Lernenden bewerten, bedeutet das, dass sie das gewünschte Verhalten glaubwürdig vorleben, demonstrieren sowie Anwendungssituationen herbeiführen sollten, in denen die Technik des Aktiven Zuhörens geübt, also an der Methodenkompetenz der Lernenden gearbeitet wird. Dabei muss die Lehrperson nicht zwingend selbst als Modell auftreten. Für gelingendes Lernen am Modell ist es nämlich wesentlich, dass die Lernenden das Modell in Hinblick auf z.B. Alter, Kompetenz, Geschlecht als positiv bewerten. Falls dies nicht der Fall ist, kann es auch zur sogenannten Kontra-Imitation kommen, d.h., dass die Beobachtung des Modells Widerstand und gegenteilige Reaktionen hervorruft.³¹⁷ Bildungsrelevant ist die Einübung in aktives Zuhören insofern, als dass sie zur Entwicklung von Sozial- und Methodenkompetenz beiträgt: Denn Aktives Zuhören üben heißt einerseits Empathiefähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sowie konstruktiven Umgang mit Konflikten fördern, andererseits auch bestimmte Techniken wie das Verbalisieren und Paraphrasieren kennenlernen.³¹⁸

Besondere Bedeutung hat die Förderung dieser Fähigkeiten im Religionsunterricht. So sei noch einmal auf den Orientierungsrahmen der EKD verwiesen, in dem Wahrnehmungsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit als prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung benannt werden.³¹⁹ In besonderer Weise zeigt jedoch die Haltung, die dem Aktiven Zuhören zugrunde liegt, Nähe zum christlich-protestantischer Menschenbild. Gemeinsamer Kern ist die Bejahung jedes Menschen, die bedingungslose Annahme jedes Menschen und seine Wertschätzung – unabhängig von seiner Leistung – aus theologischer Perspektive die *Wahrnehmung* des Mitmenschen als Mitgeschöpf und Ebenbild Gottes.

So ist der Religionsunterricht im Fächerkanon für die Einübung einer wertschätzenden Kommunikation und die Beschäftigung mit Lösungsmöglichkeiten von Konflikten, wobei für beides,

³¹⁷ So muss bei geplantem Modelllernen überprüft werden, ob die Lehrkraft, die ja auch die Leistungen der Lernenden bewertet, sich als Modell eignet. Es ist auch möglich ein Modell aus den Medien, das das gewünschte Verhalten zeigt und das die Lernenden als positiv bewerten, zu nutzen. Zudem muss das gewünschte Verhalten auch konsequent eingefordert und verstärkt werden. Vgl. dazu Sieland, Lachen, 2002, S. 51ff.

³¹⁸ Die genannten Fähigkeiten zu konstruktivem Umgang mit Konflikten, zu Empathie und Kommunikation gehören zu den wesentlichen schulischen Bildungszielen. Exemplarisch sei auf die Bildungs- und Erziehungsziele der sächsischen Gymnasien (Empathie, Perspektivenwechsel, Kommunikationsfähigkeit, Werteorientierung) verwiesen. Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.): Lehrplan Gymnasium Evangelische Religion, Dresden 2004/2011, S. VIII.

³¹⁹ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010, S. 12. Siehe ebenfalls die Ausführungen zum Baden-Württembergischen Bildungsplan unter 1.2.1, in denen die Fähigkeit anderen zuzuhören als Teil kommunikativer Kompetenz explizit benannt wird.

wie gezeigt wurde, Aktives Zuhören eine sinnvolle Grundlage ist, geradezu prädestiniert. Das wird in den Lehr- und Bildungsplänen ernstgenommen: „Einblick gewinnen in die Welt der Gefühle und Bedürfnisse“, in Entstehung und „Lösungsmöglichkeiten von Konflikten“ sind Lehrplanziele für den Religionsunterricht der ersten und zweiten Klasse an sächsischen Grundschulen. Vorgeschlagen werden dazu unter dem Stichwort „Einüben Empathischen Verhaltens“ Kooperations- und Kommunikationsspiele.³²⁰ Der baden-württembergische Bildungsplan benennt und beschreibt Soziale und Kommunikative Kompetenz als die Kompetenzen, die besonders in evangelischer Religionslehre zu fördern seien. So sollen die Lernenden u.a. einüben eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich zu machen, anderen zuzuhören, Rückmeldungen aufzunehmen, unterschiedliche Sichtweisen aufeinander zu beziehen und gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen (Kommunikative Kompetenz) sowie mit anderen rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen und Konfliktlösungen zu suchen (Soziale Kompetenz).³²¹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die didaktische Funktion Aktiven Zuhörens für Schule und Religionsunterricht auf drei Ebenen entfaltet:

Als Grundhaltung Empathischen und Relationalen Zuhörens durch die Lehrperson ist es eine Voraussetzung für informelle Lernprozesse in der Schule.

Es ist in Form von Modelllernen sinnvoller Inhalt von Lernprozessen.

Und es ist als Teilkompetenz von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz Bildungsziel von Lernprozessen, insbesondere von religiösen Lernprozessen – und somit auch Teil von Kompetenzen religiöser Bildung.

3.5 Kritisches Zuhören

Zuhören oder Nicht-Zuhören spielt nicht nur in zwischenmenschlichen Beziehungen in Familie und Schule eine wesentliche Rolle. Das wurde im vorherigen Kapitel (Empathisches Zuhören) beschrieben. Zuhören spielt ebenfalls in politischen Zusammenhängen eine grundlegende Rolle, oder sollte sie zumindest spielen. Andrew Dobson, der sich mit dem Zusammenhang

³²⁰ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Grundschule Evangelische Religion, 2004/2009 S. 6f.

³²¹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan Allgemein bildendes Gymnasium, 2004, S. 25; ebenso: Dass. (Hg.): Bildungsplan Realschule, 2004, S. 23.

von Zuhören und Demokratie auseinandergesetzt hat, beobachtet allerdings in der Politik ein Übergewicht der Fähigkeit zu sprechen zuungunsten seiner „sensory counterparts“³²². Er setzt sich für eine „Dialogic Democracy“ ein, in der verstärkt auf allen Ebenen politischen Handelns – zwischen Politikern, zwischen Politikern und Wählern sowie zwischen Regierung und Bevölkerung – das Zuhören stärker einbezogen wird. Es sei wichtig, die Verhältnisse so zu gestalten, dass Zuhören (für Politiker) zu einer Verpflichtung wird, statt eine Alternative zu bleiben.³²³ Aber auch die in einer offenen Gesellschaft lebenden Menschen sind permanent herausgefordert, sich zu ethischen, politischen oder gesellschaftlichen Fragen eine Meinung zu bilden. Sie sind zudem durch die neuen Medien einer Informationsflut wie nie zuvor ausgesetzt und müssen sich zu vielfältigen um sie werbenden Überzeugungen verhalten.

„It is essential, therefore, that we develop an ability to critically analyze the myriad of persuasive messages we encounter“³²⁴ formuliert der amerikanische Medien- und Kommunikationswissenschaftler Timothy Borchers. An Beispielen aus der Werbebranche und der Politik illustriert er diese Notwendigkeit: Oft würden Menschen gar nicht realisieren, wie Werbung – im Beispiel für Automobile –, ihre Einstellungen und ihr Kaufverhalten beeinflusst. Politiker nutzen die neuen Medien, um die Vorstellungen der Öffentlichkeit über das, was aktuell wichtig sei, zu formen. Dabei würden die Prioritäten einiger weniger Menschen berücksichtigt, hingegen die vieler anderer ausgeschlossen³²⁵, also nicht im Sinne einer „Dialogic Democracy“ Dobsons gearbeitet. Während Borchers sich mit „Persuasion“, d.h. Überzeugungsarbeit in den verschiedensten Zusammenhängen³²⁶ auseinandersetzt, konzentrieren sich Floyd und Clement³²⁷ auf mündliche Botschaften aus dem Bereich der Politik. An diesem Beispiel – sie untersuchten Reden des ehemaligen US-Präsidenten George W. Bush – soll zunächst die Notwendigkeit einer Erziehung zum Kritischen Zuhören aufgezeigt werden, bevor anschließend untersucht wird, welche Teilleistungen für kompetentes Kritisches Zuhören wesentlich sind. Schließlich

³²² Vgl. Dobson, Andrew: *Listening for Democracy*, Oxford (Oxford University Press) 2014, S. 6. Er führt das zurück bis in die Anfänge der Demokratie, als Aristoteles das politische Wesen als ein Wesen mit der Fähigkeit zu sprechen definiert habe. Dieses Verständnis habe bis in die Gegenwart hinein die Vorstellung von Politik geprägt. Vgl. ebd.

³²³ Vgl. Ebd. S. 107.

³²⁴ Borchers, Timothy A.: *Persuasion in the Media Age*, Boston (McGraw-Hill Companies) 2002, S. xxi.

³²⁵ Vgl. ebd.

³²⁶ Sprache, Kultur, Politik, Werbung, in zwischenmenschlichen Beziehungen.

³²⁷ Floyd, James J./ Clements, Steven M.: *The Vital Importance of Critical Listening: An Extended Example*, in: *International Journal of Listening*, o.O. 2005, S. 39-47.

ist nach der didaktischen Funktion und dem didaktischen Ort dieser komplexen Thematik im Religionsunterricht zu fragen.

3.5.1 Zur Notwendigkeit einer Erziehung zum Kritischen Zuhören

Die Autoren stellten fest, dass hier die rhetorische Methode der „associational juxtaposition“³²⁸, der assoziativen Nebeneinanderstellung von zwei Sachverhalten, die in keiner logischen Beziehung stehen, Anwendung findet. Dabei würde mit Enthymemen gearbeitet, d.h. dass der Sprecher die Schlussfolgerungen nicht explizit selbst zieht, sondern seine Zuhörer die von ihm gelassenen Lücken selbst füllen lässt. So würden die Zuhörer dazu gebracht, voneinander unabhängige Vorstellungen („ideas“) als eng mit einander verbunden zu betrachten und konsequenterweise ihre Emotionen und dazugehörigen Einstellungen von einem Sachverhalt auf den anderen zu übertragen.³²⁹ Nachdem so der Diskurs zu einem Thema gestaltet worden sei, würden durch „associational juxtaposition“ die Wahrnehmungen und Interpretationen, die Zuhörer von der Welt haben, geformt. „These perceptions and interpretations can impact significantly ways listener’s act, react, and interact with their world. Associational juxtaposition, then can function to form individual and collective perceptions of reality.“³³⁰ Floyd und Clements analysierten sechs Reden von George W. Bush, in denen dieser mit der Technik des „associational juxtaposition“ einen Zusammenhang zwischen dem Irak Saddam Husseins und den Anschlägen vom 11.9.2001 auf das Pentagon und das World Trade Center durch Al Quaida konstruierte, obwohl dafür keine Belege existierten³³¹. Dass diese Argumentation erfolgreich war, zeigt den Autoren zufolge eine Studie der CBS aus dem Jahr 2003: Demnach glaubten 53% der Amerikaner, dass Saddam Hussein persönlich in die Terroranschläge vom 11. September verwickelt war³³². Diese Argumentation half, so Floyd und Clements, die Invasion in den Irak zur rechtfertigen, einer militärischen Aktion mit weitreichenden und ernsten Folgen für die amerikanischen sowie irakischen Soldaten und die Zivilbevölkerung³³³. Den Autoren ist zuzustimmen, wenn sie auf Grundlage ihrer Untersuchungen die Notwendigkeit des

³²⁸ Ebd. S. 40. In der Plakatwerbung wird diese Technik oft verwendet, indem z.B. eine gut aussehende Person eine bestimmte Sorte Zigaretten raucht oder ein bestimmtes Auto fährt. Floyd und Clements untersuchten, ob diese Technik auch im sprachlichen Bereich angewendet wird.

³²⁹ Vgl. ebd.

³³⁰ Ebd. S. 41.

³³¹ Vgl. ebd. S. 41-45.

³³² Vgl. ebd. S. 45

³³³ Vgl. ebd.

Lehrens und Einübens von kritischem Zuhören fordern: „the vital need for teaching and practice of critical ... listening to the carefully crafted words of others, the views of the world that even our highest leaders attempt to convey without the use of solid evidence or cogent argument“³³⁴.

3.5.2 Zum Begriff „Kritisches Zuhören“

Floyd und Clements weisen ausgehend von ihrer Analyse auf die umfassende Bedeutung Kritischen Zuhörens für den Selbstschutz und das Wohlergehen jeder einzelnen Person als auch der einen Welt im Ganzen hin³³⁵. Kritisches Zuhören hilft auf der Basis genauen Textverständnisses und sorgfältiger Analyse zu eigenen Bewertungen zu gelangen – nicht nur in politischen oder allgemeingesellschaftlichen Zusammenhängen. Brownell weist darauf hin, dass es auch für die persönliche wie berufliche Leistungsfähigkeit („effectiveness“) äußerst wichtig sei, kritisch zuhören und so kluge Entscheidungen treffen zu können³³⁶. Kritisches Zuhören sieht sie in einen Prozess der reflektierten Bewertung von Sachverhalten eingebunden, so bedeute „kritisch“ auch nicht „negativ“, sondern reflektierend. Kritisches Zuhören sei, anders als Hören als Voraussetzung aller Arten des Zuhörens, situativ.³³⁷ Daraus ergibt sich, dass der kritische Zuhörer in der Lage sein muss, zu entscheiden, wann Kritisches Zuhören angewendet werden sollte. „Critical listening is particularly relevant to persuasive communication situations. When someone wants to change your opinion or behavior, you must determine whether to accept or to reject what you hear“, so Brownell, die zudem betont, dass „persuasion“ freie Wahl zwischen Alternativen impliziert³³⁸. Sie weist ferner darauf hin, dass der kritische Zuhörer keine kluge Entscheidung treffen oder stichhaltige Schlussfolgerung ziehen kann, bevor er nicht sicher ist, dass er die Bedeutung des Gesagten einschließlich der nonverbalen und situationsbezogenen Aspekte wirklich erfasst hat³³⁹. Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Leistungen eine Person in einer Situation des Kritischen Zuhörens erbringen muss (Tabelle 10). Dabei ergibt sich logisch, welche überfachlichen Kompetenzen diese Person dabei einbezieht.

³³⁴ Ebd. S. 45f.

³³⁵ „Our self-protection and welfare as individuals, as a society, as a nation and as a world demands listening at this level. We cannot afford to do otherwise.“ Ebd. S. 46.

³³⁶ Vgl. Brownell, Judi: Listening. Attitudes, Principles, and Skills, Boston (Pearson) 5/2013, S. 223.

³³⁷ Vgl. Ebd.

³³⁸ Ebd.

³³⁹ Vgl. Ebd.

Tabelle 10: Leistungen beim Kritischen Zuhören

Der kritische Zuhörer	
Erkennt die Notwendigkeit Kritischen Zuhörens und bereitet sich darauf vor	übt Methoden- und Sachkompetenz
Analysiert die Botschaft und kommt zu einer Schlussfolgerung	
Beobachtet sich selbst	sowie Selbstkompetenz aus
Reagiert	und ist insgesamt handlungsfähig ³⁴⁰ .

Dass der potenzielle kritische Zuhörer zunächst die entsprechende Zuhörsituation identifizieren muss, wurde bereits benannt. Brownell formuliert sparsam, dass vom Zweck und den Zielen des Zuhörens die Angemessenheit des Kritischen Zuhörens bestimmt wird³⁴¹. Den Gedanken ausführend, heißt das, der Zuhörer muss sich über seine Zuhörziele, seine Intention und die Art der Zuhörsituation klar werden, um sinnvoll zuhören zu können.

Lässt sich ein Mann beim Kauf eines Elektrogerätes beraten mit dem Ziel sich für eines zu entscheiden? Welches Zuhörziel hat eine Frau, die sich auf der Straße von Vertretern einer religiösen Gemeinschaft in ein Gespräch verwickeln lässt? Möchte sie mehr Informationen über die Gemeinschaft um sich ein fundiertes Urteil bilden zu können? Hört sich jemand einen Vortrag über Sterbebegleitung an, um sich für oder gegen eine entsprechende ehrenamtliche Tätigkeit entscheiden zu können?

In Vorbereitung auf das Zuhören versucht ein geschulter kritischer Zuhörer eine objektive Haltung einzunehmen: er macht sich bewusst, dass er nur eine begrenzte Menge an Informationen zur Verfügung hat, dass angesichts vieler konkurrierender Botschaften eine Neigung zu Übertreibungen besteht und stellt sich darauf ein, seine Position zu modifizieren. Zudem versucht er sich auf sein Gegenüber als Person zu konzentrieren.³⁴²

³⁴⁰ Der Begriff der Handlungsfähigkeit soll hier noch nicht im Sinne religiöser Bildung verstanden werden, ist aber hier insofern sinnvoll, da sowohl an den Teilschritten Kritischen Zuhörens einschließlich der Reaktion die Aktivität des kritisch Zuhörenden deutlich wird.

³⁴¹ Vgl. ebd.

³⁴² Brownell merkt dazu kritisch an, dass Zuhörer dazu neigen würden, den einzigartigen Charakter jedes Individuums zu übersehen und sich stattdessen auf passende Verallgemeinerungen zu fokussieren. So schlägt sie vor, zunächst darauf zu achten, was die Sprecher von anderen unterscheidet und was sie verbindet. Das könne dabei helfen, sich mit Urteilen zurückzuhalten bis die Situation ausreichend beobachtet wurde um konkrete Schlussfolgerungen zu ziehen. Vgl. ebd. S. 229. Eine solche Zurückhaltung ist wichtig, wenn ein möglichst objektives Urteil gefällt werden soll. Leider führt Brownell nicht aus, was sie genau mit „idiosyncratic characteristics of each individual“ in dem Zusammenhang meint. Die Argumentation und Qualifikation des Sprechers muss natürlich geprüft werden. Er oder sie ist selbstverständlich respektvoll zu behandeln. Anzufragen ist jedoch, ob es nicht

Lundsteen hat bereits 1979³⁴³ die Aufgaben eines kritischen Zuhörers während des Zuhörvorgangs beschrieben:

- die Gültigkeit und Angemessenheit der Argumentation überprüfen
- zwischen Fakten, Meinungen und Urteilen unterscheiden
- die verschiedenen Vorstellungen zu untersuchen und zu vergleichen und zu einer Schlussfolgerung zu kommen
- Trugschlüsse identifizieren
- die Intention des Sprechers aufdecken
- seine Qualifikation beurteilen

Zu ergänzen ist das Verstehen der Botschaft (*comprehensive listening*) und ggf. Formulieren von Verständnisfragen, das die Voraussetzung für die von Lundsteen benannten Aufgaben darstellt. Wolvin und Coakley betonen, dass nach der Intention des Sprechers und den dahinterstehenden Interessen zu fragen sei – „Who will benefit if the speaker’s purpose is accomplished?“³⁴⁴. Sie bringen zudem die Frage nach der Passung von Argumentation und emotionalen Appellen ein und lenken den Blick auf den Zuhörer selbst: „Is my response completely emotional, or am I also analyzing the message objectively?“³⁴⁵ Damit ist noch einmal ein wesentlicher Aspekt - nicht nur Kritisches Zuhörens – benannt: Die zuhörende Person beobachtet sich selbst. Sie reflektiert ihre Reaktion hinsichtlich der in der Situation notwendigen Objektivität.

In diesem Abschnitt wurde gefragt, was Kritisches Zuhören ausmacht. Dies zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kritisches Zuhören immer inhaltsgebunden und nicht auf ein bestimmtes Themengebiet beschränkt ist, wie die bisher angeführten Beispiele zeigten. So kann es als Teilkompetenz einer überfachlichen Methodenkompetenz beschrieben werden. Nach Czerwanski u.a. umfasst diese „vor allem die Aneignung und Verarbeitung von Informationen aus unterschiedlichen Medien (Text, Bild, Film CD, Internet), den sachgerechten Um-

Zuhörsituationen (z. B: Werbegespräche) gibt, in denen es sinnvoller ist, das hinter dem Sprecher stehende Interesse (des Unternehmens) zügig in den Blick zu nehmen. Hier würde sich dann wieder die Fähigkeit des Zuhörers zeigen, eine Zuhörsituation angemessen einzuschätzen.

³⁴³ Vgl. Lundsteen, Sara: *Listening: Its impact on reading and other language arts*, Urbana Illinois (ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills) 1979, zitiert in: Brownell, *Listening*, 2013, S. 224.

³⁴⁴ Wolvin, Andrew/Coakley, Carolyn: *Listening*, Madison, Wis. u.a. (Brown & Benckmark), 1996, S. 308.

³⁴⁵ Ebd.

gang mit Medien, die Gesprächsführung und Kooperation sowie die Strukturiertheit individuellen Handelns...“³⁴⁶. Da beim Kritischen Zuhören zugleich Selbstbeobachtung und Selbstkritik gefordert wird, dient es auch der Weiterentwicklung von Selbstkompetenz, die auch die „kritische Selbstwahrnehmung in Auseinandersetzung mit der Umwelt und der eigenen Position in ihr“ umfasst³⁴⁷. Folglich ist es auch als Teilkompetenz von Selbstkompetenz zu betrachten.

Nun ergibt sich die Frage, wie Kritisches Zuhören als Teil von Selbstkompetenz und überfachlicher Methodenkompetenz für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden kann.

3.5.3 Bedeutung für den Religionsunterricht

Der Shell-Jugendstudie zufolge hatten 2015 99% der Jugendlichen Zugang zum Internet, 30% mehr als noch 2002. Fast 18,4 Stunden verbrachte im Schnitt ein Jugendlicher pro Woche im Internet. 25% der Jugendlichen mit Netzzugang nutzten diesen hauptsächlich um Informationen zu gewinnen, bei 24% dominiert Unterhaltung, wobei Letztere mit 20 Stunden pro Woche Internetnutzung deutlich über dem Durchschnitt liegen.³⁴⁸ Laut der KIM-Studie 2014 nutzten 41% der 12 bis 13-Jährigen das Radio über 40 Minuten und den Fernseher ca. 100 Minuten täglich. Hinzu kam u.a. noch die Nutzung eigener Handys und Smartphones.³⁴⁹ Über ein vielfältiges Medienangebot werden Kinder und Jugendliche mit Informationen, Überzeugungen und Werbung für Produkte jeder Art konfrontiert. Ihnen begegnen in Schule, Familie und Freundeskreis unterschiedliche Lebensstile, Wertvorstellungen, politische Ideen und religiöse sowie weltanschauliche Vorstellungen, vielfach in Gesprächen, in denen sie auch Zuhörer sind. Dabei profitiert jede Person und Gruppierung, einschließlich der Heranwachsenden selbst, von den Rechten in einer Demokratie: von Rede- und Meinungsfreiheit ebenso wie von Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie der Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses. Besonders auf die Redefreiheit wird dabei immer wieder als universelles Prinzip einer Demokratie hingewiesen³⁵⁰. Aber, so ist mit Floyd und Clement darauf hinzuweisen,

³⁴⁶ Czerwanski et al. (Hg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule, 2002, S. 32. Da Methoden immer an Inhalten eingeübt würden, sehen Czerwanski u.a. sie immer in Zusammenhang mit Sachkompetenz, so könne „Methodenkompetenz nur in Zusammenhang mit Sachkompetenz erworben werden“. Vgl. ebd.

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Vgl. 17. Shell Jugendstudie 2015 <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study-2015/multimedia.html> (25.1.2016).

³⁴⁹ Vgl. die Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest 2010 <http://www.mpfs.de/index.php?id=656> (21.3.2016).

³⁵⁰ Vgl. Gysel, Barbara: Redefreiheit als universelles Prinzip – und Mündlichkeit im politischen Alltag vor Ort, in: Eriksson, Birgit/Luginbühl, Martin/ Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf, Bern (HEP) 2013, S. 104-105.

„... not all speakers have our best interests at heart. Those who are tricky and deceptive, those who are poorly informed, those who disguise weak logic and lack of evidence through effective delivery and emotional appeals, and those who are more interested in personal gain or advantage than in the welfare of others are free to speak in our society.“³⁵¹

Heranwachsende gestalten in Auseinandersetzung mit dieser gesellschaftlichen Pluralität ihr Leben, die einerseits ein breites Spektrum an Wahlmöglichkeiten³⁵² bietet, andererseits aber in größerem Maße Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortung fordert als das in sogenannten „geschlossenen Systemen“³⁵³ der Fall war. So erweist sich heute „die gesellschaftliche, kulturelle, religiöse und weltanschauliche Pluralität als der entscheidende Kontext für religionspädagogisches Handeln“³⁵⁴ und für pädagogisches Handeln insgesamt. Vor diesem Hintergrund ist nun nach den Aufgaben des Religionsunterrichts und nach der besonderen Bedeutung Kritischen Zuhörens zu fragen.

Die EKD-Denkschrift von 2014 sieht die Aufgaben des Religionsunterrichts darin, zu religiöser Orientierung, Identität und Pluralitätsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen beizutragen³⁵⁵. Damit gibt sie den Kompetenzen für den Religionsunterricht³⁵⁶ einen bildungspolitischen Rahmen. Dazu wiederum kann die Fähigkeit Kritischen Zuhörens, wenn sie im Religionsunterricht und aus religionspädagogischer Perspektive gefördert und gefordert wird, einen Beitrag leisten: Für alle drei Aufgaben, die in der EKD-Denkschrift beschrieben werden, ist die Fähigkeit, eigenes Verhalten, auch Zuhörverhalten, wahrzunehmen und zu reflektieren wesentlich. Das betrifft die Überlegung der Lernenden, welchen Stimmen, Meinungen und Einflüssen sie ausgesetzt sind oder sich freiwillig aussetzen. Es führt weiter zu der Frage, inwiefern sie sich von

³⁵¹ Floyd, James. J.: Improving Listening Abilities, Dubuque, IA (Kendall/Hunt) 1998, S. 5, zitiert in: Floyd/Clements, Vital Importance of Critical Listening, 2005, S. 40.

³⁵² Das Sprichwort „Wer die Wahl hat, hat die Qual“ gewinnt angesichts der Vielfalt an Lebensstilen, religiösen Vorstellungen etc. neue Bedeutung. Das betrifft z.B. auch die Berufswahl: Bachelorabschluss oder Master? Ausbildung, Studium oder duales Studium? Ausbildung in der Nähe der Herkunftsfamilie, in einer anderen Stadt, einem anderen Bundesland, im Ausland? Die Beispiele ließen sich fortführen und illustrieren die Herausforderungen an Heranwachsende in einer pluralen Gesellschaft.

³⁵³ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg (Gütersloher Verlagshaus, Herder) 2002, S. 51-74, S. 63.

³⁵⁴ Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg (Gütersloher Verlagshaus, Herder) 2002, S. 11 (Vorwort).

³⁵⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2014, S. 42ff. Mit Bezug auf die Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994.

³⁵⁶ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010.

den jeweils präsentierten Vorstellungen, Werten und Normen beeinflussen lassen. Dazu gehört auch die Beobachtung der eigenen (un)sachlichen oder emotionalen Reaktion. Der zweite Aspekt, der ebenfalls zu allen drei benannten Aufgaben des Religionsunterrichts beitragen kann, betrifft die Analyse der Argumentation und Botschaft des Sprechenden – als *Katharsis* wesentliches Element von Ästhetischer Bildung –, um zu einer eigenen Schlussfolgerung, einer eigenen Position zu kommen. Das ist gerade für das Leben in einer pluralen Gesellschaft, in der die verschiedensten Wertvorstellungen und Lebensentwürfe aufeinandertreffen, wesentlich.³⁵⁷

An den beiden Aspekten wird deutlich, dass die Förderung Kritischen Zuhörens im Religionsunterricht einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Selbstkompetenz und überfachlicher Methodenkompetenz leisten kann. Eine besondere Nähe ist dabei zwischen den Aufgaben des Religionsunterrichts und der Förderung von Selbstkompetenz zu finden. Nach Czerwanski u.a. umfasst diese „grundlegende Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das (Lern-) Handeln des Einzelnen beeinflussen“ und die man auch „das Selbstkonzept nennen [könne], das sich auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl gründet“.³⁵⁸ Im Fazit des Kapitels wird schließlich auch die Verbindung zu den Kompetenzen religiöser Bildung nach dem Orientierungsrahmen der EKD für die Sekundarstufe 1 gezeigt.

Wie Kritisches Zuhören im Religionsunterricht in Hinblick auf die Aufgaben des Religionsunterrichts sowie die Förderung von Selbst- und Methodenkompetenz eingeübt werden, soll im Folgenden an einem Beispiel gezeigt werden. Dabei wurde bewusst eine Videobotschaft ausgewählt, da das ein Medium ist, das den Jugendlichen vertraut ist. Zudem sind zahlreiche Situationen, in denen Kritisches Zuhören relevant wird, keine reinen Zuhörsituation wie z.B. Telefonate oder Radioansprachen, sondern durch Bilder – wie im Fernsehen – oder ein menschliches Gegenüber – wie bei Verkaufsgesprächen – gekennzeichnet.

³⁵⁷ Mit Kant wäre zu formulieren, dass die Lernenden für ihre innere Stimme bzw. den inneren Richter (d.h. das Gewissen) zu sensibilisiert werden. Vgl. Kant, Immanuel: Metaphysik der Sitten, in: AA Kant, Bd. 6, S. 203-494, S. 438f. Siehe auch Punkt 4.1.

³⁵⁸ Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt, Förderung von Lernkompetenz in der Schule. 2002, S. 32. Auch die moralische Urteilsfähigkeit gehört nach Czerwanski u.a. zur Selbstkompetenz bzw. zur Selbstkompetenz. Anm. JW: Selbstkompetenz schließt Reflexion eigener Haltungen und Gewohnheiten ein, was auch ein grundlegendes Anliegen Ästhetischer Bildung – nämlich auf der Ebene der *aisthesis* – ist.

3.5.4 Unterrichtsskizze „Mauretania Gregor deutet Ihre Urlaubsauguststerne“

Mauretania Gregor nutzt die Chancen, die ihr die plurale, demokratische Gesellschaft und deren moderne Print- und digitalen Medien bieten. So sind ihre kostenlosen monatlichen Horoskope sowohl auf Youtube als auch auf viversum.de, einer Internetseite für spirituelle Lebensberatung, zu finden³⁵⁹. In diesen Videobotschaften wirbt sie gleich zu Beginn für ihr kostenpflichtiges Liebeshoroskop. Zahlreiche weitere Produkte kann der Nutzer über ihre Internetseite erwerben – z.B. ein Liebesamulett für 199 Euro und ein Spezialamulett für 499 Euro. Ihre Bücher vertreibt die Starastrologin über Amazon.³⁶⁰ In ihren monatlichen Videobotschaften gibt sie ihren Zuschauern Verhaltenshinweise, die sie mit Planetenkonstellationen um das jeweilige Sternzeichen begründet. Bei genauerer Analyse ist festzustellen, dass es sich jedoch um allgemeine Hinweise handelt, die auf viele Menschen nicht nur in einem bestimmten Zeitraum zutreffen. So bittet z.B. Saturn, der im August die Krebse bestrahlt, „endlich zu klären, was schon lange überfällig ist, ob in Ihrer Beziehung, ob in Ihrem persönlichen Umfeld, ob im beruflichen Umfeld, das müssen Sie ganz individuell entscheiden, das wissen Sie ja auch, wo der Konflikt ist“³⁶¹.

Die Arbeit mit Medienauftritten von Mauretania Gregor eignet sich aus mehreren Gründen besonders gut für die Arbeit im Religionsunterricht:

Sie repräsentiert in der Vielfalt religiöser Bewegungen in unserer Gesellschaft den esoterischen Bereich. Ihre digitalen, audiovisuellen Medien sind ansprechend für Jugendliche und alltäglicher Bestandteil ihrer Lebenswelt. Jugendliche sind jedoch nicht die Zielgruppe Mauretania Gregors, so dass diese ihr distanziert begegnen können und eine sachliche Auseinandersetzung erleichtert wird. Da es sich nicht um reine Tonmedien handelt, ist der Zusammenhang von Ton und Bild im Unterricht mit zu analysieren. Von diesem ersten Versuch Kritisches Zuhören bewusst zu fördern ausgehend, können die Jugendlichen dann eigene Beispiele bearbeiten.

³⁵⁹ <http://www.viversum.de/video-monatshoroskop/mauretania-gregor/august-2015/krebs> (14.8.2015).

³⁶⁰ Vgl. dazu ihre Internetseite www.mauretania-gregor.de (17.8.2015). Über Amazon kann der Interessent oder die Interessentin z.B. ihr Buch „Sonne, Mond und Liebe. Der geheime Liebescode in Ihren Sternen“ erwerben, 2011 bei Allegria erschienen.

³⁶¹ Vgl. <http://www.viversum.de/video-monatshoroskop/mauretania-gregor/august-2015/krebs> (14.8.2015). Das Transkript befindet sich im Anhang der Arbeit. Es wird deutlich, dass solch ein Hinweis nie falsch ist. Auch die Ausdehnung des Geltungsbereiches auf Familie, berufliches Umfeld etc. zeigt die globale Dimension des Hinweises.

Die folgende Unterrichtsskizze (Tabelle 11) wurde für Lernende der Klasse 9 konzipiert³⁶². Grundlage ist der sächsische Lehrplan für Gymnasien. Das Ziel der Unterrichtseinheit lautet: „Sich positionieren zur Vielfalt religiöser Bewegungen in der pluralistischen Gesellschaft“³⁶³. Davon ausgehend wurden für die Arbeit an Mauretania Gregors Videobotschaft zum Augusthoroskop 2015 folgende prozessbezogen formulierte Lernziele für eine Einheit von 90 Minuten abgeleitet.

- (1) Die Lernenden entwickeln ihre Selbstkompetenz weiter, indem sie die Wirkung Mauretania Gregors und ihrer Inszenierung auf sich beschreiben und so ihr Zuhörverhalten reflektieren (*Dimension der Aisthesis*).
- (2) Sie entwickeln die Fähigkeit, mündlich vorgetragene Argumentationen zu analysieren und zu beurteilen weiter (d.h. überfachliche Methodenkompetenz), indem sie ihre Botschaft zusammenfassen, ihre Intention herausarbeiten und sich begründet zu der Videobotschaft positionieren (*Dimension der Katharsis*).
- (3) Sie entwickeln ihre Selbstkompetenz weiter, indem sie die Strategie Mauretania Gregors auf Beispiele aus ihrem Interessenbereich übertragen und reflektieren, inwiefern und aus welchen Gründen sie ähnlich oder anders reagieren würden (*Dimension der Aisthesis*).

Tabelle 11: Unterrichtsskizze Kritisches Zuhören

Zeit	Didaktisch-metho- dische Struktur	Medien	Lehrkraft/Lernende	Bemerkung
10'	Einstieg: Erstbe- gegnung mit Mau- retania Gregor, Blitzlichtrunde [FU, UG im FU ³⁶⁴]	Video- aus- schnitt 1 (2 Min)	Nach der Begrüßung spielt die Lehrkraft einen Videoausschnitt mit allgemeinen Lebenstipps vor. Es gibt noch keine Hinweise auf den Zusammenhang zur Astrologie. Die Lernenden schildern in einer Blitzlichtrunde ihren ersten Eindruck von Mauretania Gregor.	Hinführung zum Lernziel 1
	Zielorientierung		Die Lehrkraft stellt als Ziele der Stunde die Untersuchung von medialen Botschaften und die Wirkung auf die Zuhörer und Zuschauer vor. Sie weist darauf hin, dass dabei das eigene Zuhörverhalten reflektiert werden soll.	

³⁶² Sie ist die einzige Unterrichtsskizze in dieser Arbeit, die bisher noch nicht erprobt wurde.

³⁶³ Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.): Lehrplan Gymnasium Evangelische Religion, 2004/2011, S. 25.

³⁶⁴ FU – Frontalunterricht, UG – Unterrichtsgespräch, PA – Partnerarbeit, KGA – Kleingruppenarbeit.

15'	Erarbeitung 1: Wahrnehmung/Beschreibung und Auseinandersetzung mit der Inszenierung Mauretania Gregors [FU, UG]	Videoausschnitt 1 (2 Min)	Der Videoausschnitt wird ein zweites Mal angeschaut. Die Lernenden beschreiben auf einem Arbeitsblatt die stimmliche, gestische und mimische Gestaltung, die Gesamtwirkung Mauretania Gregors sowie die Raumgestaltung. Im Unterrichtsgespräch tauschen sie ihre Beobachtungen aus und schildern die Wirkung dieser Inszenierung auf sich. Im Gespräch kann die Frage diskutiert werden, welche Wirkung möglicherweise erzeugt werden soll.	Arbeit am Lernziel 1
30'	Erarbeitung 2 und Vertiefung: Auseinandersetzung mit der Botschaft [PA, UG im FU]	Videoausschnitt 2 (6 Min)	Die Lehrkraft stellt Mauretania Gregor kurz vor. Anschließend schauen die Lernenden mit Unterbrechungen das gesamte Video an. Zwei Lernende arbeiten jeweils zusammen. Abwechselnd fassen sie den Inhalt zusammen und beschreiben sprachliche Gestaltung, Mimik und Gestik. Gemeinsam diskutieren sie die Intention der Starastrologin. Im Plenum positionieren sie sich zu der Videobotschaft und beziehen dabei ihre Arbeitsergebnisse ein. Ggf. weist die Lehrkraft auf die Internetseiten von Mauretania Gregor hin, auf der sie ihre weiteren Produkte bewirbt.	Arbeit am Lernziel 2
35'	Transfer: Übertragung auf die eigene Lebenswelt [KGA]		Die Lernenden bilden nach Themen, die sie interessieren, z.B. Mode, Sport, Fahrzeuge, Gruppen. Sie tauschen sich darüber aus, wie sie reagieren würden, wenn eine ihnen sympathische Person mit der Strategie Mauretania Gregors Interessenten suchen würde. Sie überlegen, was sie aus welchen Gründen ansprechen oder abschrecken würde und was sie animieren könnte, Geld für die jeweiligen Produkte auszugeben. Die Ergebnisse werden kurz im Plenum vorgestellt.	Arbeit am Lernziel 3
	Folgestunden		Auseinandersetzung mit Videobotschaften aus dem Interessenbereich der Lernenden und Reflexion des Zuhörverhaltens sowie von religiösen Sondergemeinschaften und/oder Psychogruppen	

3.5.5 Fazit und Ausblick

In dieser Unterrichtsstunde sind sowohl die Aspekte Kritischen Zuhörens als überfachlicher Kompetenz als auch die Dimensionen Ästhetischer Bildung sowie die prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung laut EKD berücksichtigt:

Das erste und dritte Lernziel sind auf das Reflektieren des Zuhörverhaltens, also die Förderung der Selbstkompetenz, angelegt. Dabei wird in den Dimensionen von Aisthesis³⁶⁵ und Katharsis³⁶⁶, mit dem zweiten Lernziel an den Analyse- und Beurteilungsfähigkeiten der Lernenden, d.h. an der überfachlichen Methodenkompetenz, gearbeitet. Die geforderte Positionierung nach der Auseinandersetzung mit einem esoterischen Angebot innerhalb der pluralen Gesellschaft zeigt das Potenzial dieses Themas und des didaktisch-methodischen Vorgehens für die religiöse Orientierung, Identität und Pluralitätsfähigkeit der Lernenden. Um den Transfer in die Lebenswelt und die Arbeit an der Selbstkompetenz zu vertiefen, sollten in den Folgenstunden Videobotschaften, die die Lernenden selbst auswählen, analysiert werden. Für eine Positionierung zu religiösen Bewegungen in unserer Gesellschaft ist es ferner auch notwendig, sich mit religiösen Sondergemeinschaften und Psychogruppen auseinanderzusetzen. Auch dafür bietet sich die Arbeit mit Videobotschaften bzw. Kurzfilmen an. Auf dem Videokanal von Scientology steht dafür z.B. eine große Menge an Material bereit³⁶⁷.

Nach dem Orientierungsrahmen der EKD³⁶⁸ werden in der vorgestellten Einheit zu Mauretania Gregor verschiedene Fähigkeiten gefördert: die Wahrnehmungsfähigkeit bezogen auf die eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten, Deutungsfähigkeit hinsichtlich der Botschaft und Intention der Astrologin, Urteilsfähigkeit, da die Lernenden sich selbst dazu positionieren sollen sowie Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit in der Übertragung auf Beispiele aus dem eigenen Interessenbereich.

In diesem Kapitel wurde die überfachliche Kompetenz des Kritischen Zuhörens in Beziehung zu den Aufgaben des evangelischen Religionsunterrichts gesetzt. Es ergab sich schlüssig, dass die Förderung Kritischen Zuhörens nicht nur der Weiterentwicklung einer allgemeinen (Methoden-)Kompetenz dient, sondern zu religiöser Orientierung, Identität und Pluralitätsfähigkeit beitragen kann, indem Heranwachsende dazu motiviert werden, eigene Verhaltensweisen zu reflektieren und so ihre Selbstkompetenz weiterentwickeln. Die Arbeit an Beispielen

³⁶⁵ Reflektieren von Wahrnehmungsgewohnheiten.

³⁶⁶ Einüben eines kritischen Umgangs mit Medien.

