

## Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht

von  
Martin Sander-Gaiser

### Abstract

*Anhand der Comeniusstudie und des Modellunterrichts „Die Nacht wird hell“ wird der jetzige Entwicklungsstand des kompetenzorientierten Religionsunterrichts in lerntheoretischer Perspektive analysiert. Dabei wird vorgeschlagen, die jetzige Perspektive von religiöser Bildung durch eine lerntheoretische Orientierung zu ergänzen. Hiermit kommt auch die Entwicklung der Unterrichtsqualität stärker in den Blick. Auf der Suche nach einer validen lerntheoretischen Orientierung werden Erkenntnisse neuerer Lerntheorien rezipiert. Es wird folgendes Resümee gezogen: Kompetenzorientiertes Lernen lässt sich am besten mit Hilfe der Metapher von „Partizipation“ beschreiben.*

Im kompetenzorientierten Religionsunterricht geht es um das „Lernen“: Bildungsstandards formulieren nach der Kliemestudie „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als *erwünschte Lernergebnisse*“<sup>1</sup>. In der bekannten religionspädagogischen Kompetenzformulierung nach Ulrich Hemel ist das Lernen ebenfalls ein Schlüsselbegriff. Hier geht es um die „*erlernbare, komplexe Fähigkeit* zum verantworteten Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“.<sup>2</sup> Auch der Kompetenzbegriff der Kliemestudie dreht sich um den Lernbegriff. Kompetenzen sind hier „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie *erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten*, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“<sup>3</sup>.

Deshalb möchte ich in meinem Beitrag einen Blick auf den engen Zusammenhang von Kompetenzen und Lerntheorien werfen und so die Entwicklung des kompetenzorientierten Religionsunterrichts weiter voranbringen. Ich möchte aufzeigen, wie sehr das Gelingen des kompetenzorientierten Religionsunterrichts an einer validen, lerntheoretischen Orientierung hängt, und einige Anregungen zur Entwicklung einer religionspädagogischen Lerntheorie geben. Zunächst beleuchte ich deshalb das lerntheoretische Defizit in der jetzigen Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Ich zeige dann exemplarisch Alternativen in der Perspektive des psychologischen Konstruktivismus auf. Danach gebe ich Anregungen, wie zwischen Bildungs- und Lerntheorie vermittelnde Brücken gebaut werden könnten. Im letzten Teil zeige ich Alternativen zum Lernverständnis als „Verhaltensänderung“ auf: Hierzu stelle ich einige Erkenntnisse der Lernwissenschaften zum Kompetenzbereich Kommunikation und Partizipation vor. Als Fazit schlage ich vor, Lernen mit der Metapher der Partizipation zu fassen. Hierin verdichten sich die Erkenntnisse der neueren Lernforschung und neue Perspektiven auf religiöse Lernprozesse werden frei.

---

<sup>1</sup> KLIEME u.a. 2003, 13.

<sup>2</sup> HEMEL 1988, 674.

<sup>3</sup> WEINERT 2001, 27.

## 1. Lerntheoretische Defizite in Entwürfen des kompetenzorientierten Religionsunterrichts

### 1.1 Die Comeniusstudie: „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“

Im letzten Jahr haben einige Kollegen für das Comenius-Institut eine Expertise zum kompetenzorientierten Religionsunterricht für die Sek. I erarbeitet.<sup>4</sup> Inzwischen gibt es eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen, die vom Comenius-Institut ebenfalls veröffentlicht wurden.<sup>5</sup>



Wir wollen nun danach fragen, welche Rolle das Lernen in dieser Expertise spielt. Schnell wird deutlich, dass die Comeniusgruppe sich nicht am Lern-, sondern am Bildungsbegriff orientiert. Von hier aus gelangt sie zu den Kompetenzformulierungen. Das ist verständlich, denn der Begriff der „Bildung“ hat sich als Überbegriff über alle religionspädagogischen Bemühungen etabliert. Die Kommission beschreibt dann auch das Gesamtziel des kompetenzorientierten Unterrichts als „gebildete Religion“.

Kompetenzziele werden nach der Comeniusstudie formuliert, indem ein Gegenstandsbereich oder Element

eines (künftigen) Kerncurriculums auf einen Kompetenzbereich bezogen wird. So können sich Unterrichtende z.B. beim Thema „Reformation“ fragen: Wo und wie lässt sich Reformation wahrnehmen? Wie lässt sie sich verstehen? Wie gestalten und kommunizieren? Und in welcher Form können Schüler heute hieran partizipieren? Hier wird deutlich, dass, im Gegensatz zu klassischen Lernzielen, *der Anwendungsbezug des Lernens vorangebracht werden soll*. Dies verwundert nicht, denn der Kompetenzbegriff ist von der Wirtschaft an die Bildung herangetragen worden. Und Kompetenzen in der beruflichen Bildung sind „die integrale Ganzheit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die eine Person innerhalb eines beruflichen Kontextes einzusetzen weiß“<sup>6</sup>.

