

# Die Rede vom «selbstgesteuerte» Lernen im Unterricht

## Eine kritische Betrachtung

von Hans Schmid\*

«Gib Kindern (und Jugendlichen) eine Hütte, und sie machen Kleinholz daraus. Gib ihnen Holz, und sie bauen ... eine Hütte». Mit diesem Bild beschreibt Wolfgang Michalke-Leicht in dem Band «Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht» den heute geforderten Wechsel im Verständnis des schulischen Lernens (1). Mit der Hütte, die den Kindern vorgesetzt wird und die sie am Ende zu Kleinholz machen, ist der herkömmliche, inhalts- und inputorientierte Unterricht gemeint: Er führt zu Destruktion und totem Wissen; das den Kindern gegebene Holz, aus dem sie eine Hütte bauen, kennzeichnet dagegen den kompetenz- und outputorientierten Unterricht: Konstruktivität, Kreativität und lebendiges Wissen sind die Folge. Stefan Schipperges formuliert im gleichen Sammelband: «Selbstgesteuertes Lernen stellt ein zentrales Paradigma des Wandels der Lernkultur dar. Wie, wo, wann und oft auch was und wozu gelernt wird, entscheiden die Lernenden selbst.» (2)

Der geforderte «Wandel der Lernkultur» beinhaltet auch eine Veränderung in der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. Sie treten zur Seite und werden zu Moderatoren, die die Schülerinnen und Schüler auf ihrem je eigenen Weg des «autonomen Lernens» (3) begleiten. «Bestand früher eine der Hauptaufgaben der Lehrenden darin, Wissen didaktisch aufzubereiten und zu vermitteln, so besteht bei selbstorganisierten Lernprozessen die Aufgabe hauptsächlich darin, Lernsituationen zu schaffen und Lernprozesse zu begleiten und zu evaluieren.» (4)

All diese Bilder und Formulierungen klingen sehr schülergemäß, ja befreiend; darüber hinaus versprechen sie, die Probleme von Schule und Unterricht nach dem PISA-Schock zu lösen. Man möchte mit dem Kopf nicken und sagen: Ja genau, so ist es! Treten wir jedoch einen Schritt zurück, dann ähnelt ihre Faszination der Wirkung des bekannten Liedes von Herbert Grönemeyer aus dem Jahre 1986, in dem er singt: «Die Welt gehört in Kinderhände / Dem Trübsinn ein Ende / Wir werden in Grund und Boden gelacht / Kinder an die Macht» (5). Die CD wurde eine Million Mal verkauft und war 40 Wochen in Deutschland und Österreich chartplatziert; noch heute, 26 Jahre später, wird der Titel in den einschlägigen Sendern regelmäßig gespielt, den meisten Radiohörern klingt er in den Ohren und viele können spontan mitsingen. Sowohl die Rede von Kindern und Jugendlichen, die ihr Lernen selbst steuern, als auch das wilde Fabulieren in Liedern wie «Kinder an die Macht» entspringen dem gleichen Geist: Von den Kinder kommt die Rettung, die Lösung der Probleme, an denen die Erwachsenen scheitern.

Ist dies jedoch kindgemäß?, jugendgemäß?, schülergemäß? Halten diese Metaphern und Formulierungen, was sie versprechen? Oder schreiben sie Kindern etwas zu, das sie grandios überfordert, ja ihnen ihre Kindheit raubt? Wird das schutzlose Land der Kindheit seit einigen Jahren nicht immer mehr zur Projektionsfläche für unerfüllte Ideale und Sehnsüchte der Erwachsenen? Und wird eine Schule, die solche Vorstellungen zur Grundlage ihres Lernens nimmt, nicht ebenfalls grandios scheitern? Ich fürchte ja!

### Selbstgesteuertes Lernen in der Schule?

Kann ein Grundschüler mit sieben Jahren in der 2. Klasse sich selbststeuernd mit dem Thema *Gebet* (6) beschäftigen? Eine zwölfjährige Realschülerin in der 6. Klasse mit dem Thema *Pfingsten* (7)? Oder ein siebzehnjähriger Gymnasiast in der 11. Klasse mit dem Thema *Gottesglaube vor dem Anspruch der Moderne* (8)? Nein; sie können es nicht. Sie sind Schülerinnen und Schüler und keine Fachfrauen und -männer. Sie können lernen und zwar in einem Ausmaß wie später wohl nie mehr im Leben, aber sie können dieses Lernen noch nicht selbst organisieren und steuern. Dazu sind sie auf Erwachsene, auf Lehrerinnen und Lehrer angewiesen. Lehrer sind nicht das Problem der Schule, die deshalb zurücktreten und zu «Moderatoren» werden müssten, sondern sie sind die Lösung des Problems. Wenn es sie nicht gäbe, müsste man sie erfinden.