³⁶⁷ Z. B. ein Video zum Gründer der Gruppe L. Ron Hubbard <http://www.scientology.de/videos.html#/videos/category/lrh/ironhubbard-founder> (25.8.2015). Wenn mit Kurzfilmen gearbeitet wird, sollte dann natürlich der Fokus noch stärker auf das Verhältnis von Wort und Bild gerichtet werden. So kann z.B. der Film zunächst ohne Bild gehört werden, um die Konzentration auf die Analyse des gesprochenen Textes zu richten. Anschließend kann untersucht werden, wie die Bilder das Gesprochene unterstützen. Der angegebene Film über L. Ron Hubbard würde sich für eine solche Vorgehensweise eignen.

³⁶⁸ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010, S. 17.

aus der Lebenswelt hat zudem den Anspruch, für Situationen, in denen Kritisches Zuhören (und Zuschauen) gefragt ist, zu sensibilisieren.³⁶⁹

3.6 Zusammenfassung Kapitel 3: Zuhören als Teilkompetenz überfachlicher Kompetenz sowie Teil von Kompetenzen religiöser Bildung

Die Übersicht (Tabelle 12) zeigt, wie Zuhören Kompetenzen religiöser Bildung sowie eine überfachliche (Lern-)Kompetenz fördern kann. Es ergibt sich aus dem bisher Erarbeiteten und hier zusammengefassten schlüssig, dass die Fähigkeit zum Zuhören zum einen als Teilkompetenz einer überfachlichen Kompetenz³⁷⁰ zu verstehen ist, zum anderen auch als Teil prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung.

Tabelle 12: Zuhören zwischen überfachlicher und Kompetenzen religiöser Bildung

Teilaspekte von Zuhörkompetenz	Verstehen- des Zuhören: gesprochenen Text zu einer Thematik aus dem religiösen Bereich korrekt verstehen	Würdigendes Zuhören: ästhetisch anspruchsvoll vorge- tragene religiöse bzw. religiös interpretierbare Texte und/oder Musik hören und deuten	Empathisches und Relationales Zuhören: andere Personen ernst nehmen und ihre Situation verstehen wollen	Kritisches Zuhören: die Argumentation eines gesprochenen Textes analysieren und aufgrund eigener Sachkenntnis beurteilen
--------------------------------	---	--	--	--

³⁶⁹ Kritisches Zuhören kann an zahlreichen Themen und in unterschiedlichen Klassenstufen im Religionsunterricht geübt werden. So bieten sich generell Themen an, die die Lernenden zur Auseinandersetzung mit Vorbildern, Idolen, Lebens- und Wertvorstellungen auffordern, wie z.B. wenn sie sich in Klasse 7 „zur Faszination und Vorbildwirkung von Stars und Idolen“ positionieren sollen. Siehe Staatsministerium für Kultus und Sport, Lehrplan Gymnasium 2004/2011, S. 16. Weitere Beispiele wären Klasse 9 „Sich positionieren zu Darstellungen von Liebe und Sexualität in den Medien“ (ebd. S. 27), Klasse 10 „Anwenden von unterschiedlichen religiösen und philosophischen Positionen in der Auseinandersetzung um die Euthanasie und in einem weiteren aktuellen Konflikt“ (ebd. S. 31). Die modernen Medien werden aber auch von den etablierten Kirchen und Missionsgesellschaften genutzt. Neben dem eigenen Zuhörverhalten wäre hier zu untersuchen, inwiefern diese in ihrer (Selbst-) Darstellung der biblischen Botschaft entsprechen. Die Christoffel Blindenmission z.B. bietet auf ihrer Internetseite eine Reihe von Kurzfilmen an, in denen über Projekte berichtet wird, die aber auch den Zuhörer bzw. Zuschauer zur Unterstützung motivieren sollen. Diese bieten sich für die Arbeit in Klasse 10 an: Laut sächsischem Lehrplan sollen die Lernenden Mission in Geschichte und Gegenwart beurteilen. Vgl. ebd. S. 33. Die Videos der CBM sind unter folgender Adresse zu finden: https://www.cbm.de/infotehk/videos/index_391187.html (25.8.2015).

³⁷⁰ Klippert betrachtet Zuhören auch als Teil sozial-kommunikativer Kompetenz. Er teilt seinen „Erweiterten Lernbegriff“ in 4 Bereiche: Inhaltlich-fachliches Lernen (Wissen, ...), Methodisch-strategisches Lernen (Exzerpieren, ...), Sozial-kommunikatives Lernen (Zuhören nennt er an erster Stelle) und Affektives Lernen (Selbstvertrauen entwickeln, ...). Vgl. Klippert, Heinz: Methodentraining. Bausteine für den Unterricht, Weinheim, Basel (Beltz) Sonderdruck 2008, S. 31. Allerdings wurde in dieser Arbeit gezeigt, dass Zuhören ebenso Anteile am methodischen wie affektiven Lernen – hierzu besonders das würdigende Zuhören – hat.

Beispiele für den Religionsunterricht	Mauretania Gregors Augsthoroskop ³⁷¹	das Psalmenprojekt/das Rilke-Projekt als Medien ³⁷²	Aktives Zuhören als Lerninhalt beim Thema Konflikte	Mauretania Gregors Augsthoroskop
Geförderte prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung lt. EKD-Orientierungsrahmen	Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit	Wahrnehmungs-, Deutungsfähigkeit	(ethische) Urteils-, Dialog-, Handlungsfähigkeit	(ethische) Urteilsfähigkeit
Geförderte Teilkompetenzen der Lernkompetenz nach Czerwanski et al.	Sach- und Methodenkompetenz	Selbstkompetenz	Sozial-, Selbst-, Methoden- und Sachkompetenz	Sach- und Methodenkompetenz

So ergibt sich, dass Zuhören als Voraussetzung, Inhalt und Ziel von Bildungsprozessen ernstgenommen werden muss: Empathisches und Relationales, Kritisches und auch Würdigende Zuhören sowie die prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung setzen eine grundlegende Fähigkeit zum verstehenden Zuhören voraus. An den Beispielen in der Übersicht wird das noch einmal deutlich. Mangelnde Fähigkeit im Verstehenden Zuhören erschwert nicht nur den Wissenserwerb, d.h. die Erweiterung von Sachkompetenz, sondern auch das richtige Verständnis von Arbeitsanweisungen. Beides findet im schulischen Kontext vielfach über mündlich vermittelte Botschaften statt³⁷³. Auch der Erfolg von Formen des gemeinsamen Lernens, wie Gruppen- und Partnerarbeit, hängt mit von der Fähigkeit der Beteiligten zum Verstehenden und auch Relationalen Zuhören ab³⁷⁴. Damit ist Zuhören „ein wesentlicher Faktor bei der Entwicklung kooperativer Lern- und Arbeitsformen“³⁷⁵, also bei der Weiterentwicklung von Sozial- und Methodenkompetenz. In der Arbeit wurde gezeigt, dass Zuhören in Form von

³⁷¹ <http://www.viversum.de/video-monatshoroskop/mauretania-gregor/august-2015/krebs> (14.8.2015).

³⁷² Garcia, Geroge: Vom Aufgang der Sonne – das Psalmenprojekt, Holzgerlingen (SCM Hänssler) 2/2007; Schönherz, Richard/ Fleers, Angelika: Das Rilke-Projekt. Limited Edition 2012.

³⁷³ Imhof verweist in diesem Zusammenhang auf eigene Forschungen, die zeigen, dass bis zur 5. Klasse die Lehrpräsentation die häufigste Form der Zuhöranforderung für Schüler ist und die Zuhörsituationen, in denen die Schüler ihre Kompetenzen üben können, wenig variieren. Vgl. Imhof, Margarete: Zuhören lernen und lehren, 2010. Vgl. auch Tomatis, Alfred: Das Ohr, die Pforte zum Schulerfolg: Schach dem Schulversagen, Dortmund 4/2004.

³⁷⁴ Vgl. Kahlert, Joachim: Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule, in: Huber, Ludowika/ Odersky, Eva (Hg.): Zuhören – Lernen – Verstehen, Braunschweig (Westermann) 2000, S. 7-25, S. 9.

³⁷⁵ Imhof, auditive Informationsverarbeitung, 2003, S.19.

aktivem Zuhören Inhalt von Lernprozessen sein sollte und sich das aufgrund seines humanistischen Hintergrundes besonders für den Religionsunterricht anbietet. Am Beispiel der Astrolotin Mauretania Gregor wurde deutlich, dass auch Kritisches Zuhören, das während der Unterrichtseinheit reflektiert wird, so mit zum Inhalt des Lernprozesses wird.

Die Schulung des Zuhörens an sich ist als eine pädagogische Aufgabe seit einigen Jahren im Gespräch, da erkannt wurde, dass diese Fähigkeit nicht als ausreichend vorhanden bei den Lernenden vorausgesetzt werden kann.³⁷⁶ Wichtige Impulse erhält die Zuhörförderung in Deutschland von der Stiftung Zuhören. Seit 2002 erscheint die Reihe Edition Zuhören mit Beiträgen zur Erforschung des Zuhörens und mit Berichten über gelungene Projekte der Zuhörförderung, die von der Stiftung initiiert bzw. mitgetragen werden.³⁷⁷ Die Deutschdidaktik hat bisher ebenfalls viel zur Diskussion um die Förderung des Zuhörens in pädagogischen Zusammenhängen beigetragen. Zuhören wurde neben Lesen und Schreiben als basale Kompetenz, die in der Schule gelehrt und vertieft werden sollte, anerkannt³⁷⁸. Es wurden bereits Konzepte einer Zuhörförderung im Rahmen des Deutschunterrichts³⁷⁹ und auch allgemein im schulischen Rahmen³⁸⁰ vorgelegt.³⁸¹ In anderen Fächern, z.B. Ethik wird lediglich mehrfach auf den Lernbereich Sprechen und Zuhören des Faches Deutsch verwiesen^{382, 383}.

³⁷⁶ Das stillschweigende Voraussetzen der Zuhörfähigkeit kritisiert Kahlert. Vgl. Kahlert, Der gute Ton, 2000, S.8ff. Ebenso Hagen in ihrer Dissertation. Vgl. Hagen, Förderung des Hörens und Zuhörens, 2003, S. 23.

³⁷⁷ So vertiefen inzwischen in ca. 2000 *Hörclubs* bundesweit Kinder und Jugendlichen ihre Zuhörfähigkeiten. Sie erweitern ihre Zuhörkompetenz durch Spiele zum Hören und Zuhören, um ihre Wahrnehmung zu erweitern, erfinden Laut- und Geräuschgeschichten und hören Hörspiele. Hörclubs gibt es in Kindergärten, für Kinder mit Migrationshintergrund und Schulkinder bis zu 12 Jahren. Mit dem Projekt *Dreiklang* fördert die Stiftung Zuhören gemeinsam mit der Stiftung Lesen die Zuhör-, Sprach- und Lesekompetenz von Kindern. Beide Projekte werden vorgestellt in: Bernius, Volker/ Groos, Simone: Vom Ohrensputzen zum gekonnten Zuhören. Projekte der Stiftung Zuhören, in: Bernius, Volker/ Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen (V+R) 2010, S. 204-212.

³⁷⁸ Vgl. Esterl, Usula/ Zeitlinger, Edith: Editorial. Hören – eine Kultur?, in: *ide* 1/2008, S. 5-9, S.5. Dieses Heft der Zeitschrift Informationen zur Deutschdidaktik ist ganz dem Thema *Kultur des Hörens* gewidmet. Von einführenden Beiträgen (Leubolt, Monika: Hören – der vernachlässigte Sinn, S. 10-18) bis hin zu konkreten Vorschlägen für die Arbeit mit Hörspielen Deutschunterricht (Esterl, Ursula/ Zeitlinger, Edith: „HörensWert“. Anregungen für einen hörbaren Unterricht, S. 92-94.).

³⁷⁹ Vgl. Bergmann, Hör-Gänge, 2000.

³⁸⁰ Hagen entwickelte ein Modell zur Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule im Rahmen des Projekts „GanzOhrSein“, das u.a. vom Land Bayern finanziert wurde. Vgl. Hagen, Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule, 2003. Die Dissertation erschien 2006 als Band 6 der Reihe Edition Zuhören.

³⁸¹ Positiv anzumerken ist außerdem, dass es im sächsischen Lehrplan Deutsch für die Grundschule seit der Lehrplanreform 2004 einen Lernbereich „Sprechen und Zuhören“ gibt. Hier wird bereits in der 1. Klasse in das aktive Zuhören eingeführt. Vgl. Sächsischer Lehrplan Grundschule Deutsch, 2004/2009, S. 8. Es ist anzunehmen, dass diese Entwicklung in Verbindung mit den zeitgleich veröffentlichten „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich“ der KMK (15.10.2004) steht, in denen *Sprechen und Zuhören* als Kompetenzbereich des Faches Deutsch beschrieben wird.

³⁸² Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Grundschule Ethik, 2004, S.14.

³⁸³ In der Leistungsbeschreibung der Grundschule wird allerdings das Wort Zuhören überhaupt nicht erwähnt. Auf S. 4 unter Methodenkompetenz wird z.B. angeführt, dass die Schüler „fachliche Methoden und Arbeitstechniken

Besonders an der Untersuchung des Kritischen Zuhörens wurde deutlich, dass Zuhörkompetenz zur Handlungsautonomie der Lernenden beiträgt und sie demzufolge in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit (Selbstkompetenz) fördert. Zuhörkompetenz ist so konsequenterweise als ein Merkmal von Bildung, d.h. als Ziel und Ergebnis von Bildungsprozessen, zu betrachten. In Anbetracht der vielen Wahlmöglichkeiten beim Hören ist es wichtig, dass auch in dieser Hinsicht die Schüler gefördert werden, bewusst auszuwählen, wem und welchen Medien sie ihre auditive Aufmerksamkeit schenken.

kennen und anwenden lernen, wie gezieltes Beobachten, Fragen, Ausprobieren, Nachschlagen, graphisches Hervorheben, Aufschreiben, Abschreiben, Auswendiglernen, Sammeln, Ordnen, Vergleichen, Zuordnen, Nutzen von Gedächtnisstützen“. In diese Aufzählung sollte Zuhören ebenfalls gehören. Ebenfalls in diesem Dokument wird im Zusammenhang mit dem „Sozialen Miteinander“ das Erkennen der Sinnhaftigkeit von Normen und Regeln genannt, aber auch das Zuhören nicht erwähnt, obwohl es eine wichtige Voraussetzung für den Umgang miteinander bildet. Vgl. Leistungsbeschreibung der Grundschule, 2004/2009, S. 4.

4 Theologische Aspekte des Hörens in der jüdischen und christlichen Tradition - Hören als Teil prozessbezogener Kompetenz religiöser Bildung

Jemand hört Gottes Ruf für eine bestimmte Aufgabe. Man sucht Gottes Stimme in der Bibel. Ich höre die Auslegung seines Wortes in der Predigt. Gott spricht durch das Gewissen. Die innere Stimme wird überhört. Jona hört letzten Endes doch auf Gott und geht nach Ninive. Jemand geht in die Stille um Gott zu hören.

Viele mit Hören verbundene Begriffe werden in religiösen Kontexten verwendet. Die christliche Tradition des Begriffes reicht von den biblischen Texten über Augustinus und die Reformatoren bis in die moderne protestantische Theologie und gegenwärtige Philosophie³⁸⁴. In der jüdischen sowie christlichen Religionsgeschichte hat das Wort eine ganz besondere Bedeutung als Medium der Begegnung mit dem Heiligen. Berufung, Unterweisung und Verheißung sind weitestgehend durch das Wort vermittelt.³⁸⁵

In diesem Kapitel soll die Frage untersucht werden, inwiefern Hören aus der religiösen Tradition des Judentums und Christentums als Teil religiöser Kompetenz zu betrachten ist. Dafür werden zunächst die religiösen Aspekte des Begriffs Hören in verschiedenen Kontexten betrachtet und anschließend wird der Frage nach dem Hören als Lernweg jüdischer und christlicher Tradition nachgegangen. In diesem Kapitel werden Hören und Zuhören synonym verwendet, da, wie deutlich werden wird, Hören im religiösen Sinn qualitativ etwas anderes meint als den physiologischen Hörprozess oder den Prozess der Verarbeitung auditiver Informationen.

4.1 Theologische Aspekte des Begriffs Hören - der biblisch-theologische Befund

Nach Mensching ist mit Hören im religiösen Sinn nicht der akustische Vorgang oder das intellektuelle Verstehen – als verstehendes Zuhören -, sondern das „erlebnishaftes Verstehen und Betroffenwerden vom heiligen Wort“³⁸⁶ gemeint. Mit Gustav Mensching gesprochen, sind Organe des religiösen Vernehmens die Voraussetzungen für wirkliches Hören und Verstehen des

³⁸⁴ Vgl. dazu den ausführlichen Artikel von Moxter, Michael: Art. Hören, in: Wörterbuch der philosophischen Metaphern, Darmstadt (WBG) 2/ 2008, S. 146 – 168.

³⁸⁵ Des Herrn Wort geschah zu Jeremia (Jer 1,4), Jesus predigte in Vollmacht (Lk 4, 32). Auch die Schöpfung geschah durch das Kraftwort Gottes Gen 1,1ff. Vgl. Mensching, Gustav: Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze, Stuttgart (Schwab) 1959, S. 226ff..

³⁸⁶ Mensching, Religion, 1959, S. 239.

Meisterwortes.³⁸⁷ Ähnlich argumentiert Augustinus in seinen *Confessiones*, indem er auf die Bedeutung der inneren Erkenntnis bei der Suche nach Gott hinweist:

„Sieh, ein Körper und eine Seele sind mir in mir gegeben, das eine außen, das andere innen. Von welchem von beiden sollte ich ausgehen, um meinen Gott zu suchen? Mit dem Körper hatte ich ihn schon von der Erde bis zum Himmel hinauf gesucht, so weit, wie ich die Strahlen meiner Augen als meine Kundschafter hatte schicken können. Es war also besser, ihn von meinem Inneren her zu suchen.“³⁸⁸

Die Antworten, die der innere Mensch auf seine Fragen nach Gott bekommt, sind für Augustinus durch die äußeren Sinne vermittelt.³⁸⁹ Die Unterteilung in äußere und innere Sinne wird auch in biblischen Texten implizit vorausgesetzt³⁹⁰. So findet sich im biblischen Kontext ein komplexes Wortfeld „Hören“, dessen Vielschichtigkeit sich in der weiteren Theologiegeschichte fortsetzt, wie in den folgenden Ausführungen deutlich werden wird.

Für das Alte Testament hat Arambarri folgende verschiedene Bedeutungen des Hörens herausgearbeitet: Hören kann eine menschliche Sinneswahrnehmung ausdrücken wie in Sprüche 20, 12: Das Ohr, das hört, und das Auge, das sieht, der Herr hat sie beide geschaffen. Im Sinne von *sich (nicht) hören lassen* kann es auch die Äußerung einer sinnlichen Wahrnehmung sein wie in 1. Sam 1, 13, wo Hanna die Lippen bewegt und in ihrem Herzen redet, aber nichts zu hören ist. Ein Beispiel für die Bedeutung des Hörens als menschliche Erkenntnis ist beim Propheten Ezechiel zu finden: Der Mann sagte zu mir: Menschensohn, öffne deine Augen und Ohren, sieh und höre und achte auf alles, was ich dir zeige. Denn du bist hierher gebracht worden, damit ich es dir zeige. Berichte alles, was du siehst, dem Haus Israel. (Ez 40, 4). Aber auch Gott versteht die Lage und rettet sein Volk: Im zweiten Buch Mose sieht er das Leid seines Volkes und *erhört* es (Ex 3, 7f.). Auch der Bereich des Wollens und Handelns ist mit dem Hören

³⁸⁷ Vgl. ebd. S. 228f. Vom religiösen Hören, das zum Glauben führt, um das es mir hier geht, ist noch einmal das außerordentliche, ekstatische Hören zu unterscheiden. Dieses charakterisiert Charismatiker, Propheten und Religionsstifter. Vgl. Tworuschka, Udo: „Höre, Israel ...“. Glaubensgeschichte als Hörgeschichte, in: Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens (Edition Zuhören Bd. 1), Göttingen (V+R) 2002, S. 150 – 161, S. 160f.

³⁸⁸ Augustinus, Bekenntnisse, 10. Buch VI 9. Stuttgart (Reclam) 1989.

³⁸⁹ Vgl. ebd. So kann Moxter nicht zugestimmt werden, der bei Augustin Sehen und Hören als von ihrer Beziehung zur sinnlichen Wahrnehmung gelöst und an den Ort des inneren Menschen übertragen versteht. Vgl. dazu Moxter, Hören, 2008, S. 159.

³⁹⁰ Z.B. wenn der blinde Bartimäus in Mk 10, 46-52 körperlich geheilt wird (also *sehen* kann) und gleichzeitig Jesus als den *erkennt*, dem nachzufolgen es sich lohnt. Dies wird u.a. auch an der neutestamentlichen Aufforderung „Wer Ohren hat zu hören, der höre“ (z.B. Mk 4, 9 und 23), die im Zusammenhang mit den Gleichnissen Jesu steht, deutlich.

verknüpft. Amnon will z.B. mehrfach nicht auf Tamar hören (2. Sam 13, 14.16). Genauso hört das Volk Israel oft nicht auf Gott. Besonders deutlich wird das in Jeremia 13 formuliert: Dieses böse Volk weigert sich, auf meine Worte zu hören, es folgt dem Trieb seines Herzens und läuft anderen Göttern nach, um ihnen zu dienen und sie anzubeten; es soll daher wie dieser Gürtel werden, der zu nichts mehr zu gebrauchen ist (Jer 13, 10).³⁹¹

Der Glaube kommt aus dem Hören

Die Bedeutung des Hörens für den christlichen Glauben wird mit der Formulierung *Fides ex auditu* umschrieben. Das Wort Gottes tritt dabei als ein „verbum externum“³⁹² von außen an den Menschen heran. Diese *Fides ex auditu* ist unter zwei Gesichtspunkten zu entfalten: dem des kommunikativen Geschehens und dem des Anspruchs der biblischen Botschaft an den Menschen.

Fides ex auditu – ein kommunikatives Geschehen

Peter Knauer spricht von einem dialogischen Selbstverständnis desjenigen Menschen, der Bereitschaft und Offenheit zeigt, von anderen Menschen etwas über das Letztentscheidende zu erfahren. Dieses Selbstverständnis habe seinen Anfang in der zwischenmenschlichen Kommunikation und könne nur entstehen, wenn ein Mensch von anderen Menschen Liebe und Zuwendung erfährt.³⁹³ Der Kommunikation wird damit eine grundlegende Rolle in der Glaubensentwicklung zuerkannt. Der dialogbereite Mensch erfährt das Evangelium durch die persönliche Weitergabe desselben, nicht nur in der Predigt, sondern ebenso in alltäglichen, zwischenmenschlichen Begegnungen. Dieses Hören des Wortes Gottes führt zu neuer Selbst- und Weltwahrnehmung, aber auch zur Neubewertung von Erfahrungen.

³⁹¹ Vgl. Arrambari, Jesus: Der Wortstamm „hören“ im Alten Testament. Semantik und Syntax eines hebräischen Verbs, Stuttgart (Katholisches Bibelwerk) 1990, S. 270ff.

³⁹² Knauer, Peter: Der Glaube kommt vom Hören. Ökumenische Fundamentaltheologie, Freiburg i. Br. (Herder) 6/1991, S. 228.

³⁹³ Vgl. ebd. S. 160f. Von dem dialogischen unterscheidet Knauer das monologische Selbstverständnis. Dieses sei Menschen eigen, die meinen, aus sich selbst heraus das Letztendliche wissen bzw. erfahren zu können. „Ein schlechthin monologisches Selbstverständnis wäre schlechthin heillos, weil ein solcher Mensch nicht mehr ansprechbar wäre. Das dialogische Selbstverständnis, in dem ein vom Hören kommender Glaube möglich wird, kommt seinerseits vom Hören, von mitmenschlicher Kommunikation.“

Fides ex auditu – der Anspruch der biblischen Botschaft

Röm 10,17 „Der Glaube kommt vom Hören, das Hören aber vom Wort Christi“ ist der charakteristischste Bezugspunkt des *Fides ex auditu*. Hier fallen der Akt des Hörens und der Inhalt der Botschaft in eins. Das wird in den unterschiedlichen Übersetzungen versucht zu verdeutlichen. Während im Griechischen das Verb für „hören“ steht, übersetzt die Einheitsübersetzung „Botschaft“. Deutlich wird, dass Christus durch die Verkündigung seines Wortes und damit als der Initiator des Glaubens wirkt.

In seiner Exegese des Johannesevangeliums kommt auch Bultmann zum sogenannten *Fides ex auditu*. Der Glaube komme aus dem Hören³⁹⁴, da das Hören des Wortes Gottes den Menschen zur Entscheidung ruft. Echtes Hören als „wachsames Aufmerken und Festhalten des Wortes“ steht dabei dem bloßen Vernehmen des Wortes gegenüber³⁹⁵. Damit wird wiederum deutlich, dass mit diesem Hören das innere Wahrnehmen **und** Annehmen der Botschaft gemeint ist.³⁹⁶ Dem Hören im religiösen Sinn wohnt also durchaus eine aktive Komponente inne, die sich allerdings der menschlichen Verfügungsgewalt entzieht³⁹⁷.

Die reformatorische Perspektive des *Fides ex auditu* soll beispielhaft an Luthers Predigt zu Psalm 8 aus dem Jahr 1545 verdeutlicht werden³⁹⁸. Während dem Geistlichen Reich Hören und Glauben zugeordnet werden, ist mit dem Weltlichen Reich Sehen und Fühlen verbunden.³⁹⁹ Die Ohren, die bereit sind das Wort Gottes aus dem Mund der Machtlosen, d.h. der

³⁹⁴ Nicht umsonst formuliert er als Überschrift „Der Glaube als das Hören des Wortes“. Vgl. Bultmann, Rudolf: Theologie des Neuen Testaments, Tübingen (Mohr) 9/1984. § 49, S. 422.

³⁹⁵ Vgl. ebd. S. 424.

³⁹⁶ Das Sehen als „dem Glauben eigenes Erkennen“ kommt zu dieser Einheit von Hören und Glauben bei Bultmann hinzu. Erkennen ist zudem ein Merkmal von echtem Glauben – „Nur insofern der Glaube ein erkennender ist, ist er ein echter Glaube“ Beide Zitate Ebd. S. 425. Mit diesem Sehen ist nicht die mystische Schau bzw. die jenseitige Schau Gottes gemeint, die erst nach dem diesseitigen Hören in der Vollendung kommt. Vgl. dazu auch Stählin, Wilhelm: Die Kirche des Wortes im optischen Zeitalter, in: Wort und Bild. Hören und Sehen. 2 Vorträge, München (Ev. Presseverband für Bayern) 1963, S. 35-47. Stählin stellt drei verschiedene Formen des Sehens fest: 1) die wissenschaftliche Beobachtung, die nur von einer geringen Anzahl von Menschen wirklich gelernt wird 2) das Sehen in liebender Zuwendung, z.B. in Lk 1, 48 „Er hat mich, seine geringe Magd, angesehen“ und 3) das erkennende Sehen, „hier wird ein optischer Eindruck als ... „Symbol“ für einen tieferen, selbst nicht sinnlich wahrnehmbaren Bedeutungsgehalt erfahren“. Ebd. S. 37. Dieser dritten Art von Sehen entspricht das dem Glauben eigene Erkennen Bultmanns. Das Sehen Gottes von Angesicht zu Angesicht in der Vollendung wird in diesem Zusammenhang gar nicht thematisiert.

³⁹⁷ Vgl. dazu Mensching, Religion, 1959, S. 239. „Daß die Menschen mit hörenden Ohren doch nicht hören, ist die immer wieder betonte Erfahrung Jesu (Matth. 13,13; 14,15, Mrk. 4,12). Es ist also ein geheimnisvoller und nicht in der Verfügungsgewalt des Menschen stehender Vorgang, der hier mit Hören gemeint ist.“

³⁹⁸ Martin Luther: Predigt, in Merseburg gehalten am 6. August 1545, in: WA Luther Bd. 51, Nr. 21, S. 11-22.

³⁹⁹ Z.B. „Christi Reich ist ein Reich des glaubens, das man nicht sihet noch fuelet, sondern hoeret es allein, Das eusserlich und weltlich Reich wil gefuelet sein. Aber Christus Reich kan nicht sagen: ich fuele es und greiff mit dem finger die vergebung der suenden, leben und seligkeit. Sondern es wil geglaubt sein.“ Ebd. S. 21.

Kinder und Säuglinge (Ps 8, 3), zu hören, führen zu Christus, die Augen und Hände zu weltlicher Anerkennung und Auskommen⁴⁰⁰. Auch die Sakramente machen die vergebende Liebe Gottes nicht sichtbar, so Luther, sondern durch das Wort des Predigers hörbar und durch den Glauben des Einzelnen daran für ihn wirksam⁴⁰¹. Konsequenterweise spricht Luther von Christi Reich als „hoer Reich“ und nicht als „sehe Reich“^{402, 403}.

Exkurs: Hören vs. Sehen

An dieser Stelle sind einige Zwischenbemerkungen zum Verhältnis von Sehen und Hören in der jüdischen und christlichen Überlieferung sinnvoll. Im Zusammenhang mit der Unterscheidung von „an der visuellen Erfahrung orientiertem Wissen und dem am Hören orientierten Glauben“⁴⁰⁴ werden Sehen und Hören und damit verbunden die griechische und die hebräische Tradition oft einander gegenübergestellt. Etwas vereinfacht formuliert Fulbert Steffensky, die Griechen hätten das Dasein sehend, die Hebräer hörend und empfindend erlebt⁴⁰⁵; die Unmittelbarkeit des Schauens werde in der jüdisch-protestantischen Kultur erst bei der Erfüllung der Welt erwartet⁴⁰⁶. Damit wird die Unterschiedlichkeit von Sehen als einem verlässlichen, auf Beständigkeit ausgerich-

⁴⁰⁰ „Denn die augen leiten und fueren uns nicht dahin, da wir Christum finden und kennen lernen, sondern die ohren muessen das thun ... Also gehet es im weltlichen Regiment nicht zu, denn das selbige stehet nicht allein im gehoere, sondern im werck und nachdrucke, das man die fromen schuetze ... das man auch mit den feusten arbeit, gut und narung erwerbe, dann da wird man mit den ohren nicht regieren oder reich werden...“ Ebd. S. 11f.

⁴⁰¹ „Dieser ding sehe ich also keines, sondern hoere allein das wort, welches mir solche gueter anbeut und spricht, sie sollen mir widderfaren, so ichs dann anneme und gleube, so ist es auch also, und bekomme alles, was mir das wort anbeut, zusaget und schencket.“ Ebd. S. 12.

⁴⁰² Ebd. S. 11.

⁴⁰³ Damit nicht der Eindruck entsteht, es handle sich bei dem *fides ex auditu* um eine rein protestantische Sichtweise, sei auf den römisch-katholischen Fundamentaltheologen Peter Knauer verwiesen, der sich in seiner Habilitationsschrift mit der Thematik beschäftigt. Vgl. Knauer, Glaube, 1991, S. 228.

⁴⁰⁴ Moxter, Hören, 2008, S. 146.

⁴⁰⁵ Steffensky bezieht sich hier auf die Arbeiten von Thorleif Boman. Vgl. Boman, Thorleif: Das hebräische Denken im Vergleich mit dem griechischen, Göttingen (V+R) 7/1983.

⁴⁰⁶ Vgl. Steffensky, Fulbert: Hören und Gehorchen, in: Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens (Edition Zuhören Bd. 1), Göttingen (V+R) 2002, S. 140 – 149. Das letztere ist richtig, aber dennoch gibt es auch viele alttestamentliche Bezugstexte, in denen dem Sehen eine wichtige Rolle zukommt (vgl. die Augen in Ps 121,1; in Ex 3 den Dornbusch und in Ex 13 die Wolken- und Feuersäule). Hier ist eine Vermischung von verschiedenen Begriffen des Sehens festzustellen. So ist es wichtig, das Sehen als Erkennen des Glaubens - in der Einheit Hören, Sehen, Glauben - von dem Sehen Gottes von Angesicht zu Angesicht, der Schau Gottes in der Vollendung deutlicher zu unterscheiden. Mit dieser Beschreibung korrespondiert Knauer: „Man kann Gottes Liebe nicht „sehen“ oder in der Weise „erfahren“, daß man sie am Geschaffenen als solchem abliest. Sie kann nicht unmittelbar „vor-gezeigt“ werden. Sie muss vielmehr im Wort zur sichtbaren Welt „dazugesagt“, in zwischenmenschlicher Kommunikation mitgeteilt werden. ... Man kann dieses Wort nur im Glauben selbst, nämlich indem man es sich gesagt sein lässt, als wahr erkennen. Und dieser Glaube kann nur durch das Wort entstehen. Dann allerdings führt der Glaube auch zu einem neuen Sehen: Er läßt alle gute Erfahrung in der Welt als Gleichnis der Gemeinschaft mit Gott und das Leid als in seiner Macht bereits überwunden anschauen.“ Vgl. Knauer, Glaube, 1991, S. 228.

teten Sinn und dem Hören, das sich auf dynamische und wechselnde Ereignisse bezieht, auf verschiedene Kulturen übertragen. Eine solche Zuordnung übersieht, dass sowohl in der griechischen Philosophie z.B. bei Aristoteles⁴⁰⁷ als auch in der hebräischen Tradition der jeweils andere Sinn ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. In der hebräischen Tradition ist das Wort Gottes grundlegend für das Weltverständnis. Das Hören auf das Wort Gottes geht dem Sehen voraus, wie z.B. in Psalm 48 im Vers 9 deutlich wird: „Wie wir es gehört haben, so sehen wir es an der Stadt des HERRn Zebaoth, an der Stadt unseres Gottes: Gott erhält sie ewiglich.“ Es kann daher höchstens um eine Vorordnung gehen, jedoch nicht um Alternativen.⁴⁰⁸ Wie schon verdeutlicht wurde, bilden für das Neue Testament Hören, Sehen und Glauben eine Einheit. Möglicherweise ist dies auch für das Alte Testament eine sinnvolle Annahme.⁴⁰⁹

⁴⁰⁷ Für Aristoteles ist der Gehörsinn trotz der Vorrangstellung des Sehens, derjenige, der für den Erwerb von Wissen die größte Bedeutung hat, mit der Begründung, dass Sprache gehört wird und dadurch das Lernen beginnt. „Von den Sinnen ist für die Notwendigkeiten des Lebens der Gesichtssinn seinem Wesen nach, für das Wissen der Gehörsinn indirekt entscheidender. [...] Der Gehörsinn [...] trägt indirekt zur Einsicht am meisten bei. Denn dadurch, daß Sprache gehört wird, begründet sie das Lernen, ...“ Aristoteles, *De Sensu*, zitiert nach Moxter, Hören, 2008, S. 165.

⁴⁰⁸ Janowsky kommt jedoch zu dem Schluss, dass nach alttestamentlichem Verständnis keine der beiden Sinnesfähigkeiten einen Vorrang vor der anderen habe. Er zeigt auf, dass das Sehen Gehörtes verifizieren oder korrigieren kann. Zum letzteren führt er Hiob 42,1-6 an: „Durch das Ohr hatte ich von dir gehört, jetzt aber hat mein Auge dich gesehen.“ (Vers 5). Hier übersteigt, so Janowsky, die Gotteserfahrung als Sehen bzw. Schauen das Gehörte, indem es das bisher Vernommene umstürzt. Vgl. Janowsky, Bernd: *Konfliktgespräche mit Gott. Eine Anthropologie der Psalmen*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlag) 2/2006, S. 85-97. Zudem seien die alttestamentlichen Visionsberichte zu bedeutsam, als dass sie aufgrund des Urteils, der Glaube komme aus dem Hören, einfach disqualifiziert werden dürften (vgl. ebd. S. 91). Janowskys Argumentation ist recht schlüssig. Gleichwohl muss beachtet werden, dass meist das Hören dem Sehen vorausgeht. Auch bei der von Janowsky angeführten Gottesbegegnung in Ex 24,1-11 steht am Anfang der Auftrag Gottes an Mose.

⁴⁰⁹ Da es in dieser Arbeit nicht darum geht, (Zu)Hören und Sehen gegeneinander auszuspielen, wird diese Problematik keine weitere Rolle spielen. Für die Intention dieser Arbeit, auf die Bedeutung des Hörens für (religiöse) Lernprozesse und die Lernchancen mit auditiven Medien und Methoden aufmerksam machen, ist eine Vorrangstellung des Hörens nicht zwingend notwendig. Es ist ausreichend, von einer Gleichwertigkeit beider Sinne auszugehen. Diese wird in der neueren Philosophie z.B. von Wolfgang Iser eingefordert. Mit seiner Verteidigung des Hörens zielt er nicht auf dessen Primat, sondern richtet sich „gegen die konventionelle Hypertrophie des Sehens ... um zu einem Gleichgewicht zu gelangen“ Iser, Wolfgang: *Auf dem Weg zu einer Kultur des Hörens?* in: Iser, Wolfgang: *Grenzgänge der Ästhetik*, Stuttgart (Reclam) 1996, S. 231-259., S. 252.

Glauben und Hören: Das Ohr als Verbindung zum Geistigen in der Kunst – zwei Beispiele

Ein Blick in die christliche Kunstgeschichte zeigt, dass auch hier das Motiv des Hörens aufgegriffen wurde, um bestimmte Ereignisse bzw. Vorgänge zu veranschaulichen.

Eine interessante Darstellung befindet sich im Landgrafenchor der Marburger Elisabethkirche⁴¹⁰ (Abbildung 7).



Abbildung 7: Sarkophag des Landgrafen von Hessen (Ausschnitt)

Der Sarkophag des Landgrafen Otto von Hessen⁴¹¹, zeigt, wie ein Engel durch das Ohr des Sterbenden dessen Seele (den Landgrafen en miniature) heraushebt. Hier wird also der Übergang in die jenseitige Welt mit dem Ohr bzw. Hören verbunden.

Eine zweite Darstellung findet sich am Nordportal der Würzburger Marienkapelle⁴¹² (Abbildung 8). Die Empfängnis durch das Ohr – die *conceptio per aurem* - ist eine interessante Umschreibung, die die Bedeutung des Hörens für den Glauben – genauer – für die Gottesbeziehung verdeutlicht, indem sie die Rede von der Fleischwerdung des Wortes Gottes (Joh 1,14) aufnimmt.

⁴¹⁰ Abbildung aus: Köstler, Andreas: Die Ausstattung der Marburger Elisabethkirche. Zur Ästhetisierung des Kultraums im Mittelalter, Berlin (Reimer) 1995, S. 156.

⁴¹¹ Nach Köstler war es längere Zeit umstritten, ob es sich um das Grabmal von Ottos Vater Heinrich I. (gest. 1308) oder von Otto selbst (gest. 1328) handelt. Jetzt scheint es sicher als Ottos Grabmal identifiziert worden zu sein. Vgl. Köstler, Marburger Elisabethkirche, 1995, S. 149ff.

⁴¹² Abbildung aus: Schneider, Wolfgang: Marienkapelle Würzburg, Regensburg (Schnell und Steiner) 2/1994, S. 11.

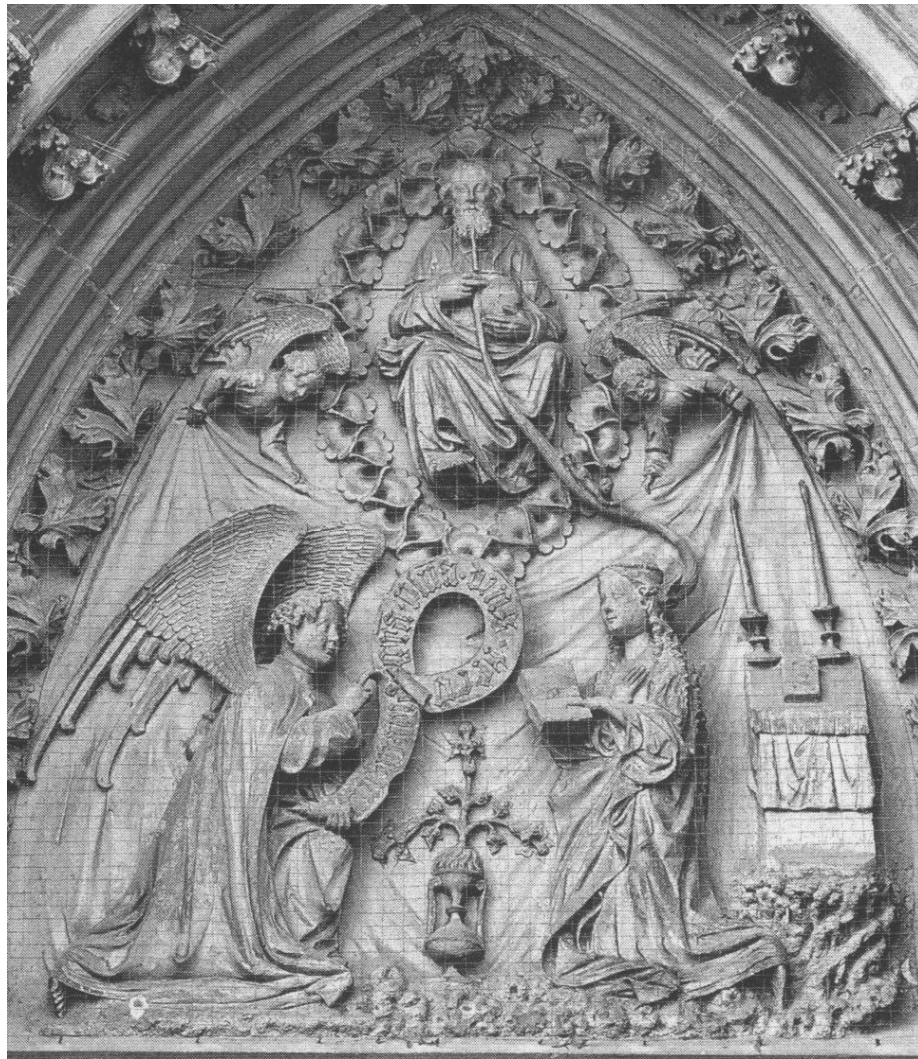


Abbildung 8: Nordportal der Würzburger Marienkapelle (Ausschnitt)

Hier sieht der Betrachter, wie vom Mund Gottvaters ein Schlauch zum Ohr Marias verläuft. Dessen Ende ist als Taube, als Symbol für den Heiligen Geist, gestaltet. Auf dem Schlauch rutscht das Jesuskind hinunter zu Maria und wird quasi durch das Ohr empfangen.