Nun bedarf es allerdings der Klärung, welches Lernen in den einzelnen Dimensionen von Religion zu welchem Lernergebnis führt. Die Comeniusstudie überbrückt dieses Defizit, indem sie praktische Unterrichtsbeispiele benennt. Diese werden – der bildungstheoretischen Didaktik folgend – als methodische Praxis entworfen. „Methoden“ stehen jedoch im Gegensatz zu „Lernformen“ auf keinem empirischen Fundament. Dieser zu rasche Übergang zur Praxis wird ergänzt durch die Beobachtung, dass die Comeniusstudie zwar den Bildungsbegriff klar profiliert, aber Lernen nicht näher beschreibt. Andere Fächer gehen hier einen anderen Weg und verweisen für die Praxis auf eine lerntheoretisch orientierte, empirisch gesicherte Lernkultur.<sup>7</sup> Horst Bayrhuber, der Vorsitzende der Gesellschaft für Fachdidaktik, hat dieses lerntheoretische Defizit ebenfalls erkannt. Er rät der Religionspädagogik, nicht das Rad noch einmal neu zu erfinden: „Die lernpsychologischen Verfahren und Methoden, die zur-

<sup>4</sup> ELSENBAST / FISCHER 2006.

<sup>5</sup> ELSENBAST / FISCHER 2007.

<sup>6</sup> KAYZEL 2005.

<sup>7</sup> Siehe zur fehlenden Lernkultur ASBRAND 2007 und BAYRHUBER 2007.

zeit für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen nicht nur im Bereich der Biologie, sondern auch der anderen naturwissenschaftlichen Fächer, der Mathematik und sprachlichen Fächer eingesetzt werden, eignen sich gleichermaßen für die Entwicklung evidenzbasierter Kompetenzmodelle des evangelischen Religionsunterrichts.“<sup>8</sup>

### **Kognition und Emotion**

Aus der Perspektive der kognitiven Psychologie führt die Studie implizit einen Kognitionsbegriff ein. Dieser liegt den „Dimensionen der Erschließung von Religion“ zugrunde: Wahrnehmen, verstehen, deuten, kommunizieren und handeln sind kognitive Prozesse. Die Studie selbst bezeichnet jedoch lediglich „verstehen und deuten“ als kognitive Prozesse und verwendet damit einen engeren Kognitionsbegriff.<sup>9</sup> Die Verwendung von Kategorien und Begrifflichkeiten der kognitiven Psychologie ist für die Religionspädagogik ungewöhnlich. Oft findet sich eine große Reserviertheit gegenüber „kognitiv“. Eine Engführung religiösen Lernens auf rationale Prozesse wird befürchtet.

Die kognitive Psychologie hat dieses emotionale Defizit bei sich selbst schon seit einer Weile entdeckt. So wird auch die Bedeutung der Gefühle für kognitive Prozesse erforscht. Unter dem Stichwort „emotionale Intelligenz“ wird aufgezeigt, wie Gefühle rationale Prozesse steuern.<sup>10</sup> Auch beim „gehirngerechten Lernen“ spielen die Gefühle eine wichtige Rolle für kognitive Prozesse.<sup>11</sup> Ebenso wie in der unterrichtlichen Interaktionsforschung, in der die Akzeptanz der Gefühle durch die Lehrkraft sehr wichtig ist. Empirisch ist dort belegt, dass dies die kognitive Entwicklung der Schüler fördert.<sup>12</sup> Hier gilt es also noch einmal den impliziten Kognitionsbegriff der Studie zu überprüfen, zumal dem Zusammenhang von Glauben, Gefühl und religiösem Wissen in der reformatorischen Theologie<sup>13</sup> und später bei Friedrich Schleiermacher / Richard Kabisch große Bedeutung zugemessen wird.

---

<sup>8</sup> BAYRHUBER 2007, 54.