Sollen die Schüler ihr Lernen selbst steuern, dann werden sie zu den Themen *Gebet, Pfingsten und Gottesglaube vor dem Anspruch der Moderne* von ihren jeweiligen Vorerfahrungen und ihrem Vorwissen her einen Eindruck haben. Sollte sie das Thema unmittelbar betreffen, können sie von sich aus darüber sprechen; es kann Anlass sein, dass die Kinder und Jugendlichen in ihrer Weise «philosophieren» und «theologisieren» (9); all dies hat eine eigene religionspädagogische Dignität, – sie werden dabei jedoch der Sache nicht gerecht werden *können*, eben, weil sie Siebenjährige, Zwölfjährige und Siebzehnjährige sind. Erst recht, wenn es sich um Themen handelt, die nicht unmittelbar in ihrem Erfahrungsraum liegen. Dies ändert sich in prinzipieller Weise auch dann nicht, wenn den Schülern unterschiedliche Materialien und Aufgaben als «Lernumgebung» oder «Lernwerkstatt» zur Verfügung gestellt werden. Denn in diese Lernumgebungen geht ein hohes Maß an Steuerung durch den Lehrer ein. Die Schüler können sich zwar nach eigenem Gutdünken für die eine oder andere Möglichkeit entscheiden; die Darbietung der Möglichkeiten liegt aber in der Verantwortung der Lehrkräfte. Insofern ist das sogenannte «entdeckende Lernen» nicht ein «selbstentdeckendes», sondern ein in Lehr-Lernprozessen arrangiertes Entdecken. Das Neue dabei ist, dass die Schüler sich mit den vorstrukturierten und zur Verfügung gestellten Materialien und Lernarrangements ohne Lehrer «selbständig» beschäftigen sollen.

Natürlich ist es pädagogisch sehr bedeutsam, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule selbständig arbeiten. Die entscheidende Frage ist jedoch, an welchen didaktischen Orten dies geschieht: Selbständiges Arbeiten entfaltet seine Stärke vor allem immer dann, wenn es um Üben, um Anwenden von Erkenntnissen und Fertigkeiten und um die Gestaltung der Lernerfahrungen und des erworbenen Wissens geht. Bei der Erarbeitung neuer, über den bisherigen Horizont der Schüler hinausgehender komplexerer Zusammenhänge und Wirklichkeitsräume stößt es schnell an Grenzen und die Schüler sind auf die erschließenden Hilfen des Lehrers angewiesen.

Eine selbständige Beschäftigung etwa mit biblischen Texten führt allzu oft dazu, dass die Schüler mit der Vielschichtigkeit der Perikopen alleine gelassen werden; Ratlosigkeit oder der Eindruck von Irrelevanz bleiben zurück. Die Erschließung ist ein mehrstufiger Prozess (10), der Sorgfalt verlangt. Es beginnt schon beim Lesen. Die Lehrkräfte tragen die Verantwortung dafür, dass der Text gründlich, d.h. mehrmals gelesen wird, um so eine Basis für den weiteren Verstehensprozess zu legen. Einmal lesen ist kein Mal lesen; Eindrücke müssen formuliert werden können; der Text muss in eigenen Worten zur Sprache kommen; erst jetzt kann er in unterschiedlichen Interpretationsschritten (11) gedeutet werden. Das «Brausen, wie wenn ein heftiger Sturm daherfährt» und die den Jüngern erschienenen «Zungen wie von Feuer» in der Pfingsterzählung (Apg 2,2) müssen als Bilder der unsagbaren Gottes- und Geisterfahrung und nicht als naturwissenschaftliche Fakten in den Blick treten. Dabei ist die Pfingsterzählung deshalb für die Schüler ein so schwieriger Text, weil er, wie viele biblische Perikopen, ein Mischtext unterschiedlicher religiöser Sprachformen darstellt: Bildhaft mythische Rede vom Sturm, den Feuerzungen und dem Sprachenwunder, die Predigt des Petrus mit einem ausladenden Bezug auf den apokalyptischen Text aus dem Buch Joel über Geistausgießung am «Tag des Herrn», Zitate aus mehreren Psalmen, der Erzählschluss über die erste Bekehrung. Didaktisch stellt sich die Aufgabe, wie diese komplexe Struktur mit den Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse erschlossen werden kann bzw. wie hierzu der Text vereinfacht werden muss, ohne dass er seine Bildhaftigkeit und seinen Gehalt einbüßt. Die in dem von Wolfgang Michalke-Leicht in seinem Praxisbuch mitgelieferten 24 Praxisbeispiele über die Schuljahre 5 bis 12 hinweg (12) zeigen nicht nur, dass ein ‚selbstgesteuertes Lernen‘ gegenüber biblischen Texten große Probleme zeitigt (13); in den Lernsequenzen tritt vor allem deutlich zutage, dass der Vorwurf, mit der Kompetenzorientierung ginge eine Verflüchtigung der Inhalte einher, nicht einfach von der Hand zu weisen ist (14).

Gerade biblisches Lernen als Herzstück und Ernstfall des Religionsunterrichts erfordert den kundigen Lehrer, der von den unterschiedlichen biblischen Sprachformen (15) weiß, damit die Bibel tatsächlich lebendig werden kann und nicht als ein vormodernes Relikt einer vergangenen Epoche erscheint, mit dem eigentlich niemand mehr recht etwas anzufangen weiß. Der Lehrer muss vor allem vor dem Unterricht einen biblischen Text für sich erschlossen und didaktisch in seinen Lern- und

Handlungsräumen aufbereitet haben, damit er im Unterricht den Erschließungsprozess mit den Schülern gehen kann.