Diese Darstellung ist auch in einer allgemeinen Weise für die Gottesbeziehung des Christen interpretierbar: Ein Mensch, der im Heiligen Geist mit Gott verbunden ist, hört aufmerksam auf sein Wort. Durch dieses glaubende Hören kann Christus in ihm Gestalt annehmen. Die Erfahrung der Gott-Mensch-Beziehung als kommunikatives Geschehen wird hier bildlich verarbeitet.

Glauben – Hören – Gehorsam?

Mit dem Hören hängen die Begriffe Gehorchen und Gehorsam eng zusammen. Beide haben gegenwärtig einen negativen Beiklang, der auf hierarchische Strukturen hinweist und in Spannung zum modernen Ideal der Selbstbestimmung steht. Problematisch an den beiden Begriffen ist ihre Verbindung zu Ungerechtigkeiten, die in ihrem Namen geschehen sind. Fulbert Steffenskys Relativierung der negativen Konnotationen leuchtet jedoch ein: „Keiner bezweifelt, dass im Namen des Gehorsams Berge von Unheil angerichtet wurden. In welchem Namen nicht? Mit welchem Symbol und mit welcher Sprache nicht?“⁴¹³ Er grenzt Gehorsam deutlich von Hörigkeit, die keine eigenen Entscheidungen kennt und die Subjektivität des Menschen leugnet, ab. Für ihn bedeutet Gehorsam, auf die Stimmen der Tradition zu hören, sich an ihrer Fremdheit zu reiben und in Auseinandersetzung mit dem Gewissen, handlungsfähig zu werden.⁴¹⁴ Dabei findet er in dem Begriff Aufmerksamkeit eine Möglichkeit, seine Vorstellung von Gehorsam angemessen zu übersetzen: Gehorsam als aufmerksames Hören auf die Tradition, die Geschehnisse in der Welt und die Bedürfnisse der Kreaturen ⁴¹⁵

In Anbetracht der Ambivalenz des Begriffes Gehorsam und der Notwendigkeit ihn für uns neu zu übersetzen, stellt sich die Frage, ob er im religiösen Bereich nicht generell durch eine andere Formulierung ersetzt werden könnte. So lässt die Formulierung *„auf jemanden hören“* die eigene Entscheidung und Einsicht des Hörenden deutlicher hervortreten, meint jedoch im Grunde Ähnliches wie Gehorsam: Der Hörende richtet seine Handlung nach dem, was ihm gesagt bzw. vorgeschlagen wird. Dabei tritt die eigene Entscheidung mehr in den Vordergrund. Die Beschreibungen Steffenskys passen inhaltlich auch auf die Formulierung *„auf jemanden hören“*.

⁴¹³ Steffensky, Hören und Gehorchen, 2002, S. 142.

⁴¹⁴ Vgl. Steffensky, Hören und Gehorchen, 2002, S. 142f; „Ich bilde meine Wünsche, meine Lebensvisionen und mein Gewissen im Gespräch mit den Texten, Liedern, Geschichten, die zu meiner Tradition zählen. Ich arbeite an einem guten Gehör. Mein Gehorsam ihnen gegenüber bedeutet nicht, dass ich alles glaube und tue, was sie sagen. Gehorsam heißt vielmehr, dass ich mich von meinem eigenen Ungenügen und meiner Willkür entferne und mit ihnen die Wahrheit lerne.“ Ebd. S. 143.

⁴¹⁵ Vgl. ebd. S. 146f. „Gehorsam, Zugewandtheit, Aufmerksamkeit sind sich also niemals selbst Ziel. Sie sind immer Gesten der Hinwendung und der Zärtlichkeit.“ S. 147. Der Begriff Gehorsam im Zusammenhang mit dem Glauben wirkt bis in die Gegenwart christlichen Lebens fort. Als Beispiel ist das Gemeindelied „Vergiss nicht zu danken dem ewigen Herrn“ von Heino Tangermann (EG (Bayern und Thüringen) 602. 4/2015. zu nennen, in dessen 4. Strophe es heißt: „In Jesus gehörst du zur ewigen Welt, zum Glaubensgehorsam befreit. Er hat dich in seine Gemeinde gestellt und macht dich zum Dienen bereit.“ Problematisch wird es, wenn der autoritär belastete Begriff Glaubensgehorsam die Sicht auf das verstellt, worum es ihm eigentlich geht: aus eigener Einsicht auf fremde (biblische) und eigene Erfahrungen mit Gott hören und vertrauen.

Sinnvoll ist die Formulierung auch vor allem deshalb, weil die eigentliche Übersetzung des alttestamentlichen Begriffes, der traditionell mit „Gehorsam“ ins Deutsche übersetzt wird, „auf jemanden hören“ oder „hören auf die Stimme von“ lautet⁴¹⁶. Dafür gibt es zahlreiche alttestamentliche Belege⁴¹⁷. Isa Breitmaier⁴¹⁸ weist darauf hin, dass die Benutzung des hebräischen Wortes „Hören“ oft in ein Beziehungsgeschehen eingebunden ist. In besonderer Weise trifft dies auf das Bundesverhältnis zwischen Gott und Israel zu. Die Theoaudition am Sinai bzw. Horeb, an die in Dtn 5 immer wieder erinnert wird, ist dafür zentral: Mose soll als Vermittler die Stimme Gottes hören, die für die Ältesten Israels zu furchterregend ist, und dann seine Gebote weitergeben. „Im Hören auf diese Gebote, wird die körperliche Erfahrung Gottes am Sinai aktualisiert und die Beziehung zu ihm immer wieder aufgenommen, auch wenn Gott nicht direkt zu Israel spricht.“⁴¹⁹ Mit diesem Hören ist das Tun bzw. die Verpflichtung dazu eng verbunden, wie besonders in Dtn 5, 27 deutlich wird: „Tritt du hinzu und höre alles, was der HERR, unser Gott, sagt, und sage es uns. Alles, was der HERR, unser Gott, mit dir reden wird, das wollen wir hören und tun.“⁴²⁰

Hören auf die innere Stimme

Diese Ausführungen machen einerseits die Unverfügbarkeit des Hörens im religiösen Sinne deutlich, aber ebenso wird dessen willentliche, aktive Komponente erkennbar. Diese lässt sich mit der Erfahrung, dass *ich* mich *bewusst* bestimmten Stimmen und Traditionen *zuwenden* kann, denen ich *mein Gehör schenke* oder ich auch bewusst *weghören* und *überhören* kann, beschreiben. Ein Lösungsansatz dieses Dilemmas besteht in der Vorstellung des Gewissens als einer angeborenen inneren Instanz, die die eigenen Entscheidungen beeinflusst. Immanuel Kant beschreibt dies, wiederum mit Begriffen aus dem Wortfeld Hören, als „furchtbare Stimme“ bzw. „inneren Gerichtshof“⁴²¹, dem man sich nicht entziehen kann. Der Mensch könne es „höchstens in seiner äußersten Verworfenheit ... dahin bringen, sich daran gar nicht

⁴¹⁶ Vgl. Schmitt, Hans-Christoph: Artikel Gehorsam (AT), letzte Änderung Mai 2010, www.bibelwissenschaft.de (21.1.2011).

⁴¹⁷ Z.B. Gen 16,2 Abram gehorcht/hört auf Sarai; Sprüche 1, 8 der Sohn gehorcht/hört auf die Mahnung des Vaters – ähnlich Spr 23,22; Ex 16,20 die Israeliten gehorchten nicht/hörten nicht auf Mose. In der Einheitsübersetzung sind die genannten Beispiele mit *hören auf* übersetzt, während in der Lutherübersetzung (1984) *gehorschen* verwendet wird.

⁴¹⁸ Breitmaier, Isa: *Lehren und Lernen in der Spur des Ersten Testaments. Exegetische Studien zum 5. Buch Mose und dem Sprüchebuch aus religionspädagogischer Perspektive*, Münster (Lit Verlag) 2004, S. 157-161.

⁴¹⁹ Ebd. S.159.

⁴²⁰ Die Verpflichtung wird noch deutlicher in Dtn 4,1 „Und nun höre, Israel, die Gebote und Rechte, die ich euch lehre, dass ihr sie tun sollt...“

⁴²¹ Kant, Immanuel: *Metaphysik der Sitten*, in: AA Kant, Bd. 6, 1900ff, S. 203-494, S. 438f.

mehr zu kehren, aber sie [die Stimme, Anm. JW] zu hören, kann er doch nicht vermeiden“⁴²². Gleichzeitig sieht Kant es als Pflicht des Einzelnen, die Aufmerksamkeit auf den inneren Richter zu schärfen und ihm dadurch Gehör zu verschaffen.⁴²³

Ohne auf die Thematik des Gewissens und der verschiedenen Deutungsweisen dieses Phänomens weiter einzugehen⁴²⁴ kann festgehalten werden, dass das Gewissen in der christlichen Theologie weitgehend als eine Verbindung zu Gott als dem Schöpfer gesehen wird.

Eine Parallele dazu ist in dem von Knauer vorgeschlagenen Begriff des „anonymen Glaubens“ zu finden⁴²⁵. Der anonym Glaubende erfüllt das sittliche Gesetz, das den Anspruch an den Menschen stellt, sich menschlich, nicht unmenschlich zu verhalten. Dabei handelt es sich um eine Haltung, nicht um gute Werke. Diese können nur die Folge sein. Der anonyme Glaube wird als Vorstufe zum christlichen Glauben gedacht. Im christlichen Glauben wird dann aufgedeckt, was im anonymen Glauben verborgen geglaubt wurde.⁴²⁶

Hören und Spiritualität

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Hörens ist seine Spiritualität. Der ehemalige Trappistenmönch Bernardin Schellenberger deutet das spirituelle Hören auf die Stille als Möglichkeit der Selbsterkenntnis. In der wirklichen Stille erlebe man eine intensive Begegnung mit den eigenen Tiefen und Untiefen. Schellenberger weist z.B. auf die Berichte über den heiligen Antonius, den Vater der Mönche, hin, der sich in die Stille der Wüste zurückgezogen hatte. Bei den Beschreibungen von Engeln und Dämonen, die ihm in der Stille begegneten, handelt es sich nach Schellenbergers Dafürhalten um Aufbrüche in der eigenen Seele.⁴²⁷

Stille ist im christlichen Kontext dann eher als eine Haltung zu verstehen, in der jemand bereit ist, sich selbst zu begegnen und zugleich sensibel gegenüber seiner Umgebung zu sein. Mit der Metapher Hören beschrieben hieße das: Ein Mensch setzt sich im Hören auf die Stille sich

⁴²² Ebd. S. 438.

⁴²³ Vgl. Kant, *Metaphysik*, 1900ff, S. 401. Aus religionspädagogischer Perspektive ist hinzuzufügen, dass Wertorientierung zu den Aufgaben des Religionsunterrichts gehört und die Förderung Kritischen Zuhörens - auch im Sinne des Hörens auf das eigene Gewissen - hierzu einen besonderen Beitrag leisten kann.

⁴²⁴ Siehe dazu Blühdorn, Johann Gerhard u.a.: *Art. Gewissen I bis V*, in TRE 13 (1984), S. 192 – 241.

⁴²⁵ Knauer modifiziert Rahners Formulierung vom anonymen Christentum, da die Christlichkeit dieses anonymen Glaubens ja noch verborgen ist. Vgl. Knauer, *Glaube*, 1991, S. 159.

⁴²⁶ Vgl. ebd. S. 159-162.

⁴²⁷ Vgl. Schellenberger, Bernardin: *Hören – Die spirituelle Grundhaltung des Menschen*, in: *Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens* (Edition Zuhören Bd. 1), Göttingen (V+R) 2002, S. 162 – 172.

selbst aus, hört aber gleichzeitig auf die Bedürfnisse seiner Mitmenschen, denen er in christlicher Nächstenliebe handelnd begegnet. Die enge Verbindung zwischen Hören, Hingabe, Selbstlosigkeit und Selbsterkenntnis wird deutlich.

Exkurs: Der Mystiker Heinrich Seuse und die Stille

Das Verhältnis von tätiger Achtsamkeit und dem „Genießen innerlicher Zustände und die Pflege der Stille“⁴²⁸, kann anschaulich mit einer Erzählung aus dem Leben des Mystikers Heinrich Seuse (gest. 1366) gezeigt werden.

„Es geschah einmal, daß der Diener sich im Kapitelhaus befand: Sein Herz war voll des gottseligen, freudigen Jubels. Da kam der Pförtner, ihn an die Pforte zu einer Frau zu holen, die beichten wollte. Er entzog sich ungern der Lust seines Innern, fuhr den Pförtner grob an und hieß die Frau zu einem anderen Beichtiger senden: *er* wolle sie jetzt nicht anhören. Die Frau aber hatte ein von Sünde beschwertes Herz, antwortete, sie besitze ein besonderes Vertrauen zu ihm, daß er sie tröste, und wollte bei niemand anderem beichten. Und da er nicht kommen wollte, begann sie betrübten Herzens zu weinen, ging voll des Jammers weg, setzte sich in eine Ecke und weinte sich da aus. Unterdessen entzog ihm Gott die Gnade (seliger) Freude, und sein Herz ward so gefühllos wie ein Kieselstein. Und da er gern gewußt hätte, was das bedeute, sprach Gottes Stimme in ihm: „Schau, ebenso wie du die arme Frau mit einem beschwerten Herzen ungetröstet von dir wiesest, habe ich meinen göttlichen Trost von dir genommen“ Er seufzte aus seinem Innern, schlug sich an die Brust und lief rasch zur Pforte. Da er die Frau dort nicht fand, ward er sehr traurig. Der Pförtner sucht überall nach der Frau. Als er sie weinend in der Ecke sitzend fand und sie wieder zur Pforte kam, empfing der Diener sie gar freundlich und tröstete die Reuevolle gütig. Dann ging er ins Kapitelhaus zurück, und geschwind in einem Augenblick kam der barmherzige Herr wieder mit seinem göttlichen Trost in ihn wie zuvor.“⁴²⁹

⁴²⁸ Vgl. ebd. S. 169.

⁴²⁹ Haas, Alois M. (Hg.): Heinrich Seuse. Deutsche mystische Schriften, Nachdruck der 1. Aufl. von 1966, Zürich, Düsseldorf (Benziger) 1999, S. 193f.

An dieser Beispielerzählung wird deutlich, dass beide Arten religiösen Handelns ihre Berechtigung und Zeit haben und aufeinander angewiesen sind: Die Selbsterkenntnis in der Stille führt den Seelsorger dazu, sich der hilfeschuchenden Frau zuzuwenden.

Hier lässt sich auch die Verbindung zur Aisthesis als Dimension ästhetischer Erfahrung aufzeigen: Begegnung mit sich selbst als Selbsterkenntnis heißt dann auch, sich eigener Wahrnehmungsgewohnheiten bewusst zu werden und sie zu reflektieren, so dass sie kann zu Veränderungen im Handeln führen kann, indem ggf. eingespielte Muster aufgebrochen werden.

4. 2 Hören und Religiöses Lernen im Alten und Neuen Testament

4.2.1 Hören und religiöses Lernen im Alten Testament

Die Bewahrung der Tradition spielt für die Identität des Volkes Israel eine grundlegende Rolle. Als Buchreligion ist natürlich das Lesen, und damit das Lernen, von herausragender Bedeutung für das Judentum, ebenso wie für das Christentum. Das Buch Deuteronomium hat an dieser Entwicklung einen besonderen Anteil. Nach Steins wird hier das Gottesvolk didaktisch als Lerngemeinschaft definiert⁴³⁰. Mose wird als Lehrer des Volkes Israel dargestellt, der vor dem Einzug ins Land Kanaan mehrere Lehrreden hält. Mit diesen werden Gebote bekannt gegeben, die für das Leben im Land gelten sollen. Das gesamte Buch Deuteronomium kann damit auch als Rede-Sammlung verstanden werden.⁴³¹

Hören ist ein Schlüsselwort für den Lehr-Lern-Prozess im Deuteronomium und kommt dort mehrfach mit Verben des Lehrens und Lernens vor⁴³². Breitmaier weist darauf hin, dass *hören* dem *lehren/lernen* dort, wo sie gemeinsam auftreten, immer vorausgeht. Das Hören könne daher als Voraussetzung des Lernens betrachtet werden.⁴³³ Zwei Perikopen aus dem Deuteronomium, die idealtypische Szenerien für die Lehr- und Lerntradition des Alten Testaments

⁴³⁰ Vgl. Steins, Georg: Inszenierungen des Lesens und Lernens in Neh 8, 1-12, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 83-97, S. 83. Den Begriff der Lerngemeinschaft hat Braulik, auf den auch Steins sich bezieht, stark gemacht. Vgl. Braulik, Georg: Deuteronomium 1 – 16, 17, NEB 15 Würzburg (Echter Verlag) 1986, S. 15.

⁴³¹ Vgl. Finsterbusch, Karin: „Du sollst sie lehren, auf dass sie tun ...“. Mose als Lehrer der Tora im Buch Deuteronomium, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 26-45. Finsterbusch kritisiert an Rendtorffs Theologie des Alten Testaments (2001), dass Mose dort zwar als „berufener Retter, als Empfänger der Tora, als Bundesmittler, als paradigmatischer Prophet, als leidender Fürbitter, als Knecht Gottes und als Israels paradigmatische Führungsgestalt“ betrachtet wird, jedoch seine Rolle als Lehrer des Volkes Israel nicht beachtet wird. Problematisch ist dies der Autorin zufolge vor allem, da Moses Tätigkeit im Deuteronomium mehrere Male mit dem wichtigsten hebräischen Verb für religiöses Lernen beschrieben wird. Vgl. Ebd. S. 27.

⁴³² Vgl. Breitmaier, Isa: Lehren und Lernen 2004, S. 101, S. 109.

⁴³³ Vgl. z.B. in Dtn 4,1.10; 5,1; 31,12. Vgl. Breitmaier, Lehren und Lernen 2004, S. 101; S. 145.

zeigen, sollen an dieser Stelle exemplarisch betrachtet werden⁴³⁴. Bei der Betrachtung dieser Lernszenarien darf natürlich nicht aus dem Blick geraten, dass sie ein Idealbild vor Augen stellen und einem langwierigen Entstehungsprozess unterliegen.

Dtn 6, 4-9 – Lernen in der Familie

⁴ Höre, Israel! Jahwe, unser Gott, Jahwe ist einzig. ⁵ Darum sollst du den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer Kraft. ⁶ Diese Worte, auf die ich dich heute verpflichte, sollen auf deinem Herzen geschrieben stehen. ⁷ Du sollst sie deinen Söhnen wiederholen. Du sollst von ihnen reden, wenn du zu Hause sitzt und wenn du auf der Straße gehst, wenn du dich schlafen legst und wenn du aufstehst. ⁸ Du sollst sie als Zeichen um das Handgelenk binden. Sie sollen zum Schmuck auf deiner Stirn werden. ⁹ Du sollst sie auf die Türpfosten deines Hauses und in deine Stadttore schreiben.

Der Aufruf zum Hören im Schema Israel in Dtn 6, 4a leitet eine Art Lern- und Lehrprogramm für die ganze Familie⁴³⁵ ein. Nach dem Bekenntnis zu JHWH in Vers 4 werden Anweisungen zum Umgang mit den Worten, d.h. mit den Geboten, erteilt. In Vers 7 geht es um die Belehrung von Söhnen, allgemein als Kinder verstanden⁴³⁶. Finsterbusch deutet die Lehrmethode in 7a dahingehend, dass der Lerninhalt von den Eltern so lange vorgesprochen und von den Kindern nachgesprochen wird, bis diese ihn auswendig wissen⁴³⁷. In 7b sieht sie die Aufforderung an die Eltern, über die Gebote zu sprechen. Damit würde auch Vers 20 korrelieren, in dem

⁴³⁴ Religiöses Lernen wird im Alten Testament weiterhin in den Psalmen, natürlich in der Weisheitsliteratur und im Buch Nehemia thematisiert. Zu Nehemia vgl. der bereits erwähnte Beitrag von Steins, Inszenierungen, 2005; zu den Psalmen vgl. Zenger, Erich: JHWH als Lehrer des Volkes und der Einzelnen im Psalter, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 47 – 68; und zur Weisheitsliteratur vgl. Schwienhorst-Schönberger, Ludger: Den Ruf der Weisheit hören. Lernkonzepte in der alttestamentlichen Weisheitsliteratur, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 69 – 82.

⁴³⁵ Nach Braulik hat das Wort „Bruder“ im Dtn keinen geschlechtlich spezifizierenden Klang, wie in Dtn 15,12 deutlich wird. Vgl. Braulik, Deuteronomium 1 – 16, 17, 1986, S. 16. Daher liegt die Schlussfolgerung nahe, dass auch in 6,4ff ein inklusives Verständnis der Geschlechter herrscht. Die Mütter sind also in die katechetische Unterweisung der Kinder eingebunden. Finsterbusch spricht wie selbstverständlich von den Eltern, die für die religiöse Erziehung der Kinder Verantwortung tragen. Vgl. Finsterbusch, Du sollst sie lehren, 2005, S. 35.

⁴³⁶ Auch hier sind mit hoher Wahrscheinlichkeit die Töchter inkludiert, da „Söhne“ im weiten Sinne als „Kinder“ verstanden werden kann und zudem durch den Unterrichtsort, nämlich überall, es unmöglich wird, die Töchter vom Lernen auszuschließen. Vgl. Braulik, Deuteronomium 1 – 16, 17, 1986, S. 56f.

⁴³⁷ Ebenso Braulik, Deuteronomium 1 – 16, 17, 1986, S. 15.

ausdrücklich zur Beantwortung von Kinderfragen aufgefordert wird.⁴³⁸ Mit diesem Lernprogramm eng verbunden ist die Erkenntnis, „dass sich die Zukunft Israels auch daran entscheidet, ob je die nächste Generation die religiösen Traditionen kennt.“⁴³⁹ Ausdrücklich hinzuweisen ist auf die Lebensweltorientierung der Anweisungen und ihre identitätsbewahrende Funktion: Gebote und alltägliches Leben fördern durch ihre Verzahnung die Identitätssicherung des Volkes Israel.

Das „Hören“ spielt in dieser Perikope eine mehrschichtige Rolle. Zum einen ist es in Dtn 6, 4 als Aufmerksamkeitsruf zu deuten. Auch die vorhergehende Perikope Dtn 5,1ff beginnt mit der Aufforderung zum Hören. Zugleich kann mit Breitmaier festgestellt werden, dass mit dem Imperativ „Höre, Israel“ ein Hörgeschehen eröffnet wird, „das in immer neuem, aktualisierenden Hören, Verstehen und schließlich Tun mündet und durch die Zeiten hindurch erklingt, solange die Texte gelesen und gehört werden“⁴⁴⁰. Es handelt sich demnach nicht nur um Hören im Sinne eines Aufnehmens der Worte, sondern um verstehendes Hören einer Glaubensaussage: Das kollektiv angesprochene Israel soll die Einzigartigkeit seines Gottes (an)erkennen (und bekennen).

Hören ist zugleich einer der Leitbegriffe des Bundesschlusses am Horeb, wo Mose bzw. das Volk Israel in einer Audition die Gebote Jahwes empfangen. Aus diesem bereits bestehenden Gottesverhältnis, d.h. aus dem Hören auf Jahwe heraus, wird Israel in Dtn 6, 5 zur Liebe und ab Vers 6 zum Weitergeben der Lehre aufgefordert⁴⁴¹. Das kommunikative Hören ist natürlich als Pendant zum Reden Teil der Lehr- und Lernprozesse, zu denen die Israeliten aufgefordert werden: beim Wiederholen der Gebote vor den Söhnen und Reden davon in alltäglichen Zusammenhängen (Dtn 6, 7), ebenso beim Gespräch, das sich aus den Fragen der Söhne ergibt (Dtn 6, 20 ff).

⁴³⁸ Vgl. Finsterbusch, *Du sollst sie lehren*, 2005, S. 34f. Finsterbusch weist auf ihre Habilitationsschrift hin, in der sie sich ausführlich mit der Deutung religiöser Lernprozesse im Deuteronomium befasst hat. Vgl. Finsterbusch, Karin: *Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und in seinem Umfeld*, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005.

⁴³⁹ Finsterbusch, *Du sollst sie lehren*, 2005, S. 35.

⁴⁴⁰ Breitmaier, *Lehren und Lernen*, 2004, S. 227.

⁴⁴¹ Braulik spitzt das zu indem er das bekannte *fides ex auditu* umformuliert in *amor ex auditu*. Vgl. Braulik, *Deuteronomium 1 – 16, 17, 1986*, S. 55.

Dtn 31, 9-13 – Lernen im Volk

Dtn 31, 9-13, die zweite Stelle, die exemplarisch Lehren und Lernen in biblisch-jüdischer Tradition verdeutlichen soll, steht im Zusammenhang mit dem Sabbatjahr.

⁹ Mose schrieb diese Weisung auf und übergab sie den Priestern, den Nachkommen Levis, die die Lade des Bundes des Herrn trugen, und allen Ältesten Israels. ¹⁰ Mose schrieb ihnen vor: In jedem siebten Jahr, in einer der Festzeiten des Brachjahres, beim Laubhüttenfest, ¹¹ wenn ganz Israel zusammenkommt, um an der Stätte, die der Herr auswählt, das Angesicht des Herrn, deines Gottes zu schauen, sollst du diese Weisung vor ganz Israel laut vortragen. ¹² Versammle das Volk - die Männer und Frauen, Kinder und Greise, dazu die Fremden, die in deinen Stadtbereichen Wohnrecht haben -, damit sie zuhören und auswendig lernen und den Herrn, euren Gott, fürchten und darauf achten, dass sie alle Bestimmungen dieser Weisung halten. ¹³ Vor allem ihre Kinder, die das alles noch nicht kennen, sollen zuhören und lernen, den Herrn, euren Gott, zu fürchten. Das sollt ihr so lange tun, wie ihr in dem Land lebt, in das ihr jetzt über den Jordan hinüberzieht, um es in Besitz zu nehmen.

Hier steht der Lernprozess im Kontext einer allgemeinen Volksversammlung, die alle sieben Jahre stattfinden soll. Im Unterschied zum familiären religiösen Lernen handelt sich um ein „festliches Lernritual“, das im Zusammenhang mit dem Schuldenerlass und der Entlassung der hebräischen Sklaven in die Freiheit, die geschwisterliche Gleichheit im Volk Israel vor Jahwe wieder herstellen soll.⁴⁴² Die religiösen Grundlagen des Volkes Israel sollen so vor allem an diejenigen weitergegeben werden, die sie noch nicht kennen: die Kinder. Sie lernen durch das Hören die Gesetze kennen, während die älteren Angehörigen des Volkes Israel durch das Hören eine Wiederholung erfahren, die den Prozess des Auswendiglernens unterstützt. Das zeigt, dass „Hören“ hier noch mehr in den Lehr-Lern-Prozess eingebunden und diesbezüglich eine konkretere Funktion als in Dtn 6,4 ff. hat. Grund für diese Feststellung ist die deutliche Unterscheidung zwischen „Hören“ und „Lernen“ in Vers 12 f. Das „Hören“ scheint hier die Grundlage zu sein, auf deren Basis die intensivere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff erfolgen kann, die dann schließlich im entsprechenden Handeln mündet.

⁴⁴² Vgl. Braulik, Deuteronomium 1 – 16, 17, 1986, S. 15. Braulik spricht von einem festlichen Lernritual, das die Gesellschaft Jahwes wieder in ihre Ursituation zurückholt.

Didaktische Prinzipien im Deuteronomium

Wie deutlich wurde, ist das Hören für religiöses Lernen im alttestamentlichen Kontext eine unerlässliche Komponente.⁴⁴³

Aus religionspädagogischer Perspektive, die sich hier auf den Zusammenhang von Lernen und Hören beschränkt, können folgende fünf Prinzipien im Deuteronomium identifiziert werden. Das erste betrifft das ständige Wiederholen der Gesetze, das auf Auswendigwissen der Zuhörenden zielt. Dahinter steht die Vorstellung, dass das Auswendiglernen dem Verstehen vorangeht und eine Voraussetzung für die Wirkmöglichkeit von Texten ist.⁴⁴⁴ Ein weiteres didaktisches Prinzip ist in der kommunikativen Struktur des Lernens zu finden. Das wird in Dtn 6,6 f und 20ff deutlich, wenn hier die Eltern zum Gespräch im Alltag mit ihren Kindern aufgefordert werden, aber auch dazu angehalten werden auf die Fragen der Kinder einzugehen. Das dritte didaktische Prinzip verbunden mit einer Art Zielsetzung der Belehrung im Dtn ist die Handlungsorientierung. Hören und Lernen sind auf das tägliche Tun der Gesetze im Lebensalltag des Volkes ausgerichtet, wie es in der eben betrachteten Perikope Dtn 31, 12 und z.B. in Dtn 6, 1-3⁴⁴⁵ deutlich wird. „Es geht nicht um ein theoretisches Wissen..., nicht um ein Bildungsideal für bestimmte Schichten, sondern das Lernen zielt auf die tägliche Umsetzung der Gebote in der Gemeinschaft des Volkes mit Gott.“⁴⁴⁶ Damit eng verbunden ist das vierte Prinzip, das ebenfalls als Zielsetzung bezeichnet werden könnte: die Kinder und Jugendlichen finden durch Hören, Lernen und Tun der Gesetze ihre eigene Identität als Glieder des jüdischen Volkes. In der Regel ist das Volk wie z.B. in Dtn 4, 10 als Lernsubjekt angesprochen. Daraus lässt sich die fünfte didaktische Grundlinie ableiten: Das Hineinwachsen in die Gemeinschaft des

⁴⁴³ Eine Ausdifferenzierung zwischen Hören und Zuhören soll an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Imhofs Definition von Zuhören als Verarbeitung akustisch vermittelte Information kann sicher auf Hören im Deuteronomium angewendet werden. Der Mehrwert einer solchen Zuschreibung ist mir jedoch nicht ersichtlich. Vgl. Imhof, *auditive Informationsverarbeitung*, 2003, S. 11ff.

⁴⁴⁴ Der Alttestamentler Schwienhorst-Schönberger betrachtet das Auswendiglernen, allerdings im konkreten Zusammenhang mit dem Buch der Sprüche, als „ein Sich-zu-Herzen-nehmen, eine innere, tiefe Aneignung des Stoffes, damit sein Gehalt alle Fasern des Fühlens, Denkens und Handelns durchformen kann. Es geht um Internalisierung und eine damit einhergehende Ausbildung eines Habitus, um Formung in einem ganz elementaren Sinn.“ Schwienhorst-Schönberger, *Den Ruf der Weisheit hören*, 2005, S. 78.

⁴⁴⁵ ¹ Und das ist das Gebot, das sind die Gesetze und Rechtsvorschriften, die ich euch im Auftrag des Herrn, eures Gottes, lehren soll und die ihr halten sollt in dem Land, in das ihr hinüberzieht, um es in Besitz zu nehmen. ² Wenn du den Herrn, deinen Gott, fürchtest, indem du auf alle seine Gesetze und Gebote, auf die ich dich verpflichte, dein ganzes Leben lang achtest, du, dein Sohn und dein Enkel, wirst du lange leben. ³ Deshalb, Israel, sollst du hören und darauf achten, (alles, was der Herr, unser Gott, mir gesagt hat,) zu halten, damit es dir gut geht und ihr so unermesslich zahlreich werdet, wie es der Herr, der Gott deiner Väter, dir zugesagt hat, in dem Land, wo Milch und Honig fließen. Dtn 6, 1-3. Weitere Beispiele in Dtn 4, 14; 5, 31; 6, 1.

⁴⁴⁶ Vgl. Breitmaier, *Lehren und Lernen*, 2004, S. 149.

Gottesvolkes und das immer tiefere Verinnerlichen der Gebote vollzieht sich während des ganzen Lebens, so dass von einem lebenslangen Lernprozess gesprochen werden kann.

Da die Rolle des Hörens für einen Teil der alttestamentlichen Überlieferung geklärt werden konnte, kann auf eine weitere Ausführung der didaktischen Prinzipien an dieser Stelle verzichtet werden.⁴⁴⁷

Exkurs: Hermeneutische Reflexion im biblischen Lernverständnis

Die enge Verbindung zwischen Hören und Lernen wurde exemplarisch an Texten aus dem Deuteronomium dargestellt. Nun stellt sich die Frage nach hermeneutischer und kritischer Reflexion in diesen Lernprozessen. Das biblische Lernverständnis, das, wie an den ausgewählten Texten gezeigt werden konnte, auf Auswendigwissen zielt, ist unserem Verständnis von Lernen und Verstehen entgegengesetzt. Hier wird nicht erst verstanden und dann gelernt, sondern in umgekehrter Reihenfolge. Nach biblischem Verständnis kommt das Verstehen mit oder nach dem Auswendiglernen. Möglichkeiten der Reflexion und des kritischen Nachfragens bieten darüber hinaus die Gespräche, die sich durch die Fragen der Kinder ergeben (Dtn 6, 20).

Hinweise auf hermeneutische Reflexion verbunden mit dem Hören sind im Dtn noch anderweitig zu finden, z.B. in 17,4. Hier geht es jedoch nicht um (religiöse) Lernprozesse, sondern um die Klärung von Gerüchten. Es wird also unterschieden zwischen *etwas gehört haben* und *etwas sicher wissen*⁴⁴⁸.

4.2.2 Hören und religiöses Lernen im Neuen Testament

Im Neuen Testament ist vor allem in den Evangelien in vielfältiger Weise vom Lehren die Rede. Jesus wird dem Hörer bzw. Leser als Lehrer vorgestellt, der seine Schüler ebenso wie das Volk

⁴⁴⁷ Zu ähnlichen, jedoch weit ausführlicheren Ergebnissen gelangt Breitmaier. Siehe dazu die Zusammenfassung des biblischen Lehrverständnisses unter Punkt 9 ihrer Habilitation. Ebd. S. 376ff. Ähnlich auch Schwienhorst-Schönberger, Den Ruf der Weisheit hören, 2005.

⁴⁴⁸ Vgl. Breitmaier, Lehren und Lernen, 2004, S. 159.

unterrichtet⁴⁴⁹. Typisch didaktische Begriffe für diesen Zusammenhang sind *Rabbuni* und *Didaskalos*⁴⁵⁰. Für Paulus hat Merkel gezeigt, dass die übliche Rede von einer Schule des Paulus bzw. vom Schulbetrieb schwierig ist, vor allem da Paulus sich selbst nie als Lehrer bezeichnet, sondern eher als Vater (1. Kor 4, 14ff), Baumeister oder Gärtner (1. Kor 3, 5 - 17).⁴⁵¹ Auch die Beschreibung des historischen Jesus als Lehrer sieht er kritisch⁴⁵². Dennoch ist eindeutig, dass Jesus in den Evangelien mit didaktischen Tätigkeiten in Verbindung gebracht wird. Jesus kann, so Theißen, als Rabbi gelten, da er als ehemaliger Schüler des Rabbi Johannes mit Schriftgelehrten diskutierte, Schüler um sich versammelte, in Synagogengottesdiensten lehrte und auch auf theologische Fragen von Laien antwortete. Eine klare Definition für *Rabbi* für das erste Jahrhundert gibt es jedoch nicht.⁴⁵³

Die didaktische Aktivität Jesu stellt wahrscheinlich den Ursprung der Evangelien-Überlieferung dar. In den Evangelien verschmelzen dann die Lehre Jesu und die Verkündigung des Christus miteinander. Christus wird selbst zur Lehre. Religiöses Lernen und theologische Offenbarung können nicht mehr auseinander gehalten werden.⁴⁵⁴ Damit sind die Evangelien wichtige Medien in der Lehre des Urchristentums.

Die Botschaft von der *Basileia* Gottes ist das Kernstück der Lehre Jesu in den Evangelien und wesentlich mit dem Hören verbunden. Lehre findet bei Jesus vor allem durch Erzählen statt, wobei Zuhören vorausgesetzt wird. Aufforderungen zum Hören finden sich zum Beispiel in Zusammenhang mit den Gleichnissen wie in Lk 8, 8b „Wer Ohren hat zu hören, der höre“. Nach Byrskog gehen viele pädagogisch durchdachte Redewendungen und Handlungen des christologisch gedeuteten Jesus der Evangelien auf den historischen Jesus zurück: Übertreibungen wie im Zusammenhang mit der Thematik der Ehescheidung in Mt 5, 29, Sprichwörter

⁴⁴⁹ 56 Mal in den Evangelien. Vgl. Byrskog, Samuel: Das Lernen der Jesusgeschichte nach den synoptischen Evangelien, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S.191 – 209, S. 193f.

⁴⁵⁰ Rabbi, Rabbuni, Didaskalos als Bezeichnung für Lehrer 65 Mal in den Evangelien. Vgl. Ebd.

⁴⁵¹ Vgl. Merkel, Helmut: Der Lehrer Paulus und seine Schüler. Forschungsgeschichtliche Schlaglichter, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 235 - 252.

⁴⁵² Vgl. Ebd. S. 235.

⁴⁵³ Vgl. Theißen, Gerd/ Merz, Annette: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen (V+R) 3/2001, S. 318. Der Titel Rabbi für Jesus gilt als zuverlässig, da er Jesus in eine Reihe mit anderen stellt und nicht in besonderer Weise herausstellt, wie es bei den nachösterlichen Titeln der Fall ist. Vgl. ebd. S. 317.

⁴⁵⁴ Vgl. Byrskog, Lernen der Jesusgeschichte 2005, S. 192.

wie in Mt 12, 25 oder ironische Sprüche wie beim Vergleich zwischen Johannes dem Täufer und Jesus in Mt 11, 18 f.⁴⁵⁵

Hören und Tun der Lehre Jesu bei Matthäus

Im Evangelium nach Matthäus wird Jesus in besonderer Weise als Lehrer profiliert. Anders als im Markusevangelium wird Jesus hier von seinen engen Jüngern als *Kyrios* und von anderen Zuhörern als *Rabbi* oder *Didaskale* angeredet. Für die Jünger, besser *Schüler* ist der Lehrer Jesus zugleich ihr Herr.⁴⁵⁶ Die Differenzierung zwischen Hören und Verstehen, die der Verfasser des Matthäusevangeliums macht, deutet die reflektierende Komponente im Lernprozess der Jünger an: Es ist möglich die Lehre Jesu, speziell die Gleichnisse zu hören *ohne* sie zu verstehen.⁴⁵⁷ In Mt 13, 11 ff wird das deutlich. Diejenigen, die Jesus nachfolgen, seine Jünger, können die Gleichnisse verstehen. Didaktisch formuliert: In der Nachfolge erfolgt ein vertieftes Lernen der Lehre Jesu. In diesen Nachfolgeprozess gehört bei Matthäus mit dem Hören auch das Tun der Lehre Jesu. Byrskog identifiziert Hören und Tun als wichtige pädagogische Lernkonzepte in den Evangelien⁴⁵⁸.

Das Gleichnis vom Hausbau in Mt 6, das die Bergpredigt abschließt, kann uns einen Einblick in das Verhältnis von Hören und Tun der Lehre geben.

²⁴ Wer diese meine Worte hört und danach handelt, ist wie ein kluger Mann, der sein Haus auf Fels baute. ²⁵ Als nun ein Wolkenbruch kam und die Wassermassen heranfluteten, als die Stürme tobten und an dem Haus rüttelten, da stürzte es nicht ein; denn es war auf Fels gebaut. ²⁶ Wer aber meine Worte hört und nicht danach handelt, ist wie ein unvernünftiger Mann, der sein Haus auf Sand baute. ²⁷ Als nun ein Wolkenbruch kam und die Wassermassen heranfluteten, als die Stürme tobten und an dem Haus rüttelten, da stürzte es ein und wurde völlig zerstört.