<sup>9</sup> Der Term „Kognition“ ist durch Ulrich Neisser 1967 systematisch zusammen mit der „cognitive psychology“ eingeführt worden. „Kognition“ ist abgeleitet von cognoscere: erkennen, wahrnehmen, wissen. Der Begriff taucht zuerst in der Psychologie des 19. Jahrhunderts auf und bezeichnet dort auch die *emotionalen Beziehungen* der elementaren Bewusstseinssebenen. In der modernen Psychologie wurde der Begriff der Kognition als grundsätzliche Gegenposition zum Behaviorismus in den 70er Jahren eingeführt. Kognition wird weiter gebraucht als in der Comeniusstudie und bezeichnet diejenigen Funktionen, welche wahrnehmen, erkennen, enkodieren, speichern, erinnern, denken, problemlösen, handeln, den Gebrauch von Sprache und motorischen Funktionen steuern. Siehe hierzu STRUBE u. a. 1996, 303ff.

<sup>10</sup> ULICH 1995 und COLEMAN 1997. Siehe zu didaktischen Umsetzungen des „Emotional learning“ u. a. <http://www.casel.org/>.

<sup>11</sup> Siehe hierzu: [http://edc.gov.ab.ca/k\\_12/special/aisi/pdfs/bbased\\_learning.pdf](http://edc.gov.ab.ca/k_12/special/aisi/pdfs/bbased_learning.pdf).

<sup>12</sup> So im bekannten unterrichtlichen Interaktionsschema von Ned A. Flanders. Siehe hierzu SCHORB 1977. Das Akzeptieren der Gefühle von Schülern bekommt in seinen empirischen Untersuchungen zur Lernleistung von Schülern in Interaktionen den höchsten Stellenwert zugewiesen.

<sup>13</sup> Kognition und Emotion gehören auch in der Bibel zusammen: Erkennen (γινῶσκω/cognoscere) hat deutlich auch eine *emotionale Komponente* (Gen 4,1). Auch Luther betont den affektiven, erfahrungsbezogenen Charakter religiöser Kognition. So z.B. in der Auslegung von Psalm 51,5: „Non est simpliciter ‚cognoscere‘, sed er erferts (=er erfährts), fults (=fühlts) ...“ . MARTIN LUTHER, WA 40II, 360, 1f.; WA 42, 179, 19.

## 1.2 Die Modellstunde „Die Nacht wird hell“

Was bedeutet das oben geschilderte lerntheoretische Defizit für die praktische Gestaltung des kompetenzorientierten Religionsunterrichts? Was bedeutet es, wenn Weg und Ziel durch keine lerntheoretische Orientierung miteinander verbunden sind? Welche Vorstellung von Kompetenzen entsteht bei Lehrkräften? Welche unterrichtlichen Wege werden begangen?

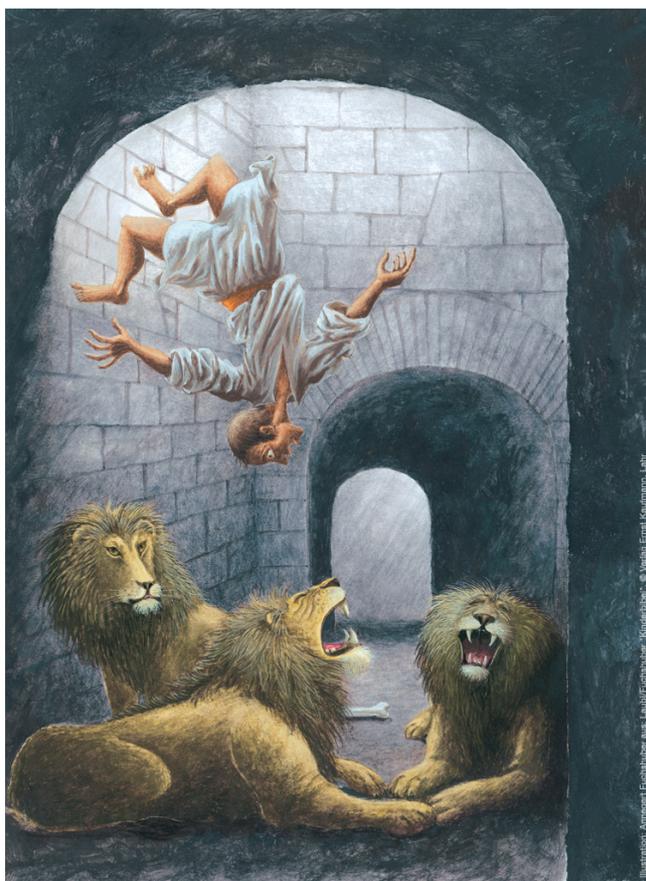
Zu befürchten ist, dass – unter dem Druck, die gewünschte Ergebnisqualität des Lernens hervorzubringen – Unterrichtende auf eine Transmissionsvorstellung von „Lernen“ zurückfallen. Unterstrichen wird dies durch die Fokussierung der Reform auf das zu überprüfende „outcome“ von Bildungsprozessen. Zur Überprüfung analysieren wir hierzu die Modellstunde „Die Nacht wird hell“<sup>14</sup>. Diese DVD soll Multiplikatoren und Unterrichtenden ein Beispiel eines gelungenen, kompetenzorientierten Religionsunterrichts vor Augen führen. Wie die Arbeit der Comeniusgruppe, so ist auch diese Arbeit innovativ und verdient Respekt.