Nicht nur Texte und Bilder erfordern Achtsamkeit, Sorgfalt und die erschließende Hilfe und Intervention von Lehrkräften, sondern vor allem auch die Dramaturgie des unterrichtlichen Lernens: Die dramaturgische Platzierung des Hauptmediums; das Verhältnis zwischen Außenorientierung und Innenorientierung, zwischen Staunen und Besinnung, zwischen Reden und Stille; die Schritte der Erarbeitung, Vertiefung und Gestaltung; die Abstimmung des Lernens auf die jeweils den Schülern zur Verfügung stehenden Lernenergie; das Verhältnis von gemeinsamem Lernen und individuellem Lernen; die Notwendigkeit des Wiederholens und die Verantwortung für den Aufbau von Grundwissen. Darüber hinaus geht es im Unterricht immer auch um seine Einbettung in den gesamten Lern- und Bildungsprozess des betreffenden Schuljahrs, der Schulstufe, ja der gesamten Schulzeit, – um nur wesentliche Aspekte zu nennen. All diese Elemente lassen sich bei Weitem nicht unter dem Begriff der «Moderation» von sich ansonsten selbststeuernden Lernprozessen der Schüler fassen, sondern kennzeichnen unterschiedliche Dimensionen des Lehrens, für die Unterrichtende Verantwortung tragen (16).

Es ist also nicht so einfach mit dem Holz und der Hütte. Ihrer autonomen Selbststeuerung überlassen bauen die Kinder vielleicht eine Hütte mit vier Wänden, einem Dach und lassen eine Lücke, um hineinzukommen. Oder sie nehmen das Holz und nageln Schwerter und Schilde zusammen. Wenn sie eine Hütte bauen, folgen sie vielleicht einem ganz ursprünglichen Trieb zum Nestbau. Sie wissen noch wenig vom Haus in seinen unterschiedlichen Dimensionen: Als Ort des Rückzugs, des Schlafens und Träumens, Essens, und Feierns; als Fabrik; als Kathedrale, Kapelle oder Kloster; als schützende Burg oder repräsentatives Schloss; als Gefängnis oder Stall; als Turm, der den Himmel sucht; als Ausdruck von Frömmigkeit, Macht oder Geld; als Mittelpunkt der Welt und Wohnung Gottes, – ja von Bildung, Sprache und Kultur als Haus gemeinsamer Identität usw. All dieses weist auf mögliche Horizonte im Lehr-Lernprozess hin. Lassen wir jedoch die Schüler mit dem Holz alleine, dann bleiben diese Horizonte verschlossen, und die Schüler bleiben bei der Hütte, – oder den Schwertern.

Bildung und Schule haben die Aufgabe zu selbständigem Denken und Handeln, zur Autonomie des Subjekts hinzuführen. Die Rede vom ‚selbstgesteuerten Lernen‘ nimmt jedoch dieses *Ziel* und macht es zur *Voraussetzung* des Lernens, mit weitreichenden Folgen. Auf diesem Hintergrund schreibt Werner H. Ritter in grundsätzlich pädagogischer Perspektive: «[I]n den Köpfen Vieler [hat sich] seit geraumer Zeit das Bild vom freien und «mündigen» Kind festgesetzt, demzufolge Heranwachsende in großer Autonomie alles selbst entscheiden sollen und können. Das heißt aber letztlich nichts anderes, als Kinder und Heranwachsende wie Erwachsene zu behandeln, was nicht gut gehen kann. Denn das überfordert sie radikal, weil es ihnen etwas abverlangt, was sie noch gar nicht leisten können, auch wenn sie es woll(t)en. Diese Haltung einer «vorgeschossenen Mündigkeit» enthält ja Heranwachsenden das Recht auf Orientierung durch ihre Bezugspersonen vor. Und was nach Großzügigkeit und Liberalität aussieht, erweist sich sehr schnell als Verweigerungshaltung Erwachsener gegenüber solchen, die ins Leben finden wollen. Das Leben des Menschen beginnt nämlich nicht mit selbständigem Denken und freiem Entscheiden, wie man gerne annimmt, sondern mit der Übernahme und der Einübung von Haltungen und Einstellungen (mit denen man sich später auseinandersetzen wird); freies Entscheiden und Autonomie stehen nicht am Anfang des menschlichen Lebens, sondern gleichsam am «Ende.» (17)

Sicherlich: Es gibt für jede Altersstufe ein angemessenes und ein nichtangemessenes Maß an selbständigem Lernen: Das angemessene Maß befördert und regt an; das nichtangemessene Maß überfordert und entmutigt. Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, desto größer wird der Radius. Ritter erinnert an ein pädagogisches Kriterium für dieses Maß: «Wie Erziehung Vor-Gaben machen muss, so muss sie auch zur rechten Zeit freigeben können. Vorgaben kommen dort an ihre Grenze, wo sie Heranwachsende abhalten, «selbst jemand zu werden», andernfalls manipulieren wir sie.» (18) Es gehört gerade zur Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, von diesem Maß her die Situation je neu zu bestimmen und hieraus ein Lernen zu ermöglichen, das den Schülern sowie der Sache gerecht wird.

Immer geht es darum, Lern- und Handlungsräume zu gestalten, die den Schülern neue Wirklichkeits-, Erkenntnis- und Erfahrungsräume eröffnen. Denn hierin besteht die wesentliche Bestimmung der Schule: Sie führt die Schülerinnen und Schüler weiter und über sich hinaus; sie öffnet den Heranwachsenden die Augen für das, was sie noch nicht sehen. Leistet sie dies nicht mehr, dann verliert sie ihre Berechtigung.