Das entsprechende Tun gehört zum rechten Hören der Lehre Jesu, die vorher in der Bergpredigt entfaltet wurde, essentiell dazu. Das Matthäusevangelium betont insgesamt die Praxis

⁴⁵⁵ Vgl. ebd. S. 203.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd. S. 197ff. Für den Verfasser des Matthäusevangeliums stehen Jesu Tätigkeiten als Lehrer, Prediger und Heiler in Beziehung zueinander, wobei programmatisch das Lehren immer an erster Stelle genannt wird. Z.B. *Er zog in ganz Galiläa umher, lehrte in den Synagogen, verkündete das Evangelium, vom Reich und heilte im Volk alle Krankheiten und Leiden.* Mt 4, 23; vgl. auch 9, 35 und 11, 1.

⁴⁵⁷ Byrskog weist auf die Vermutung hin, dass hinter dieser Differenzierung eine Kritik des Memorierens ohne verstanden zu haben, stehen könnte. Vgl. ebd. S. 205.

⁴⁵⁸ Vgl. ebd. S. 204.

der Gebote Jesu, seit der „Goldenen Regel“ in Mt 7, 12 gilt *Poeiou* als Leitwort.⁴⁵⁹ Luz kritisiert die protestantische Deutung des Gleichnisses, die den Schwerpunkt auf das Hören legt und das Tun sekundär werden lässt. Gerade in diesem Text sei eindeutig, dass beides, Hören *und* Tun, dem Bauen auf Fels entspricht.⁴⁶⁰

Didaktische Prinzipien im Evangelium nach Matthäus

Religiöses Lernen erfolgt in den Evangelien als Lernen von und über Jesus. Er ist selbst Lehrer und wird zugleich zum Lerninhalt. Obwohl im Unterschied zum Deuteronomium hier keine direkten Aufforderungen zum Lernen zu finden sind, konnte gezeigt werden, dass Lehren und damit selbstverständlich auch Lernen von Anfang an in den christlichen Überlieferungen verankert ist. Auch für die Evangelien, speziell für das Evangelium nach Matthäus, können daher didaktische Prinzipien ausgemacht werden: Im Anschluss an die oben ausgeführten Prinzipien zum Deuteronomium findet sich auch hier in der kommunikativen Struktur des Lehrens und Lernens ein didaktisches Prinzip: Der historische Jesus nutzte Gleichnisse zur Weitergabe seiner Lehre. Der Verfasser des Matthäusevangeliums lässt Jesus auf Fragen von Schriftgelehrten und Jüngern antworten. Sodann stellen die Evangelien selbst Lernmedien dar, mit deren Hilfe in den christlichen Gemeinden die Kommunikation über die Jesus angeregt werden sollte. Ein weiteres didaktisches Prinzip ist das des Lernens in der Nachfolge. Indem die Jünger sich auf Jesus einlassen und mit ihm gehen, ist ihnen ein tieferes Verständnis seiner Lehre möglich als z.B. dem Volk. Nachfolge schließt dabei das Ausführen der gehörten Lehre ein und damit auch den handlungsorientierenden Aspekt.⁴⁶¹

Weitergabe der jüdischen und christlichen Lehren zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Lernen ist immer eng mit der Überlieferung von in Traditionen gefestigtem Wissen und Erfahrungen verbunden. In besonderer Weise trifft das auf religiöses Lernen zu. Für die mündliche

⁴⁵⁹ Vgl. Luz, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus (Mt 1 - 7), EKK I/1, 5/2002, S. 534 ff.

⁴⁶⁰ Ebd. S. 538 f.

⁴⁶¹ Auf weitere Aspekte der frühchristlichen Lehrtätigkeit einzugehen, würde zu weit von der Thematik wegführen. Hinzuweisen ist auf den interessanten Aufsatz von Pilhofer, der die Besonderheiten der frühchristlichen Lehrtätigkeit u.a. im Einbezug der Frauen in die Lerngemeinschaft und der kostenlosen Erteilung des Unterrichts sieht. Vgl. Pilhofer, Peter: Von Jakobus zu Justin. Lernen in den Spätschriften des Neuen Testaments und bei den Apologeten, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 253 – 269.

Weitergabe von Glaubenserfahrungen, die am Beginn des komplizierten Überlieferungsprozesses der alttestamentlichen Schriften steht⁴⁶², ist das funktionierende Zusammenspiel von Erzählen und Zuhören Bedingung. Doch auch mit der Verschriftlichung bzw. Zusammenstellung und Bearbeitung vorhandener schriftlicher Traditionen behält das Hören seine wichtige Rolle: Da von einer niedrigen Alphabetisierungsrate auszugehen ist, war der Großteil des Volkes weiterhin auf das Zuhören angewiesen. Zudem hatten wahrscheinlich nur gelehrte Vertreter des Volkes Zugang zu den entsprechenden Schriftstücken und gaben dann die Lehre vorlesend oder erzählend an das zuhörende Volk weiter.⁴⁶³ Breitmaier zeigt am Deuteronomium, dass von Mündlichkeit und Schriftlichkeit als parallel gebrauchten Weisen der (Gesetzes-) Überlieferung ausgegangen werden kann.⁴⁶⁴ Für die Lernprozesse in frühchristlicher Zeit ist Ähnliches anzunehmen. Ein Indiz dafür liegt in der Zugehörigkeit der frühen Christen zu den eher unteren und ungebildeten Gesellschaftsschichten, wie sich z.B. aus 1. Kor 1, 26 schließen lässt. Außerdem gibt es in der Briefliteratur einschließlich der als Rundbrief gestalteten Apokalypse Hinweise, auf die Praxis des Vorlesens der Briefe in den frühchristlichen Gemeinden.⁴⁶⁵ Treffend formuliert der Neutestamentler Bachmann: „Es ist schwerlich Zufall, dass es in Röm 10, 17 (vgl. Gal 3,2.5) nicht heißt: der Glaube kommt aus der Lektüre, sondern: der Glaube kommt aus dem Hören, aus der Predigt.“⁴⁶⁶

4.3 Zusammenfassung Kapitel 4: Hören als Teil prozessbezogener Kompetenz religiöser Bildung

1) Hören ist ein grundlegender Lernweg in religiösen Lernprozessen und wesentliches Element von Dialogfähigkeit.

Hören ist ein grundlegender Lernweg in biblischen Lernprozessen, wie exemplarisch an Texten aus dem Alten und Neuen Testament gezeigt werden konnte. Er ist sowohl auf das erzählte

⁴⁶² Vgl. dazu z.B. die Darstellungen zum Pentateuch in Zenger, Erich, u.a.: Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart (Kohlammer) 7/2008, S. 99 ff.

⁴⁶³ Ergebnisse archäologischer und kulturvergleichender Forschung lassen auf eine ab dem 8. Jh. vor Christus sich langsam ausbreitende Schriftkultur in Israel schließen. Daher wird auf eine rudimentär ausgebildete Lesefähigkeit der Ober- und Mittelschicht geschlossen, während bei der restlichen Bevölkerung wahrscheinlich weitgehend Analphabetismus herrschte. Vgl. Zenger, Einleitung in das Alte Testament, 2008, S. 75.

⁴⁶⁴ Vgl. Breitmaier, Lehren und Lernen, 2004, S. 162 f. Für das Dtn sieht sie besonders die verwendete Formelsprache „als Indiz dafür, dass das 5. Buch Mose auf einem Denken in memorierbaren Zusammenhängen beruht, und dass es mit Rücksicht auf eine orale Übermittlung gestaltet wurde.“ S. 167.

⁴⁶⁵ Z.B. Offb 1, 3 und 1. Thess 5, 27. Vgl. Bachmann, Michael: Vom Lesen des Neuen Testaments, in: Niebuhr, Karl-Wilhelm (Hg): Grundinformation Neues Testament. Eine bibelkundlich-theologische Einführung, Göttingen (V+R) 2008, S. 32 - 45.

⁴⁶⁶ Ebd. S. 32.

als auch auf das vorgelesene Wort Gottes ausgerichtet. Damit ist das Hören auch wichtiger Teil des Überlieferungsprozesses der biblischen Schriften und der Verinnerlichung der religiösen Lehre des Judentums und des Christentums und Teil eines kommunikativen Lerngeschehens, das auch durch Gespräche strukturiert ist. Vom biblisch-theologischen Befund her ist Hören so konsequenterweise als eine fachlich angemessene Methode für religiöse Lernprozesse⁴⁶⁷ und damit als wesentliches Element von Dialogfähigkeit betrachten.

2) Zum Hören im religiösen Sinn gehört die Bereitschaft, die eigene innere Stimme und die Stimmen der Tradition wahrzunehmen.

Dies meint die Bereitschaft, die eigene innere Stimme, sei es das Gewissen, eigene Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche wahrzunehmen und diese selbstkritisch zu überprüfen. Kriterien können dabei aus der biblischen Tradition, d.h. entsprechende Werte, Verhaltensweisen und Glaubensaussagen, stammen. Auch um diese wahrzunehmen braucht es Offenheit und Bereitschaft.

3) Hören im religiösen Sinn ist eingebunden in einen Zirkel von Wahrnehmen, Deuten, Urteilen und Handeln.

So hängt Hören im religiösen Sinn eng mit Deutungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zusammen. Besonders deutlich wurde das bei der Betrachtung der Formulierungen Gehorsam und auf jemanden oder auf etwas hören. Dabei geht u.a. darum, die Botschaft der Bibel wahrzunehmen – was auch den Erwerb von Sachkenntnis meint – das Wahrgenommene in Bezug auf die eigene Situation zu reflektieren und so urteils- und handlungsfähig zu werden. Es geht aber auch um eine Sensibilisierung für Stimmen, denen ich insgesamt in meiner Lebenssituation ausgesetzt bin – etwa in den Medien oder durch Haltungen im Familien- und Freundeskreis. Wenn diese bewusst wahrgenommen und reflektiert werden, kann ich besser entscheiden, von wem ich mir *etwas sagen lasse*, auf wen ich also höre.

4) Hören im religiösen Sinn soll zum Glauben führen.

Aus biblischer Sicht soll, aus religionspädagogischer Sicht kann Hören im religiösen Sinn zum Glauben führen. Damit werden die Grenzen religiöser Lernprozesse im Rahmen des schulischen Unterrichts deutlich, in denen Wahrnehmen und Reflektieren eingeübt und experimen-

⁴⁶⁷ Vgl. Preul, Religiöser Lernprozeß?, 2/1997, S. 124-135.

telles Handeln durchgeführt wird. Hören im Religionsunterricht hat so das Potenzial, zum aktiven Annehmen der biblischen Botschaft und damit zum Glauben zu führen - diese Möglichkeit besteht bei allen religiösen Lernprozessen, unabhängig vom institutionellen Rahmen, in dem sie stattfinden – jedoch ist es im Religionsunterricht nicht intendiert.

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass Hören als Teil prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung – d.h. Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Handlungsfähigkeit⁴⁶⁸ – zu betrachten ist. Zudem wurde besonders an den biblisch-theologischen Untersuchungen die enge Verbindung zwischen Hören in der jüdischen und christlichen Tradition und der eigenen Identitätsfindung deutlich. Zu religiöser Orientierung und Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen beizutragen hat die EKD als Aufgaben eines modernen Religionsunterrichts formuliert⁴⁶⁹. Auch aus dieser Perspektive ist Hören für die Religionspädagogik als aus der Tradition begründbarer und für die gegenwärtige Arbeit mit Lernenden fruchtbarer Lernweg zu betrachten. Ebenso aktuell ist die Erkenntnis, dass Hören in einen lebenslangen Lernprozess eingebettet ist⁴⁷⁰.

In folgender Tabelle (Tabelle 13) wird das Kapitel abschließend Hören als Teil prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung beschrieben.

⁴⁶⁸ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010, S. 17. Hören kann genauso auch in Verbindung zu Preuls Definition eines religiösen Lernprozesses gebracht werden: So kann man etwa durch Hören etwas aus dem Erscheinungsbereich der Religion lernen oder auch Anfechtungen ausgesetzt sein und so seinen Glauben vertiefen. Vgl. Preul, Religiöser Lernprozeß?, 2/1997, S. 124-135.

⁴⁶⁹ Vgl. EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen, Hannover, 2014.

⁴⁷⁰ Vgl. die Ausführungen zu Dtn 4, 10, wo das gesamte Volk als Lernsubjekt angesprochen ist.

Tabelle 13: Hören als Teil prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung

Prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung lt. EKD-Orientierungsrahmen ⁴⁷¹	Hören als Teil prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung	Bezugspunkte der Kompetenzen lt. EKD-Orientierungsrahmen
Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit	Wahrnehmen und beschreiben - von Hörerfahrungen in Kommunikation, der eigenen und anderen Religionen, Medien, Musik, Poesie, Natur - des Hörverhaltens gegenüber der eigenen inneren Stimme, den Mitmenschen, der biblischen Botschaft	- die Erwartungen und Bedürfnisse von Jugendlichen, besonders im Blick auf ihre Fragen nach dem eigenen Glauben, - die christliche Überlieferung und Lehre, - andere Religionen und Weltanschauungen, - religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge im globalen Horizont
Deutungsfähigkeit	Deuten - des Gehörten auf Grundlage einer sach- und methodengemäßen Analyse	
Urteilsfähigkeit	Beurteilen - des Gehörten auf Grundlage einer sachgemäßen Analyse sowie eigener und christlicher Wertvorstellungen - des eigenen Hörverhaltens gegenüber der eigenen inneren Stimme, den Mitmenschen, der biblischen Botschaft	
Dialogfähigkeit	Bereitschaft und Fähigkeit - Menschen mit anderer Meinung, anderer Religion, Konfession, Weltanschauung respektvoll zuzuhören	
Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit	Gestalten des eigenen Hörverhaltens - durch Anwendung des Aktiven Zuhörens - durch reflektierte Auswahl auditiver Medien - durch selbstständige Anwendung angemessenen Zuhörverhaltens in unterschiedlichen Zuhörsituationen Bewusste Entscheidung in Hinblick auf das Hören und Tun der christlichen Überlieferung und Lehre	

⁴⁷¹ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Kompetenzen 2010.

5 Anwendung der Ergebnisse auf eine Unterrichtseinheit der Klasse 5 zum Thema Psalmen

Aus dem bisher Erarbeiteten lassen sich drei Thesen in Bezug auf die didaktische Funktion des Hörens im Religionsunterricht ableiten:

These 1: Die Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen im Religionsunterricht eignet sich zur Förderung einer überfachlichen Zuhörkompetenz.

These 2: Durch die Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen im Religionsunterricht werden prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung gefördert.

These 3: Die Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen eignet sich für eine produktive Verlangsamung des Lernprozesses.

In diesem Kapitel sollen diese Thesen an einem Unterrichtsbeispiel aus einer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 5 mit elf Kindern überprüft werden. Dazu werden Gesprächssequenzen verschiedener Stunden der Unterrichtseinheit in Hinblick auf die Thesen interpretiert. Zum Teil werden schriftliche Äußerungen der Kinder hinzugezogen. Dabei findet eine Konzentration auf die erste und vierte Stunde der Unterrichtseinheit statt, da hier die Hörmedien als Leitmedien verwendet wurden. Die Unterrichtsstunden wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet und transkribiert. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wurden die Gesprächssequenzen leicht gekürzt sowie sprachlich und grammatikalisch korrigiert. Die vollständigen Stundenprotokolle befinden sich im Anhang.

Kriterien für die Überprüfung der Thesen sind die Teilkompetenzen der überfachlichen Zuhörkompetenz sowie die prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung des EKD-Orientierungsrahmens.⁴⁷² Auditive ästhetische Lernformen sind Medien und Methoden, die im engeren und weiteren Sinne ästhetisch zu nennen sind⁴⁷³.

Zunächst erfolgt eine kurze, zum Teil schematische Vorstellung der Unterrichtseinheit. Bei der Begründung für die Auswahl der Einheit wird der Zusammenhang zwischen der Thematik Psalmen und den Thesen zum Hören im religiösen Sinn erläutert.

⁴⁷² Vgl. Kapitel 3.6 sowie EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010, S. 17.

⁴⁷³ Vgl. dazu Langes Unterscheidung in Kapitel 2.2.3; Vgl. Lange, Günter: Ästhetische Bildung 1995, S. 340 ff.

5.1 Die Unterrichtseinheit

5.1.1 Begründung für die Auswahl der Unterrichtseinheit

Die Psalmen bieten sich für ästhetisches Lernen mit dem Schwerpunkt Hören als Gebets- und Liederbuch der Bibel geradezu an. Da sie in der Unterrichtseinheit durch Hören kennengelernt werden, wird damit die ursprüngliche Lernform der Psalmen aufgenommen und Hören als grundlegender Lernweg in biblischer Tradition ernstgenommen (These 1 zum Hören im religiösen Sinn).

Baldermann hat gezeigt, welche grundlegenden Erfahrungen in den Psalmen verarbeitet wurden und wie diese mit den Erfahrungen von Kindern verknüpft werden können⁴⁷⁴. So ist deutlich, dass sie sich in besonderer Weise eignen, die Stimmen der Tradition und die eigenen inneren Stimmen in Form von Bildern, Erinnerungen, Hörerfahrungen etc. wahrzunehmen und miteinander in Beziehung zu setzen, ohne dass im Religionsunterricht eine Glaubensvermittlung intendiert ist. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der Lernenden – wie bei allen Lernprozessen – sich darauf einzulassen (Thesen 2 und 4 zum Hören im religiösen Sinn).

Hinsichtlich des Kreislaufs Wahrnehmen, Deuten, Urteilen und Handeln geht es konkret bei Psalm 104 dann darum, seine Botschaft – die Welt als Schöpfung Gottes – wahrzunehmen, eigene Erfahrungen mit der Schöpfung damit zu verbinden – ihn also für sich zu deuten sowie Handlungsoptionen im Sinne von Gottes Schöpfung zu entwickeln (These 3 zum Hören im religiösen Sinn).

5.1.2 Lernziele und Verlauf der Unterrichtseinheit im Überblick

Speziell fachliches Ziel für die Klasse 5:

Die Schüler erkennen religiöse Sprache und Kunst als symbolische Verdichtungen von Erfahrungen.

Lernziel für die Unterrichtseinheit:

Kennen von Gebeten als Form des Sprechens mit Gott – Psalmen⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Vgl. z.B. Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlagsgesellschaft) 11/2013.

⁴⁷⁵ Vgl. Lehrplan Gymnasium Evangelische Religion 2004/2011, S. 7.

Tabelle 14: Stunde 1 des Anwendungsbeispiels in Klasse 5 (Psalm 104 – Einführung)

SZ 1: Die Lernenden lernen Psalm 104 durch Hören kennen und sind in der Lage, ihn mündlich zusammenzufassen. SZ 2: Sie entwickeln ihre Fähigkeit, mündlich vorgetragene Texte zu erfassen, weiter. SZ 3: Sie sind in der Lage, die Haltung des Psalmbeters gegenüber Gott zu beschreiben.				
Zeit	Didaktisch-methodische Struktur	Medien	Lehrkraft/Lernende	Bemerkung
5'	Einstieg: sinnliche Annäherung an das Thema [FU]	CD - Vivaldi, Die Jahreszeiten: Frühling, Allegro	Nach der Begrüßung spielt der Lehrer das Musikstück vor. Dazu gibt er den Impuls, an einen Spaziergang oder eine Wanderung zu denken, die die Kinder mit Eltern oder Freunden unternommen haben. Sie können beim Zuhören die Augen schließen.	Die Lerngruppe wird mit Hilfe der Höraufgabe und der Musik auf das Thema „Natur“ eingestimmt.
2'	Zielorientierung [UG im FU]		Der Lehrer leitet den Austausch über die Vorstellungen und Erinnerungen der Kinder. Anschließend leitet er zu Psalm 104 als Beispiel für ein Gebete und Thema der Stunde über.	Die Lernenden werden auf den Psalm 104 vorbereitet.
4,5'	Erarbeitung: 1. Hören des Psalms [FU, arbeitsteilige EA]	Hörbibel Luther Ps 104	Die eine Hälfte der Lerngruppe konzentriert sich beim Hören des Psalms auf die Gefühle des Beters, die andere auf sein Wissen über Gott. Im anschließenden Gespräch werden die Beobachtungen ausgetauscht.	Arbeit am Lernziel 1 Durch die Aufgaben findet eine Konzentration der Aufmerksamkeit statt, die den Schülern hilft, die Eindrücke zu kanalisieren.
10'	Ergebnissicherung [UG im FU]			Arbeit an den Lernzielen 1 und 2
4,5'	Vertiefung: 2. Hören des Psalms [FU, EA]		Die Lernenden sollen nun genauer auf die genannten Aspekte achten.	
10'	Ergebnissicherung [EA, dann UG im FU]	AB 1	Die Lernenden bearbeiten das AB „Der Dichter des Psalms 104“ und halten dabei die Ergebnisse aus den Höraufgaben und den UG fest. Anschließend werden die Ergebnisse vorgetragen.	Dokumentation des Projekts
	Didaktische Reserve	CD - Frühling, Allegro		

Tabelle 15: Stunde 2 des Anwendungsbeispiels in Klasse 5 (Der klingende Psalm 104)

SZ 1: Sie entwickeln ihre Sozialkompetenz weiter und deuten den Psalm, indem sie in Gruppen Klangbilder erarbeiten und erläutern.				
Zeit	Didaktisch-methodische Struktur	Medien	Lehrkraft/Lernende	Bemerkung
5'	Einstieg: Wiederholung [FU, UG im FU]	CD - Vivaldi, Die Jahreszeiten: Frühling, Allegro; Karten mit Psalmversen	Nach der Begrüßung gehen die Lernenden zur Musik im Raum umher und erinnern sich mit Hilfe der ausgelegten Karten an Psalm 104 und die vorherige Stunde. Anschließend wird der Inhalt der Einführungsstunde (Gottesbild, Gottesverhältnis des Psalmdichters) wiederholt.	Wissen und Erfahrungen aus der vorherigen Stunde werden aktiviert.
	Zielorientierung [UG im FU]		Der Lehrer erläutert das Ziel der Stunde, den Psalm in Klag zu übertragen.	
15'	Erarbeitung [GA]	Textblätter, Orff-Instrumente	Nach der Gruppeneinteilung bearbeiten die Kinder folgende Aufgabe: 1. Übersetzt euren Abschnitt des Psalms 104 mit Hilfe der Instrumente in Musik. Euer Musikstück sollte nicht länger als 1 Minute sein. Ihr habt 15 Minuten dafür Zeit. 2. Tragt euer Musikstück euren Mitschülern vor. Sie überlegen, welchen Teil des Psalms ihr vertont habt. Anschließend erläutert ihr euer Musikstück.	Arbeit am Lernziel
15'	Ergebnissicherung [Vorträge im FU]		Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse.	
10'	Vertiefung [EA, UG]	AB	Die Kinder fassen ihre Erkenntnisse kurz schriftlich zusammen.	Dokumentation für das Projekt

Tabelle 16: Stunde 3 des Anwendungsbeispiels in Klasse 5 (Lebensraum für alle)

SZ 1: Sie entwickeln ihr Verantwortungsgefühl für die Schöpfung weiter, indem sie die Aussagen des Psalms, dass Lebensraum für alle da sei, mit der Realität vergleichen. SZ 2: Sie deuten den Psalm, indem sie eigene Verse formulieren und entwickeln entsprechende Optionen für ihr eigenes Handeln im Sinne des Psalms.				
Zeit	Didaktisch-metho- dische Struktur	Medien	Lehrkraft/Lernende	Bemerkung
15'	Einstieg: Wiederholung [GA]	Textblätter, Orff-Instrumente	Die Kinder üben noch einmal kurz in den Gruppen ihr Musikstück. Anschließend wird der gesamte Psalm vorgetragen, während jeweils die nicht musizierenden Kinder den Text laut lesen.	Wissen und Erfahrungen aus der vorherigen Stunde werden aktiviert.
5'	Erarbeitung 1 [UG im FU]		Die Kinder formulieren die Aussage des Psalms mit eigenen Worten und drücken aus, was ihnen am Psalm wichtig ist.	Arbeit am Lernziel 1
5'	Erarbeitung 2 [UG im FU]	Bilder: Hunger, Krieg, Umweltzerstörung	Die Kinder erarbeiten im Gespräch den Widerspruch zwischen dem Psalm und der Realität.	Arbeit am Lernziel 1
10'	Vertiefung [EA]	AB	Sie beziehen Realität und Psalm aufeinander, indem sie den Psalm mit Hilfe der Bilder weiterschreiben. Anschließend werden die Ergebnisse vorgetragen.	Arbeit am Lernziel 2
10'	Ergebnissicherung [UG im FU, EA]		Die Kinder formulieren im Unterrichtsgespräch ihre Lernerfahrungen mit dem Psalm.	Arbeit am Lernziel 2
	Hausaufgabe		Anschließend halten sie schriftlich fest, was ihnen selbst am Psalm wichtig geworden ist und ob/wie sie im Sinne des Psalms handeln können.	

Tabelle 17: Stunde 4 des Anwendungsbeispiels in Klasse 5 (Psalm 121)

SZ 1: Die Lernenden lernen Psalm 121 durch Hören kennen und sind in der Lage, ihn mit eigenen Vorstellungen zu verbinden. SZ 2: Sie entwickeln ihre Fähigkeit, mündlich vorgetragene Texte zu erfassen, weiter. SZ 3: Sie sind in der Lage, die Wirkung des Gehörten auf sich zu beschreiben. SZ 4: Sie deuten den Psalm, indem sie ihn schriftlich neu formulieren.				
Zeit	Didaktisch-metho- dische Struktur	Medien	Lehrkraft/Lernende	Bemerkung
10'	Einstieg: Wiederholung und Vergleich der HA [UG im FU]	AB der letzten Stunde	Die Kinder äußern sich dazu, was ihnen am Psalm 104 wichtig geworden ist.	Arbeit am Lernziel 2 der letzten Stunde
	Zielorientierung		Der Lehrer leitet zu Psalm 121 als weiteres biblisches Gebet über.	
10'	Erarbeitung [FU, UG im FU]	CD Psalmenprojekt: Psalm 121	Die Kinder hören den Psalm und achten auf Gedanken, Vorstellungen und Bilder, die ihnen beim Hören kommen. Danach erfolgt der Austausch darüber im Unterrichtsgespräch.	Arbeit an den Lernzielen 1, 2, 3
10'	Vertiefung [FU, UG im FU]	CD	Beim zweiten Hören des Psalms sollen die Kinder auf die bereits genannten Gedanken achten und ob ihnen nun noch mehr auffällt. Der Austausch erfolgt wieder im Unterrichtsgespräch. Dabei deuten sie den Psalm.	Arbeit an den Lernzielen 1, 2, 3 Vorarbeit für letzte Phase
10'	Anwendung und Ergebnissicherung [EA, UG im FU]	AB	Die Kinder formulieren den Psalm für sich neu und setzen sich dadurch noch einmal tiefer damit auseinander. Anschließend werden einige Beispiele vorgelesen.	Arbeit am Lernziel 4
5'	Abschlussgespräch		Die Kinder äußern sich zur Methodik der Stunde.	

5.2 Überprüfung der Thesen durch Interpretation der Schüleräußerungen

Im Folgenden werden die in Kapitel 5.1 aufgestellten drei Thesen überprüft.

5.2.1 Gesprächssequenz 1: 1. Stunde – Gespräch nach Antonio Vivaldis „Frühling“

Diese Gesprächssequenz fand nach dem Einstieg in die Unterrichtseinheit statt. Die Kinder hörten Vivaldis Frühling mit der Aufgabe, sich an einen Spaziergang oder eine Wanderung zu erinnern.

Tabelle 18: Gesprächssequenz 1

S(m)1	Als ich im Wald nach mit meinen Eltern nach einem Steinpilz gesucht habe.
Lehrer	Ok, eine ganz interessante Wahrnehmung.
L(m)2	Ich hab dran gedacht, als wir als ich mit meinen Eltern eine Wanderung hundert Meter an unserm Haus dran in der Nähe von einer Siedlung, aber da war noch ein Grundstück dazwischen und deshalb konnten wir da nicht hin und da mussten wir noch einen zwei Kilometer langen Umweg machen.
Lehrer	Also war das eher eine nicht so ganz <u>schöne</u>
L(m)3	<u>Ja</u>
Lehrer	Erinnerung, sondern eher so eine anstrengende Erinnerung, Erinnerung an eine Anstrengung, ja D(w).
D(w)4	Die Osterwanderung letztes Jahr zu Ostern.
Lehrer	Gut, bei mir war das ähnlich, ich hab zwar nicht an Ostern, aber an den frühen März gedacht, ja.
SS(m)5	Die zwanzig Kilometer Wanderung vom Brocken das war doch auch schön.
Lehrer	T(w) bitte.
T(w)6	Also das war jetzt nicht grad eine Wanderung, aber einmal in den Osterferien, glaub ich, auf dem Burkhardhof war ein Ausritt, aber das hat mich eher traurig gemacht, weil ich da wieder an dieses eine schöne Pferd gedacht hab, das so alt war, dass es jetzt inzwischen schon gestorben ist.
Lehrer	Bist du auf so einem Reiterhof dort gewesen?
T(w)7	Ja.
Lehrer	Ja, was habt ihr für, also ihr hattet ja die Augen geschlossen, wenn ihr jetzt weniger an die Strapazen gedacht habt, die es zu so einer Wanderung ein Spaziergang mitbringen, was habt ihr noch wahrgenommen?
L(m)8	Die Wege.
Lehrer	Ja, die Wege, aber wenn ihr jetzt gedanklich in der Natur bleibt.
SW(m)9	Schönes Wetter.
Lehrer	Ja, Sonne wahrscheinlich.
D(w)10	Frühling und Vögel.
Lehrer	Sehr schön. Vogelgezwitscher ja.

S(m)1, L(m)2, SS(m)5 sowie T(w)6 beschreiben konkrete Erinnerungen u.a. an Pilzsuchen, eine anstrengende Wanderung, einen Aufenthalt auf einem Reiterhof. Besonders deutlich formulieren T(w) und L(m) ihre Emotionen bei der Erinnerung an das jeweilige Erlebnis: Traurigkeit über das verstorbene Pferd bzw. Anstrengung bei einer Wanderung. Die Kinder konnten innere Bilder mit Hilfe der Aufgabenstellung und der Musik bewusst generieren und wahrnehmen. So konnte ihre Vorstellungskraft bzw. Imaginationsfähigkeit aktiviert und gefördert werden.

den. Die kurzen, aber prägnanten Äußerungen von SW(m)9 und D(w)10 zeigen zudem deutlich, dass sie sich auf die Musik eingelassen haben. So ist zum einen zu schlussfolgern, dass die Verknüpfung von Musik und Erfahrungen der Kinder hier gelungen ist und so im Rahmen des Religionsunterrichts eine Heranführung an klassische Musik stattfinden konnte. Zum anderen gelang es den genannten Kindern sich auf ihre inneren Bilder zu konzentrieren, diese wahrzunehmen und zu beschreiben. Das weist daraufhin, dass es hier gelungen ist, **Würdigendes Zuhören** zu fördern, ebenso wie die **Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit** – im Sinne der Fähigkeit des Beschreibens – von eigenen inneren Bildern.

5.2.2 Gesprächssequenz 2: 1. Stunde – Gespräch nach dem Hören des Psalms 104

Diese Sequenz stammt ebenfalls aus der ersten Unterrichtsstunde und diente dem ersten Kennenlernen des Psalms 104. Die Kinder hatten diesen über die Hörbibel aufgabengeleitet gehört. Nun antworten sie auf die Fragen, welche Gefühle ausgedrückt werden und was der Psalmdichter über Gott weiß.

Tabelle 19: Gesprächssequenz 2

D(w)11	Über die Freude von der Herrlichkeit Gottes.
Lehrer	Richtig, sehr gut.
SW(m)12	Dank.
Lehrer	Ja, wofür?
SW(m)13	Dass es die Welt gibt und die Tiere und so.
Lehrer	Sehr schön, sehr genau beobachtet.
L(m)14	Bewunderung, dass Gott der Herr alles erschaffen hat.
Lehrer	Ja.
A(m) 15	Freude, dass man das alles hat.
Lehrer	Ja gut.
L(m)16	Na auch manchmal, eine Stelle klang auch ein bisschen nachdenklich.
Lehrer	Was meinst du genau?
L(m)17	Naja also so, als ob sie sich gefragt hätten, wie Gott das alles geschafft hat.
Lehrer	Das ist ein sehr guter Gedanke. Wer hat das gehört? Sehr guter Gedanke. Wie kann Gott das überhaupt geschafft haben. Nicht nur Dankbarkeit, sondern auch ein bewunderndes Staunen. Sehr gut, ganz hervorragend [...] Wir gehen mal auf die linke Seite. Das ist vielleicht etwas schwieriger gewesen. Was weiß der Psalmdichter über Gott? T(w).
T(w)18	Also der hat gesagt, dass er sehr herrlich ist und dass er prächtig geschmückt und gekleidet ist.
Lehrer	Ganz genau beobachtet [...] AW(m)
AW(m)19	Na, dass er dass er für alles gesorgt hat und dass er dass man sich drum kümmert.
Lehrer	Worum kümmert?
AW(m)20	Na um die Tiere.
Lehrer	Ja gut.
D(w)21	Ich wollt auch sagen, dass der sich um die Tiere kümmert und wenn er ihnen sozusagen die Lebenslandschaft, wo die leben wegnehmen würde, würden sie sterben und wenn er die denen gibt <i>unverständlich</i> .

Lehrer	Ja, noch mal diese Verantwortung, die der Mensch auch hat <i>unverständlich</i> also ihr könnt ruhig auch aus der anderen Gruppe was sagen, wenn euch was aufgefallen ist.
L(m)22	Und sie wissen auch, dass Gott das erschaffen hat.
Lehrer	Ja.
L(m)23	Das Ganze. [...]
Lehrer	Was ist euch noch aufgefallen?
T(w)24	Dass der, dass der Dichter vermutet hat, dass der Gott irgend so Wind und Feuerwesen hat, die ihm dienen.

Von D(w)11 bis L(m)17 nennen die Kinder mit Freude, Dank, Bewunderung die wesentlichen Gefühle, die den Psalm in seiner Grundstimmung kennzeichnen. An den Antworten zur zweiten Frage wird deutlich, dass die Kinder zum Teil sehr genau zugehört und sich Details gemerkt haben. So hat sich T(w) gemerkt, dass Gott prächtig geschmückt und gekleidet ist (T(w)18) sowie, dass er Wind- und Feuerwesen habe, die ihm dienen (T(w)24). D(w)s umfangreiche Antwort in D(w)21, Gott kümmere sich um die Tiere und ihre „Lebenslandschaft“, zeigt dies ebenfalls. Mit seiner Äußerung, dass Gott, der Herr alles geschaffen habe, fasst L(m)14 die Botschaft des Psalms zusammen.

Die Kinder haben demzufolge durch das Hören des Psalms die Grundstimmung sowie wesentliche Inhalte des Psalms erfasst, sich also im **verstehenden Zuhören** geübt sowie **die biblische Botschaft des Psalms in Grundzügen wahrgenommen**. Darüberhinaus gehen L(m)s weitere Gesprächsbeiträge bereits in die **Interpretation** des Psalms hinein. So äußert er, dass eine Stelle auch nachdenklich geklungen habe, so als ob sie sich gefragt hätten, wie Gott das alles geschafft habe (L(m)16/17). Der Gedanke wurde an dieser Stelle des Gesprächs vom Lehrer nicht weiter verfolgt, zeigt aber, dass allein das Hören des Psalms Potenzial zur Arbeit an der **Deutungsfähigkeit** der Kinder bietet. Ähnliches kann für die Beobachtung von T(w)24 – dass Gott Wind- und Feuerwesen habe, die ihm dienen – festgehalten werden. Ausgehend von dieser Feststellung wäre es, alternativ zur vorliegenden Stundenintention, möglich gewesen, theologisierende Gespräche zu Gottes Macht und seinem Wesen zu führen.

5.2.3 Gesprächssequenz 3: 1. Stunde – Gespräch nach dem wiederholten Hören des Psalms 104

Dieses Gespräch wurde nach dem zweiten Hören des Psalms geführt. Die Kinder sollten auf die von der Lerngruppe genannten Aspekte zum Psalm achten.

Tabelle 20: Gesprächssequenz 3

L(m)25	Jetzt kam mirs viel kürzer vor. <i>D(w) meldet sich</i>
Lehrer	Ja.

D(w)26	Ziemlich am Anfang wurde oft von der Flut mit geredet.
Lehrer	Ja, da kommt noch mal eine ganze Menge mehr jetzt.
L(m)27	Ja mit so der <i>unverständlich</i> war auch irgend was und Gott bestimmt, wann der Mensch stirbt und wann er geboren wird.
Lehrer	Das würde dann in diesen Bereich passen, gut, ja.
T(w)28	Also, da stand auch, dass der Gott zum Beispiel über den Wolken mit seiner Kutsche aus Wind fährt.
Lehrer	Ja, also eine ganz klare Vorstellung von Gott wird geäußert.
T(w)29	Aber ich frag mich, wie man eine Kutsche aus Wind bauen kann.
L(m)30	Die Kutsche ist aus Wolken und der Wind treibt sie an.
Lehrer	Sehr gut, sehr gut, ja seht ihr eine Beschreibung <i>Zeigt auf Schüler hinten links</i>
SS(m)31	Dass Gott Meere erschaffen hat und die großen Fische.
Lehrer	Ja, das erinnert so ein bisschen an die Schöpfung ja <u>unverständlich</u>
L(m)32	<u>Mit dem Spielen das hab ich nicht so ganz verstanden</u>
Lehrer	Was hast du nicht verstanden?
L(m)33	Warum man die Fische erschaffen hat, um mit den Fischen zu spielen
Lehrer	Ja, da können wir ja dann vielleicht noch mal in den Text genau reinschauen. <i>SW(m) meldet sich</i> Ja.
SW(m)34	Na das war doch, dass er die großen Fische gemacht hat, um mit den Booten zu spielen, glaub ich.
Lehrer	Ok, ihr habt was ganz Neues gehört [...]

Wie am Protokollauszug deutlich wird, haben die Kinder durch das wiederholte Hören den Inhalt des Psalms intensiver wahrgenommen. D(w)26 nennt die Flut, L(m)27 hat gehört, dass Gott bestimmt, wann der Mensch stirbt und SS(m)31, dass Gott die Meere geschaffen hat. T(w)28 knüpft an ihre Beobachtungen zur Beschreibung Gottes während des ersten Hörens an, indem sie von seiner Kutsche aus Wind berichtet. Damit konnten durch das zweite Hören neue Aspekte wahrgenommen und so die **Wahrnehmung erweitert** werden.

T(w)29 liefert zudem eine Vorlage für ein theologisierendes Gespräch. L(m)30 geht mit seiner Antwort darauf ein. Ein ähnliches kurzes Gespräch entspinnt sich zu seiner Frage zu den Fischen (L(m)33 bis SW(m)34). An diesen Gesprächen lässt sich zweierlei zeigen: Zum einen kann wiederholt festgestellt werden, dass das Hören eines biblischen Textes das Potential bietet, an der **Deutungsfähigkeit** der Kinder zu arbeiten. Zum anderen zeigen die kurzen Gespräche zwischen den Kindern ihre Bereitschaft, miteinander in den Dialog um die Deutung des Textes einzusteigen. Daraus ergibt sich schlüssig die Möglichkeit, auf Grundlage von auditiven Medien mit theologisierenden Gesprächen die **Dialogfähigkeit** der Kinder zu fördern. Zudem können in diesem Zusammenhang sowohl der gegenseitigen Respekt der Kinder für ihre individuellen religiösen Fragen und Deutungen gefördert sowie im Rahmen einer überfachlichen Zuhörkompetenz ihre Fähigkeit zum **Empathischen Zuhören** weiterentwickelt werden.

5.2.4 Schriftliche Äußerungen zu Psalm 104

Die schriftlichen Äußerungen der Kinder auf dem Arbeitsblatt zur Stunde zeigen noch einmal einige an der Gesprächssequenz beobachteten Aspekte. So sind die Kinder in der Lage, kurz den Inhalt des Psalms zu formulieren. Den Satzanfang „Im Psalm geht es um“ ergänzen z.B. SW(m) mit „die Erde, was Gott für sie tut und die Schöpfung“, L(m) mit „die Erschaffung der Erde, um die Vielfalt[sic!] der Erde und um den Mensch[sic!] und die Tiere“, und D(w) „die Herrlichkeit Gottes“. Sie können mögliche Gründe und die Intention des Verfassers des Psalms formulieren. So ergänzt A(m) „Der Dichter schrieb den Psalm vielleicht, weil er den Menschen klar machen will, wass [sic!] Gott alles geschaffen hatt [sic!] und wie Gott ist.“ Und ihm sei wichtig, „das wargenom wird das gott prächtig, herrlich und gutmütig ist.[sic!]“ AW(m) ergänzt: „Der Dichter schrieb den Psalm vielleicht, weil er die Erde schön findet und Gott dafür danken möchte.“ Ihm sei wichtig, „dass die Erde schön und ausführlich beschrieben wird und dass Gott alles erschaffen hat.“

Zudem sind die Kinder fähig, eine erste Deutung des Psalms in Hinblick auf die Bedeutung Gottes für den Dichter zu formulieren. AW(m) schreibt: „Gott ist für den Dichter der Herr ohne den es kein Leben gäbe.“ T(w) deutet: „Gott ist für den Dichter ein Herr, den er wie alle Kaiser der Welt verehrt.“ Und L(m) formuliert, Gott sei für den Dichter „eine art[sic!] Wegweiser fürs Leben“. Besonders an den beiden letztgenannten Beispielen zeigt sich, dass es für die beiden Kinder möglich war, eigene Worte für die Deutung des Psalms zu finden. Die Auszüge bestätigen die Beobachtungen, dass die Kinder mit Hilfe der verwendeten Medien und Methoden die **biblische Botschaft wahrnehmen** und die Hauptgedanken **zusammenfassend darstellen**, ihre **Deutungsfähigkeit** schulen und sich im **verstehenden Zuhören** üben konnten.