Der Unterrichtsgegenstand ist Daniel in der Löwengrube: Hierzu werden zunächst einige Teilkompetenzen formuliert, die aus den württembergischen Standards stammen:

- Teilkompetenz 1: Wir kennen die Geschichte von Daniel so gut, dass wir sie selbst erzählen können.
  - Teilkompetenz 2: Wir können zeigen, wie in der Geschichte von Gott erzählt wird.
- Der unterrichtliche Weg zur Entwicklung dieser Kompetenzziele führt über eine Bildbetrachtung: Schüler/innen wird ein Mann gezeigt, der kopfüber in eine Löwengrube fällt. Die Schüler/innen werden aufgefordert, sich hierzu eine Geschichte zu überlegen. Dies sollen sie tun, indem sie links vom Bild Zettel anheften, auf denen ihre Vermutungen zur Vorgeschichte stehen. Rechts vom Bild stehen ihre Spekulationen, wie die Geschichte nach dieser Situation weitergegangen sein könnte. Andere Schüler/innen erfinden Überschriften zum Bild, die dann darüber gehängt werden. Zwar wird in der beiliegenden Beschreibung des Unterrichts ein tieferes Verstehen der Geschichte angestrebt, doch die Lehrerin hat die erste Teilkompetenz „erzählen können“ vor Augen. Diese will sie am Ende der Stunde überprüfen. Deshalb wechselt sie von einer bisher eher konstruktivistischen Arbeitsweise des „Spekulierens“ hin zum Instruktorialismus/Transmissionsmodell.<sup>15</sup> Die Lehrerin sagt: „Ich finde, es passt auch alles sehr gut [...] und wenn ich jetzt von jeder Farbe einen Zettel nehmen würde, dann hätte ich ja eine richtig kleine Geschichte. *Aber ich möchte euch jetzt erzählen, wie diese Geschichte zu diesem Bild wirklich passiert ist und zwar so wie sie in der Bibel steht.* Ich möchte euch von Daniel erzählen [...]“. Wie stellt sich dieser unterrichtliche Bruch in lerntheoretischer Perspektive dar?

<sup>14</sup> EVANGELISCHES MEDIENHAUS 2006. Die DVD wurde entwickelt von PTZ-Birkach und RPI-Baden.

<sup>15</sup> Nach ca. 16 Minuten des Unterrichts auf der DVD „Die Nacht wird hell“.



Akzentuierte der psychologische Konstruktivismus die subjektive Konstruktion von Bedeutungen durch die Schüler/innen, vertritt der Instruktionismus genau das Gegenteil: „Objektive“ Wahrheiten müssen von Schülern verinnerlicht und reproduziert werden.<sup>16</sup> In diesem Falle ist dies eine biblische Wahrheit, die „wirkliche“ Geschichte, die dem „Spekulieren“ der Schüler ein Ende setzt. Die Deutungen der Schüler spielen im Instruktionismus keine wirkliche lerntheoretische Rolle. Sie sind Beiwerk, bereiten höchstens auf die sog. richtige Lösung oder Wahrheit vor. Im Modellunterricht „Die Nacht wird hell“ wird dies auch später noch einmal evident, als die Spekulationen der Schüler auf den Zetteln an den Rand der Tafel weggeschoben werden. Damit wird deutlich gemacht, dass sie für das Erreichen des „Outputs“ keine Rolle spielen.

Die Folgen dieses lerntheoretischen Bruchs für das Lernen der Schüler/innen sind eklatant: Der Prozess der „Konstruktion von Bedeutung“ (David Asubel), des „Verbindung-legens“ (Hans Aebli) zwischen eigener Erfahrung und überlieferter biblischer Erfahrung wird zugunsten des angestrebten objektiven „Lernergebnisses“ (Teilkompetenz 1) regelrecht zerstört. Auch auf der motivationspsychologischen Ebene ist dieser Vorgang höchst problematisch. Schüler/innen fühlen, dass ihre Deute- und Denkleistung wohl gelobt, doch nicht wirklich ernst genommen wird. Sie fühlen, dass ihre Arbeit nur dazu dient, sie auf die Reproduktion einer sog. „biblischen Wahrheit“, auf ein „erwünschtes Lernergebnis“ vorzubereiten. Warum sollten sie sich künftig also anstrengen, eigene Lösungen, Gedanken und Erfahrungen in den Unterricht einzubringen? Einigen Lehrern fiel zu dieser Form des Instruktionismus das Wort „Ostereipädagogik“ ein: Die Lehrerin weiß, wo die richtigen Antworten liegen, die Schüler/innen müssen sie nur noch finden.