### **Wer bin ich und wie viele?**

Wenn das kompetenzorientierte Verständnis Bildung als «autopoietisches» (19) Geschehen der Selbsterschaffung begreift, und Wolfgang Michalke-Leicht betont, dass «alle Bemühungen, das autopoietische Bildungsgeschehen, die Selbsttätigkeit des Subjekts, seine Selbstbestimmung zu lenken und zu leiten oder gar einzuschränken, ... nur (schaden)» (20), dann stellt sich dem schulischen Lernen aus dem bisher Gesagten ein grundsätzliches Problem: Wie sollen Siebenjährige, Zwölfjährige und Siebzehnjährige von ihrem Verstehenshorizont her das Ziel (das Wozu), die Inhalte und Lerngegenstände (das Was), die Methoden (das Wie) und auch den Ort und die Zeit (das Wo und Wann) bestimmen? Damit ist *das fundamentale hermeneutische Problem dieses Lernverständnisses* angesprochen.

Kultur, Pädagogik und Schule haben dafür eine Lösung gefunden: Lehrerinnen und Lehrer. Sie *leben* den Schülern *ihren* Horizont und ermöglichen so neues Verstehen, aber auch die Zustimmung zu Inhalten und Zielen, die nicht im unmittelbaren Blick- und Interessensfeld der Schüler liegen. Dieser Prozess vollzieht sich von Seiten der Schüler über die Identifikation mit der Lehrkraft in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Lernen in der Schule heißt immer Anteilnahme am Horizont und der Sichtweise des Lehrers, wie umgekehrt wirkliches Lehren immer Anteilnahme am Horizont und der Sichtweise der Schüler erfordert. Hiervon hängt die Qualität des Lernens in der Schule in entscheidender Weise ab. Der pädagogische Bezug ist das zentrale «Medium», über das schulische Lernprozesse stattfinden. Unterricht ist ein soziales und vor allem dramaturgisches Geschehen, das sich wesentlich durch den pädagogischen Bezug konstituiert. Ist dieser Bezug gestört, dann ist das Lernen gestört.

Daraus ergibt sich die Frage, was eigentlich in der Schule unter dem «lernenden Subjekt» zu verstehen ist. Dieses lernende Subjekt ist nicht nur der einzelne, individuelle Schüler, der sich in seinem begrenzten Horizont selbstgesteuert mit den Gegenständen des Lernens beschäftigt, sondern weit mehr: der Schüler überschreitet, erweitert, transzendiert sich auf den Lehrer, die Lehrerin hin und in dieser Überschreitung liegt eine wesentliche Bedingung des Lernens. Darüber hinaus kommt es zu einer zweiten nicht minder wichtigen Überschreitung: auf das «Wir» der Mitschüler, der Klasse hin. Auch diese Überschreitung hat große Bedeutung für das Lernen und die Lernbiographie. Sie bildet einen spezifisch gemeinschaftlich-kollektiven Resonanzraum für die Verstehens- und Erkenntnisprozesse. Das «Subjekt des Lernens» ist viel mehr als das einzelne Schülerindividuum. In seiner Überschreitung zum Lehrer und zu den Mitschülern erfährt es jene Horizonterweiterung, die für ein Neu-Verstehen unabdingbar ist. «Wer bin ich und wenn ja, wie viele?», dieser Titel von Richard David Prechts philosophischer Reise (21) gilt gerade für das Lernen in der Schule. Aus der oszillierenden Überschreitung zum Du des Lehrers und zum Wir der Klasse sowie der Rückkehr zum eigenen Ich erwächst in ganz elementarer Weise das Lernen, ereignet sich Bildung. Und die Kunst des Unterrichtens besteht darin, diese drei fundamentalen Dimensionen des Bildungsgeschehens zu gestalten und in eine Balance zu bringen, so dass die Schülerinnen und Schüler wachsen und zu einem selbständigen Subjekt werden *können*. Bei diesem Selbstwertungsprozess spielen Assoziation (Anteilnahme) und Dissoziation (Abgrenzung) eine wesentliche Rolle (22).

Ganz im Gegensatz dazu ist das kompetenzorientierte Verständnis mit einer radikalen Individualisierung verbunden. Die Schüler erscheinen als einzelne, individuelle, sich je selbst steuernde, autopoietische Monaden, die ihren Weg durch das Universum der Schule nehmen und von Moderatoren betreut werden. Jochen Krautz kritisiert dieses Konzept vom pädagogischen Bezug her: «Schüler brauchen und wollen nicht «Moderatoren selbstgesteuerter Lernprozesse», die sich aus dem Unterrichtsgeschehen weitgehend zurückziehen, sondern Lehrer müssen als ganze Menschen, eben als «fleischgewordenes Wort» den Schülern gegenüber sein. ... Sonst bleiben äußerlich vor sich hinwerkelnde, aber innerlich

fragmentierte und isolierte Individuen zurück, die sich gemäß konstruktivistischer Lehre vermeintlich «autopoietisch» selbst steuern.» (23)