5.2.5 Erkenntnisse aus den Stunden 2 und 3

In diesen beiden Unterrichtsstunden erarbeiteten die Kinder in Gruppen Klangbilder zu Psalm 104, nannten Aspekte des Psalms, die ihnen selbst wichtig geworden sind und verglichen Bilder zu den Themen Krieg, Hunger und Umweltzerstörung mit dem Psalm. Den erkannten Widerspruch setzten sie in eigene Psalmverse um und formulierten schließlich als Hausaufgabe Möglichkeiten für sich im Sinne des Psalms zu handeln. Auf diese Weise sollten die Kinder den Psalm für heute deuten.

L(m) dichtet „Herr, du entscheidest jeden Tag neu, wer die Erde verlassen muss und wer auf ihr bleiben darf, doch auch neue Gesichter entdecken die Erde und verlassen sie wieder.“ SW(m)s Vers lautet: „Der Herr hat die Erde den Menschen anvertraut, doch die zerstören sie bloß und töten die Tiere. „Hört auf Krieg zu führen und zu töten“, sagt Gott und bestraft.“ Ähnlich formuliert AW(m): „Der Herr sagt: Den Menschen vertraue ich die Erde an, doch sie zerstören sie bloß.“ T(w) deutet den Psalm in Hinblick auf die Realität, indem sie den Widerspruch zwischen den hungernden Kindern auf einem der Bilder und dem Psalm besonders stark hervorhebt: „Auf deiner Welt hungern und sterben Menschen und Tiere ohne Grund. Da gibt es zu wenig, hier gibt es zu viel. Die, die haben müssen geben, oder die Menschheit wird ein Ende nehmen, hier auf Erden.“ Als Handlungsoptionen für sich selbst nennen die Kinder z.B. Naturschutz (SW(m), AW(w)), Beten (D(w), T(w)), Aufmerksamkeit verbreiten und danken (A(m)) und Frieden (AR(m)).

Die Äußerungen der Kinder zeigen, dass sie individuell Zugang zu Psalm 104 gefunden und eigene Deutungen sowie Handlungsoptionen formulieren konnten. Daraus ist zu schlussfolgern, dass sich die Kombination von auditiven und kreativen Methoden eignet, um **Deutungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit** zu fördern

5.2.6 Gesprächssequenz 4: 4. Stunde – Gespräch nach dem Hören des Psalms 121

Nach einer kurzen Wiederholungsphase zu Psalm 104 leitete der Lehrer zu Psalm 121 als weiterem Gebet über. Die Gesprächssequenz fand nach dem erstmaligen Hören des Psalms statt. Dieses Mal war der Psalm mit Musik unterlegt. Die Höraufgabe für die Kinder bestand darin, darauf zu achten, welche Bilder und Vorstellungen das Hören des Psalms auslöst.

Tabelle 21: Gesprächssequenz 4

SW(m)35	Also beschreiben kann ich das nicht so, aber es waren eher traurige Bilder, weil die Musik war auch sehr traurig.
Lehrer	Kannst du die traurigen Bilder genauer beschreiben?
SW(m)36	Nö.
L(m)37	Na mir ging das ähnlich. [...]
Lehrer	Ja.
D(w)38	Also, für mich war so, die Musik fand ich eigentlich glücklich, also so Glücksmomente mit und dazu hab ich war das so <i>leiser genervt</i> ja L(m) das war so <i>normal</i> auf der einen Seite war da so ein Berg, weiter unten hatte ich so einen Weg, auf der rechten Seite hattest du dann einen Wald während der Musik und bei dem Psalm hat man dann eben zu den Bergen gekuckt und da stand da halt auf dem einen Berg ein Kreuz.
Lehrer	Das ist für dich jetzt ein ganz konkretes Bild.
D(w)39	Ja.
Lehrer	Fein, dass du es so schön beschrieben hast.

C(m)40	Also bei mir war es ein Bild, das war wie ein kleiner ? was weiß ich ne Burg, es war Krieg, die müssen fliehen, dann kommen sie wieder zurück ? zerstört.
Lehrer	Ja.
C(m)41	Keine Menschen leben mehr da.
Lehrer	Ja, T(w).
T(w)42	Mir kam eigentlich nur das Christusbild in der Christuskirche in Erinnerung. Jesus am Kreuz und dann viele Leute, die da rum stehen.
	[...]
SS(m)43	Also auch traurigere Bilder, weil die auch die Musik nicht so schön war.
SW(m)44	Schön war die.
Meh-rere45	Ja schön war die.
SS(m)46	Aber es gab auch einen Teil, da war die Musik nicht so traurig.
Lehrer	Ja, das war sehr unterschiedlich auch.
	[...]
Lehrer	Die Mehrheit hat gesagt, dass ihr die Musik als die Stimmung des Psalms als eher betrübt wahrgenommen habt. [...]

Beim ersten Hören des Psalms achteten die Kinder intensiv auf die Musik, die bei ihnen zum Teil traurige (SW(m)35, L(m)37, C(m)40), zum Teil auch fröhliche Bilder (D(w)38) ausgelöst hat. Der Charakter der Musik wird unterschiedlich beschrieben. So entspinnt sich eine kurze Auseinandersetzung um die Frage, ob die Musik schön war (SS(m)43, Mehrere45). Diese Äußerungen der Kinder bieten zum einen den Ansatz, die Subjektivität von Wahrnehmungen zu thematisieren. Zum anderen zeigen sie, dass die Kinder über eine moderne, ästhetisch anspruchsvolle Interpretation des Psalms 121 an **Würdigendes Zuhören** herangeführt werden konnten. Einige Kinder sind in der Lage die Vorstellungen, die das Hören bei ihnen ausgelöst hat, zu beschreiben. Sehr konkret beschreibt D(w)38 eine Berglandschaft mit Kreuz. C(w)40 beschreibt eine Kriegssituation und T(w)42 nennt das Christusbild der Christuskirche, das ihr in den Sinn gekommen ist. Die Kinder konnten mit Hilfe des Hörbeispiels innere Bilder hervorrufen, wahrnehmen und zum Teil beschreiben. Das zeigt, dass ihre Imaginationsfähigkeit aktiviert und so ihre **Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit** gefördert werden konnten.

5.2.7 Gesprächssequenz 5: 4. Stunde – Gespräch nach dem wiederholten Hören des Psalms 121

Der Psalm wurde ein zweites Mal gehört, wobei die Kinder auf die bereits genannten Aspekt achten sollten und ob sich für sie etwas Neues ergibt.

Tabelle 22: Gesprächssequenz 5

Lehrer	<i>SW meldet sich sofort.</i> Gleiche Überlegung noch mal. Jetzt ist vielleicht auch euch noch mal ein bisschen mehr der Text aufgefallen. Beim ersten Mal habt ihr ja sehr stark auf die Musik geachtet. Geht los.
SW(m)47	Also so traurig ist der Psalm eigentlich nicht wie die Musik ist.
Lehrer	Ah, also doch ein Unterschied, noch mal, was ist dir jetzt an nicht Traurigem, vielleicht Positivem aufgefallen am Psalm?
SW(m)48	Na ja, dass man beschützt wird.
Lehrer	Noch mal bitte.
SW(m)49	Dass man beschützt wird. [...]
L(m)50	Ja, ich fand auch die war zwar traurig untermalt von der Musik, aber der Psalm hatte eigentlich keinen traurigen Text, sondern er hat sozusagen die Leute vielleicht zur Pilgerfahrt ermutigt ?.
Lehrer	Ach so, weil es den Vortext gab, richtig.
L(m)51	Ja, deshalb hat der Psalmdichter den Leuten eine Ermutigung gegeben.
Lehrer	Das ist ein interessanter Gedanke, warum?
L(m)52	? weil es nicht gefährlich ist und dass Gott einen beschützt und dass einem nie langweilig ist.
	[...]
D(w)53	<i>Meldet sich die ganze Zeit</i> Also ich find es eigentlich nur noch ein glückliches Gefühl auch vom Text her und ich find eigentlich die Musik gar nicht mal so traurig. [...]
Lehrer	Inwiefern ist der Text für dich mutmachend, oder mutmachend vielleicht nicht, was ist das Positive an dem Text?
D(w)54	Na ja, eben dass man bewahrt wird von Gott, dass man dran glauben kann, dass einem nichts Schlimmes passiert.
Lehrer	Ja. [...] Der L(m) hat es schon angesprochen, in welcher Situation könnte sich der Psalmdichter befunden haben, als er den Psalm geschrieben hat. <i>Zeigt auf A(m)</i>
A(m)55	Vielleicht in einer, wo er sich Mut machen musste.
Lehrer	Ja, wo er sich Mut machen musste, in einer Notsituation vielleicht.
SW(m)56	In einer Pilgerfahrt nach Jerusalem.
Lehrer	Möglich, möglich, aber das ist mehr die örtliche Bezeichnung für die Situation, in welcher emotionalen Situation könnte er sich befunden haben? <i>L(m) meldet sich</i> Keine Idee? Dann L(m).
L(m)57	Also ich würd sagen, er war sehr traurig als er diesen Psalm gedichtet hat und wollte sozusagen nach vorn blicken, die Traurigkeit also vergessen und nach vorn blicken und hat da den Psalm gedichtet um die Leute zu ermutigen und sich zu ermutigen und vielleicht hatte er ein schlimmes Erlebnis. 'S ist jemand gestorben, Frau Kind Mutter Vater.

Gleich zu Beginn des Gesprächs revidiert SW(m)47 seine nach dem ersten Hören geäußerte Meinung: So traurig wie die Musik sei der Psalm nicht. Den Inhalt des Psalms fasst er zusammen, man werde beschützt (SW(m)48). Ähnliches ist bei L(m)50 zu beobachten, der die Musik weiterhin als traurig charakterisiert, aber den Psalmtext als ermutigend versteht. Er kann seine Aussagen ausführlich begründen (L(m)50; 51; 52). D(w) findet ihre erste Wahrnehmung der Musik bestätigt und findet das „glückliche Gefühl“, das sie bereits beim ersten Hören mit

der Musik verband, durch den Text belegt (D(w)53). Auch sie kann den Inhalt des Psalms mit ihren eigenen Worten zusammenfassen (D(w)55). Das wiederholte Hören des Psalms hat den Kindern einen Zuwachs an Informationen, eine **Erweiterung ihrer Wahrnehmung** gebracht. Die Äußerungen der drei zitierten Kinder zeigen, dass sie den Inhalt des Psalms verstanden haben. Daraus ist zu schlussfolgern, dass mit Hilfe der angewendeten Methoden und Medien an ihrer Fähigkeit zum **verstehenden Zuhören** als Teil einer überfachlichen Zuhörkompetenz gearbeitet werden konnte. Die Deutung der Situation des Psalmdichters durch L(m) am Ende der Gesprächssequenz zeigt wieder, dass das Hören eines Psalms die Möglichkeit bietet, die **Deutungsfähigkeit** der Kinder zu fördern (L(m)57).

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit formulierten die Kinder Psalm 121 mit ihren eigenen Worten neu. Damit zeigten sie, dass sie in der Lage waren, ihn nach den bisher in der Unterrichtsstunde angewendeten Methoden zu deuten.

SW(m)s Psalm 121 lautet zum Beispiel:

Ich schaue hoch – dort sind die Berge – woher wird meine Hilfe denn bloß kommen?
Die Hilfe kommt von dem, der Himmel und Erde geschaffen hat, dem Herrn und Schöpfer. Er wird dich beschützen – vor Stolpern und Stürzen. Gott wacht Tag und Nacht bzw. immer über Israel. Er – der Schöpfer behütet dich persönlich. Ein Schatten über deiner rechten Hand. Es wird dir niemand etwas antuen [sic!], nicht einmal Sonne und Mond. Der Herr behütet das Leben, wie der Schatzmeister den Schatz. Der Herr wird immer über dich wachen – von Geburt bis zum Ende.

Das Kennenlernen des Psalms 121 durch mehrfaches Hören und die Gespräche über die Hörerfahrungen haben hier die Grundlage für die Deutung des Psalms gelegt. Daraus ist zu schlussfolgern, dass die Kombination auditiver und kreativer Methoden die Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung fördert.

5.3 Zusammenfassung Kapitel 5

These 1: Die Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen im Religionsunterricht eignet sich zur Förderung einer überfachlichen Zuhörkompetenz.

Anhand der Gesprächssequenzen der Stunden 1 und 4 der Unterrichtseinheit konnte gezeigt werden, dass insbesondere verstehendes und Würdigendes Zuhören als Teilkompetenzen einer überfachlichen Zuhörkompetenz in diesen Religionsstunden gefördert wurden. Kurze Gespräche zwischen den Kindern boten zudem Anknüpfungspunkte, am Empathischen Zuhören zu arbeiten. Damit eignen sich auditive ästhetische Lernformen wie die in der Unterrichtseinheit verwendeten Musik- und Psalmaufnahmen in Kombination mit entsprechenden Aufgaben und Gesprächen zur Förderung einer überfachlichen Zuhörkompetenz. Die These kann demnach bestätigt werden.

These 2: Durch die Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen im Religionsunterricht werden prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung gefördert.

Die Kinder konnten nach dem Hören innere Bilder zur Musik und zu Psalm 121 schildern sowie die biblische Botschaft der Psalmen zusammenfassen. Somit wurden prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung, d.h. hier konkret Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit gefördert. Diese These kann ebenfalls bestätigt werden. Zudem konnte gezeigt werden, dass das Hören biblischer Texte das Potential und die Grundlage bietet, an der Dialogfähigkeit, der Deutungsfähigkeit sowie der Handlungsfähigkeit der Kinder zu arbeiten.⁴⁷⁶

These 3: Die Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen eignet sich für eine produktive Verlangsamung des Lernprozesses.

Die Verlangsamung des Lernprozesses erfolgte durch das mehrfache Hören der Psalmen. Anhand der Gesprächssequenzen konnte ein Zuwachs an Kenntnissen zum Inhalt der Psalmen 104 und 121 bzw. zur Deutung des Musik-Text-Verhältnisses bei Psalm 121 nachgewiesen werden. Somit war diese Variante der Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen produktiv. These 3 kann damit ebenfalls bestätigt werden.

⁴⁷⁶ Vgl. dazu die Beschreibungen von Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Deutungsfähigkeit sowie Dialogfähigkeit im zusammenfassenden Modell zum Hören als Teil prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung in Kapitel 4.3.

6 Zusammenfassung

In der Dissertation wurde die Frage nach einer überfachlichen Zuhörkompetenz, ihrem Verhältnis zu Kompetenzen religiöser Bildung sowie nach Möglichkeiten beides im Religionsunterricht zu fördern, gestellt. Bezugspunkte bildeten dabei die Lernkompetenz nach Czerwanski et al.⁴⁷⁷ sowie der Orientierungsrahmen der EKD⁴⁷⁸ für die Sekundarstufe I. Nach der Darstellung des Forschungsstandes wurde Hören/Zuhören in Beziehung zu Wahrnehmung, Ästhetischer Bildung sowie Evangelischer Bildungstheorie gesetzt und damit der bildungstheoretische Bezugsrahmen der Thematik beschrieben. An praktischen Beispielen aus dem Unterricht konnten anschließend die verschiedenen Zuhörarten in ihrer Relevanz für den Religionsunterricht gezeigt werden, bevor die besondere Bedeutung des Hörens im religiösen Kontext untersucht wurde. Die in den vorherigen Kapiteln erarbeiteten Ergebnisse wurden schließlich in Form von Thesen anhand einer per Video aufgezeichneten und transkribierten Unterrichtseinheit einer Lerngruppe der Klassenstufe 5 überprüft. Dabei stand die Frage nach konkret in dieser Unterrichtseinheit geförderten Teilkompetenzen einer überfachlichen Zuhörkompetenz sowie Kompetenzen religiöser Bildung im Vordergrund. Den Abschluss bildet der Entwurf eines Kompetenzmodells, das die systematische Förderung des Zuhörens im Religionsunterricht möglich macht.

Zuhören ist Teil von *Wahrnehmung*. Diese spielt in der Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards für das Fach Religion eine wesentliche Rolle und wird in der Regel vor den weiteren Teilkompetenzen oder Dimensionen beschrieben. Das zeigt die für Bildungsprozesse grundlegende Bedeutung der Wahrnehmung, die trotz der permanenten Präsenz auditiver Medien und der Bedeutung des Zuhörens in der Kommunikation in religionspädagogischen Zusammenhängen oft auf die Beschäftigung mit bildender Kunst reduziert wird⁴⁷⁹. Allgemein-didaktische Ansätze der Zuhörförderung wurden noch nicht von der Religionsdidaktik aufgenommen.

⁴⁷⁷ Czerwanski et al.2002.

⁴⁷⁸ EKD (Hg.), Kompetenzen 2010

⁴⁷⁹ Ausnahmen sind die Arbeiten von Heike Lindner zu Musik im Religionsunterricht vgl. Lindner, Musik für den Religionsunterricht 2014; Diess.: Musik im Religionsunterricht. 2/2009.

Wahrnehmung wird in dieser Arbeit als ein subjektiver, aktiver Prozess verstanden. Er bildet die Grundlage für das Erlernen komplexer Handlungen und steht in Wechselwirkung mit anderen psychischen Leistungen wie z.B. denen des Gedächtnisses. Dabei ist – für pädagogische Prozesse – Wahrnehmung als zielgerichtete Handlung zu verstehen, da sie von absichtslosem Tun zu unterscheiden ist. Die religiös-ethische Komponente des Wahrnehmungsbegriffs zeigt sich in der Wahrnehmung religiöser Phänomene und der Begegnung mit Mitmenschen und Schöpfung. Der beschriebene Wahrnehmungsbegriff bildet den Ausgangspunkt für ästhetische Bildung im Religionsunterricht, deren Ziel eine Steigerung der Handlungsfähigkeit im Sinne Preuls⁴⁸⁰ darstellt. Wahrnehmung – und damit auch Zuhören – wird dabei als Teil von Handlungsfähigkeit verstanden. Ein Religionsunterricht, der die grundlegende Bedeutung der Wahrnehmung für (religiöse) Lernprozesse ernst nimmt, ist so folgerichtig als ästhetisch orientierter Religionsunterricht zu bezeichnen. Handlungsfähigkeit ist ein wesentliches Merkmal von kompetenzorientiertem Unterricht. So ergeben sich die Bezüge zwischen ästhetischer Bildung, Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Die prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung – Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit sowie Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit – werden durch die Arbeit an den Dimensionen ästhetischer Bildung – Aisthesis, Poiesis und Katharsis – gefördert.⁴⁸¹ Gleiches gilt für die Teilkompetenzen der Lernkompetenz nach Czerwanski et al.: Sozialkompetenz, Selbstkompetenz sowie Sach- und Methodenkompetenz⁴⁸² (Tabelle 3: Dimensionen Ästhetischer Bildung und Kompetenzen).

Für eine gezielte Förderung der Zuhörfähigkeit ist es notwendig Hören und Zuhören voneinander sowie verschiedene Arten des Zuhörens zu unterscheiden. Unter Hören ist der physiologische Hörprozess zu verstehen. Mit Imhof⁴⁸³ ist unter Zuhören der Verarbeitungsprozess akustisch vermittelter Information zu verstehen, der mit der Ausbildung einer Zuhörabsicht beginnt. Er schließt die Selektion, Organisation, Interpretation und Integration sprachlicher und nichtsprachlicher Information ein. Verstehendes Zuhören (*comprehensive listening*) bildet mit dem Sprach- und Textverstehen die Grundlage für andere Zuhörarten. Wesentlich beim Verstehenden Zuhören ist, dass die Zuhörenden in der Lage sind, ein korrektes Situationsmodell des Textes zu konstruieren.

⁴⁸⁰ Vgl. Preul, Reiner: Evangelische Bildungstheorie, Leipzig (EVA) 2013.

⁴⁸¹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010.

⁴⁸² Vgl. Czerwanski et.al. (Hg.): Lernkompetenz, 2002.

⁴⁸³ Imhof, Zuhören lernen und lehren 2010.

Das Situationsmodell ist die Ebene im Prozess des Sprachverstehens, auf der die im Kommunikationszusammenhang wahrgenommenen Informationen (verbal, nonverbal) miteinander und mit dem spezifischen Vorwissen und Allgemeinwissen des Rezipienten in Beziehung treten. Es geht um die Repräsentation des *Textinhalts*, das heißt um das eigentliche Verstehen des Textes. Dabei arbeiten Prozesse des Sprachverstehens, der Wissensrepräsentation und des Gedächtnisses zusammen. Kritisches Zuhören (*critical listening*) hilft auf der Basis genauen Textverständnisses und sorgfältiger Analyse zu eigenen Bewertungen zu gelangen. Es ist immer inhaltsgebunden und nicht auf ein bestimmtes Themengebiet beschränkt. Kritisches Zuhören hilft, das Leben in der modernen Demokratie und pluralen Gesellschaft zu gestalten, in der jeder und jede Gruppierung von Meinungs- und Redefreiheit, Glaubens- und Gewissensfreiheit, der Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sowie dem vielfältigen Medienangebot profitieren, aber ihnen auch ausgesetzt sind.

Die EKD-Denkschrift von 2014 sieht die Aufgaben des Religionsunterrichts darin, zu religiöser Orientierung, Identität und Pluralitätsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen beizutragen⁴⁸⁴. Dazu hat die Schulung Kritischen Zuhörens an religiösen und ethischen Themen im Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zu leisten. Im Bereich des Empathischen und Relationalen Zuhörens ist die Bedeutung des Aktiven Zuhörens besonders hervorzuheben, dessen zugrunde liegende Haltung besondere Nähe zum christlichen Menschenbild zeigt. Gemeinsamer Kern ist die Bejahung und bedingungslose Annahme jedes Menschen und seine Wertschätzung unabhängig von seiner Leistung – aus theologischer Perspektive die *Wahrnehmung* des Mitmenschen als Mitgeschöpf und Ebenbild Gottes.

Die didaktische Funktion Aktiven Zuhörens für Schule und Religionsunterricht entfaltet sich auf drei Ebenen: Als Grundhaltung Empathischen und Relationalen Zuhörens durch die Lehrperson ist es erstens eine Voraussetzung für informelle Lernprozesse in der Schule. Es ist zweitens in Form von Modelllernen sinnvoller Inhalt von Lernprozessen. Und es ist drittens als Teilkompetenz von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz sinnvolles Bildungsziel von Lernprozessen, insbesondere von religiösen Lernprozessen – und somit auch Teil von Kompetenzen religiöser Bildung. Der engen Verbundenheit von Kunst und jüdischer und christlicher Theologie trägt im auditiven Bereich das Würdigende Zuhören (*appreciative listening*) Rechnung.

⁴⁸⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen 2014, S. 42ff. Mit Bezug auf die Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994.

So stehen von den Psalmen als Liederbuch des jüdischen Volkes über die gregorianischen Gesänge und den protestantischen Lied- und Musikschatz bis zur Musikkultur der Gegenwart vielfältige Möglichkeiten für Lernerfahrungen im Religionsunterricht zur Verfügung. Grundsätzlich muss es dabei darum gehen, Musik als religiöses Phänomen wahrzunehmen.

Durch die Arbeit mit ästhetisch anspruchsvollen auditiven Medien im Religionsunterricht wird der Aufbau allgemeiner Kompetenzen unterstützt: Die Interpretation eines religiösen Liedes ergänzt die Arbeit im Deutsch- und Musikunterricht und erweitert so Sach- und Methodenkompetenz. Genaues, auch verlangsamtes Zuhören, z.B. durch Wiederholungen, kann zu einer Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz beitragen, indem eigene Wahrnehmungsgewohnheiten reflektiert werden und so die durchdachte Auswahl von Hörmedien unterstützt wird. Wenn es gelingt, Lernenden einen Zugang zu religiöser Musik anzubieten, sie also an *appreciative listening* auf diesem Gebiet heranzuführen, ist das ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Selbstkompetenz (Vgl. Übersicht in Tabelle 12).

In der jüdischen sowie christlichen Religionsgeschichte hat das Wort und damit das Hören eine ganz besondere Bedeutung. Berufung, Unterweisung und Verheißung sind weitestgehend durch das Wort vermittelt. Der alttestamentliche Befund zeigt, dass Lernprozesse von Zuhören und Gesprächen mit Handlungsorientierung gekennzeichnet waren (Dtn 6,4-9; Dtn 31,12). Auch Jesus wird mit didaktischen Tätigkeiten in Verbindung gebracht, was sich in den in den Evangelien zu findenden Bezeichnungen Rabbi und Didaskalos widerspiegelt. So stellt die didaktische Aktivität Jesu, seine Lehrgespräche und seine Rede in Gleichnissen, wahrscheinlich den Ursprung der Evangelien-Überlieferung dar. Vom biblisch-theologischen Befund her ist Hören also konsequenterweise als eine fachlich angemessene Methode für religiöse Lernprozesse zu verstehen.

Insgesamt ist Hören als Teil prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung zu betrachten. Neben der Bereitschaft den Mitmenschen wahrzunehmen und ihm zuzuhören sowie auf die Stimmen der Tradition zu hören, gehört zum Hören im religiösen Sinn die Bereitschaft, die eigene innere Stimme, sei es das Gewissen, eigene Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und selbstkritisch zu überprüfen. Dabei ist ein kritisches und abwägendes Hören auf die Stimmen der Tradition (Steffensky⁴⁸⁵), d.h. Werte, Verhaltensweisen und Glaubensaussagen, abzugrenzen von blindem Gehorsam. So ist Hören im religiösen Sinn eingebunden in einen Zirkel von Wahrnehmen, Deuten, Urteilen und Handeln. Dabei geht u.a. darum, die

⁴⁸⁵ Vgl. Steffensky, Hören und Gehorchen, 2002.

Botschaft der Bibel wahrzunehmen, das Wahrgenommene in Bezug auf die eigene Situation zu reflektieren und so urteils- und handlungsfähig zu werden. Es geht aber auch um eine Sensibilisierung für Stimmen, denen jemand insgesamt in seiner Lebenssituation ausgesetzt ist – etwa in den Medien oder durch Haltungen im Familien- und Freundeskreis. Wenn diese bewusst wahrgenommen und reflektiert werden, ist es besser möglich zu entscheiden, von wem man sich *etwas sagen lässt*, auf wen man also hört. Damit ist Hören im religiösen Sinn Teil von Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Handlungsfähigkeit⁴⁸⁶ (Tabelle 13).

Exemplarisch konnte an einer Unterrichtseinheit zu den Psalmen für Klasse 5 gezeigt werden, dass die Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen im Religionsunterricht sich zur Förderung einer überfachlichen Zuhörkompetenz eignet. Insbesondere Verstehendes und Würdigendes Zuhören wurden im Beispiel gefördert. Gespräche zwischen den Kindern boten Anknüpfungspunkte, am Empathischen Zuhören zu arbeiten. Zugleich konnte gezeigt werden, dass durch die Arbeit mit auditiven ästhetischen Lernformen im Religionsunterricht prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung – hier konkret Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – gefördert werden. Ebenso wurde deutlich, dass das Hören biblischer Texte das Potential und die Grundlage bietet, an der Dialogfähigkeit, der Deutungsfähigkeit sowie der Handlungsfähigkeit der Kinder zu arbeiten. Mehrfaches Hören der Psalmen mit und ohne Höraufgaben führte zu einer produktiven Verlangsamung des Lernprozesses, der sich im Zuwachs an Kenntnissen zum Inhalt der Psalmen 104 und 121 bzw. zur Deutung des Musik-Text-Verhältnisses bei Psalm 121 widerspiegelte.

Insgesamt wurde an dem Unterrichtsbeispiel die Verschränkung von Teilkompetenzen einer überfachlichen Zuhörkompetenz und prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung in einem ästhetisch orientierten Religionsunterricht gezeigt. Damit konnte mit dieser Arbeit am Beispiel der Zuhörkompetenz ein Beitrag zur Konkretisierung abstrakter Kompetenzmodelle – in diesem Fall des Modells des EKD-Orientierungsrahmens und der Lernkompetenz nach Czerwanski – geleistet werden. Das hier abschließend vorgestellte Kompetenzmodell (Tabelle 23), in dem die allgemeinen Kompetenzen nach Czerwanski mit den prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung des EKD-Orientierungsrahmens miteinander verschränkt werden, soll es Praktikerinnen und Praktikern dennoch ermöglichen, systematisch am Kompetenzaufbau zu arbeiten.

⁴⁸⁶ Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen, Hannover 2010.

Tabelle 23: Entwurf eines Kompetenzmodells für Zuhören im Religionsunterricht

Schwerpunkt Zuhörart (Lernkompetenz)	Niveaustufe 1	Niveaustufe 2	Niveaustufe 3	Niveaustufe 4
Hören im religiösen Sinn	Wahrnehmen eigener Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle	Benennen und Beschreiben eigener Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle	Kennen von Verhaltenskriterien der biblischen Tradition, Überprüfen der Bedürfnisse etc. anhand dieser	Reflektiertes Handeln in Hinblick auf das Hören und Tun der christlichen Überlieferung und Lehre
Genießendes Zuhören (Selbstkompetenz)	Sich in Hörerlebnisse vertiefen	Beschreiben von Hörerfahrungen in religiöser und weltlicher Musik, Poesie und der Natur	Beschreiben der Wirkung des Gehörten auf sich selbst	
		Wahrnehmen und beschreiben des eigenen Hörverhaltens	Deuten religiöser und religiös interpretierbarer Musik und gesprochener Texte	
Verstehendes Zuhören (Methoden- und Sachkompetenz)	Wiedergeben des Inhalts von gesprochenen und gesungenen religiösen Texten	Selbständiges Zusammenfassen von gesprochenen und gesungenen religiösen Texten, erste Deutung des Gehörten	Analysieren und Beurteilen des Hörverhaltens und Abwägen von Handlungsoptionen unter Einbezug christlicher Werte	Selbstständige Reflexion des eigenen Hörverhaltens und ggf. Veränderungen vor dem Hintergrund eigener und christlicher Werte
Kritisches Zuhören (Methoden- und Sachkompetenz)		Herausarbeiten der Argumentation und Intention von persuasiven Texten	Interpretieren des Inhalts und Stellungnahme	Erkennen von gesprochenen persuasiven Texten und selbstständiges Anwenden des Kritischen Zuhörens
Dialogisches Zuhören und Empathisches Zuhören (Soziale Kompetenz nach Czerwanski)		Erkennen, dass Menschen unterschiedliche Ansichten zu gesellschaftlichen, ethischen und religiösen Fragen vertreten, verbal und nonverbal Interesse zeigen	Menschen mit anderen Ansichten ausreden lassen, ihre Ansichten respektieren	Kritisch Stellung nehmen zu Ansichten, die die Menschenwürde und Grundrechte verletzen
		Kennen von Grundregeln des Aktiven Zuhörens (z.B. Keine Wertung des Gehörten), kennen Spiegeln und Paraphrasieren	Anwenden des Spiegeln und Paraphrasierens in Übungsgesprächen	Erkennen von Situationen, in denen Aktives Zuhören sinnvoll ist, selbstständiges Anwenden
			Erkennen, welche Art des Zuhörens angemessen ist	selbstständiges Anwenden

Farblgende: Prozessbezogene Kompetenzen lt. EKD-Orientierungsrahmen: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit

7 Literaturverzeichnis

- Achtner, Wolfgang: Willensfreiheit und Person in neurowissenschaftlicher und theologischer Perspektive, in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie, Bd. 53, 2011, S. 137-154.
- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage., Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus, Stuttgart (Klett-Cotta) 13/2006.
- Allesch, Christian G.: Einführung in die psychologische Ästhetik, Wien (WUV) 2006.
- Altenmüller, Eckehart: Apollo in uns: Wie das Gehirn Musik verarbeitet, in: Musikphysiologie und Musikmedizin 9/1 (2002), S. 15-24.
- Altmeyer, Stefan: Artikel Wahrnehmung, in: Hämel, Beate-Irene/ Schreijäck, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf, Stuttgart 2007, S. 153-155.
- Ders.: Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart, 2006.
- Ders.: Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs, in: Boschki, Reinhard/ Gronover, Matthias (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Münster (LIT) 2007, S. 214-S. 237.
- Arrambari, Jesus: Der Wortstamm „hören“ im Alten Testament. Semantik und Syntax eines hebräischen Verbs, Stuttgart (Katholisches Bibelwerk) 1990.
- Augustinus, Bekenntnisse, 10. Buch VI 9, Stuttgart (Reclam) 1989.
- Bachmann, Michael: Vom Lesen des Neuen Testaments, in: Niebuhr, Karl-Wilhelm (Hg.): Grundinformation Neues Testament. Eine bibelkundlich-theologische Einführung, Göttingen (V+R) 2008, S. 32 - 45.
- Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlagsgesellschaft) 11/2013.
- Barthes, Roland: Zuhören, in: Kuhn, Robert/ Kreutzer, Bernd (Hg.): Das Buch vom Hören, Freiburg i. Br. (Herder) 1991.
- Bay, Rolf H.: Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören, Renningen (expert) 8/2014.
- Behrens, Ulrike: Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung, in: Bernius, Volker/ Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen (V+R) 2010, S. 31-50.
- Benner, Dietrich/ Schieder, Rolf/ Schluß, Henning/ Willems, Joachim (Hrsg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, Paderborn (Schöningh) 2011.
- Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3, 2004, Heft 2, S. 22-36.

Bergmann, Katja: Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht, Oberhausen (Athena) 2000.

Bernius, Volker/ Groos, Simone: Vom Ohrensputzen zum gekonnten Zuhören. Projekte der Stiftung Zuhören, in: Bernius, Volker/ Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen (V+R) 2010, S. 204-212.

Bitter, Gottfried: Ästhetische Bildung, in: Bitter, Gottfried/ Englert, Rudolf/ Miller Gabriele/ Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München (Kösel) 2002, S. 233-238.

Blühdorn, Johann Gerhard u.a.: Art. Gewissen I bis V, in TRE 13 (1984), S. 192 – 241.

Boehme, Katja: Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme, in: Herder Korrespondenz 64, 9/2010, S. 460-464.

Bogdahn, Hanna: Relifix 1, München (Claudius-Verlag) 6/2011.

Boman, Thorleif: Das hebräische Denken im Vergleich mit dem griechischen, Göttingen (V+R) 7/1983.

Bonhoeffer, Dietrich: *Gemeinsames Leben/Das Gebetbuch der Bibel*, hg. von Müller, Gerhard Ludwig/ Schönherr, Albrecht, DBW Band 5, Berlin (EVA) 1988.

Borchers, Timothy A.: Persuasion in the Media Age, Boston (McGraw-Hill Companies) 2002.

Braulik, Georg: Deuteronomium 1 – 16, 17, NEB 15 Würzburg (Echter Verlag) 1986.

Breitmaier, Isa: Lehren und Lernen in der Spur des Ersten Testaments. Exegetische Studien zum 5. Buch Mose und dem Sprüchebuch aus religionspädagogischer Perspektive, Münster (Lit Verlag) 2004.

Brownell, Judi: Listening. Attitudes, Principles, and Skills, Boston (Pearson) 5/2013.

Bultmann, Rudolf: Theologie des Neuen Testaments, Tübingen (Mohr) 9/1984.

Busche, Hubertus: Art. Wahrnehmung I. Antike in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gunter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 12, Basel (Schwabe) 2004, Sp. 190-198.

Byrskog, Samuel: Das Lernen der Jesusgeschichte nach den synoptischen Evangelien, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S.191 – 209.

Czerwanski, Annette/ Solzbacher, Claudia/ Vollstädt, Wittloff (Hg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Bd. 1. Recherche und Empfehlungen, Gütersloh (Verlag Stiftung Bertelsmann) 2002.

Dobson, Andrew: Listening for Democracy, Oxford (Oxford University Press) 2014.

Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis, in: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a.M. (GEP) 2005.

Dutke, Stephan: Mentale Modelle beim Verstehen von Texten: Aktuelles jenseits minimalistischer Positionen, in: Mandl, Heinz (Hg.): Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996, Göttingen (Hogrefe) 1997.

Elsenbast, Volker/ Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.

Ende, Michael: Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte, Stuttgart/Wien (Thienemann) 2013.

Esterl, Usula/ Zeitlinger, Edith: Editorial. Hören – eine Kultur?, in: *ide* 1/2008, S. 5-9.

Finsterbusch, Karin: „Du sollst sie lehren, auf dass sie tun ...“. Mose als Lehrer der Tora im Buch Deuteronomium, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 26-45.

Diess.: Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und in seinem Umfeld, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005.

Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster (Comenius-Institut) 2006.

Floyd, James J./ Clements, Steven M.: The Vital Importance of Critical Listening: An Extended Example, in: *International Journal of Listening*, o.O. 2005, S. 39-47.

Floyd, James. J.: *Improving Listening Abilities*, Dubuque, IA (Kendall/Hunt) 1998.

Foertsch, Julie/ Gernsbacher, Morton Ann: In search of complete comprehension: Getting „minimalists“ to work. In: *Discourse Processes*, 18 (1994), S. 271-296.

Foitzik, Karl/Johannsen, Friedrich/Jüntsche, Ilse (Hrsg.): *Vorlesebuch. Erzähl mir vom Glauben*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus, Kaufmann) 1989, S. 206-211.

Fontius, Martin: Art. Wahrnehmung, in: *ÄGB Bd. 6*, Stuttgart, Weimar (Metzler) 2005, S. 436 – 461.

Fowler, James W.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2000.

Franke, Ursula: Art. Ästhetische Bildung/Erziehung, in: *ÄGB Bd. 1*, Stuttgart, Weimar (Metzler) 2000, S. 696 – 727.

Garcia, Geroge: *Vom Aufgang der Sonne – das Psalmenprojekt*, Holzgerlingen (SCM Hänssler) 2/2007.

Gärtner, Claudia: *Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe*, Freiburg i. Br. (Herder) 2011.

Gauer, Christian u.a.: *Reli-Reise 1/2*, Stuttgart (Klett) 2012.

Goldstein, Eugen Bruce/ Irtel, Hans: *Wahrnehmungspsychologie. Der Grundkurs*, Berlin, Heidelberg (Springer) 9/2015.

Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, München (Heyne) 2006.

Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, München (Wilhelm Heyne) 3/1977.

Grözinger, Albrecht: Art. Wahrnehmung. II. Praktisch-theologisch, in: LTHK 10, Freiburg u.a. (Herder) 3/2001, Sp. 942.

Ders.: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 2/1991.

Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denken, Hörens und Lernens, Hildesheim, Zürich (Olms) 2005.

Günther, Thomas: Art. Wahrnehmung. III. Fundamentaltheologisch, in: RGG 8, Tübingen (Mohr Siebeck) 4/2005, Sp. 1263-1264.

Gysel, Barbara: Redefreiheit als universelles Prinzip – und Mündlichkeit im politischen Alltag vor Ort, in: Eriksson, Birgit/Luginbühl, Martin/ Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf, Bern (HEP) 2013.

Haas, Alois M. (Hg.): Heinrich Seuse. Deutsche mystische Schriften, Nachdruck der 1. Aufl. von 1966, Zürich, Düsseldorf (Benziger) 1999.

Häcker, Hartmut O./ Stapf, Kurt-H. (Hg.): Dorsch Psychologisches Wörterbuch, Hogrefe (Hans Huber) 15/2009.

Hagen, Mechthild/ Hemmer-Schanze, Christiane/ Huber, Ludowika/ Glück-Levi, Marion/ Kahlert, Joachim: Erzählen und Zuhören an Schulen. Modellprojekt zur Förderung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit an Grund- und Hauptschulen. Abschlussbericht Februar 2006; Projektträger: Stiftung Zuhören (Ludowika Huber), Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München (Joachim Kahlert).

Hagen, Mechthild: Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells, München 2003.

Hargie, Owen: Die Kunst der Kommunikation. Forschung – Theorie – Praxis, Bern (Hans Huber) 2011.

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber (Kallmeyer, Klett, Friedrich) 4/2012.

Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. 1988.

Hentig, Hartmut von: Ergötzen. Belehren. Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, München/ Wien 1985.

Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen, in: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 6/2010.

Ders.: Langsamer ist mehr! Vorschläge für eine produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht, in: Schweitzer, Friedrich/ Faust-Siehl, Gabriele (Hg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt a. M. 2/1995, S. 215-220.

Ders.: Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KatB, 119, 1994, S. 21-30.

Imhof, Margarete: Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung, Göttingen (V+R) 2003.

Diess.: Zuhören und Instruktion. empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung, Münster, Berlin (Waxmann) 2004.

Diess.: Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht, in: Bernius, Volker/ Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen (V+R) 2010, S. 15-30.