<sup>16</sup> Zur Umsetzung dieser Erkenntnisse in die Religionspädagogik siehe u.a. BÜTTNER 2006 oder MENDL 2005.

### ***Unterrichtliche Alternativen in der Perspektive des psychologischen Konstruktivismus***

Welche unterrichtlichen Alternativen hätte es in der Perspektive des psychologischen Konstruktivismus hier gegeben? Zunächst einmal ist die Perspektive auf Lernprozesse grundsätzlich verschieden. Bereits bei der Formulierung der Kompetenzziele wird dies deutlich. So müsste es darum gehen, den zentralen Begriff der Danielgeschichte, nämlich „Bewahrung“, in konstruktivistischer Perspektive zu erarbeiten. Das Ziel wäre, Schüler/innen zu ermöglichen, zwischen ihren Erfahrungen von Bewahrung/Nichtbewahrung und der überlieferten Erfahrung in der Danielgeschichte Verbindungen herzustellen. So könnten Schüler/innen zunächst ihre eigenen Erfahrungen zum Thema „Bewahrung und Nichtbewahrung“ darstellen. Danach könnte die Danielgeschichte erzählt werden. Dabei wäre klarzustellen, dass diese Geschichte *eine weitere mögliche Erfahrung* von Bewahrung überliefert. Nachdem die Lehrerin sichergestellt hat, dass die Geschichte von den Schülern verstanden wurde, könnte ein weiterer Auftrag gegeben werden. Schüler/innen könnten Vermutungen darüber anstellen, *warum eben jene Erfahrung in der Bibel überliefert wird*. Damit legen sie eine Verbindung zwischen ihrem Begriff von Bewahrung und dem überlieferten biblischen Begriff.

Das Ziel des Unterrichts wäre also, dass Schüler/innen – ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen/Vorwissen von Bewahrung und Nichtbewahrung – *der Danielgeschichte eine eigene Bedeutung zuschreiben*. Das Ergebnis ist dabei offen. Schüler/innen könnten diese Geschichte für sich selbst als „unbedeutend“ einstufen. Es könnte sein, dass es eben *nicht ihrer Erfahrung entspricht*, dass aufrechte, gottesfürchtige Menschen von Gott bewahrt werden. Oder allgemeiner: Das Kompetenzziel wäre hier die erfahrungsorientierte Weiterentwicklung des Begriffs von Bewahrung in der Auseinandersetzung mit der überlieferten biblischen Erfahrung.

*Der qualitative Unterschied zum Modellversuch besteht in der anderen Sichtweise auf Kompetenzen, bedingt durch eine andere lerntheoretische Orientierung:* Im ersten Fall geht es um Reproduktion und Ordnung der Geschichte unter der Perspektive, wie hier von Gott erzählt wird. In meinem Vorschlag geht es darum, den Begriff von „Bewahrung“ in konstruktivistischer Sicht weiterzuentwickeln. Dass die Schüler hierzu verstanden haben müssen, wie Daniel in dieser Geschichte bewahrt wird, ist ein selbstverständlicher Schritt auf diesem Weg. Kurzum: Fehlt ein tieferes Verständnis von Lernen, dann droht die Gefahr, Teilziele instruktionalistisch zu formulieren und unterrichtlich zu inszenieren.

## **2. Lerntheorie und Religionspädagogik**

Wir haben gesehen, dass Kompetenzen immer in einer bestimmten Auffassung von „Lernen“ formuliert und unterrichtlich umgesetzt werden. Dies gilt auch dort, wo man keine Rechenschaft über das – dem eigenen Kompetenzverständnis zugrunde liegende – Lernverständnis ablegt. Wenn also mit der Einführung von Kompetenzen nicht auch die Erkenntnisse der Lernforschung rezipiert werden, werden vorhandene Lernauffassungen reproduziert und auf neue Ziele ausgerichtet. Deutlich wird dies auch in der eingangs geschilderten Arbeit von Lehrer/innen in den Länderkommissionen.