Die Überschreitung zum Lehrer und seinem Horizont ist auch der Grund, dass im Unterricht nicht nur Themen und Fragestellungen möglich sind, die aus der unmittelbaren Umgebung und Lebenswelt der Schüler stammen. Die Identifikation mit dem Lehrer und der Lehrerin ermöglicht Reisen in ferne Kontinente oder in längst vergangene Zeiten, in zukünftige Welten und ins Reich der Phantasie. Schüler kennen das Staunen, das im Erwachsenenalter oft getrübt oder verloren gegangen ist. Das Staunen ist die Lücke im eigenen Verstehen, durch die uns das Neue, das Unbekannte anblickt. Kinder und Jugendliche wollen sich nicht nur mit dem beschäftigen, was sie umgibt und worin ihr Alltag besteht. Im Staunen schauen sie über die Grenzen ihrer Lebenswelt hinaus. Sie haben diesen Drang, sich für das noch nie Dagewesene zu öffnen, ja für das, was noch kein Auge gesehen hat. Deshalb sind sie im Religionsunterricht auch sehr ansprechbar für die großen bildhaft-mythischen Erzählungen der Bibel vom Anfang und Ende, von Gut und Böse, Knechtschaft und Befreiung, Schuld und Erlösung. Die wirklich existentiellen Fragen nach dem ‚Überhaupt‘ lassen sich nur zum Teil auf der Ebene des Alltags behandeln; sie haben ihren Ort in der narrativ-bildhaften und dramatischen Sphäre, in der sich diese großen Erzählungen aussprechen. Und auch ihre Bedeutung liegt nicht im sofortigen und einfachen Übertrag in den Alltag; als fundamentale Erzählungen erzeugen sie inwendige Imaginationen und Bilder, die erst in einem längeren Inkubationsprozess zur Entfaltung kommen und als innere Bilderwelt die Wahrnehmung und das Handeln orientieren (24). Auf diesem Hintergrund erweist sich das kompetenzorientierte Dogma von den «Lernanlässen und Anforderungssituationen», den «alltagsrelevanten» und «aktuellen Problemstellungen» (25), auf die das Lernen stets bezogen sein soll, als Einengung auf das unmittelbare Hier und Jetzt, die gerade im Religionsunterricht zu einer Verflachung und Trivialisierung führt.

### **Aufmerksamkeit**

Obwohl Aufmerksamkeit zum wichtigsten Kapital des Lernens in der Schule gehört, ist sie bisher wenig in das Interesse pädagogischer und didaktischer Reflexion gerückt. Weder die Bedingungen ihres Auftretens, ihres Verlaufs, ihres Versiegens, noch ihre typische Struktur sind auch nur annähernd erforscht. Damit hängt ein fehlendes Bewusstsein vom Unterricht als dramaturgisches Geschehen zusammen. Die Dramaturgie gestaltet den Unterricht so, dass er der jeweils zur Verfügung stehenden Aufmerksamkeit der Schüler gerecht wird. Dabei zeigen sich mehrere Erfordernisse: Die Bedeutung des Anfangs, der Wechsel zwischen Außenorientierung und Innenorientierung, Staunen und Besinnung, Eindruck und Ausdruck, das 20-Minutenmaß der außengerichteten Energie, die Bedeutung des Hauptmediums, Verlangsamung, Vertiefung als Gleiches in anderer Weise. Die Gestaltung der Dramaturgie macht die ‚Regie‘ des Unterrichts aus; sie ist ein zentrales Element der Aufgabe des Lehrers und der Lehrerin. Die Dramaturgie bestimmt den Grundaufbau des Unterrichts, sozusagen seine ‚Architektur‘ und sie hat in einem ganz fundamentalen Sinne Einfluss darauf, ob die Schüler mit Interesse lernen und bei der Sache sind, oder ob Desinteresse und Langeweile regieren. Spannung und Struktur des Unterrichts sind wesentlich durch seine dramaturgische Hintergrundstruktur bestimmt (26).

Erst seitdem Probleme mit der Aufmerksamkeit bei einer immer größer werdenden Zahl von Schülerinnen und Schülern zu Tage treten und von «Aufmerksamkeitsdefiziten» (ADS und ADHS) gesprochen wird, wendet sich das theoretische Interesse der Aufmerksamkeit etwas stärker zu. Der Leipziger Philosoph Christoph Türcke hat ein beachtenswertes Buch über die «Aufmerksamkeitsdefizitkultur» geschrieben (27), in dem er in einer philosophisch-anthropologischen Perspektive weit ausholt und sich mit der typisch menschlichen im Gegensatz zur tierischen Aufmerksamkeit beschäftigt, um auf diesem Hintergrund die heutigen Aufmerksamkeitsdefizite zu reflektieren.

Türcke bezieht sich auf den Anthropologen Michael Tomasello (28), der in den letzten Jahren durch den Vergleich von Kleinkindern und Primaten zu bahnbrechenden Entdeckungen gelangte (29). Tomasello fand heraus, dass sich die Aufmerksamkeit bei Tieren und bei Menschen signifikant unterscheidet. Die

Aufmerksamkeit von Tieren ist *dyadisch* strukturiert: Sie richtet sich auf einen Bezugspunkt: Auf einen Gegenstand oder ein Ereignis; die Aufmerksamkeit von Menschen ist dagegen *triadisch* strukturiert: Menschen schauen sich an und zeigen auf einen Gegenstand. Kleinkinder «[...] kommen nicht klüger auf die Welt als Schimpansen, in bestimmter Hinsicht sogar dümmer, nämlich viel hilfloser und ungeschickter, motorisch weitgehend unfähig, das nachzumachen, was ihre Artgenossen um sie herum tun. Dafür haben sie eine starke Neigung, den Erwachsenen, die für sie sorgen, ins Gesicht zu schauen, und zeigen hohe Empfänglichkeit für deren jeweilige Stimmung.» (30)