Jameson, Anthony: Wie gehen wir mit dem Arbeitsgedächtnis unserer Dialogpartner um? Eine Integration von Ergebnissen aus vier Forschungsrichtungen, in: Mandl, Heinz (Hg.): Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996, Göttingen (Hogrefe) 1996, S. 258-263.

Janowsky, Bernd: Konfliktgespräche mit Gott. Eine Anthropologie der Psalmen, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlag) 2/2006.

Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1982.

Kahlert, Joachim: Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule, in: Huber, Ludowika/ Odersky, Eva (Hg.): Zuhören – Lernen – Verstehen, Braunschweig (Westermann) 2000, S. 7-25.

Kant, Immanuel: Metaphysik der Sitten, in: AA Kant, Bd. 6, 1900ff, S. 203-494.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2014.

Dass. (Hg.): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2009.

Dass. (Hg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010.

Dass. (Hg.): Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Thesen zur Bildungsdebatte, 2000.

Dass. (Hg.): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung Hannover 2010.

Dass. (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2003.

Kirschmann, Johannes: Religiöse Aspekte in neueren kunstpädagogischen Konzepten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, 2009 , H. 2, S. 6-25.

Klatte, M./ Hellbrück, Jürgen: Der „Irrelevant Speech Effect“: Wirkungen von Hintergrundschall auf das Arbeitsgedächtnis, in: Zeitschrift für Lärmbekämpfung, 40 (1993), S. 91-98.

Klatte, Maria/ Kilcher, Horst/ Hellbrück, Jürgen: Wirkungen der zeitlichen Struktur von Hintergrundschall auf das Arbeitsgedächtnis und ihre theoretischen und praktischen Implikationen, in: Zeitschrift für experimentelle Psychologie, 42 (1995), S. 517-544.

Klippert, Heinz: Methodentraining. Bausteine für den Unterricht, Weinheim, Basel (Beltz) Sonderdruck 2008.

Ders.: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim, Basel (Beltz-Verlag) 19/2010, S. 31, 1. Auflage 1994.

Knauer, Peter: Der Glaube kommt vom Hören. Ökumenische Fundamentaltheologie, Freiburg i. Br. (Herder) 6/1991.

Koelsch, Stefan/ Schröger, Erich: Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikverarbeitung, in: Bruhn, Herbert/ Kopiez, Reinhard/ Lehmann, Andreas (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch, Berlin (Rowohlt) 2/2008, S. 393-412.

Kopiez, Reinhard: Wirkungen von Musik, in: Bruhn, Herbert/ Kopiez, Reinhard/ Lehmann, Andreas (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch, Berlin (Rowohlt) 2/2008, S. 525-547.

Köstler, Andreas: Die Ausstattung der Marburger Elisabethkirche. Zur Ästhetisierung des Kultraums im Mittelalter, Berlin (Reimer) 1995.

Krelle, Michael: Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht, in: Bernius, Volker/ Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen (V+R) 2010, S. 50-68.

Kultusministerkonferenz (Hg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München, Neuwied (Luchterhand) 2005.

Dass. (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, München, Neuwied (Luchterhand) 2004.

Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen, Basel (Francke) 2/2010.

Lange Günter: Kunst zur Bibel, München (Kösel) 1988.

Ders.: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Ziebertz, Hans-Georg/ Simon, Werner (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995.

Ders.: Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München (Kösel) 2002.

Lindner, Heike: Musik für den Religionsunterricht. Praxis- und kompetenzorientierte Entfaltungen, Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht) 2014.

Diess.: Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis, Münster (Lit-Verlag) 2/2009.

Lundsteen, Sara: Listening: Its impact on reading and other language arts, Urbana Illinois (ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills) 1979.

Luther Martin: Tischreden, Bd. 4, hg. von: Förstemann, Karl Eduard/ Bindseil Heinrich Ernst, Berlin (Gebauer) 1848.

Ders.: Predigt, in Merseburg gehalten am 6. August 1545, in: WA Luther Bd. 51, Nr. 21.

Luz, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus (Mt 1 - 7), EKK I/1, 5/2002.

Macht, Siegfried: Momente der Stille. Meditative Musik für den Religionsunterricht (CD), Kissing (WEKA) 1998.

Mensching, Gustav: Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze, Stuttgart (Schwab) 1959.

Merkel, Helmut: Der Lehrer Paulus und seine Schüler. Forschungsgeschichtliche Schlaglichter, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 235 - 252.

Meyer-Blanck, Michael: Kunst aus religionspädagogischer Perspektive, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, 2009, H. 2, S. 33-44.

Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München (Kösel) 2011.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hg.): Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinlandpfalz, 2/2008.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan Allgemein bildendes Gymnasium, 2004.

Dass. (Hg.): Bildungsplan Realschule, 2004.

Möller, Rainer/ Sajak, Claus Peter/ Khorchide, Mouhanad (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster (Comenius-Institut) 2014.

Moreno, Roxana/ Mayer, Richard: A Coherence Effect in Multimedia Learning: The Case for Minimizing Irrelevant Sounds in the Design of Multimedia Instructional Messages, in: Journal of Educational Psychology 92 (2000), S. 117-125.

Moxter, Michael: Art. Hören, in: Wörterbuch der philosophischen Metaphern, Darmstadt (WBG) 2/ 2008, S. 146 – 168.

Nikolova, Roumiana/ Schluß, Henning/ Weiß, Thomas/ Willems, Joachim: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6, 2007, Heft 2, 67-87, S. S.71.

Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen (V+R) 2/2010.

Orth, Peter: Ästhetischer Religionsunterricht, in: KatBl 128, 2003, S. 249-254.

Pilhofer, Peter: Von Jakobus zu Justin. Lernen in den Spätschriften des Neuen Testaments und bei den Apologeten, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 253 – 269.

Preul, Reiner: Evangelische Bildungstheorie, Leipzig (EVA) 2013.

Ders.: Was ist ein religiöser Lernprozeß?, in: EvErz 2/1997, S. 124-135.

Rau, Christian: Miteinander. Lieder für den Religionsunterricht, o.O. 2013.

Regenbogen, Arnim/ Meyer, Uwe: Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Hamburg (Felix Meiner Verlag) 2013.

Reinecke, Hans-Peter: Wer hört zu, wer nicht – und warum? Über Motive, Medieninteressen und Medieninteressenten, in: Zuhören e.V. (Hrsg.): Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens, Göttingen (V+R) 2002.

Rendle, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München (Kösel) 2007.

Rogers, Carl R./Rosenberg, Rachel L.: Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart (Klett/Cotta) 1980.

Rogers, Carl R.: Counseling and psychotherapy, Boston (Houton Mifflin) 1942. Deutsch: Die nicht-direktive Beratung, München (Kindler) 1972.

Röll, Franz Josef: Ästhetische Bildung, in: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. vollst. neu konzip. Aufl., München (kopaed) 2005.

Roßnagel, Christian: Die Minderung sprachlichen Partnerbezugs: Ressourcenauslastung oder Beanspruchungsreduktion? In: Zeitschrift für Psychologie, 205 (1997), S. 37-52.

Ders.: Kognitive Belastung und Hörerorientierung beim monologischen Instruieren, in: Zeitschrift für experimentelle Psychologie, 42, (1995) S. 94-110

Rost, Detlev: Intelligenz. Fakten und Mythen, Weinheim (Beltz) 2009.

Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2001.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Grundschule Deutsch, 2004.

Dass. (Hg.): Lehrplan Grundschule Ethik, 2004.

Dass. (Hg.): Lehrplan Grundschule Evangelische Religion, 2004/2009.

Dass. (Hg.): Lehrplan Grundschule, 2004/2009.

Dass. (Hg.): Lehrplan Gymnasium Evangelische Religion 2004/2011.

Sajak, Clauß Peter/ Michalke-Leicht, Wolfgang: Bitte nüchtern bleiben. Ein Plädoyer gegen die Überforderung des Religionsunterrichts. In: Herder Korrespondenz 64, 11/2010, S. 588-592.

Schambeck, Mirjam: Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, in: Katechetische Blätter 136, 2011, S. 132-140.

Schellenberger, Bernardin: Hören – Die spirituelle Grundhaltung des Menschen, in: Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens (Edition Zuhören Bd. 1), Göttingen (V+R) 2002, S. 162 – 172.

Schiller, Friedrich: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, Brief 4, 1794/1795, Stuttgart (Reclam) 1993.

Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens München (Kösel) 5/2009.

Ders.: Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, München (Kösel) 2008.

Schmitt, Hans-Christoph: Artikel Gehorsam (AT), letzte Änderung Mai 2010, www.bibelwissenschaft.de (21.1.2011).

Schneider, Gerhard/ Schulz, Wolfgang K.: Einführung in das Fernstudienprojekt Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, in: DIFF (Hg.): Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, Grundbaustein Teil 1, 1989

Schneider, Wolfgang: Marienkapelle Würzburg, Regensburg (Schnell und Steiner) 2/1994.

Schönhammer, Rainer: Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung, überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, Wien (facultas) 2/2013.

Schönherz, Richard/ Fleers, Angelika: Das Rilke-Projekt. Limited Edition 2012.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) Sonderausgabe 2011.

Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg (Gütersloher Verlagshaus, Herder) 2002.

Schwienhorst-Schönberger, Ludger: Den Ruf der Weisheit hören. Lernkonzepte in der alttestamentlichen Weisheitsliteratur, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 69 – 82.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sek I, Bonn 2004/2010.

Dass. (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.

Sieland, Bernhard: Lachen können und eine Sache lieben. Lehrer als Vorbilder, in: Friedrich Jahresheft, Seelze (Friedrich) 2002.

- Skinner, Christopher H. et al.: Effekts of advertisement speech rates on feature recognition, a product and speaker ratings. In: International Journal of Listening, 13, 1999, S. 97-110.
- Spitzer, Manfred: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken, Handeln, Berlin, Heidelberg (Spektrum Akadem. Verlag) 2000.
- Ders.: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk, 9. unveränderter Nachdruck, Stuttgart (Schattauer) 2009.
- Stadler, Michael: Art. Wahrnehmung, in: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 4, Hamburg (Meiner) 1990, S. 765-770.
- Städtler, Thomas: Lexikon der Psychologie, Stuttgart (Kröner), 1998.
- Stählin, Wilhelm: Die Kirche des Wortes im optischen Zeitalter, in: Wort und Bild. Hören und Sehen. 2 Vorträge, München (Ev. Presseverband für Bayern) 1963.
- Steffensky, Fulbert: Hören und Gehorchen, in: Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens (Edition Zuhören Bd. 1), Göttingen (V+R) 2002, S. 140 – 149.
- Steins, Georg: Inszenierungen des Lesens und Lernens in Neh 8, 1-12, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005, S. 83-97.
- Theißen, Gerd/ Merz, Annette: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen (V+R) 3/2001.
- Tomatis, Alfred: Das Ohr, die Pforte zum Schulerfolg: Schach dem Schulversagen, Dortmund 4/2004.
- Tworuschka, Udo: „Höre, Israel ...“. Glaubensgeschichte als Hörgeschichte, in: Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens (Edition Zuhören Bd. 1), Göttingen (V+R) 2002, S. 150 – 161.
- Vongehr, Thomas: Art. Wahrnehmung VI. Phänomenologie, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gunter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 12, Basel (Schwabe) 2004, Sp. 223-229.
- Wagner-Rau, Ulrike: Lernen am Leben. Religiöse Bildung als Dimension der Seelsorge in spätmoderner Gesellschaft, in: Klie, Thomas/Korsch, Dietrich/Wagner-Rau, Ulrike (Hg.): Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig (EVA) 2012, S. 327-336.
- Welsch, Wolfgang: Auf dem Weg zu einer Kultur des Hörens? in: Welsch, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik, Stuttgart (Reclam) 1996.
- Wohlschläger, Andreas/ Prinz, Wolfgang: Wahrnehmung, in: Spada, Hans (Hg.): Lehrbuch Allgemeine Psychologie, Bern (Verlag Hans Huber) 3/2006, S. 25-114.
- Wolvin, Andrew/Coakley, Carolyn: Listening, Madison, Wis. u.a. (Brown & Benckmark), 1996.
- Zenger, Erich, u.a.: Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart (Kohlammer) 7/2008.
- Ders.: JHWH als Lehrer des Volkes und der Einzelnen im Psalter, in: Ego, Beate/ Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2005.

Ziebertz, Hans-Georg: Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg (Gütersloher Verlagshaus, Herder) 2002.

JIM-Studie: <http://www.mpfs.de/index.php?id=676> (21.3.2016).

KIM-Studie: <http://www.mpfs.de/index.php?id=646&L=vAIFGQFF> (21.3.2016).

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> (6.8.2014).

<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe/abitur/abiturpruefung-in-der-gymnasialen-oberstufe.html> (12.8.2014).

<https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (7.8.2014).

<http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym> (16.8.2014).

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/> (13.8.2014).

<http://www.mozarteffect.com> (23.9.2010).

<https://www.liederhaus.de> (13.12.2014).

<http://www.gwg-ev.org/> (10.4.2015).

<http://www.sol-institut.de/> (1.5.2015).

<http://www.gwg-ev.org/die-gwg/fachgruppen/fachgruppe-schule> (3.6.2015).

<http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study-2015/multimedia.html> (25.1.2016).

<http://www.mpfs.de/index.php?id=656> (21.3.2016).

<http://www.scientology.de/videos.html#/videos/category/lrh/ironhubbard-founder> (25.8.2015).

<http://www.viversum.de/video-monatshoroskop/mauretania-gregor/august-2015/krebs> (14.8.2015).

<http://www.mauretania-gregor.de> (17.8.2015).

https://www.cbm.de/infothek/videos/index_391187.html (25.8.2015).

8 Anhang

Gedächtnisprotokoll – Doppelstunde: Das Kreuz von San Damiano, Klassenstufe 9, Gymnasium zu Kapitel 2.2.4

Lernziele: .

Die Schüler kennen das Kreuz von San Damiano als Beispiel der künstlerischen Verarbeitung einer Gottesvorstellung.

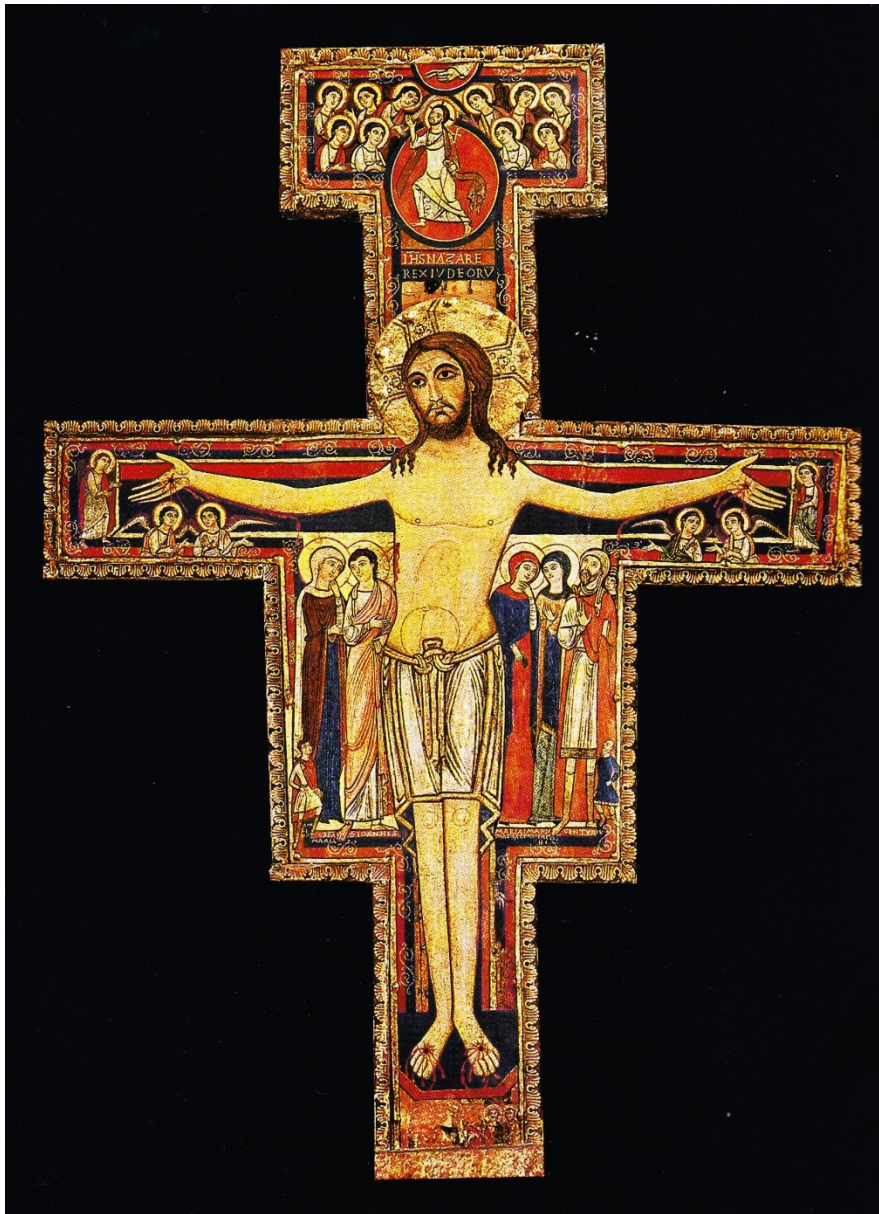
Sie setzen sich mit dieser Gottesvorstellung auseinander.

Verlauf

Zeit	Didaktisch- Methodische Struktur	Lehrer und Schüler	Medien, inhaltliche Äußerungen
7.50	Einstieg FU	Begrüßung <i>1. Erstbegegnung in Teilen</i> <i>Die Schüler betrachten konzentriert die einzelnen Elemente des Bildes. Sie zeigen sich diese teilweise gegenseitig und versuchen zu erraten, was im vollständigen Bild dargestellt ist. Besonders interessant sind der Titulus und die Figurengruppen mit den deutlichen Größenunterschieden. Das Weitergeben der Bildelemente verläuft reibungslos. Jeder Schüler hat schließlich jedes Einzelteil betrachtet. Der erste Schritt einer genauen Wahrnehmung des Bildes ist damit erreicht.</i>	14 Bildteile
	ZO	Bei diesem Bild handelt es sich um „Das Kreuz von San Damiano“. Es wurde im 12. Jahrhundert in Italien hergestellt und diente als Altarbild. Wir wollen es heute genauer betrachten.	vollst. Bild auf jeder Bank
7.55	Erarbeitung 1 UG	<i>2. Immanente Beschreibung</i> <i>Die Schüler beschreiben den Gekreuzigten. Sie erfassen dabei den Widerspruch zwischen Todesart am Kreuz und Körperhaltung (8Bm.). Die Schüler vermuten, dass die Größenunterschiede mit der Bedeutsamkeit der Figuren zu tun haben (5Bm.). Die Beschreibung umfasst die erwarteten Aspekte. Ich muss wenig nachfragen, nur Impulse geben (z.B. Achtet auf die Gestik des Gekreuzigten, die Farbgebung). Die Engel der Himmelfahrtsszene werden zunächst als Heilige identifiziert. Ich korrigiere das nicht, da die Schüler sich in der nächsten Phase Infor-</i>	keine normale Kreuzform gekreuzigter Jesus scheint entspannt, ausgebreitete Arme, einladende Geste, Engel, steht, hängt seiner Körperhaltung nach nicht am Kreuz, Heiligenschein mit Kreuz Wundmale – Blut fließt kunstvoll nach unten

		mationen zu einzelnen Aspekten der Darstellung aneignen und die Korrektur dann selbstständig leisten sollten. Die Stimmung des Bildes wird als eher fröhlich beschrieben (3Kw).	andere Personen deutlich kleiner, manche haben auch Heiligenschein direkt unter ausgebreiteten Armen 5 Personen, einer davon ohne Schein, in den Ecken sehr kleine Figuren, die zum Gekr. schauen Schrift über Christus im oberen Teil des Kreuzes die segnende Gotteshand in einem Halbkreis → eine Christusfigur mit einem Kreuz in der Hand, mit hellen Gewändern und rotem Umhang bekleidet steigt empor – 10 Figuren scheinen ihn zu begrüßen Kreuz von Schmuckrahmen eingefasst, überall Ornamente keine traurige Wirkung
8.05	Erarbeitung 2 PA/GA	3. Kontextuelle Betrachtung (Dissoziation) Die Zuteilung der Informationstexte habe ich nach dem Leistungsvermögen der Schüler vorgenommen. Sie begeben sich problemlos in ihre Gruppen(auch 6Jm zu 9Pw und 3Kw). Die Schüler bewältigen ihre Aufgaben gut. 13Pm und 8Bm meinen, dass sie Probleme haben, da ihnen 2Fw fehle. Sie ist eine sehr starke Schülerin, die die Arbeit der Gruppe optimiert hätte. Aber die beiden haben auch ohne sie ihre Aufgabe gut bewältigt.	Informationstexte
8.15	Sicherung FU	Zusammenfassung: jedes Pärchen/jede Kleingruppe notiert an der Tafel die wichtigsten Fakten	

		<i>Die Ergebnispräsentation dauert relativ lange, da die Schüler an der Tafel langsam schreiben und auch von mir gewünschten „prägnanten Stichpunkte“ dieser Vorgabe teilweise nur bedingt entsprechen. Die Schüler haben die ikonographischen und theologischen Informationen gut herausgearbeitet.</i>	
Pause			
8.45	Vertiefung FU/UG	<i>4. Deutung des Bildgehalts aus der bisher rekonstruierten Bildgestalt unter Einbezug der Thematik „Gottesbilder“</i> Erläutert die Gottesvorstellung des Künstlers. Deutet das Kreuz von San Damiano unter Einbezug der Gottesvorstellung des Künstlers. <i>Die Schüler haben die Gottes- bzw. Christus-Vorstellung größtenteils erfasst: Christus als Sieger über den Tod, Christus hat göttliche Macht, er verkörpert die Liebe Gottes und Einladung an die Menschen (einladende Armhaltung). P(m) hat Probleme mit der göttlichen Darstellung Jesu, den er aus den Evangelien als Mann des Volkes kennt.</i> <i>11Um differenziert deutlich zwischen Christus und Gott. Er bezieht sich auf die Hand Gottes in der Himmelfahrtsszene. Ich verdeutliche den Zusammenhang zwischen Gott und Christus, indem ich kurz auf die christliche Trinitätsvorstellung hinweise.</i>	Gottesvorstellung: Christus ist göttlich dargestellt er ist Herr über den Tod, deshalb ist er am Kreuz so würdevoll und erhaben dargestellt Christus lädt die Menschen ein, ihm zu vertrauen → Heil, Leben → Tafel
9.10 bis 9.30	Vertiefung/ Anwendung EA	<i>7. Ausdruck: Gestaltung</i> Verarbeite deine Deutung des Bildes, indem du einen Psalm formulierst oder es zeichnerisch weitergestaltest. Schema für den Psalm: Psalm eines Ich bin Du aber Darum	Schwarz-weiß-Kopie des Kreuzes



Das Kreuz von San Damiano, Umbrisch-byzantinisches Tafelkreuz, Ende 12. Jh. Aus: Lange, Günter: Kunst zur Bibel. 32 Bildinterpretationen, München (Kösel) 1988, S. 209.

Transkript des Auguthoroskops der Astrologin Mauretania Gregor zu Kapitel 3.5.4

<http://www.viversum.de/video-monatshoroskop/mauretania-gregor/august-2015/krebs>
(14.8.2015)

Herzlich Willkommen, liebe Astrofreunde, hier bei Viversum zur Deutung Ihrer Urlaubsauguststerne 2015. Ich bin Ihre Astrologin Mauretania Gregor und bin es aus vollem Herzen und super gerne.

Danke, danke, danke für die vielen Mails aus In- und extrem weitem Ausland. Freut mich, freut mich wirklich. Bevor ich jetzt loslege für jedes einzelne Sternzeichen, möchte ich Sie noch darauf hinweisen, wenn Sie Lust haben, wie das so in der Liebe aussieht im heißen August, dann können Sie sofort buchen unter www.mauretania-gregor.de. Ihr Liebeshoroskop ist jetzt da.

Liebe Krebse, hier sind sie, Ihre Auguststerne 2015. Wow, ganz schön was los bei Ihnen. Wolln wir erst einmal so das kleine, trübe Tröpfchen erwähnen, was da ist. Was allerdings nur all jene betrifft, die in den letzten zwei, drei, vier Tagen des Krebses geboren wurden. Saturn, der Schicksalsplanet, bestrahlt Sie in zwar im harmonischen Aspekt, aber Saturn will immer auf etwas hinweisen und er war rückläufig die ganze Zeit und er wird ab 2.8. vorläufig. Er ist dann noch da und bittet sie, endlich zu klären, was schon lange überfällig ist, ob in Ihrer Beziehung, ob in Ihrem persönlichen Umfeld, ob im beruflichen Umfeld, das müssen Sie ganz individuell entscheiden, das wissen Sie ja auch, wo der Konflikt ist. Aber wo was drückt, wo Melancholien hineinlaufen, wo Sie eingeschränkt werden, hey, das muss jetzt mal abgeschnitten werden. Sie sind ein sehr einfühlsames Wasserzeichen, Sie sind wunderbar in Ihrer Fürsorge auch für andere, können Sie sein, aber jetzt sollte die Fürsorge mal Ihnen selbst gehören. Kümmern Sie sich um sich und um Ihr Wohlergehen. Ja, das ist der Aufruf. So, und dann ist es noch so, in den ersten Tagen dieses Monats, dieses Augusts bis einschließlich 8.8. durchläuft Mars, das Energieprinzip, wa, das ist der Sport, das ist die Dynamik, das sind Spaziergänge, das sind Abenteuer, ja das ist sich auspowern, durch ihr Zeichen. Nutzen Sie diese Kraftschübe, die Ihnen da ins Haus flattern und machen Sie was draus. Und dann gibt's ein Angebot oder viele Angebote im Beruf, die Sie nicht ablehnen können und zwar Job-, Finanz- und Kommunikationsplanet Merkur Sie so supergünstig bestrahlt vom 8.8. bis einschließlich 27.8. Ja, das ist sehr harmonisch, da sollten Sie Kontakte machen, wichtige Termine legen, Vorstellungsgespräche, Bewerbungen und überhaupt alles durchziehen, was mit Kommunikation zu tun hat. Ham Sie was, irgendwas so Ekliges in Behörden zu erledigen, für mich ja auch schrecklich, so dieser Papierkram, machen Sie es jetzt in dieser Zeit. Da sind Sie unterstützt und nicht nur weil Merkur günstig steht, sondern weil etwas ganz Entscheidendes in diesem Monat sich vollzieht, der Wechsel des relativ langsam laufenden Planeten Jupiter. Der geht nämlich ein gutes Jahr meist durch ein Zeichen und der wechselt jetzt. Und der gibt Ihnen supergünstigen Einfluss von ab 12.8. Ja, und da sind Ihre Projekte unterstützt. Es ist ein Einfluss aus der Jungfrau, ein harmonischer Einfluss. Er ist nicht so voller Bau Peng und nicht so zwingend. Sie müssen schon was tun. Aber das Glück will wird sich Ihnen greifbar nah erlegen und dann können Sie es ziehen. Aber packen Sie auch zu. Diese Kraft ist ihr, dieser Einsatz ist von Ihnen gefordert und nicht

mit zu vielen Zweifeln und ja aber, sondern Sie wissen, was Sie wollen, packen Sie zu, tun Sie's. Das ist sehr gut. Und lassen Sie sich nicht verletzen und lassen Sie nicht zu, dass andere Sie verletzen. Gerade in den ersten Tagen, wenn Mars Ihr Zeichen durchläuft, aber das, dieses, im Krebs ist er auch etwas, da fühlt er sich nicht ganz so wohl, im Empfindungszeichen Krebs. Da könnte, wenn Ihnen was gegen den Strich geht, könnten Sie „Bu“ explosiv reagieren oder Sie könnten auch projektiv das erleben, indem jemand anderer explosiv reagiert und sich entlädt. Meine Lieben, hier ist mein Gedanke für Sie. Lernen Sie Probleme als Wendepunkte zu betrachten. Als Treibstoff für notwendige Veränderungen, im Sinne von, die Veränderung nötig um zu wenden. Und bitte, bitte, bitte, söhnen Sie sich mit Ihren Schwächen und Fehlern aus. Dazu gehört auch, dass Sie endlich aufhören, in die Erwartungen anderer hineinzupassen nur um Ruhe und Frieden zu haben. Hey, es ist höchste Zeit, dass Sie endlich selbst zum Mittelpunkt Ihres eigenen Lebens werden. Das wünsch ich Ihnen und da möchte ich Sie hin motivieren. Dann liegen wir richtig. Ich wünsch Ihnen alles, alles Gute und freu mich und bin mir auch sicher, dass wir uns hier zur Deutung Ihrer Septembersterne wiedersehen. Alles, alles Liebe. Hier bei Viversum. Ich bleib solange Ihre Mauretania Gregor und versuch für Sie in den Sternen zu wühlen. Ha ha. Wir sehn uns. Alles Liebe. Genießen Sie Urlaubstage, genießen Sie die Sonne und genießen Sie auch Ihre innere Wandlung, Ihren Blick in mehr Positivität hinein. Alles Liebe.

Unterrichtsprotokolle zu Kapitel 5

Gymnasium in Dresden, Lerngruppe der Klasse 5, 11 Kinder davon zwei Mädchen
Mittwoch, 8.45 – 9.30 Uhr
Lehrer: Herr E.

Legende:

[4] – 4 Sekunden Pause

da ist kein strom – zeitgleich mit folgender unterstrichener Äußerung

? – unverständlich

(m)/(w) – männlich/weiblich

[?] – nicht sicher, ob das stimmt

Schüler x – Schülerstimme nicht zuordenbar

Unterrichtsstunde 1

Zeit	Sprecher	Inhalt
0'00	Alle Schüler	Guten morgen.
	L	Ja ihr seht es ist immer was los heut ist wieder eine Veränderung wir hatten es letztes mal schon angedeutet äh den unterricht mach ab jetzt wieder ich aber äh es ist die frau wegerner die ja letzte woche schon mit da war heute mit im unterricht äh sie schreibt ein arbeitet an einem größerem projekt mit der tu dresden und beobachtet sozusagen wie ich unterricht nach ihren vorgaben mache und das wird jetzt aufgezeichnet deswegen habt ihr diese zettel unterschreiben müssen und alle diejenigen die es heute aus verschiedenen gründen noch nicht mit haben bitte ich nächste woche dran zu denken ja da können wir eigentlich starten es ist nicht so schlimm wenn ihr heute euren hefter vergessen habt ⁴⁸⁷ ihr kriegt material

⁴⁸⁷ Einige Schüler hatten vor der Stunde gemeldet, dass sie ihren Hefter vergessen haben.

		bekommt ihr von mir hauptsache ihr habt etwas zu schreiben [4] ich hoffe ihr könnt euch vorstellen erinnern ähm an irgendeinen spaziergang oder an eine wanderung die ihr mit euren eltern mal gemacht habt das kann schon auch ne weile zurückliegen das is nicht so schlimm jetzt wird's ja sozusagen grade frühling die temperaturen steigen schon auch mal über zehn grad und in den nächsten paar minuten werden wir ein sch ⁴⁸⁸ werden wir ein Musikstück hören der ein oder andere kennts vielleicht schon aus dem musikunterricht oder von seinen eltern und dann bitt ich euch einfach mal zu hören auf die gefühle die ihr vielleicht bei diesem musikstück habt einfach mal zuhören ohne ohne eine bestimmte äh höraufgabe an dieser stelle äh
		<i>Kurze Pause, Lehrer hantiert am Gerät, setzt es auf kleinen Schrank näher zur Steckdose</i>
	L	<u>Strom</u>
	Schüler	<u>Flüstern</u>
	SW(m)	<u>Geht der</u>
2'05	L	So Ihr könnt dabei die augen schließen oder aus dem fenster gucken einfach ma die musik auf euch wirken lassen <i>Schaltet Musik an</i>
	Schüler x	Ja kenn ich
5'35		<i>Ein Schüler macht Abschlussgeste eines Dirigenten. Kichern.</i>
	L	Ja s is vielleicht schwierig in einem neonbeleuchteten raum sich so etwas vorzustellen aber vielleicht habt ihr ja doch an irgendwas gedacht was habt ihr euch vorgestellt spaziergang wanderung <i>kurz unverständlich</i> Arthur
6'00	AR(m)	<i>Überlegt, leise</i> Mh ich hab eigentlich gar nichts gedacht
	L	Du hast dich einfach so fallen lassen
	AR(m)	Ja
	L	Na wir hörn wir hörn mal weiter <i>zeigt auf Schüler hinten rechts</i>
	S(m)	Ähm als ich im Wald nach einem sch mit meinen Eltern nach einem steinpilz gesucht habe
	L	Ok ne ganz interessante wahrnehmung
	L(m)	Ähm ich hab dran gedacht als wir als ich mit meinen eltern ne wanderung hundert meter an unserm haus dran
	L	Ja
	L(m)	in der nähe von ner
	L	<i>Sch zeigt auf zwei Schüler der letzten Reihe</i>
	L(m)	? <i>siedlung</i> aber da war noch ein grundstück dazwischen und deshalb konnten wir da nich hin und da mussten wir noch nen zwei kilometer langen umweg machen
	L	Also war das eher eine nich so ganz <u>schöne</u>
	L(m)	<u>Ja</u>
	L	erinnerung sondern eher so ne anstrengende erinnerung erinnerung an ne anstrengung ja D(w)
	D(w)	Die osterwanderung letztes jahr zu ostern
7'00	L	Gut bei mir war das ähnlich ich hab zwar nicht an ostern aber an den frühen märz gedacht ja
	SS(m)	Die zwanzig kilometer wanderung vom brocken das war doch auch schön
	L und Schüler gleichzeitig	?

⁴⁸⁸ Kurze Ermahnung

	L	T(w) bitte
	T(w)	Also das war jetzt nich grad ne wanderung aber einmal in den osterferien glaub ich auf dem burkhardhof war ein ausritt aber das hat mich eher traurig gemacht weil ich da wieder an dieses eine schöne pferd gedacht hab das so alt war dass es jetzt inzwischen schon gestorben ist
	L	Bist du auf so einem reiterhof dort gewesen
	T(w)	Ja
	L	Ja was habt ihr für also äh ihr hattet ja die augen geschlossen wenn ihr jetzt weniger an die strapazen gedacht habt die es zu so ner wanderung ein spaziergang mitbringen was habt ihr noch wahrgenommen
	L(m)	Die wege
	L	Ja die wege aber wenn ihr jetzt gedanklich in der natur bleibt <i>Simon meldet sich, L zeigt auf Simon</i>
	SW(m)	Schönes wetter
	L	Ja sonne wahrscheinlich <i>zeigt auf D(w)</i>
	D(w)	Frühling und vögel
	L	Sehr schön vögelgezwitscher ja <i>zeigt auf Schüler hinten rechts</i>
	S(m)	Na ja ähm an nussknacker weil das war ja doch das lied nussknacker na nussknacker suite
	L	Ne
	S(m)	Nich
	Andere Schüler	Hä
	L	Ne das wars nich das war von antonio vivaldi die vier jahreszeiten aus dem frühling aber du hast recht der gedanke ist nicht ganz verkehrt äh in der nussknacker suite gibt es ähnliche vom rhythmus her ähnliche passagen
	S(m)	Das klang so ähnlich
	L	Is nich is nich ganz abwegig äh
	S(m)	Antonio vivaldi
	L	Ja <i>zeigt auf Schüler hinten links</i>
	SS(m)	Idyllische panoramen idyllische panoramen
	L	O sehr schön so mit ausblick
	SS(m)	Ja
	L	Ja
	L(m)	<i>Unverständlich</i>
9'00	L	Ja also ich hab äh ich weiß nicht ob ihr das pohlenztal in der sächsischen schweiz kennt im frühjahr geht das irgendwann los so ab mitte märz denk ich wird das dieses jahr sein wenn dann dort die märzenbecher auf der wiese erblühen
	Mehrere Schüler	Ja
	L(m)	Die ganzen Märzenbecher
	L	Da schreitet man dann so durch und da nimmt man
	L(m)	Ja da gehen wir immer hin
	L	Ja ihr auch ich geh da auch mit meiner ganzen familie
	L(m)	Das is schon tradition
	L	Ah ja schön bei uns nämlich auch also wirklich wenn man das so liebt und wahrnimmt wie schön die natur is ganz ganz beeindruckend / ja ihr habt jetzt ne ganze menge an gedanken zusammen getragen es gibt der ein oder andere weiß das vielleicht die letzte reihe müsste mal ein bisschen mit mehr mir lauschen und dabei nicht karten spielen bitte räumt ihr

10'00		die mal bitte weg [10] es gibt auch in der bibel passagen in denen es jetzt weniger um aussagen um christus geht oder von mose berichtet wird genau das was ihr jetzt gemacht habt solche naturbeschreibungen wahrnehmungen aus der natur gibt es auch sogar in ner ganzen ner ganzen in nem relativ großen umfang hat jemand irgend ne vorstellung wo die stehen
	Schüler x	Mh
	L	[5] da geht's mal nich durch über den durchzug durchs schilfmeer oder irgendein gleichnis oder
	SW(m)	Arche noah
	Andere Schüler	<i>Lachen</i> Arche noah
	L	Richtig is ein is ein gedanke es geht in jedem fall um natur im sinne der tiere guter gedanke
	L(m)	<i>Malt mit den Händen einen Kreis</i> So
	L	Ja der kreis aber wo an welcher stelle in welchen texten biblischen texten taucht der auf <i>zeigt auf D(w)</i>
11'00	D(w)	Bei der erschaffung der erde
	L	Sehr gut <u>sehr gut</u>
	S(m)	<u>Genesis</u>
	L	Jawoll o wunderbar <i>unverständlich</i> 5 sek ja [9]
	L(m)	Na ja wie jesus hier wie er irgendwie mit den jüngern auf dem see gefahren ist
	L	<u>Jawoll da kommt</u>
	L(m)	<u>unverständlich</u>
	L	Jawoll da kommt natur drinne vor aber direkte beschreibungen der natur finden wir unter anderem nicht nur aber vor allem eben auch in den psalmen
	Schüler x	Ja stimmt
12'00	L	Da gibt es ja ne ganze menge von dann ungefähr weit weit über hundert psalmen die ja letztlich gebete und ausdrücke des dankes und der freude gegenüber gott sind und dort finden sich sozusagen auch solche aussagen und mit einem dieser psalmen wollen wir uns heute beschäftigen nämlich gerade mit so einem naturpsalm dazu werden wir ihn nicht lesen sondern wir werden ihn hören und fürs hören gibt es zwei aufgaben und damit sozusagen nicht alle alles hören müssen habe ich das mal aufgeteilt wir <u>teilen Aufgaben stehen an der Tafel</u>
	Mehre Schüler	<u>Unverständlich</u>
	L	Nein nein wir teilen bitte hier
	Mehre Schüler	Nein och nö ha ha ha ha <i>unverständlich</i>
13'00	L	Sch Ihr bitte achtet darauf was der psalmdichter über gott weiß <i>zeigt auf linke Gruppe</i> das ist eure aufgabe inklusive sch inklusive Arthur und ihr sozusagen genau die gleiche gröÙe der gruppe achtet äh bitte mal welche gefühle der psalmdichter hat also ganz ganz ähnlich wie wir das eben auch gemacht haben beim hören des musikstücks welche gefühle der dichter hat ihr müsst da nichts aufschreiben einfach mal auf euch wirken lassen <i>schaltet Psalm ein</i>
17'25		<i>Einige Schüler melden sich sofort</i>
	L	Das war ja ein sehr langer psalm wir fangen einfach mal mit der fensterreihe an ihr habt euch jetzt spontan zuerst gemeldet D(w)
	D(w)	Über die freude von der herrlichkeit gottes

	L	Richtig sehr gut <i>zeigt auf Simon</i>
	SW(m)	Dank
	L	Ja wofür
	SW(m)	Dass es die welt gibt und die tiere und so
	L	Sehr schön sehr genau beobachtet <i>zeigt auf L(m)</i>
	L(m)	Bewunderung dass gott der herr alles erschaffen hat
18'00	L	<i>Ja zeigt auf A(m)</i>
	A(m)	Äh Freude dass man das alles hat
	L	Ja gut
	L(m)	Na auch manchmal eine stelle klang auch ein bisschen nachdenklich
	L	Was meinst du genau
	L(m)	Naja also so als ob sie sich gefragt hätten wie gott das alles geschafft hat
	L	Das ist ein sehr guter gedanke wer hat das gehört sehr guter gedanke wie kann gott das überhaupt geschafft haben nicht nur dankbarkeit sondern auch ein bewunderndes staunen sehr gut ganz hervorragend [2] / ihr zwei
	S(m)	Ja
	L	Ich dachte ihr seht euch eigentlich so oft dass ihr im unterricht nicht ständig quatschen müsst
	Mehrere Schüler	Kichern
	Schüler x	Na ja aber da sitzen die nich zusammen
	L	Wir gehen mal auf die linke seite das is vielleicht etwas schwieriger gewesen was weiß der psalmdichter über gott <i>Schüler melden sich T(w)</i>
19'00	T(w)	Also der hat gesagt dass er sehr herrlich is und dass er prächtig geschmückt und gekleidet is
	L	Ganz genau beobachtet
	C(m)	Dass er <i>unverständlich</i>
	L	Ja aber da können wir noch <u>mehr</u>
		<u>Etwas fällt zu Boden</u>
	L	Arthur ist dir noch was aufgefallen
	AR(m)	[10] Also also auch eigentlich was die andern schon gesagt haben
	L	AW(m)
	AW(m)	Na dass er dass er für alles gesorgt hat und dass er dass man sich drum kümmert <i>Klappgeräusche – von A(m)?</i>
	L	Worum kümmert
	AW(m)	Na um die tiere
20'00	L	Ja gut
	D(w)	Ich wollt auch sagen dass der sich um die tiere kümmert und wenn er ihnen sozusagen die lebenslandschaft wo die leben wegnehmen würde würden sie stE.n und wenn er die denen gibt <i>unverständlich 2 Sek</i>
	L	Ja noch mal diese verantwortung die die der mensch auch hat <i>unverständlich</i> also ihr könnt ruhig auch aus der anderen gruppe was sagen wenn euch was aufgefallen is <i>Klappgeräusch – von A(m)?</i>
	L(m)	Und sie wissen auch dass gott das erschaffen hat
	L	Ja
	L(m)	Das ganze
	L	Ganz wichtig was ist von der zweiten gruppe <i>zu A(m)</i> ich setz dich um
		<i>Geflüster und Kichern</i>
	L	Welche
		<i>Lachen</i>