Wir wenden uns nun der Frage nach den Ursachen zu. Wodurch ist die Religionspädagogik in diese Ausgangslage gekommen? *Was sind die Ursachen dieses lerntheoretischen Defizits, welches in anderen Fächern deutlich weniger zu spüren ist?*

Schauen wir in neuere Entwürfe von Religionspädagogiken und -didaktiken, so ist zu beobachten, dass der Bildungsbegriff dort eine Renaissance feiert.<sup>17</sup> Bildung hat sich allmählich als Leitbegriff über alle religionspädagogischen Bemühungen durchgesetzt.<sup>18</sup> Der Bildungsbegriff konnte dies leisten, weil Religionspädagogen starke Konvergenzen zur reformatorischen Theologie erkannt haben. Dabei ist die Tatsache, dass der Bildungsbegriff in der Mystik Eckhards wurzelt, nebensächlich. Wichtiger erscheint der – in der (spät)aufklärerischen Bildungsvorstellung – vermittelte Freiheitsgedanke für das Subjekt und die Betonung der Unverfügbarkeit von „Bildung“. „Sich bilden“ statt „jemand bilden“ wird mit der Unverfügbarkeit von Gottes Wirken im Bildungsprozess zusammengedacht. Diese Unverfügbarkeit gilt freilich ebenso für religiöses Lernen und Erkennen, zumindest wenn es um bedeutsame Prozesse geht.<sup>19</sup> Auch für das Gelingen religiöser Erziehung gilt dieselbe Unverfügbarkeit.<sup>20</sup> Dennoch steht „Lernen“ im Licht von „Bildung“ immer im Verdacht, den Menschen zu reduzieren, zu instrumentalisieren oder zu ökonomisieren. Dieses negative Image hängt mit einer historischen Erfahrung der Religionspädagogik zusammen. Rückblickend kommentierte Peter Biehl: „Besonders das instrumentelle Verständnis von Lernen musste sich im Hinblick auf die Ziele und Inhalte sowie die Verlaufsformen religiöser Lernprozesse nachteilig auswirken“<sup>21</sup>. Und die Wirkung behavioristischer Lernvorstellungen hält sich bis heute. So wird die deutschsprachige Lernpsychologie immer noch dominiert vom einen Lernverständnis von „Verhaltensänderung“. Diese Definition ist 1919 von dem Behavioristen John Watson<sup>22</sup> in die Lernpsychologie hineingetragen worden und wird bis heute reproduziert. Für Religionspädagogen ist ein solches Lernverständnis einst und heute kaum brauchbar. Ähnlich verhält es sich auch mit dem kognitivistischen Verständnis von Lernen als „Informationsverarbeitung“. Hans Aeblis klassische Definition von Lernen „als Beziehung legen“, erscheint hier noch am ehesten geeignet, findet sich aber – soweit ich sehe – nicht in der religionspädagogischen Literatur wieder.

In dieser schwierigen Situation hat die Religionspädagogik vier prinzipielle Auswege gefunden, um mit dem Thema Lernen/Lernforschung/Lerntheorie umzugehen:

1. Mit der Definition „Verhaltensänderung“ ist das Thema Lernen/Lernforschung/Lerntheorie weitgehend erledigt.
2. „Lernen“ wird von seiner empirischen Basis entkoppelt und normativ-abduktiv beschrieben. Der Lernbegriff wird unscharf, immer neue Attribute werden dem Lernen vorgeschaltet.
3. Die religionspädagogische Theorie favorisiert andere Begrifflichkeiten (Aneignung/Erschließung aus der Bildungstheorie, Performanz, Ästhetik, Symbole, Zeichen, Erfahrung aus anderen Bezugswissenschaften).

---

<sup>17</sup> „Es hat lange gedauert, bis die evangelische Kirche in der Moderne ankam und bereit und im Stande war, das, was ihr als das Erbe der eigenen Tradition in den modernen Bildungstheorien begegnete, als legitim anzuerkennen und sich (wieder) anzueignen [...]“. (DRESSLER 2006, 19) Eine gelungene Übersicht der Entwicklung des Bildungsbegriffs in der Religionspädagogik findet sich bei BIEHL / NIPKOW 2003. Godwin Lämmermann akzentuiert das Erbe der kritischen Bildungstheorie gegenüber der Ökonomisierung von Bildung und unterstreicht stark die Schüler(Subjekt)-Orientierung. DERS. 2005. Stärker an Inhalten und Elementarisierung orientiert erscheint religiöse Bildung bei SCHWEITZER 2006.

<sup>18</sup> „Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinander fallen sollen.“ (KLAFFKI 1985, 252)

<sup>19</sup> „Spiritus sanctus ... dat intelligentiam per quam discimus cognoscere“ (MARTIN LUTHER, WA 29, 580, 16).