Im neunten Monat kommt es bei Kleinkindern zu einer Zäsur. «Tomasello nennt sie die «Neunmonatsrevolution». «Sechs Monate alte Säuglinge interagieren dyadisch mit Gegenständen, indem sie nach ihnen greifen und sie manipulieren, und sie interagieren dyadisch mit anderen Menschen [...]. Wenn sie Gegenstände in Gegenwart von anderen manipulieren, ignorieren sie meistens die Anwesenden. Zwischen ungefähr neun und zwölf Monaten beginnt jedoch eine Reihe neuer Verhaltensweisen aufzutauchen, die [...] in dem Sinne triadisch sind, daß sie eine Koordination ihrer Interaktionen mit Gegenständen und Menschen beinhalten». Säuglinge fangen nun an, [...] «dorthin zu blicken, wohin die Erwachsenen blicken (Verfolgen des Blicks), mit ihnen während relativ langer Zeitspannen in Bezug auf einen Gegenstand sozial zu interagieren (gemeinsame Beschäftigung), Erwachsene als soziale Bezugspunkte anzusehen (soziale Referenzbildung) und mit Gegenständen in derselben Weise wie Erwachsene umzugehen (Imitationslernen)». Sich von Erwachsenen auf Dinge hinweisen zu lassen («Da, schau mal») und dieses Verhalten selbst übernehmen, nämlich auf Gegenstände zeigen oder sie hochhalten, damit die anderen sie bemerken: das ist ein triadisches Verhalten, welches bei Affen nicht vorkommt. Ein Kind aber, das triadisch agiert, macht deutlich, daß es «nicht nur an einem bestimmten Ereignis interessiert ist, sondern wirklich die Aufmerksamkeit mit Erwachsenen teilen möchte». Und so ergibt sich, «daß der bloße Akt des Deutens auf einen Gegenstand gegenüber jemand anderem zum alleinigen Zweck der Aufmerksamkeitslenkung ein spezifisch menschliches Kommunikationsverhalten ist» (31).

In der «Neunmonatsrevolution» wiederholt das Neugeborene ontogenetisch eine Zäsur, die phylogenetisch vor vielen tausenden von Jahren in der Menschheitsgeschichte stattgefunden hat, als Hominiden zu Menschen wurden. Im Sprung in die triadische Form der Aufmerksamkeit ist letztlich die Entstehung von Kultur begründet. Die Gegenstände werden nicht mehr dyadisch, unabhängig vom gemeinschaftlichen Lebenszusammenhang wahrgenommen, sondern auf ihn hin und von ihm her. Kinder schauen ihren Eltern in die Augen und beschäftigen sich mit den Gegenständen. Später schauen wir generalisiert in die Augen der Gemeinschaft und der Kultur und setzen uns mit den Gegenständen auseinander. Über wahrnehmen und wahrgenommen werden konstituiert sich der Aufmerksamkeitsraum für die Welt. Auch hier gibt es die «Dinge» nicht «an sich». Sie geraten ins Blickfeld in Bezug auf den gemeinschaftlich-kulturellen Raum und gewinnen hierin ihre Bedeutung.

Dagegen verbirgt sich hinter dem kompetenzorientierten Verständnis des autonomen, selbstorganisierten Lernens eher ein dyadisches Bild der Aufmerksamkeit: Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich in autopoietischer Weise mit den Gegenständen der Welt. Die dritte Dimension der Wahrnehmung und des Wahrgenommenwerdens im Aufmerksamkeitsraum der Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer oder in der generalisierten Form der Kulturgemeinschaft, von dem her und auf den hin die Gegenstände betrachtet werden, ist ausgeblendet, ja er wird als «störend» und «schädlich» zurückgewiesen (32). Die Schüler erscheinen mit den Gegenständen dyadisch alleine. Damit wird ein voraussetzungsloses Lernen konstatiert, in dem Kultur und Erinnerung nicht vorkommen. Dieses dyadische Verständnis steht letztlich hinter der programmatischen Forderung: «Von den Inhalten zu den Kompetenzen», die zu dem erwähnten Inhaltsproblem des kompetenzorientierten Unterrichts führt.

Wird den Schülerinnen und Schülern jedoch die dritte Dimension in der Schule vorenthalten, dann sucht sich ihre Aufmerksamkeit selbst diesen dritten Raum: «Interessant» wird, was gerade in Fernsehen und Internet die Gemüter erregt und die «öffentlichen Diskussion» bestimmt, was in jugendlichen peer-groups en vogue oder in der Jugendkultur aktuell ist. Georg Gnannt räumt für den

kompetenzorientierten Unterricht ein: «Ist die Fragestellung nicht mehr in der öffentlichen Diskussion, wird sie nur noch begrenzt unterrichtstauglich sein.» (33) Demgegenüber repräsentieren Lehrerinnen und Lehrer jenen dritten Raum in der Schule, der nicht nur «Aktualität» widerspiegelt, sondern vor allem auch das, was kulturell und gemeinschaftlich in einem bildungstheoretischen Horizont als wertvoll und tradierungswürdig erachtet wird.