	L	Was ist euch noch aufgefallen <i>zeigt auf T(w)</i>
21'00	T(w)	Dass der dass der dichter vermutet hat dass der gott irgend so wind und feuerwesen hat die ihm dienen
21'50	L	Ja ganz ganz habt ihr andern das auch gehört also gott hat sozusagen helfer <i>unverständlich 1 Sek</i> ok wir haben jetzt eine ganze menge gehört was der einzelne vielleicht nicht mitbekommen hat wir hören den psalm jetzt noch mal und folgende folgende aufgabe dabei ganz genau noch mal auf die punkte zu achten die wir jetzt genau besprochen haben jeder fast jeder hat ja was gesagt versucht mal das in dem text wiederzufinden was nicht nur was ihr selber gehört habt sondern was die anderen jetzt auch gesagt haben also praktisch auf beide seiten jetzt an dieser stelle hörn das ist jetzt noch mal hohe konzentration weil der psalm ja relativ relativ lang ist <i>Schaltet Psalm ein</i>
26'10	L(m)	Jetzt kam mirs viel kürzer vor <i>D(w) meldet sich</i>
	L	<i>Schaltet Gerät aus</i> Ja
	D(w)	Ziemlich am anfang wurde oft von der flut mit geredet
	L	Ja da kommt noch mal ne ganze menge mehr jetzt
	L(m)	Ja mit so der <i>unverständlich 1 Sek</i> war auch irgend was und gott bestimmt wann der mensch stirbt und wann er geboren wird
	L	Das würde dann in diesen bereich passen gut ja
	T(w)	Also da stand auch dass der gott zum beispiel über den wolken mit seiner kutsche aus wind fährt
	L	Ja also ne ganz klare vorstellung von gott wird geäußert
	T(w)	Aber ich frag mich wie man eine kutsche aus wind bauen kann
	L(m)	Die kutsche ist aus wolken und der wind treibt sie an
27'00	L	Sehr gut sehr gut ja seht ihr ne beschreibung ne beschreibung <i>Zeigt auf Schüler hinten links</i>
	SS(m)	Dass gott meere erschaffen hat und die großen fische
	L	Ja das erinnert so ein bisschen an die schöpfung ja <i>unverständlich</i>
	L(m)	<u>Mit dem spielen das hab ich nich so ganz verstanden</u>
	L	Was hast du nicht verstanden
	L(m)	Warum man die Fische erschaffen hat um mit den Fischen zu spielen <i>Lachen</i>
	L	Ja da können wir ja dann vielleicht noch mal in den text genau reinschauen <i>Simon meldet sich ja</i>
	SW(m)	Na das war doch äh dass er die großen fische gemacht hat um mit den booten zu spielen glaub ich
28'00	L	Ok ihr habt was ganz neues gehört [7] Dann gebe ich euch mal ein blatt aus wo ihr auf der ei auf der einen seite den psalmtext ein ganz langer text noch mal findet den habt ihr ja jetzt schon gehört müsst ihr nicht zwingend noch mal lesen aber ihr findet hier einige angefangene sätze beispielsweise ein neuer gedanke der dichter schrieb den psalm vielleicht weil oder wichtig
	L(m)	Hat das alles ein dichter geschrieben
	L	Wichtig diesen einen psalm hat ein dichter geschrieben aber die psalmen insgesamt stammen von unterschiedlichen dichtern wichtig ist ihm das geht dann in diese beiden bereich hinein <i>zeigt auf Tafel</i> Im psalm geht es um und dann äh dazu müsstet ihr dann noch mal doch in den text hinein schauen dieser vers gefällt mir besonders gut und eine kurze begründung dazu ich bitte euch dass ihr nach möglichkeit jeden satz so ausführlich es

		euch möglich ist zu beenden wir tragen das dann nicht insgesamt äh noch mal vor sondern lassen das bei euch im hefter na zu <i>Frau Wegener</i> gewendet
29'00	Wegener	Ein paar wenn zeit ist
	L	Ein paar ok gut <i>Teilt Arbeitsblätter aus</i> Dann gebts mal bitte durch
	L(m)	Äh woher weiß man was ein vers is
30'00	L	Am beginn da steht immer so eine kleine nummer müsstet ihr noch wissen aus der allerersten stunde wo wir uns kurz mit dem aufbau der bibel beschäftigt haben so als zeit sch ihr habt ja alle ne uhr um ungefähr bis fünf- undzwanzig knapp zehn minuten da könnt ihr euch selber einteilen wie viel ihr euch vor allem für den letzten absatz nehmt welcher vers gefällt dir besonders gut wie viel zeit ihr <i>unverständlich 2 Sek</i>
30'15	S(m)	<i>Meldet sich, schnippst</i>
	L	Ja
	S(m)	Ähm hier solln wir hier das alles in stichpunkten oder in sätzen schreiben
	L	Ne nach möglichkeit auch ausformulieren weil das is ja ein angefangener satz und den auch grammatikalisch als satz bitteschön zu ende führen ihr könnt auch wie gesagt gerne immer noch einen zweiten anfangen es muss jetzt nich nur einer sein <i>Während der Stillarbeit ca. 8 Minuten nicht aufgenommen</i>
31'35	L	Na ich sehe die meisten sind soweit fertig wer jetzt vielleicht noch keinen vers ausgewählt hat kann das auch jetzt während des unterrichtsgesprächs passieren wenn ein vorschlag von einem andern kommt der dichter schreib den psalm vielleicht weil <i>viele melden sich</i> D(w)
32'00	D(w)	Weil er die welt die von gott erschaffen wurde gut findet und ihm danken will
	L	Dankeschön so als dankpsalm <i>zeigt auf L(m)</i>
	L(m)	Weil er gott zeigen will wollte wie er ihn verehrt und bewundert
	L	Mh und T(w)
	T(w)	Weil er die herrlichkeit gottes niederschreiben wollte
	L	Ja was ja ganz schwierig ist wie man das beschreibt wichtig ist ihm <i>drei melden sich</i> D(w)
	D(w)	Wichtig ist ihm vielleicht dass die erde die von gott erschaffen wurde etwas schönes ist und dass man sich an ihr erfreuen soll
	L	Ja danke
	L(m)	Dass der der den psalm liest wichtige dinge über gott erfährt die er noch nicht weiß
	L	Guter gedanke du hast schon an denjenigen der das mal liest ja schon weiter gedacht sehr schön L(m) T(w)
	T(w)	Ich glaube <i>unverständlich 5 Sek</i> damit alle wissen wie herrlich er den gott findet
	L	Also er möchte allen was mitteilen sehr schöner gedanke im Psalm geht es um D(w), L(m), T(w) <i>melden sich</i> Nicht immer die gleichen Arthur was hast du
	AR(m)	Mh um die erschaffung der welt
	L	Ja zum beispiel D(w)
	D(w)	Um die herrlichkeit gottes
	L	Ja oder <i>zeigt auf Simon, meldet sich</i>
	SW(m)	Um die erde was da passiert und die schöpfung
	L	Und gott ist für den dichter der letzte <i>zeigt auf L(m)</i>

	L(m)	Eine art wegweiser fürs leben
	L	Oh mh ein wegweiser fürs leben T(w)
	T(w)	Ein herr den er wie alle kaiser der welt verehrt
	L	Ja zeigt auf D(w)
	D(w)	Gott ist für den dichter der herr und schöpfer der erde und wie ein vater für die erde
	L	O vielen dank <i>unverständlich 2 Sek</i> und welcher vers gefällt euch am besten haltet die gründe bitte ganz kurz L(m) noch mal
	L(m)	Mh vers neunundzwanzig weil da eben auch gesagt wird dass der mensch nicht ewig lebt
	L	Ja
	L(m)	Und dass gott eigentlich also gott jederzeit entscheiden kann wann der mensch stirbt
	L	Ja die <i>unveständlich</i> ein schwerer ein schwerer gedanke <i>zeigt auf D(w)</i>
	D(w)	Vers zehn und elf weil da viel über die tiere und die natur is
	L	SW(m)as hast du
	SW(m)	Ich hab vers fünfundzwanzig weil ich das meer und die bewohner vom meer mag
	L	Ja die fische
	AR(m)	Hab ich auch
	AW(m)	Ich auch
35'10	L	So also ich danke euch zum abschluss hören wir sozusagen noch mal den anfang der stunde da könnt ihr noch mal in gedanken vielleicht auch jetzt über den psalm nachdenken nämlich die musik die die stunde eröffnet hat <i>Musik</i>
38'50	L	Da dank ich euch und wünsch euch eine schöne restwoche und bitte dass die die die zettel nicht mit hatten die nächsten mittwoch mitbringen

Unterrichtsstunde 2

Zeit	Sprecher	Inhalt
0'00	L	(<i>Unruhe in der Klasse, T(w) bringt Zettel nach vorne</i>) [14] So, setzt euch mal nieder einen schönen guten Morgen. Ich kriege glaube ich von einigen noch bitte die ähm Bestätigung für die Filmerlaubnis.
		(<i>Unruhe in der Klasse . Kurze unverständliche Schüler-Lehrer-Gespräche. Schüler bringen Zettel nach vorne</i>)
0'38	L	Super danke. ??? Schreib dir gleich ins Hausaufgabenheft für nächste Woche. Mitbringen die Erlaubnis. [2] So, was habt ihr gerade gehabt?
0'54	Einige Schüler	Deutsch
	L	Deutsch
	L	Bibliokarin (?)
	Lehrer	??? draußen im Gang gehört ??? [2] Also, also langsam langsam umschalten. Also im Grunde habe ich gedacht fangmer ma so ähnlich an da ist die Rückerinnerung bisschen leichter ähnlich wie letzte Woche wir hörn noch mal kurz in das Musikstück rein mit dem wir das letzte mal angefangen haben und während des Musikstücks ähm dürft ihr, wenn die Musik dann anläuft,

		aufstehen und hinten mal ähm auf die Karten schauen da sind noch mal so zur Rückerinnerung ähm – lass erstmal liegen- (zu <i>Schüler hinten rechts</i>) sind zur Zurückerinnerung einfach noch ein paar Verse aus dem Psalm. Dass ihr euch ähm so langsam wieder an den Psalm zurückerinnert. So, wenns losgeht dürft ihr leise leise aufstehen. <i>Schaltet Musik ein</i>
1'39	Schüler	<i>Stehen auf und gehen nach hinten und schauen sich Karten an. Setzen sich wieder.</i>
3'47	L	<i>Schreibt etwas an die Tafel.</i> <i>Schaltet die Musik ab.</i> Gut wie gesagt zur Erinnerung nochmal das haben wir in der letzten Stunde gesprochen (<i>zeigt auf das Tafelbild mit den Fragen:</i>) Welche Vorstellung von Gott äußert der Psalmdichter? Und Welches Verhältnis hatte er zu Gott? Bitte. [2] T(w). <i>Fragen stehen groß an der Tafel</i>
4'08	T(w)	Also für die erste Frage da ??? jedenfalls vorgestellt halt gut gut geschmückt und gekleidet
	L	Sehr gut. Sehr gut erkannt. Dankeschön.
	L(m)	Und mächtig und er hat auch ???
	L	<u>Ja, wunderbar.</u>
	S(m)?	Die Vorstellung auch, dass er einen Wagen einen Wagen von Gold hat mit dem er ???
	L	<u>Ja genau</u> da hamer ja überlegt wie das aussehen könnte. Sehr schön. [2] Ja gut. Guckt mal auf die zweite Frage noch mal kurz. Wie ist sozusagen sein seine Beziehung zu Gott ?
	T(w)	Also ??? fürchtet ein Heilsabbruch
	L	Ja
	D(w)	Vielleicht ist Gott für ihn der Vater der Erde
5'00	L	Das kommt sicherlich in den Naturpassagen des Verses raus. Sehr gut. Das sollte einfach eine kleine Einstimmung noch mal sein. Im nächsten Schritt wollmer heute mal nicht in der großen Runde sondern wir gehen in kleinere Gruppen. Dazu -hah das wusste ich nämlich- (<i>zeigt in die Klasse</i>) dazu zieht ihr ein Puzzleteil und das gesamte Puzzlebild ergibt dann jeweils eine Gruppe. So fangmer mal hier an.(<i>teilt Puzzleteile aus</i>)
	Schüler x	Häh, aber dann hat ja jedes Puzzle nur drei Blatt drei
	L	Das sind eben kleine Puzzle.
	Schüler x	Ach so das kenn ich. (<i>Schüler flüstern/reden durcheinander</i>)
	L	Ok, dann setzte ihr euch bitte in der Runde erstmal zusammen in der ihr die <u>Puzzleteile ...</u>
	Schüler	(<i>sprechen laut durcheinander und suchen sich in Gruppen zusammen, äußern ihre Freude oder Enttäuschung über die Gruppenpartner</i>)
6'24	L	So vier Gruppen. Sch Setzt setzt euch mal bitte deutlich in den vier Gruppen das das getrennt ist das ich genau sehe
	A(m)	Wir sind aber nur zweie
	L	Ja es gibt drei dreier und eine zweier Gruppe. Das liegt einfach daran, dass ihr 11 seid. [2] Ok .[5] Jede...Sch... Genau zuhören. Jede Gruppe bekommt jetzt von mir ein Aufgabenblatt. Das besprechen wir gemeinsam und dann geht's an die Arbeit und ihr seid die Dreier ne

		die Zweier-Gruppe. Wo gehörst du hin? Hierhin! Gut! Das ist sozusagen ihr seid Gruppe Nummer 1. So ihr seid Gruppe Nummer 2. Wohin gehört? Ah. Ihr seid Gruppe Nummer 4 und ihr seid Gruppe Nummer 3. So. Sch. Bitte zurück. <i>(geht zu den einzelnen Gruppen und verteilt Aufgabenblätter)</i> Auf dem sch auf dem Aufgabenzettel findet ihr -das ist bei jeder Gruppe unterschiedlich- einen anderen Abschnitt des Psalms. Die Aufgabenstellung ist bei allen vier Gruppen gleich. Nämlich den Abschnitt den ihr bekommen habt zu lesen euch damit kurz auseinandersetzen und dann mit Hilfe der Instrumente – die ihr dann hier unter dem Tuch finden werdet- in Musik zu übertragen. Das heißt ihr müsst euch überlegen, wie kann ich das klanglich verdeutlichen, was der Psalmabschnitt ausdrückt. Ihr übt das dann kurz insgesamt sollte das Stück das ihr vorführt nicht länger als eine Minute sein. Sch und dann tragen wir das der Reihe hier nach vor wichtig ist dabei, dass ihr jetzt den anderen Gruppen jeweils nicht verrätet welchen Abschnitt des Psalms ihr hattet, <u>denn die sollen das nämlich</u>
8'23	S(m)	Wir hatten Psalm 104, Zeile mhhhh bis mhhhh
	Schüler x	Wir hatten Psalm 104, Zeile <u>mhhhh bis mhhhh</u>
	L	<u>Ja wunderbar.</u> Wenn die anderen es ist alles aus dem Psalm 104 aber unterschiedliche Abschnitte. Ihr sollt nämlich dann herausfinden, welcher Abschnitt das sein könnte. Wichtig ist [2] Sch [2] Wichtig ist der letzte wichtig ist der letzte Satz: anschließend erläutert ihr euer Musikstück. Also ihr müsst euch kurz am Ende erklären warum ihr das so und so gemacht habt.
8'57	C(m)	Also erst das Stück aufführen und dann sagen, warum wir das gemacht haben
	L	Genau die anderen hören sich das an und am Ende dann noch eine kurze Erklärung warum ihr das so gemacht habt. So folgendes wir arbeiten so: eine Gruppe bleibt hier im Raum. <u>Eine Gruppe</u>
	Einige Schüler	<u>Hier wir. Ne wir!</u>
	L	Ihr seid die Gruppe die ich gerne hier im Raum haben möchte. Eine Gruppe geht bitte an das Ende des Ganges wo die drei kleinen Tische stehen äh drei Stühle sind. Das äh seid ihr drei. <i>(zeigt auf eine Gruppe)</i> Und sch genau zuhören die beiden verbleibenden Gruppen gehen bitte hier links in dieses Treppenhaus einmal halbe Treppe hoch eine Gruppe und einmal halbe Treppe runter. Übertreibt es bitte nicht mit der Lautstärke es ist ja sonst Unterricht.
	Schüler x	<i>(singt:)</i> Halleluja, Halleluja! <i>(Laufen und sprechen laut durcheinander)</i>
9'44	L	So jetzt geht ihr an die Musikinstrumente. <i>(deckt das Tuch auf, unter dem die Instrumente liegen.)</i>
	Schüler	<i>Nehmen sich Instrumente und probieren sie aus. Begeben sich in die jeweiligen Räumlichkeiten. Arbeiten in den Gruppen. Kommen zurück ins Zimmer.</i>
14'21	L	Ruhig erst einmal hinsetzen. [13] So alle Instrumente aus der Hand legen. <i>(Stimme des Lehrers geht in dem Geräuschepegel der Klasse unter)</i> [11] Ablegen [13] Sch [5] So, ablegen [4] Alles ablegen. [2] Sch... <i>(Nimmt Schüler Instrument aus den Händen.)</i> [10] Ablegen sch <i>(deutet</i>

		<i>auf einen Schüler, Stimme des L durch Lautstärke nicht zu verstehen)</i> [15] Sch [3] Sch [5] Wir warten nur auf euch! Wir warten noch auf euch!(<i>deutet auf eine Gruppe vorne rechts</i>) So letzte Gruppe auch ??? Sch [2] Wir warten nur auf euch! Wir warten auf euch könnt ihr jetzt mal leise sein? Könnt ihr auch leise sein? [3] Hat ja lange gedauert.
16'22	L	Jetzt bitte jede Gruppe die nicht dran ist hat nichts in der Hand sondern hört nur. Kein Instrument – nichts nur ihr hört wirklich nur auf das was gehört wird.
	Schüler x	Können wir anfangen?
	L	So nein, wir fangen in der Reihenfolge der Gruppen. Es gibt sch die Gruppe Nummer 1 beginnt.
	C(m)	Wir sind aber noch nicht fertig.
	L	Dann tragt soweit vor wie <u>ihrs</u>
	L(m)	<u>Wir können ja auch anfangen. Nein. Äh wir können ja auch</u>
	L	Und die anderen? Was hab ich gesagt? Ablegen!
	Schüler x	Wir können ja auch in umgekehrter Reihenfolge anfangen. <i>Schüler flüstern</i>
17'57	L	Ablegen <i>unverständlich</i> Zuhören. Los geht's. Sch... <i>Gruppe 1 spielt vor</i> Vielen Dank. So jetzt sind die anderen dran. Bitte habt ihr euch überlegt, welcher Abschnitt des Psalms das sein könnte das sein <u>könnte?</u>
	Zwei Schüler	Das mit dem Meer! Ja, das mit dem Meer!
	L	Das mit dem Meer? Jetzt seid ihr gefragt (<i>zeigt auf 1. Gruppe</i>)
	Schüler x	Na, der Abschnitt vom Psalm <i>mehrere Schüler reden gleichzeitig</i> [2]
	L	Es geht jetzt nicht um den Vers, aber geht es inhaltlich um das Meer? Sch
	T(w)	Nein
	L	Nein? [2] Überlegt noch mal (<i>S reden durcheinander</i>)
	SW(m)	??? Das mit dem Überschwemmung, wo der dann ??? [2] mit der Überschwemmung, wo er dann.
	L(m)	Das mit der Herrlichkeit ach ne.
	S(m)	Ludi das war dein Abschnitt
	D(w)	Vielleicht mit dem Wasser das das in den Tälern Quelle das zwischen den Bergen herum fließt.
19'00	L	Ihr müsst mal helfen, wir kriegen es nicht raus (<i>wendet sich zur 1. Gruppe</i>)
	T(w)	Also da hat irgendjemand schon das Richtige gesagt
	S(m)	Das ist das das ist das wo die wo die mit dem Wasser ist doch die Quelle wo dann wo dann ähm ??? [2] wo der dann die Tiere geschaffen hat und so (<i>andere Schüler reden dazwischen</i>)
	T(w)	Nein. Tiere sind da Tiere drin?
	Schüler x	Auf jeden Fall ist das ganz am Anfang. Vers 1 bis...
	L	Welcher schöne Abschnitt war denn da drin über den haben wir in der Wiederholung noch mal gesprochen wo wir das letzte Mal schon ?? wie könnte das denn aussehen? Dann müsst ihrs den anderen mal vorlesen
20'00	C(m)	Das ist Psalm 104 Abschnitt 1 bis 9

		<i>Liest vor:</i> Lobe den Herrn, meine Seele! Herr, mein Gott, du bist sehr herrlich, du bist schön und prächtig geschmückt. Licht ist dein Kleid, das du anhast; du breitest den Himmel aus wie einen Teppich. Du baust deine Gemächer über dem Wasser, du fährst auf den Wolken wie auf einem Wagen und kommst daher auf den Fittichen des Windes, der du machst Winde zu deinen Boten und Feuerflammen zu deinen Dienern,
	A(m)	der du das Erdreich gegründet hast auf festen Boden, dass es bleibe immer und ewig. Mit Fluten deckest du es wie mit einem Kleide, und Wasser standen über den Bergen. Aber von deinem [1] Schelten
	L	Schelten
	A(m)	Schelten flohen sie, vor deinem Donner fahren sie dahin.
	L	Ok, reicht erstmal. Dankeschön. Also der Wolkenwagen die Fluten haben ne Rolle gespielt. Also ihr habt von daher schon sehr gut gehört. Wir gehen mal zu Gruppe 2. Gruppe 2 wer war das?
	S(m)	Group Two
	LE(m)	Gruppe Zwei
	L	Gruppe zwei schläft. [2] So die anderen bitte alles weglegen. <i>Gruppe 2 spielt</i>
22'23	Schüler der 2. Gruppe	Fertig
	L	Vielen Dank sehr schön. Ja die andern sind gefragt
	Schüler x	War das das mit dem Krawall?
	S(m)	Das ist (<i>liest vor:</i>) Die Bäume des Herrn stehen voll Saft. Die Zedern des... (<i>Etliche Schüler und Lehrer reden gleichzeitig</i>) [8]
	L	Ja, worum geht es inhaltlich?
	D(w)	Dass die Quelle da zwischen den Bergen hindurch fließt
	SW(m)	Ja
	L	Jawohl sehr schön. T(w)!
	T(w)	Abschnitt 10 bis 11 (<i>Schüler reden dazwischen, nennen andere Verse</i>) [10]
	L	Ok, erklärt ihr noch kurz warum ihr das– das haben wir bei der ersten Gruppe vergessen- warum ihr das so gemacht habt?
	SW(m) und L(m)	<u>Wir haben</u> das als Quelle (<i>zeigt Instrument</i>), weil ja. das Wasser ???das fließen und das trinken die Tiere Vögel des Himmels dann kommt Regen und dann wächst das Gras und dann nisten die Vögel und dann kämpfen die Steinböcke
	L	Ah, sehr schön. Das wars. Ok, vielen Dank. Gruppe 3. [5] Los geht's. (<i>Unruhe in der Klasse</i>) [9] Soweit ihr gekommen seid. [3] Nicht lange schwatzen vorher. Sch Setz dich mal hin. so, los geht's. Ihr braucht keine lange Vorrede halten. Wir wissen nur das was ihr spielen werdet.
	Schüler der 3. Gruppe	Naja, aber wir haben doch
24'52	L	Legt einfach los. Legt einfach los. [3] Legt einfach los <i>Schüler der 3. Gruppe spielen</i> Ok, vielen Dank. Das reicht doch erstmal. Vorschläge?
	Schüler x	War das mit dem Meer?
	L(m)	Du hast den Mond gemacht.
	L	Jawohl sehr schön der Mond.

	SW(m)	Ähm Vers 19 bis 27.
	L(m)	Bis 26. Ich habs gesehn
	L	Bis zu den Schiffen sind sie glaube ich nicht mehr gekommen. Aber der Mond war gut dargestellt. Erklärt ihr noch warum ihr es gerade so gemacht habt?
	SS(m)	Äh weil die Trommeln tiefer sind und der Mond ist ja naja (<i>kichern</i>) der Mond ist halt dunkler als die Sonne.
	L	Ok gut. Vielen Dank. Gruppe 4. (<i>Schüler reden durcheinander</i>)[8]
	S(m)	Group four 3-2-1 Lets go(<i>Gruppe 4 spielt</i>)
26'25	L	Ok, dankeschön. Die andern sind gefragt.
	SW(m)	Vers 27
	L	Ne, Vers wollmer nicht wissen ? T(w)? [6] Vorschläge? (<i>Klasse murmelt</i>) [6] Ja, guter Gedanke??? [5] Erklärts mal den Anderen!
	S(m)	Also ähm das Xylophon ist warten, wenn die Tiere warten und dann trommeln nein ist das Erschrecken
	S(m)	(<i>liest vor:</i>) Und sie warten alle auf dich, dass du ihnen Speise gebest zur rechten Zeit. Wenn du ihnen gibst zu sammeln, wenn du deine Hand aufstust, dann werden sie im Guten gesättigt. Verbirgst du dein Angesicht so erschrecken sie.
	D(w)	Dann die Flöte das runter gehen eben dass die stE.n und das Ei als Zeichen zur Wiedergeburt. Dann Flöte und Xylophon im ähm. (<i>Liest vor:</i>) Die Herrlichkeit des Herrn bleibe ewiglich, der Herr freue sich seiner Werke. Er schaut die Erde an und so bebt sie. Er rührt die Erde die Berge an, so rauchen sie. Ich will dem Herrn singen mein Leben lang und einen Gott loben solange ich da bin. Meine Rede möge ihm wohl gefallen Ich freue mich das des Herrn. Dann das Klappern. (<i>Liest weiter:</i>) Als die Sünder sollen ein Ende nehmen auf der Erde und die Gottlosen nicht mehr sein. Lobe den Herrn meine Seele! Halleluja!
28'22	L	Ok, vielen Dank. Setzt euch erstmal auf eure Plätze bitte. Instrumente bitte erstmal bei euch liegen lassen. Ihr braucht wieder euren Stift. (<i>hoher Geräuschpegel, L teilt Arbeitsblätter aus</i>) [17] Auf die Plätze setzen einfach. So auf dem Arbeitsblatt findet ihr ein paar Fragen die ich euch bitte jetzt zügig zu beantworten. Die beziehen sich auf das was wir jetzt gerade gemacht haben.
	Schüler x	LE(m)!
	LE(m)	Jaja, ich komm ja schon.
29'08	L	Die erste ist ganz einfach. (<i>Schüler und Lehrer reden gleichzeitig</i>) [5] (<i>Schüler bearbeiten das Arbeitsblatt, reden nebenbei</i>) [30] Nicht reden, ihr habt eine schriftliche Aufgabe.
30'50	L	Schreibt ihr bitte nochmal- einige haben es schon aufgeschrieben- ähm auf, welches äh Instrument ihr verwendet habt. Also jeder jeder muss nur seins aufschreiben nicht für die ganze Gruppe sondern jeder schreibt das zweite oder die zweite ???

	L(m)	Wie heißtn das?
	L	Schreib so auf das du es praktisch wiedererkennst
	T(w)	Soll ich jetzt auch die anderen aufschreiben?
	L	Nur dein eigenes nur was du selbst verwendet hast
	T(w)	Ich hab aber schon alles hier aufgeschrieben
31'59	L	Das ist ja wunderbar dann weißt du ??? <i>(S reden, spielen auf ihren Instrumenten)</i> Ja wer dann fertig ist, legt sein Instrument bitte ab. [8] Wichtig ist das ihr nächste Woche auf jeden Fall das Blatt wieder mitbringt das ihr eben wisst was ihr darauf geschrieben habt <i>(Lehrerstimme geht im Pausenklingeln unter)</i>

Unterrichtsstunde 3

Zeit	Sprecher	Inhalt
0'	L	So einen sch schönen guten morgen zusammen
	Schüler	Guten morgen
	L	Wir
	L(m)	Ich hab meinen hefter vergessen
	L	Das is gar nich gut gleich am anfang wollen wir das was ihr in einzelteilen letzte stunde trainiert habt geübt habt gehört habt gespielt habt noch einmal sozusagen im ganzen uns genau anhören und und dazu braucht ihr nämlich zuerst mal den hefter zumindest einer aus der gruppe hat ja aufgeschrieben welche instrumente ihr genommen habt
	A(m)	Nein
	L	Diese seite schlagt ihr bitte mal auf zu <i>Arthur</i> das war euer auftrag
	Partner von A(m)	Ham wir doch
	A(m) zu L	Ham wir
1'00	Schüler x	<i>14 sek Alle Schüler sprechen gleichzeitig, Herr E. geht zu Instrumenten</i> Das kann ja der Simon auch machen der muss ja nur einmal droffhauen
	S(m)	Naja ich würds gerne machen
	D(w)	Dann mach du
	L	Dann bitte aufstehen und hier hinten zu den musikinstrumenten kommen und vorsichtig die wegnehmen
	S(m)	Ich nehm uns unsere
	L	Die ihr hattet
		<i>Schüler üben ihr Musikstück ca. 5 Min</i> <i>Bei 3'22 Aufnahme unterbrochen</i>
3'28	L	Jede
		<i>Schüler betätigen noch ihre Instrumente.</i>
	L	Jede gruppe so sch jede gruppe braucht noch mal den text weil wir dazu den text des psalms lesen das heißt jede gruppe müsste mindestens eins von den textblättern rausnehmen
	Simon	[?] 2 Sek
4'35	L	Die anderen lesen das jeweils so bitte alle noch mal zuhören sch und zwar folgendermaßen ihr kennt eure reihenfolge die jeweils anderen lesen den text dazu
	L(m)	Laut oder leise

	L	Laut mit und die gruppe die spielt dazu konzentriert sich nur auf ihr spiel
	Simon	Aber wir haben ganz viel ausgelassen
	L	Das macht nichts
	L(m)	Ok ok dann lassen wir pausen
	L	So noch mal ganz die reihenfolge ihr seid die gruppe
	Simon	zwei
	L	Ihr seid gruppe
	A(m)	Drei
	L	Ihr seid gruppe
	D(w)	vier
	L	Und ihr seid gruppe eins also die reihenfolge ist klar textblatt textblatt rauslegen
6'00	L	Ihr lest den text der anderen/ so in jeder gruppe müsste ein Textblatt des Psalms liegen/ dann geht's jetzt los
	Schüler	Lobe den Herrn, meine Seele! HERR, mein Gott, du bist sehr herrlich; du bist schön und prächtig geschmückt. ² Licht ist dein Kleid, das du anhast. Du breitest den Himmel aus wie einen Teppich; ³ du baust deine Gemä- cher über den Wassern. Du fährst auf den Wolken wie auf einem Wagen und kommst daher auf den Fittichen des Windes, ⁴ der du machst Winde zu deinen Boten und Feuerflammen zu deinen Dienern; ⁵ der du das Erd- reich gegründet hast auf festen Boden, dass es bleibt immer und ewig- lich. ⁶ Mit Fluten decktest du es wie mit einem Kleide, und die Wasser standen über den Bergen. ⁷ Aber vor deinem Schelten flohen sie, vor dei- nem Donner fuhren sie dahin. ⁸ Die Berge stiegen hoch empor, und die Täler senkten sich herunter zum Ort, den du ihnen gegründet hast. ⁹ Du hast eine Grenze gesetzt, darüber kommen sie nicht und dürfen nicht wieder das Erdreich bedecken.
	L(m)	Und jetzt sind wir dran ? 2 sek
	Schüler	¹⁰ Du lässtest Wasser in den Tälern quellen, dass sie zwischen den Bergen dahinfließen, ¹¹ dass alle Tiere des Feldes trinken und das Wild seinen Durst lösche. ¹² Darüber sitzen die Vögel des Himmels und singen unter den Zweigen. ¹³ Du feuchtest Berge von oben her, du machst das Land voll Früchte, die du schaffest. ¹⁴ Du lässtest Gras wachsen für das Vieh und Saat zu Nutz den Menschen, dass du Brot aus der Erde hervorbringst, ¹⁵ dass der Wein erfreue des Menschen Herz und sein Antlitz schön werde vom Öl und das Brot des Menschen Herz stärke. ¹⁶ Die Bäume des HERRN ste- hen voll Saft, die Zedern des Libanon, die er gepflanzt hat. ¹⁷ Dort nisten die Vögel, und die Reiher wohnen in den Wipfeln. ¹⁸ Die hohen Berge ge- ben dem Steinbock Zuflucht und die Felsklüfte dem Klippdachs. ¹⁹ Du hast den Mond gemacht, das
	Schüler x	Das gehört zu uns
	L(m)	Hä die ham doch angefangen <i>meint Arthur</i>
	A(m)	Die ham angefangen <i>zeigt auf erste Gruppe</i>
	Schüler	¹⁹ Du hast den Mond gemacht, das Jahr danach zu teilen; die Sonne weiß ihren Niedergang. ²⁰ Du machst Finsternis, dass es Nacht wird; da regen sich alle wilden Tiere, ²¹ die jungen Löwen, die da brüllen nach Raub und ihre Speise suchen von Gott. ²² Wenn aber die Sonne aufgeht, heben sie sich davon und legen sich in ihre Höhlen. ²³ So geht dann der Mensch aus an seine Arbeit und an sein Werk bis an den Abend. ²⁴ HERR, wie sind dein Werke so groß und viel! Du hast sie alle weise geordnet, und die Erde ist voll deiner Güter. ²⁵ Da ist das Meer, das so groß und weit ist, da wim- melt's ohne Zahl, große und kleine Tiere. ²⁶ Dort ziehen Schiffe dahin; da

		sind große Fische, die du gemacht hast, damit zu spielen. ²⁷ Es warten alle auf dich, dass du ihnen Speise gebest zur rechten Zeit. ²⁸ Wenn du ihnen gibst, so sammeln sie; wenn du
	D(w)	Das
	Schüler x	Wo gehtn euers los
	S(m)	Achtundzwanzig siebenundzwanzig
	S(m)	And go
	Schüler	²⁷ Es warten alle auf dich, dass du ihnen Speise gebest zur rechten Zeit. ²⁸ Wenn du ihnen gibst, so sammeln sie; wenn du deine Hand aufst, so werden sie mit Gutem gesättigt. ²⁹ Verbirgst du dein Angesicht, so erschrecken sie; nimmst du weg ihren Odem, so vergehen sie und werden wieder Staub. ³⁰ Du sendest aus deinen Odem, so werden sie geschaffen, und du machst neu die Gestalt der Erde. ³¹ Die Herrlichkeit des HERRN bleibe ewiglich, der Herr freue sich seiner Werke! ³² Er schaut die Erde an, so bebt sie; er rührt die Berge an, so rauchen sie. ³³ Ich will dem HERRN singen mein Leben lang und meinen Gott loben, solange ich bin. ³⁴ Mein Reden möge ihm wohlgefallen. Ich freue mich des HERRN. ³⁵ Die Sünder sollen ein Ende nehmen auf Erden/ und die Gottlosen nicht mehr sein. Lobe den HERRN, meine Seele! Halleluja!
	L	Vielen dank <i>klopft auf Bank</i>
	Mehrere Schüler	Bitte
	L	Die instrumente leise hinten abgeben
12'00	L(m)	<i>Während Instrumente zurückgebracht werden</i> Du sendest aus deinen odem/ nimmst du ihnen deinen odem so ?
	Schüler x	Es gibt da ein ? das heißt drachenodem
	Schüler y	Toll
12'35		<i>Schüler sitzen wieder, L rückt OHP zurecht, folgende Fragen sind auf einer Folie</i>
13'00	L	Überlegst du bitte mal was dir an dem psalm besonders wichtig war und versuch das mal in eigene worte zu fassen
	Schüler x	Mir
	L	D(w) <i>meldet sich</i>
	D(w)	Dass Gott eben herrlich ist und dass man ihn dass man sich an ihm freuen soll
	L	Ja dankeschön
	L(m)	Na ja Gott kann einen jeden tag stE.n lassen
	L	Das ist dir noch mal bewusst geworden ja
	L(m)	Also man sollte zwar jetzt nicht daran denken dass man jede minute stE.n kann aber
	A(m) [?]	Killer?
	L	Aber es ist dir bewusst geworden danke <i>zeigt auf S(m) und Nachbarn</i> Ihr zwei
	S(m)	Ok was isn was gefällt denn mir
	L(m)	Ist dir klar geworden dass du ein ? spatzenhirn bist
	L	Sch
	S(m)	Nein nein krug [?] ähm o Gott [2]
14'00	L	Na überleg noch mal [2] T(w)
	T(w)	Also ich hab/ mir is aufgefallen dass der psalm ganz schön lange is
	L	Auch das is ne feststellung
	T(w)	Ich glaube weil Gott so herrlich is dass das nur in einen langen text passt

	L	Ja ? überlegung
	L(m)	Ja aber das liegt jetzt nicht an dem langen text/ man hätte auch alles aufzählen können/ Gott du bist herrlich <u>und so weiter</u>
	S(m) [?]	<u>In stichpunkten</u>
	L(m)	Genau in stichpunkten und dann wär er kürzer gewesen ? der psalmdichter der muss ja auch umschreibungen machen noch adjektive reinmachen <u>und ?</u>
15'00	L	<u>Na ja aber ? das längere vor und nur in stichworten wäre wahrscheinlich nicht so [7]</u> Setzt euch mal bitte so dass ihr euch ankucken könnt/ also ihr beiden gegeneinander <i>Einige Schüler drehen sich zu Mitschülern um</i> Jetzt in die kleinen gruppen also zu zweit oder zu dritt je nachdem wie ihr sitzt/ gebe ich jeweils drei bilder
	L(m)	Können wir auch zu viert machen
	L	Ja könnt ihr auch machen/ und ihr schaut euch bitte in ruhe ohne jetzt gleich groß zu kommentieren diese bilder an <i>Teilt Bilder aus</i>
	Schüler	<i>Kommentare zu Bildern</i> <i>Übertrieben</i> Ach die armen kinder Kuck dir mal den Fisch an
16'29	L	So wenn ihr euch erst einmal einen überblick verschafft habt schaut ihr bitte noch mal vor an die folie/ beschreibt beschreibt die verbindungen die es möglicherweise sozusagen nicht vorausgesetzt/ beschreibe die verbindungen die es zwischen den bildern
	C(m)	Schlimm
	L	und dem psalminhalt gibt
	Schüler x	Gar keine
	L(m)	<i>L(m) meldet sich gleich</i> Also
	L	Erstmal überlegen ? in der gruppe überlegen
17'00 17'55		<i>Gruppengespräche</i> <i>D(w) und T(w) melden sich</i>
18'46	L	So ich glaub die meisten von euch haben sich [ausreichend ?] ausgetauscht/ so setzt euch mal so hin dass ihr die andern gut hören könnt <i>D(w) meldet sich, L nimmt sie dran</i>
	D(w)	Also zu dem bild wo
	L	Sch erst wenn alle sch <i>Ruhe</i>
	D(w)	Wo zu dem bild wo die kinder sind das haben wir verbunden mit vers siebenundzwanzig/ es warten alle auf dich dass du ihnen speise gebest zur rechten zeit
	Mehrere Schüler	Das ham wir auch
	A(m)	<i>Beim Melden</i> Ja und
	L	Ergänzungen dazu ja
	A(m)	Vers neunundzwanzig für das
	S(m)	Mit dem odem/ du nimmst ihnen ihren odem
	L	Sehr gut beobachtet/ ja bitte
	T(w)	Und bei diesem kriegsbild/ die sündler sollen ein ende nehmen auf erden
	L	Ja
	D(w)	Das is alles nur von unserm (<i>Gemeint ist der Abschnitt, den diese Gruppe zum Musikstück umgearbeitet hat.</i>)
	S(m)	Ja genau das is alles nur von unserem