<sup>20</sup> Vgl. ASHEIM 1961.

<sup>21</sup> BIEHL 2003, 9.

<sup>22</sup> WATSON 1919.

#### 4. Der Dialog mit neuerer Lernforschung wird gezielt gesucht.

Das negative Image, welches empirische Lernforschung noch in weiten Bereichen der Religionspädagogik genießt, führt andererseits zu einer Vermeidung und Unschärfe des Lernbegriffs. Symptomatisch hierfür ist auch, dass eine religionspädagogische Monografie zum Thema Lernen aussteht. Andere Begriffe erscheinen der Forschung attraktiver: Erfahrung, Wahrnehmung, Symbol/Zeichen, Bildung, Performanz oder Ästhetik.

Die vierte Lösung erscheint mir die im Moment erfolgversprechendste: Hier wird der Dialog mit neuerer Lernforschung gesucht, um das Lernen im Religionsunterricht konzeptionell besser zu verstehen. Damit steigt zugleich die Praxisrelevanz religionspädagogischer Forschung. Zu nennen sind hier z.B. das Lernen von Diakonie und Ethik, die konstruktivistische Religionsdidaktik oder das Lernen mit neuen Medien. Auch empirische Forschung wird zunehmend lerntheoretisch reflektiert, wie man an Studien zur Begriffsbildung im Religionsunterricht<sup>23</sup> oder am Beitrag von Gottfried Orth erkennen kann.

Welches Reformpotenzial im Dialog mit der neueren Lernforschung schlummert, wird in der niederländischen Situation deutlich. Die dortige Religionspädagogik bemüht sich um eine kritische Rezeption neuerer Lernforschung für den Religionsunterricht. Als Ergebnis ist „Lernen als Partizipation“ zum Schlüsselbegriff der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion geworden.<sup>24</sup>

##### 2.1 *Brücken zwischen Bildungs- und Lerntheorie*

Wir haben gesehen, wie der kompetenzorientierte Religionsunterricht in der Perspektive von religiöser Bildung auf religiöse Lerntheorie angewiesen ist. Um Letztere zu entwickeln, sehe ich für die Religionspädagogik zwei prinzipielle Möglichkeiten:

1. Künftige religionspädagogische Forschung könnte sich zwischen einer Trias von Schlüsselbegriffen aufspannen: *Bildung, Erziehung, Lernen*.<sup>25</sup> Damit würde der Lernbegriff an die Lernforschung gekoppelt und aus der abduktiven Bestimmung von „Bildung“ entlassen. *Eine eigenständige religionspädagogische Lernforschung könnte entstehen, die im Dialog mit Forschungen zu religiöser Bildung und Erziehung steht.* Der religionspädagogische Diskurs könnte dann sowohl innerhalb der einzelnen Bereiche, als auch in der Vernetzung von „Lernen-Bilden-Erziehen“ stattfinden.

2. Wenn die Religionspädagogik an der Forderung Klafkis festhält, einen zentralen Leitbegriff über alle religionspädagogischen Bemühungen zu entwickeln, gibt es die Möglichkeit, *Lerntheorie als integralen Bestandteil der Bildungstheorie* zu rezipieren. In der gegenwärtigen Lage dürfte dieser Vorschlag wohl am konsensfähigsten sein.

Ansätze hierzu gibt es bereits in der klassischen Bildungstheorie: So räumte Wolfgang Klafki in einem persönlichen Gespräch die großen Konvergenzen zwischen neueren Lerntheorien und der klassischen Bildungstheorie ein. In seinem späteren Werk ist ebenfalls die Bemühung deutlich zu erkennen, empirisch abgesicherte Erkenntnisse der Lernforschung mit der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Bildungstradition in Einklang zu bringen. Dabei operiert Klafki nach dem Prinzip der Konvergenz zwischen Bildungs- und Lerntheorie. Indes verfährt er hierin nicht immer konsequent: Manche Lernvorstellungen – wie etwa das selbsttätige Lernen – begründet er einseitig, nur aus der Tradition von Bildung. Andere Begriffe – wie zum

<sup>23</sup> HANISCH und (der pädagogische Psychologe) HOPPE-GRAFF 2002.

<sup>24</sup> „Participatie is een kernbegrip in de recente godsdienstdidactische theorievorming“ (ROEBBEN 2007, 121). Damit referiert er auf den Beitrag von: HERMANS 2001. Der Stand der aktuellen Debatte findet sich in: DERS. 2002.

<sup>25</sup> In Anlehnung an ROTHGANGEL / BIEHL 2006, 44f.