Insofern konstituiert sich in der Schule ein Aufmerksamkeitsraum der Wahrnehmung und des Wahrgenommen-Werdens, in dem Kinder und Jugendliche in der Beschäftigung mit der Welt wachsen, jedoch nicht nur nach ihrer «inneren», autopoietischen Logik, – gesetzt den Fall, es gäbe sie abgetrennt und jenseits des «äußeren» kulturell gesellschaftlichen Aufmerksamkeitsraumes. Es sind Mütter und Vater, Großmütter und Großväter, Brüder und Schwestern, Lehrerinnen und Lehrer sowie andere für sie jeweils wichtige Personen ihres Lebenszusammenhangs, denen sie ins Gesicht schauen und von denen sie angeschaut werden. Zu diesen Gesichtern gehören auch Gestalten und Figuren aus der Vergangenheit, aus dem kulturell-religiösen Erzählraum und aus der Phantasie, mit denen sie sich identifizieren und dabei ihr eigenes Leben und Geschick spüren und wiedererkennen: Sie alle ermöglichen den Heranwachsenden die Selbstwerdung in einem kulturell-gesellschaftlichen Aufmerksamkeitsraum.

Dabei entscheiden sich Kinder nicht für diesen oder jenen Weg, sondern sie werden in jeweilige geschlechtliche, geschichtliche, soziale, kulturelle, religiöse Voraussetzungen hineingeboren, die sie prägen und bestimmen, ohne dass sie zunächst darauf einen Einfluss hätten. Das Leben beginnt mit «Fremdbestimmung» und Unmündigkeit als Teil eines Umfeldes, das den neuen, werdenden Menschen aus sich entlässt. Eigene Entscheidungen sind erst später möglich, je mehr der Prozess des Wachsens und Er-wachsen-Werdens voranschreitet. Robert Spaemann hat in Bezug auf das Urteil des Kölner Landgerichts zur Beschneidung die Idee der Voraussetzungslosigkeit und des Nullpunktes kritisiert, die zunehmend mehr an die Erziehung herangetragen wird, um dann «Fremdbestimmung» entrüftet zurückzuweisen:

«Der Gedanke, man müsse Kinder vor Fremdbestimmung bewahren, verkennt, dass ohne anfängliche Fremdbestimmung es nie eine Selbstbestimmung geben kann. Unsere erste Fremdbestimmung ist die Sprache. Sie präformiert unser Denken. Ich kann anstelle meiner Muttersprache später eine andere Sprache wählen. Aber die ursprüngliche Prägung durch die Muttersprache ist irreversibel. Wenn wir warten wollten, bis Kinder imstande sind, die Sprache, die als ihre Muttersprache zur Verfügung steht, zu wählen, dann würde das Kind nie Sprache lernen und deshalb nie zum Gebrauch der Vernunft und zur Selbstbestimmung gelangen. Die Kinder, die Kaiser Friedrich II. von Hohenstaufen dem Schicksal des Sprachlernens entzog, begannen nicht, wie der Kaiser vermutete, hebräisch zu sprechen. Sie sind ... gestorben.» (34)

Wobei die Frage ist, ob die sozialpolitischen Begriffe der Fremd- und Selbstbestimmung angemessen das pädagogische Feld beschreiben. Das Begriffspaar konstruiert einen Widerspruch zwischen dem Kind und seinem Umfeld, der so zunächst nicht vorkommt, zumindest nicht mehr zu Beginn des dritten Jahrtausends in Mitteleuropa (35). Vielmehr geht es zuerst um ein Hineinwachsen, ein Anteilnehmen, ein sich Lösen, ein Abgrenzen und ein erneutes Bejahen auf dem Hintergrund des eigenen Weges: Um das Werden des mündigen, verantwortlichen Subjekts in einem gesellschaftlich-kulturellen Aufmerksamkeitsraum.

(1) Wolfgang Michalke-Leicht, *Didaktischer Perspektivenwechsel*, in: Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.), *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 2011, 20.

(2) Stefan Schipperges, *Selbstorganisiertes Lernen*, in: Michalke-Leicht (Hg.) 2011 [Anm. 1], 54.

(3) Michalke-Leicht 2011 [Anm. 1], 13.

(4) Schipperges 2011 [Anm. 2], 54.

(5) Herbert Grönemeyer aus dem Album «Sprünge» 1986 (<http://www.letzte-version.de/songbuch/spruenge/kinder-an-die-macht/>).

(6) Vgl. *Lehrplan für die bayerische Grundschule, Katholische Religionslehre*, München 2000 (online:

- <http://www.isb.bayern.de>), 19: «2.1 Auf vielfältige Weise beten».
- (7) Vgl. *Lehrplan für die bayerische Realschule (R6), Katholische Religionslehre, München 2001* (online: <http://www.isb.bayern.de>), 163: «6.6 Neu sehen und verstehen: die verändernde Kraft des Geistes Gottes».
- (8) Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8), Katholische Religionslehre, Jahrgangsstufen 11/12, München 2009* (online: <http://www.isb.bayern.de>), K2: «11.3 Verantworteter Gottesglaube: Anfragen, Ablehnung, Annäherungen».
- (9) Vgl. Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München – Stuttgart 2012*.
- (10) Hans Schmid, *Kunst des Unterrichtens. Ein Praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht. München 2012, 49ff.*
- (11) Ich unterscheide aufeinander aufbauend die immanente und die kontextuelle Interpretation (vgl. ebd., 47).
- (12) Vgl. Michalke-Leicht (Hg.) 2011 [Anm. 1], 86-237.
- (13) Siehe beispielsweise ebd., 101-105: «Mord auf dem Abort – Die Bibel visualisieren», und 156-161: «Diese Kirche – Meine Kirche».
- (14) Ich habe mich mit diesen Praxisbeispielen detailliert auseinandergesetzt: Hans Schmid, *Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Ergebnisse einer fachdidaktischen Tagung, Paderborn 2012, 47-60*. Siehe auch: Katja Boehme, *Erhebliche Gefährdungen – Der Religionsunterricht und seine Probleme*, in: *Herkorr 64* (2010) 460-464.
- (15) Vgl. Hubertus Halbfas, *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern 2012*.
- (16) Aus einer etwas anderen Perspektive fasst Rudolf Englert die Notwendigkeit der Instruktion der Lehrkräfte unter fünf Überschriften: «1. Die Inszenierung eines dramaturgischen Gefälles», «2. Die Eingabe fachlicher Expertise», «3. Die Strukturierung des Unterrichtsgesprächs», «4. Das Denken der SchülerInnen initiierende Fragen», «5. Das Angebot eines Modells fachlicher und menschlicher Kompetenz». Rudolf Englert, *Ein Lehrer, der lehrt – schockierend?*, in: *KatBl 135* (5/2010) 333-336. Siehe a. Ders., *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München ersch. 2013*.
- (17) Werner H. Ritter, *Religiöse Erziehung. Anthropologische und (religions-)pädagogische Einsichten*, in: *International Journal of Orthodox Theology 2* (4/2011), 81-103, 86
- (18) Ebd.
- (19) Der Begriff der *Autopoiesis* stammt ursprünglich aus dem radikalen Konstruktivismus und bezeichnet einen Prozess der autonomen Selbsterzeugung lebendiger Organismen. Dabei werden keine Systemelemente aus der Umwelt in das System übernommen, d.h. Strukturveränderungen können sich nur aus dem System selbst heraus ergeben.
- (20) Wolfgang Michalke-Leicht, *Auf die Haltung kommt es an. Das Lehr-Lerngeschehen als wechselseitiger und dynamischer Prozess*, in: Sajak (Hg.) 2012 [Anm. 14], 37.
- (21) Richard David Precht, *Wer bin ich und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise, München 2007*.
- (22) Hans Schmid, *Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem ‚Wozu‘ religiöser Bildung*, in: *RPäB 50/2003, 49-58*.
- (23) Jochen Krautz, *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, in: *Fromm Forum (Dt. Ausgabe) 13/2009, 87-100* (online: [http://www.fromm-gesellschaft.de/images/stories/pdf-Dateien/Krautz\\_J\\_2009.pdf](http://www.fromm-gesellschaft.de/images/stories/pdf-Dateien/Krautz_J_2009.pdf), hier 1-21), 14f. (online).
- (24) Vgl. Hans Schmid, «Er brannte und verbrannte doch nicht». *Die Bedeutung mythischer Sprache in religiösen Lernprozessen*, in: *KatBl 135* (2010) 95-103.
- (25) Wolfgang Michalke-Leicht, *Lernsequenzen*, in: Michalke-Leicht (Hg.) 2011 [Anm. 1], 80, sowie Georg Gnant, *Anforderungssituationen und Lehranlässe*, in: Michalke-Leicht (Hg.) 2011 [Anm. 1], 45-53.
- (26) Siehe hierzu: Hans Schmid, *Die Dramaturgie des Unterrichts*, in: ders., *Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Praktischer Leitfaden, München 2008, 108-112*.
- (27) Christoph Türcke, *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur, München 2012*.
- (28) Michael Tomasello, *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens, Frankfurt 2002*.
- (29) Vgl. Türcke 2012 [Anm. 27], 57.
- (30) Ebd., 59.
- (31) Ebd., 59f. mit Zitat aus Tomasello 2002 [Anm. 28].
- (32) Vgl. Michalke-Leicht 2012 [Anm. 20], 37.



(33) Georg Gnandt, *Jesus Christus*, in: Michalke-Leicht (Hg.) 2011 [Anm. 1], 196.

(34) Robert Spaemann, *Der Traum von der Schicksalslosigkeit*, In: *Die Zeit* Nr. 28, 5. Juli 2012 (online: <http://pdf.zeit.de/2012/28/Beschneidung.pdf>).

(35) *Die pädagogische Situation war im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sicherlich eine andere.*

**Der Artikel ist erschienen:**

**Hans Schmid: Die Welt in Kinderhände? Die Rede vom «selbstgesteuerten Lernen im Unterricht». In: Stefan Altmeyer, Gottfried Bitter, Joachim Theis (Hrsg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. Praktische Theologie heute. Band 132. Stuttgart 2013, S. 127 – 138.**

*\* Hans Schmid hat mit der Arbeit «Religiosität der Schüler und Religionsunterricht an der Berufsschule. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen» an der Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg zum Dr. phil. promoviert. Seit 1989 leitet er die religionspädagogische Aus- und Fortbildung der Geistlichen im Priesterseminar Bamberg und ist Verantwortlicher für den Religionsunterricht an den Realschulen in der Erzdiözese Bamberg. Weitere Informationen über den Autor und seine Veröffentlichungen, so auch diesen Text, findet man auf der Internetseite des Autors: [www.hansschmid.de](http://www.hansschmid.de).*