	L	Ja habt denn in den anderen Abschnitten des Psalms noch was gefunden [7]
	S(m)	Ja das problem is ich hab den ich hab den psalm nich mehr
	L	Du hast den ganzen nicht mehr
	S(m)	Ich muss mal nachkucken ob ich ihn vielleicht im hefter hab
	L	Ihr habt ihn ja einmal als ganzes bekommen am anfang
	Schüler	Ja
	L	Gleich noch mal kucken vielleicht findet sich da noch mehr als ihr jetzt schon gefunden habt/ das war schon viel aber es lässt sich noch mehr finden
20'18		<i>Gruppengespräche</i>
20'35	L	Gut die Gruppe rechts hat grad noch was gefunden sch was ergänzt/ wo gibt's noch eine weitere verbindung zwischen psalm und bildern
	L(m)	Na ja das denkmal soll ja auch an jemanden denken
21'00	L	Worin worin liegt die verbindung es wurde sozusagen auf die verse verwiesen aber was ist denn nun eigentlich konkret der inhalt
	L(m)	Na ja also auf dem bild hier ist krieg wahrscheinlich in afghanistan wo jeden tag
	S(m)	Im libanon
	L(m)	Oder im libanon und da auf den ersten blick <i>dreht das bild um</i> ne steht nicht drauf/ ham sie die gemacht/ man denkt auf den ersten blick das ist ein soldat aber das is ja keiner weil wenn man genau hinkuckt sieht man den sockel da und also
	L	Ok gut
	L(m)	Man stellt sich zwar auch manchmal auf son sockel aber
	Schüler x	Vor alln ding im krieg
	Mehrere Schüler	<i>Sprechen gleichzeitig</i>
	L	<u>Ok du hast das gut/</u> ich bitte noch mal um aufmerksamkeit/ L(m) hat jetzt gut das bild beschrieben aber aber da ist noch nicht herausgekommen worin die verbindung zwischen dem bild und dem psalm besteht
	L(m)	Na ja dem Gott dem muss man ja eigentlich auch ein denkmal setzen
22'00	L	Aber ich glaube nicht dass es in dem bild jetzt ausdrücklich um das denkmal geht
	S(m)	Ich weiß auch nich ob das ob das denkmal dort so herrlich ist
	L(m)	Ja das is ein diktator
	L	Genau worum geht denn
	S(m)	Eigentlich geht's in dem bild jetzt eigentlich erstmal um zerstörung das denkmal is auch nur ein denkmal an die zerstörung und
	L	T(w) L(m) bitte leise
	T(w)	Vielleicht ist dieses brennen das ja auch herrlich weil das eins von den vier elementen ist und da könnte der Gott das doch herrlich finden und ?
	Mehrere Schüler	<i>Erstaunte Zwischenrufe und Reaktionen</i>
	L	Du meinst dass das brennt ist ein ausdruck für die herrlichkeit
	T(w)	Nein ich mein das feuer ?
	L	<u>Das feuer an sich jetzt ?</u> gut aber das feuer L(m) L(m) aber das feuer steht ja sozusagen im zusammenhang mit dem bild ich glaub das feuer hat einen anderen hintergrund an der stelle/ noch mal die frage worin besteht denn die verbindung zwischen/ ihr habts ja alle versgenau rausgefunden aber ihr habt noch nicht erläutert worin die verbindung besteht/ L(m) noch mal

	L(m)	Na ja wir sehn die verbindung durch diese flugzeuge weil in den flugzeugen da sitzen die bösewichte drin
	L	Aber was dann sag doch noch mal was sagt denn der psalmvers aus dem du das bild zugeordnet hast
	L(m)	Na ja der sagt aus dass das dass das was hier auf diesem bild zu sehen ist nicht sein soll
	L	Aha jetzt kommen wir der sache schon näher D(w)
	D(w)	Bei dem hier ähm da würd ich sagen jetzt nicht vielleicht von Gott aber von den menschen der lebensraum ähm von den fischen wird weggenommen
	L	Ja
	D(w)	und dann stE.n die und werden wieder zu staub
	L	Habt ihr das mitgekriegt
	SS(m)	Ja
	L	Was hat sie grade gesagt
	SS(m)	Der lebensraum von den fischen wird weggenommen
	L	Also wo ist also wo ist die verbindung
	SS(m)	Na ja mit dem odem wie sie sagt dass man den odem
24'00	S(m)	Ja genau dass Gott ihren odem wegnimmt und dass sie dann stE.n/ eigentlich heißt ja odem ist ja eigentlich genauso wie der lebensraum/ weil wenn du deinen lebensraum wegnimmst
	L	Aber Gott nimmt ja in dem psalm den lebensraum nicht weg sondern es wird ja beschrieben wie schön der ist
	S(m)	Na ja er nimmt den odem weg
	L	Ne ne
	S(m)	Doch
	D(w)	Hier steht doch einmal äh wenn er seinen odem wenn er den odem wegnehme so stE.n sie und werden zu staub
	L	Ne ne in dem zusammenhang ist das richtig aber überlegt doch mal was habt ihr denn beschrieben beschrieben was so schön ist an dem psalm und jetzt sozusagen seht ihr diese bilder <i>Nimmt Simon dran</i>
	SW(m)	Äh hier das is dass die fische oder die tiere im psalm auf ihr essen warten
	L	Ja
	SW(m)	Und die hier brauchen ja auch essen und warten darauf dass sie was bekommen
	L	Ja <i>Nimmt L(m) dran</i>
	L(m)	Ja aber das herrliche an diesem bild is ja aber wenn man etwas herrliches aus diesem bild herausnehmen will dann ist das herrliche an diesem bild ja dass äh dass die kinder essen kriegen und nich verhungern ?
	L	<u>Aber überleg doch mal</u>
	L(m)	Für uns is das was ganz normales/ es sieht so aus als ob die in einer essensschlange stehen alle nen teller in der hand haben und da sitzt dann so ne junge afrikanerin und oder n junger afrikaner auch n älterer und gibt denen dann essen/ so sieht das eher aus/ und vielleicht wolln die nachholen vielleicht ham die schon was gegessen
26'00	L	Das wäre wäre ihnen zu wünschen aber wahrscheinlich is es nicht so und auf dem andern bild ist der tote fisch zu L(m) warte mal/ und auf dem dritten foto ist krieg/ jetzt überlegt doch noch mal was drückt denn der psalm eigentlich aus ihr habt das selber ja schon rausgearbeitet im hefter stehn/ was drückt der psalm aus was drücken die bilder aus/ und das ist genau die verbindung die habt ihr immer noch nicht beschrieben

	Schüler neben S(m)	Ach das drückt das Gegenteil aus
	L	Jawohl
	Schüler x	<u>Ach so</u>
	L	<u>Es ist ja es ist nämlich genau so wie es der psalm nicht sagt/ T(w) bitte</u>
	T(w)	Und L(m) natürlich holen die noch nach weil ihre teller ja auch noch sauber sind
	L(m)	Nein die sind nicht sauber kuck mal hier sind lauter krümel drin
	Mehrere Schüler	?
	D(w)	Das sind korkteller solche aus kork
	Mehrere Schüler	<i>4 Sek Gespräch</i>
	L	Gut ihr habt jetzt sozusagen den entscheidenden hinweis bekommen worin die verbindung des psalms und der bilder besteht/ jetzt dreht ihr euch bitte so um dass ihr äh äh schreiben könnt <i>Rücken der Stühle</i> mal drüber nachdenken ? ihr bekommt wieder ein arbeitsblatt ich bitte euch die arbeitsblätter wieder ordentlich einzuheften am ende brauchen wir die (<i>L schlecht verständlich durch Stühlerücken und</i>)
	SW(m)	Wie solln wir die denn einheften wir könnens höchstens in den hefter legen
28'00	L	[5] Also schaut euch bitte die erste aufgabe an die ganz oben steht/ gibt es verbindungen zwischen dem text des psalms einhundertvier und den bildern/ an welchen stellen/ schreibe die versnummern und das jeweilige bild/ begründe kurz/ wir haben jetzt schon detailliert darüber gesprochen ihr habt einige verse auch schon genannt überlegt bitte noch mal mit der feststellung dass der inhalt dass die verbindung darin besteht dass die bilder eben das Gegenteil ausdrücken/ gibt es sicherlich noch einige ergänzungen die ihr machen könnt und wer zügig arbeitet kann dann bitte schon gleich sch in die aufgabe zwei gehen sich in den psalmdichter hineinzuversetzen und ein oder zwei verse noch hinzuzufügen ?
		<i>Arbeitszeit ca. 5 Min L geht herum und beantwortet fragen Nicht alles aufgenommen</i>
30'30	L	So langsam zum ende kommen wer jetzt erstmal nur einen vers hat ähm da ist das auch in ordnung aber wenigstens einer sollte es sein/ gut ich bin gespannt/ aufgabe eins haben wir schon ausführlich miteinander besprochen deswegen gehen wir mal gleich zu aufgabe zwei/ wer jetzt einen ergänzenden vers formuliert hat den bitte ich jeweils den vers aus dem psalm mit worten nicht neunundzwanzig vorzulesen und dann wenn ihr ergänzt habt mit neunundzwanzig b dann euren eigenen dazu T(w)
	T(w)	Also [6] verbirgst du dein angesicht so erschrecken sie nimmst du weg ihren odem so vergehen sie und werden wieder staub/ auf deiner welt stE.n menschen und ?
	L	Danke T(w) äh D(w)
	D(w)	Verbirgst du dein angesicht so erschrecken sie nimmst du weg ihren odem so vergehen sie und werden wieder zu staub/ aber du lässt auch krieg auf der erde sein/ und dann hab ich noch du sendest aus deinen odem so werden sie geschaffen und du machst neu die gestalt der erde/ menschen müssen leiden warum lässt du das zu/ so als kontrast
	L	Ja sehr gut der kontrast schöne schöne verbindung auch zu den bildern sehr gut L(m)

	L(m)	Verbirgst du dein Angesicht so erschrecken sie nimmst du weg ihren odem so vergehen sie und werden wieder zu staub/ herr du entscheidest jeden tag neu wer die erde verlassen muss und wer auf ihr bleiben darf doch auch neue gesichter entdecken die erde und verlassen sie wieder
	L	Vielen dank das ist dein eingangsgedanke noch mal gewesen sehr schön sehr schön formuliert <i>zeigt auf Simon</i>
	Simon	Nein <i>abwehrende Geste</i>
	L	Traust dich nicht aber
	Simon	Nein <i>L zeigt auf Schüler neben Simon</i>
	AW(m)	Ne ne
	L	Soll ichs vorlesen
	AW(m)	Nein
	L	Nein aber ? noch vorlesen lies noch mal deinen eingangsvers vor
	C(m)	Verbirgst du dein Angesicht so erschrecken sie nimmst du weg ihren odem so vergehen sie und werden wieder zu und werden wieder staub/ herr du entscheidest wer lebt und wer stirbt herr du entscheidest wer neu auf die welt kommt
	L	Ja danke auch wieder sehr schön formuliert auch schön ? ihr zwei <i>S(m) und Nachbar</i> mich würde interessieren was ihr formuliert habt
	S(m)	Wir sind noch nicht soweit
	L	Welchen versen habt ihr euch denn gewidmet
	Schüler neben S(m)	Öh dem <u>vers fünfunddreißig</u>
	S(m)	<u>Das ist vers fünfunddreißig</u>
	L	Lest mal vor
	Schüler neben S(m)	Na ja das ham wir ja noch nich
	L	Aber den vers könnt ihr schon mal vorlesen und dann sagen in welche richtung eure gedanken gehen
	Beide	Sie sündler sollen ein ende nehmen auf erden und die gottlosen nicht mehr sein lobe den herrn hallelu/ nein ja nein das ham wir nich
	S(m)	Wir wollten uns jetzt grad was ausdenken
	L	Und in welche richtung sollte das gehen
	Schüler neben S(m)	Ähm na ja dass es eben besser wäre wenn eben sich mehr geeinigt wird
	S(m)	Ja dass halt mehr enig einigkeit auf der welt herrscht
	Schüler neben S(m)	Dass das geld
	L	Versucht mal das noch zu formulieren
	S(m)	Äh du <i>zeigt auf Nachbarn</i>
	L	Jetzt schaut ihr bitte noch mal auf die folie die <i>versucht OHP einzuschalten kaputt</i>
	Schüler neben S(m)	Sicherung [3] die is oben im kasten <i>L öffnet Kasten und betätigt Schalter</i> erstes glaub ich
	Schüler x	Eh jetzt geht's licht an
	L	Ja
	Schüler x	Perfekt
	L	Überlegt bitte jetzt noch mal was vor allen dingen auch nach dem nachdichten einiger verse sich für euch verändert hat was ist sozusagen euch jetzt an dem psalm wichtig geworden gibt es eine aussage wo ihr sagt das

		ist mir jetzt erst bewusst geworden dass das auch in dem psalm drinsteckt <i>S(m) meldet sich</i> Ja
	S(m)	Also mit der nachdichtung von ich weiß nich obs die T(w) war oder so oder einer von da drüben is auch klar geworden dass nich alles so heil is wies hier wies ja jetz in dem psalm beschrieben is dass es auch auf der welt was andres gibt als friede freude eierkuchen
	Mehre Schüler	Kichern, Kommentare
	L(m)	Friede freude kartoffelpuffer <i>meldet sich</i>
	L	L(m)
	L(m)	Also bei dem psalm am anfang da dacht ich mal wieder so einer der na ja der übertreibt mal wieder weil ich glaub zwar an Gott aber manchmal kann mans auch ein bisschen übertreiben wenn man den zu dolle lobt find ich ich hab nichts wenn man Gott lobt ich lob ihn ja auch aber die übertriebenen dass man ein ganzes buch lang Gott lobt
	L	Und das ist jetzt sozusagen
	L(m)	Aber wenn man den text äh dann genauer bearbeitet so wie wir das gemacht haben dann merkt man dass er eigentlich ganz tiefgründig ist und eigentlich jede stelle hat so was wahres ich wusste schon viel aber das fällt einem ja am anfang gar nich so auf
	L	Das is dir jetzt bei der auch über die musik noch mal klarer geworden
	L(m)	Nein nein nein durch die genaue bearbeitung
	L	D(w)
37'00	D(w)	Jetzt auch beim umdichten ich finde man sollte auch nicht nur die guten seiten von Gott sehen sondern auch das was vielleicht nich so gut is und deshalb auch eigentlich das umdichten wenn da jetzt so was steht wie stE.n ist das genauso was schlimmes ? was einem nich so gut gefällt aber
	L	Ok vielen dank schlägt bitte mal euer hausaufgabenheft auf ihr findet ihr findet noch eine dritte aufgabe auf dem arbeitsblatt die letztlich genau das festhält was wir jetzt gerade eben besprochen haben
	Schüler x	Ist das die hausaufgabe
	L	Das bitte ich euch bis zur nächsten stunde zu hause zu lösen/ aufgabe drei auf dem arbeitsblatt nummer vier lösen/ das geht zügig weil wir das ja jetzt miteinander besprochen haben/ so eintragen habt ihrs eingetragenen <i>Klingeln</i> gut ok so dann wünsch ich euch eine schöne restwoche

Unterrichtsstunde 4

Zeit	Sprecher	Inhalt
	L	<i>Klasse noch unruhig</i> Sch [9] So [5] so ich hoffe ihr entsinnt euch ihr hattet [3] sch zu heute eine hausaufgabe die bitte ich euch mal herauszunehmen und zwar die aufgabe drei guten morgen aufgabe drei zu <i>A(m)</i>
		<i>Schüler suchen ihre Hausaufgabe heraus, A(m) und A(m) (?) streiten sich, haben nicht genug Platz</i>
	L zu AR(m)	Du kannst he kuck mal der kann auch nich viel weiter hinter du hast ganz viel platz nach vorne <i>zieht Arthurs Bank nach vorn</i> bleib mal so einfach sitzen
	L zu Schülern auf letzter Bank	[3] So hausaufgaben raus <i>gestikuliert</i> nu kommt

	D(w)	<u>Hausaufgabe ja</u>
	SS(m)	<u>Hausaufgabe</u> hausaufgabe was für ne hausaufgabe
	L	Frag nicht so ? bitte
	D(w)	Arbeitsblatt vier <u>nummer drei</u>
	L	<u>Jawoll</u> genau
	LE(m)	Ach so <i>sucht weiter</i> äh äh das hier
	D(w)	Arbeitsblatt vier
	L	<i>Schüler suchen, durcheinander gesprochen</i> Also die aufgabe war gewesen euch noch mal gedanken zu machen nach dem
	LE(m)	Das hab ich nich
	L	Hören das is schlecht sehr schlecht hausaufgaben sind selten bei mir aber wenn ich sie gebe bitte ich dringend darum dass sie gemacht werden
	LE(m)	Na ich hab das blatt nich
	SS(m)	Ich auch nicht ich hab <u>das blatt auch nich</u>
	L	? euch noch mal gedanken zu machen nach dem hören des psalms was ihr eventuell neu noch mal festgestellt habt was euch neu daran aufgefallen ist geht los D(w)
	D(w)	Also mir ist jetzt nichts aufgefallen aber was mir wichtig geworden ist Gott is prächtig und gerecht und gnädig sowie auch herrlich man solle ihn anbeten
	L	War das jetzt das war aber jetzt nichts neues
	D(w)	<u>Ne</u>
	L	<u>sondern das</u> hast du schon vorher gesagt T(w)
	T(w)	Also mir ist auch nichts neues aufgefallen und da hab ich auch einfach geschrieben man soll zu Gott beten
	Hinten rechts oder links	Anbeten
	D(w)	Man soll zu Gott beten
	L	Zu Gott beten das war ganz richtig wer die hausaufgaben nicht hat hält sich jetzt mal ganz zurück so bei dir seh ich noch was Notiertes <i>zeigt auf Schüler neben L(m)</i>
	C(m)	Ja ? dass er die natur erhält ? und dass man ihn <u>dafür</u>
	L	<u>Ja</u>
	C(m)	Anbeten soll weil sonst könnte man ja gar nich leben
	L	Gut gut aber wenn ihr euch noch mal an letzte stunde zurückerinnert wir haben uns da mit fotos beschäftigt die bestimmte dinge zeigten die ja nich unbedingt im sinne des psalms gewesen sind oder ? ihr das anders L(m) bitte
	L(m)	Naja bilder vom krieg
	L	Jawoll
	L(m)	Von hungernden kindern
	L	Ja
	L(m)	Und vom äh vergifteten meer mitm toten fisch
	L	Ja gut und in welcher verbindung standen die denn letztlich zu dem psalm <i>Simon meldet sich</i> bitte
	Simon	?
	L	Die frage war in welcher verbindung standen die denn zu dem psalm <i>Mehrere Schüler melden sich</i>
	D(w)	Das war genau das gegenteil

	L	Jawoll also wir stellen fest dass in dem psalm nicht unbedingt die welt so gezeigt wird wie wir sie uns wünschen dass die welt nicht so gut ist wie der psalm sie an einigen stellen abgebildet hat und besonders bei euch beiden ist das rausgekommen aus diesem grund gibt es aber den psalm denn die möglichkeit bietet er uns dass er eine form des gebets sein kann zu Gott in dem man ihm danken kann aber ihn auch bitten kann um eine um hilfe um veränderung und genau mit einem solchen psalm wollen wir uns jetzt weiter beschäftigen der also wie dieser auch die form eines gebets hat die form einer bitte und ihr sollt ganz ähnlich wie ihr das schon in der allerersten stunde dazu gemacht habt beim hören des psalms ihr könnt die augen dazu schließen überlegen welche gedanken vorstellungen und bilder euch beim hören kommen ihr müsst das jetzt gar nicht lesen sondern einfach nur darauf achten der psalm ist anders als der erste psalm den wir gehört haben mit musik unterlegt
5'37		<i>Psalm</i>
9'23	L	? 2 Sek Was sind euch so für bilder vorstellungen gekommen <i>mehrere Schüler melden sich</i>
	SW(m)	Also beschreiben kann ich das nich so aber es waren eher traurige bilder weil die musik war auch sehr traurig
	L	Kannst du die traurigen bilder genauer beschreiben
	SW(m)	Nö ? 2 Sek
	L	?
10'00	L(m)	Na mir ging das ähnlich ? fröhlicher mensch
	L	Ja
	D(w)	Also ähm für mich war so die musik fand ich eigentlich glücklich also ähm so glücksmomente mit und dazu hab ich ähm war das <i>so leiser genervt</i> ja L(m) das war so <i>normal</i> auf der einen seite war da so ein berg weiter unten hatte ich so einen weg auf der rechten seite hattest du dann einen wald während der musik und bei dem psalm hat man dann eben zu den bergen gekuckt und da stand da halt auf dem einen berg ein kreuz
	L	Das ist für dich jetzt ein ganz konkretes bild
	D(w)	Ja
	L	Fein dass dus so schön beschrieben hast
11'00	C(m)	<i>Nebenberäusche</i> ? Also bei mir wars ein bild das war wie ein kleiner ? was weiß ich ne burg es war krieg die müssen fliehn dann komm se wieder zurück ? zerstört
	L	Ja
	C(m)	Keine menschen leben mehr da ?
	L	Ja T(w)
	T(w)	Mir kam eigentlich nur das christusbild in der christuskirche in erinnerung Jesus am kreuz und dann viele leute die da rum stehen
	L	Ja von welcher christuskirche ?
	T(w)	In klotzsche
	L	In klotzsche ja das hast du anscheinend jetzt direkt vor augen gehabt [2] ihr zwei dahinten was ist euch aufgefallen
12'00	SS(m)	Also auch traurigere bilder weil die auch die musik nicht so äh schön war
	SW(m)	Schön war die
	?	Ja schön war die
	SS(m)	Aber es gab auch einen teil da war die musik nich so traurig
	L	Ja das war sehr unterschiedlich auch
	L(m)	? keyboard und klavier und früher gab es ja noch gar keine keyboards

	L	Das ist richtig zu dieser Zeit als die Psalmen entstanden sind gab es noch gar keine Tasteninstrumente in dem Sinne wie wir sie heute kennen es waren ähm alles Saiteninstrumente die natürlich anders angelegt waren aber das es geht ja darum die Stimmung des Psalms einzufangen die Mehrheit hat gesagt dass ihr die Musik als die Stimmung des Psalms als eher betrübt wahrgenommen habt habt ihr euch selber schon mal in einer solchen Situation äh befunden wo eine solche eine solche Stimmung kam <i>A(m) meldet sich; zu ?</i> du musst es nicht sagen
	A(m)	Bei einer Beerdigung von nem Kind also das wurde grad geboren also tot geboren sozusagen und also da da waren alle alle um mich herum da war ich noch etwas kleiner deshalb war ich nicht so traurig ? alle haben geweint ? das fand ich dann irgendwie n bisschen komisch ? 5 Sek Also und wenn ich darüber heute nachdenke dann bin ich ? traurig
14'00	L	Danke das würde an dieser Stelle erst mal reichen ich würde gern nachdem wir jetzt die Gedanken zusammengetragen haben dass wir den Psalm noch mal hören ihr noch mal auf bestimmte Dinge achtet es sind ein paar Gedanken schon geäußert worden vielleicht ergibt sich dann auch noch mal grade ? ich würde aber darum bitten dass ihr in der letzten Reihe alles schließt alle hefte Bücher wenn ihr so ein Mitteilungsbedürfnis miteinander habt muss ich euch dann entsprechend umsetzen
		<i>Psalm</i>
		<i>Simon meldet sich sofort</i>
19'00	L	Gleiche Überlegung noch mal jetzt ist vielleicht auch euch noch mal ein bisschen mehr die der Text äh aufgefallen beim ersten Mal habt ihr ja sehr stark auf die Musik geachtet geht los
	SW(m)	Also so traurig ist der Psalm eigentlich nicht wie die Musik ist
	L	Ah also doch ein Unterschied noch mal was ist dir jetzt an nicht traurigem vielleicht positivem aufgefallen am Psalm
	SW(m)	Na ja dass man beschützt wird
	L	Noch mal bitte
	SW(m)	Dass man beschützt wird
	L	Dass man beschützt wird ja ihr zwei auf der letzten Reihe letzte Ermahnung sonst hol ich euch vor und zwar getrennt <i>L(m) meldet sich</i>
20'00	L(m)	Ja ich fand auch die war zwar traurig untermalt von der Musik aber der Psalm hatte eigentlich keinen traurigen Text sondern er hat sozusagen die Leute vielleicht zur Pilgerfahrt ermutigt ?
	L	Ach so weil es den Vortext gab richtig
	L(m)	Ja deshalb hat der Psalmdichter den Leuten eine Ermutigung gegeben
	L	Das ist ein interessanter Gedanke warum ?
	L(m)	? weil es nicht gefährlich ist und dass Gott einen beschützt und dass einem nie langweilig ist
21'00	L	Zum Beispiel so zu <i>Schülern auf letzter Bank</i> einer dahin bitte setzen diese Bank und du setzt dich bitte auf die <i>Schüler setzen sich um, einer davon demonstrativ geräuschvoll</i> [17] So Fuß vom Stuhl ranrücken an den Tisch
	L(m)	Das sehen alle die Studenten
	L	D(w)
	D(w)	<i>Meldet sich die ganze Zeit</i> Also ich finde eigentlich nur noch ein glückliches Gefühl auch vom Text her und ich finde eigentlich die Musik gar nicht mal so traurig
	L(m)	Einbildung ist auch ne Bildung

	L	Inwiefern ist der text für dich mutmachend oder mutmachend vielleicht nicht was ist das positive an dem text
	D(w)	Na ja eben dass man bewahrt wird von Gott dass man ähm dran glauben kann dass einem nichts schlimmes passiert
	L	Ja
	D(w)	Ja
	L	Der L(m) hat es schon angesprochen in welcher situation könnte sich der psalmdichter befunden haben als er den psalm geschrieben hat <i>Zeigt auf A(m)</i>
	A(m)	Vielleicht in einer wo wo er sich mut machen musste
	L	Ja wo er sich mut machen musste in einer notsituation vielleicht
	SW(m)	In einer äh pilgerfahrt nach jerusalem
	L	Möglich möglich aber das ist mehr die die örtliche bezeichnung für die situation in welcher emotionalen situation könnte er sich befunden haben <i>L(m) meldet sich</i> Keine Idee dann L(m)
	L(m)	Also ich würd sagen er war sehr traurig als er diesen
	L	<u>Ja</u>
23'00	L(m)	<u>psalm</u> gedichtet hat und wollte sozusagen nach vorn blicken die traurigkeit also vergessen und nach vorn blicken und hat da den psalm gedichtet um die leute zu ermutigen und sich zu <u>ermutigen</u>
	L	<u>?</u>
	L(m)	Und vielleicht hatte er ein schlimmes erlebnis sis jemand gestorben frau kind mutter vater <i>Lachen</i>
24'00	L	? möglich möglich das alles das hat sehr gut zusammenpasst in welchen für welche verschiedenen situationen der psalm dann auch gelten kann egal in welcher sich er sich selber befunden hat in solchen unterschiedlich situationen können sich andere [befinden, Anm. JW] ihr bekommt jetzt von mir ein blatt da steht der text des psalms der ja recht kurz ist noch einmal drauf mit einer aufgabe und zwar sollt ihr bitte in die zwischenräume eigene formulierungen für die psalmverse finden ihr habt ja jetzt ne ganze menge gedanken sehr gute gedanken zum psalm geäußert was ihr alles wahrgenommen habt beim hören
	?	Das is ja schrecklich
	D(w)	Sollen wir das zu dem psalm auf eigne worte oder unsre gedanken dazu aufschreiben
	L	Nein ihr sollt versuchen die eigenen worte die eben genau deine eigenen gedanken dazu widerspiegeln [8] Also noch mal die aufgabe mit eigenen worten sch diese verse umformulieren da spielen natürlich eure geäußerte gedanken eine rolle zeitvorgabe knapp zehn minuten
	L(m)	Was solln wir noch ma
	L	In die freien zeilen
	L(m)	Ach so
	L	versuchen einmal eine formulierung mit eigenen worten
	L(m)	?
	L	<i>Jawoll Schüler beginnen zu arbeiten</i>
	SW(m)	Ähm satz umstelln geht doch auch
	L	Mit eigenen worten heißt den satz nicht umstelln du kannst die gedanken umstelln aber den satz umstelln wäre das gleiche nochmal
	A(m)	<i>Leise</i> Das versteh ich immer noch nich

	L	So ihr anderen fangt schon mal an ich muss noch kurz was erklären <i>Geht zu A(m) und erklärt ihm leise die Aufgabe.</i> <i>Geht zu einzelnen Schülern, die Fragen haben.</i>
34'00	L	Fertig zum abschluss kommen ich bin ja gespannt beim umhergehen hab ich schon einige wunderbare formulierungen gelesen ich bin ganz gespannt was sich im ganzen daraus ergibt [6] Wir werden nicht alle hören können aber ich hätt gern einige und wer jetzt noch nicht ganz fertig geworden ist vielleicht für seinen letzten vers noch keine formulierung gefunden hat dann gibt's vielleicht durch die andern ein paar gedanken wie er seine psalmumformulierung oder neuformulierung abschließen kann wunderbar gut dann bitt ich um aufmerksamkeit und D(w) fängt an
	D(w)	„Wo ist Gott? Wer wird mir nun helfen? Gott hilft mir, der die Natur und alles erschaffen hat. Er ist immer bei mir. Er lässt mich nicht fallen. Siehe, er behütet auch alle anderen. Der Herr ist der schützende Engel über mich. Sonne und Mond können mir nichts anhaben, weil Gott bei mir ist. Er behütet und bewahrt mein Leben. Er wird immer bei mir sein!“
	L	[5] <u>Also das is richtig schön.</u>
	L(m)	<u>Solln wir alles vorlesen</u>
	L	Ja L(m) bitte
	L(m)	„Ich blicke auf und frage mich woher wird meine Hilfe kommen. Meine Hilfe kommt von Gott. Der Herr ermutigt mich, denn er hat den Himmel und die Erde gemacht. Er wird aufpassen, dass du dich nicht verletzt. Gott behütet dich auch wenn du schläfst. Der Herr ist immer bei dir und auch bei anderen und auch bei allen andern. Am Tage bist du frohen Muts doch nachts wenn die Sterne blitzen und der Mond aufgeht, hast du Angst. Der Herr ist dein Lebenslenker, er bewahrt dein Leben.“
	L	Sehr schön die verse sechs und sieben von dir haben mir sehr gut besonders gut gefallen
	L(m)	Vers acht hab ich nich
	L	Das macht ja nichts aber die anderen waren sehr sehr sehr schön sehr eindrücklich formuliert <i>nimmt Simon dran</i>
	SW(m)	Ich hab „ich schaue hoch – dort sind die Berge – woher wird meine Hilfe denn bloß kommen? Die Hilfe kommt von dem, der den Himmel und Erde geschaffen hat, dem Herrn und Schöpfer. Er wird dich beschützen vor Stolpern und Stürzen. Gott wacht Tag und Nacht beziehungsweise immer über Israel. Er, der Schöpfer, behütet dich persönlich. Ein Schatten über deiner rechten Hand. Es wird dir niemand etwas antun, nicht einmal Sonne und Mond. Der Herr behütet das Leben wie der Schatzmeister den Schatz. Der Herr wird immer über dich wachen – von Geburt bis zum Ende.“
	L	? stolpern und stürzen das is ja richtig schön sehr gut also ich bin sehr beeindruckt T(w) bitte

	T(w)	„Ich brauche Hilfe – woher wird sie kommen? Gott, der die Welt erschaffen hat, wird mir helfen! Der Herr, er beschützt mich. Gott wird nie müde. Er schläft nie! Gott ist mein Schutzengel. Sonne und Mond können mir nichts anhaben. Gott beschützt mein Leben. Gott beschützt beschützt mich und mein Leben eine Ewigkeit! Gott ist die Ewigkeit! Gott beschützt mich!!!“
	L	? Sehr schön sehr sehr schön ja einen letzten wenn wir noch zeit haben wer traut sich noch seins []
	L(m)	Wir haben so kleine poeten ?
	L	C(m) willst du noch
	C(m)	Nein
	L(m)	Ich kann ja deins vorlesen
	L	Ne wenn er ne wenn er nich möchte [3] Keiner keiner freiwillig so sehr schöne gedanken gut dann muss es auch nicht zwingend sein ansonsten sch möchte ich sch fragen wie ihr die heute mal ganz anders wie habt ihr diese stunde äh empfunden so sehr aufs hören konzentriert sehr aus dem hören heraus eigenes formuliert ?
	D(w)	Ich fand das eigentlich schön dass man auch ma selber nachdenken muss ob ich also was ich jetzt wirklich von Gott denke nich immer nur was andre denken sondern ich man selber über Gott denkt
	SS(m)	Ich fands schwer
	L	Schwer das
39'00	SS(m)	das in eigne worte zu fassen fand ich schwer
	L	Ok gut
	T(w)	Ich fand die stunde sehr schön vor allm am anfang da war das ziemlich schwer aber am ende ?
	L	Das hast du schön gesagt das ging dann so richtig gut voran ? L(m)
	L(m)	Ich fand die stunde auch sehr schön
	L	Ja
	L(m)	Weil ? die verse auch umschreiben konnten fand ich auch gut ja
	L	Ok dann bedanke ich mich ich bitte euch jetzt dass ihr aus euern heftern die kriegt ihr zurück aber die frau Wegener braucht diese fünf blätter für die bearbeitung dieses psalmunterrichts dass ihr alle blätter die ihr ne den hefter nicht abgeben nur die blätter von blatt nummer eins bis fünf
	D(w)	Das auch
	L	Das nich jawoll wichtig wäre wichtig wäre dass ihr den namen bitte drauf schreibt ansonsten für die nächste woche schreibt auf jeden fall die namen drauf schreibts bloß aufs oberste und knickt dann die ecke rum

SW(m)

Der Dichter des Psalms 104

Der Dichter schrieb den Psalm vielleicht, weil ...

... er Gott für die Erde, die Gott erschaffen hat, danken wollte.

Wichtig ist ihm ...

... , dass viel über die Natur und Gott gesagt wird und er möchte allen zeigen, wie gut er Gott findet.

Im Psalm geht es um ...

... die Erde, was Gott für sie tut und die Schöpfung.

Gott ist für den Dichter ...

... der Herr und der Erschaffer von allem.

Welcher Vers gefällt dir besonders gut? Begründe.

V. 25, weil ich das Meer und seine Bewohner mag.

L(m)

Der Dichter des Psalms 104

Der Dichter schrieb den Psalm vielleicht, weil ...

...er Gott zeigen wollte, wie er ihn verehrt und bewundert.

Wichtig ist ihm ...

... das(s) der, der den Psalm liest, wichtige Dinge über Gott erfährt.

Im Psalm geht es um ...

... die Erschaffung der Erde, um die Vielfalt(l) der Erde und den Mensch und die Tiere.

Gott ist für den Dichter ...

... eine Art Wegweiser fürs Leben.

Welcher Vers gefällt dir besonders gut? Begründe.

Mündlich: *Weil da eben auch gesagt wird dass der Mensch nicht ewig lebt; Und dass Gott eigentlich also Gott jederzeit entscheiden kann wann der Mensch stirbt.*

D(w)

Der Dichter des Psalms 104

Der Dichter schrieb den Psalm vielleicht, weil ...

...er die Welt, die von Gott erschaffen wurde, gut findet und Gott danken will.

Wichtig ist ihm ...

... vielleicht, dass die Erde, die von Gott erschaffen wurde, etwas Schönes ist, und dass man sich an ihr freuen soll.

Im Psalm geht es um ...

... die Herrlichkeit Gottes.

Gott ist für den Dichter ...

... der Herr, der Schöpfer und wie ein Vater für die Erde.

Welcher Vers gefällt dir besonders gut? Begründe.

¹⁰ *Du lässtest Wasser in den Tälern quellen, dass es zwischen den Bergen dahinfließe.*

A(m)

Der Dichter des Psalms 104

Der Dichter schrieb den Psalm vielleicht, weil ...

... er den Menschen klarmachen will, was Gott alles geschaffen hat und wie Gott ist.

Wichtig ist ihm ...

... dass wahrgenommen wird, dass Gott prächtig, herrlich und gutmütig ist.

Im Psalm geht es um ...

... die zusammenhängende Welt, die Gott geschaffen hat.

Gott ist für den Dichter ...

... der Gott, den er anbetet.

Welcher Vers gefällt dir besonders gut? Begründe.

25

AW(m)

Der Dichter des Psalms 104

Der Dichter schrieb den Psalm vielleicht, weil ...

... er die Erde schön findet und Gott dafür danken möchte.

Wichtig ist ihm ...

... , dass die Erde schön und ausführlich beschrieben wird und dass Gott alles erschaffen hat.

Im Psalm geht es um ...

... die Schöpfung und darüber, wie schön Gott alles gemacht hat.

Gott ist für den Dichter ...

... der Herr, ohne den es kein Leben gäbe.

Welcher Vers gefällt dir besonders gut? Begründe.

25 Da ist das Meer, das so groß und weit ist, da wimmelt's ohne Zahl, große und kleine Tiere.

Er gefällt mir, weil es um das Meer geht.

T(w)

Der Dichter des Psalms 104

Der Dichter schrieb den Psalm vielleicht, weil ...

... er die Herrlichkeit Gottes niederschreiben wollte.

Wichtig ist ihm ...

... , dass allen die Herrlichkeit Gottes auffällt.

Im Psalm geht es um ...

... die Herrlichkeit Gottes.

Gott ist für den Dichter ...

... ein Herr, den er wie alle Kaiser der Welt verehrt.

Welcher Vers gefällt dir besonders gut? Begründe.

Vers 1. Gott ist hier sehr gut beschrieben worden.

Schriftliche Ergebnisse der Kinder aus Stunde 4 der Unterrichtseinheit zu Kapitel 5

SW(m)s Psalm 121

Ich schaue hoch – dort sind die Berge – woher wird meine Hilfe denn bloß kommen? Die Hilfe kommt von dem, der Himmel und Erde geschaffen hat, dem Herrn und Schöpfer. Er wird dich beschützen – vor Stolpern und Stürzen. Gott wacht Tag und Nacht bzw. immer über Israel. Er – der Schöpfer behütet dich persönlich. Ein Schatten über deiner rechten Hand. Es wird dir niemand etwas antun [sic!], nicht einmal Sonne und Mond. Der Herr behütet das Leben, wie der Schatzmeister den Schatz. Der Herr wird immer über dich wachen – von Geburt bis zum Ende.

L(m)s Psalm 121

Ich blicke auf und frage mich, woher wird meine Hilfe kommen. Der Herr ermutigt mich, denn er hat Himmel und Erde gemacht. Er wird aufpassen, dass du dich nicht verletzt. Gott behütet dich, auch wenn du schläfst. Der Herr ist immer bei dir und auch bei anderen. Am Tage bist du

frohen Muts, doch nachts wenn die Sterne blitzen und der Mond aufgeht, hast du Angst. Der Herr, er ist dein Lebenslenker. Er bewahrt dein Leben.

D(w)s Psalm 121

Wo ist Gott? Wer wird mir helfen? Gott hilft mir. Gott, der die Natur und alles erschaffen hat. Er ist immer bei mir. Er lässt mich nicht fallen. Der Herr ist der schützende „Engel“ über mich. Sonne und Mond können mir nichts anhaben, weil Gott bei mir ist. Er behütet und bewahrt mein Leben. Er wird immer bei mir sein.

T(w)s Psalm 121

Ich brauche Hilfe – woher wird sie kommen? Gott, der die Welt erschaffen hat, wird mir helfen! Herr beschütze mich. Gott wird nicht müde. Er schläft nie! Gott ist mein Schutzengel. Sonne und Mond können mir nichts anhaben. Gott beschützt mein Leben. Der Herr behütet mich und mein Leben eine Ewigkeit.! Gott ist die Ewigkeit.

AW(m)s Psalm 121

Ich blicke auf die Berge – kommt von dort meine Hilfe? Der Herr – der Schöpfer – hilft mir. Er wird dir immer helfen und nicht zulassen, dass dir etwas Schlimmes passiert. Gott wacht immer über Israel. Er ist der Herr, der dich behütet, er steht hinter dir. Weder bei Tag noch bei Nacht wird dir etwas geschehen. Der Herr wehrt das Unheil ab und schützt dein Leben. Der Herr behütet dich ewiglich.

A(m)s Psalm

Ich blicke in die Berge und frage mich: wer hilft? Gott hilft mir? Der Herr gibt mir Hilfe. Er behütet mich, dass ich nicht stolpere und falle. Er behütet jeden, wird nicht müde und schläft nicht. Der Herr ist ein Schatten, der dich beschützt. Sonne und Mond können dir nichts anhaben. Er bewahrt dein Leben vor Unheil. Von jetzt an bis in Ewigkeit behütet dich der Herr selbst.

AR(m)s Psalm 121

Ich habe Hoffnung. Ich bete zu Gott. Gott wacht immer über uns. Je länger wir leben, desto mehr Kraft haben wir. Der Herr schützt jeden.

C(m)s Psalm 121

Ich frage mich, woher die Hilfe kommen wird? Der Herr hilft mir. Der Herr lässt es nicht zu, dass ich stolpere und hin falle. Siehe, er behütet auch alle anderen. Der Herr ist immer bei dir. Sonne und Mond können mir nichts anfangen (sic!). Der Herr entscheidet über mein Leben. Der Herr ist immer bei mir.