Beispiel „Aneignung“ – unterlegt er ausschließlich mit den Forschungen pädagogischer Psychologen wie Piotr Galperin, Jean Piaget und Jerome Bruner.<sup>26</sup> Andere Vorstellungen werden doppelt verantwortet: So etwa der Begriff des Lehrens, den er sokratisch als „entwickeln“ versteht, aber auch zugleich mit den Erkenntnissen des psychologischen Konstruktivismus unterlegt.<sup>27</sup>

Noch einschneidender als bei Wolfgang Klafki ist der Einfluss der Lerntheorie beim Bildungstheoretiker Günther Domen zu beobachten. Die Forschungen zum sog. „informellen Lernen“ reformierten traditionelle Bildungsvorstellungen.<sup>28</sup> Wenn 70% des Wissens und der Fertigkeiten Erwachsener nicht in Bildungseinrichtungen erworben werden, dann geschieht Bildung durch ihr „Selbstlernen ...“, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“<sup>29</sup>.

## 2.2 *Bedeutsamkeit als religionsdidaktischer Vermittlungsbegriff*

Eine Religionsdidaktik, die sich sowohl bildungs- als auch lerntheoretisch verantworten will, muss Brücken bauen. Brücken, die zwischen beiden Traditionen vermitteln. So ist der Begriff der „Bedeutsamkeit“ ein elementarer gemeinsamer Begriff sowohl in der Unterrichtsvorbereitung nach Klafki als auch im psychologischen Konstruktivismus. Unterrichtende rekonstruieren bedeutsame Begriffe aus der religiösen Tradition und aus ihrer Wahrnehmung des Lebens der Schüler. Schüler wiederum konstruieren ihre eigenen bedeutsamen Begriffe, die für ihr künftiges Leben Orientierung bieten. Wie eine solche konvergente bildungs- und lerntheoretische Orientierung unterrichtspraktisch aussehen könnte, habe ich oben als Alternative zum Modellunterricht „Die Nacht wird hell“ bereits angedeutet.

Solche Brückenschläge zwischen Lern- und Bildungstheorie sind nicht neu: Der Psychologe Hans Aebli versuchte eine solche Brücke zur geisteswissenschaftlichen Didaktik zu bauen, als er aufzeigte, dass die Klafki'schen Fragen zu Unterrichtsvorbereitung nichts anderes sind als ein psychologischer Prozess der Konstruktion von Begriffen durch die Unterrichtenden.<sup>30</sup> Soweit ich sehe, ist dieser Brückenschlag jedoch nicht in der geisteswissenschaftlichen Didaktik aufgenommen worden. Dennoch: Lernen als „Ko-Konstruktion bedeutsamer Begriffe“ stellt eine Brücke zur didaktischen Analyse dar. Dabei ist aus lerntheoretischer Sicht gegenüber Klafki anzumerken, dass die zukünftige Bedeutsamkeit eines Begriffes nur allein durch die Schüler/innen konstruiert werden kann. Die zukünftige Bedeutsamkeit eines Begriffes ist also planungs offen.

In der pädagogischen Psychologie ist es vor allem David Ausubel gewesen, der das bedeutsame Lernen in die Diskussion eingebracht hat. Für ihn gab es zum „meaningful learning“ gegenüber dem „rote learning“ („Reproduktion von Gedächtnisleistung“) in der Schule keine Alternative.<sup>31</sup> Inzwischen hat sich das „meaningful learning“ in

---

<sup>26</sup> Vgl. KLAFKI 1985, 156ff. Moderne Lerntheorien weisen auch auf die Bedeutung der „Exteriorisierung“ von Wissen hin. Lernen ist beides: Interiorisierung und Exteriorisierung! Exteriorisierung, das meint die Transformation von überlieferten Vorstellungen und Artefakten durch den Lernenden. Siehe hierzu u.a. SANDER-GAISER 2003, 227.

<sup>27</sup> Vgl. KLAFKI 1985, 145f.

<sup>28</sup> DOHMEN 2001.

<sup>29</sup> Ebd., 25.

<sup>30</sup> „Zusammenfassend stellen wir fest, dass Klafkis didaktische Analyse im wesentlichen die begriffliche Analyse des Stoffes fordert“ (AEBLI 1983, 263f). Im Folgenden ergänzt Aebli die didaktische Analyse Klafkis durch seine Darstellung der Arbeit mit Begriffen im Unterricht: 1. Begriffe als Netze von Sachzusammenhängen, 2. einen Begriffsinhalt aufbauen, 3. einen Begriff durcharbeiten, 4. einen Begriff anwenden.

<sup>31</sup> AUSUBEL 1963.

vielen Domänen, aber vor allem in der Theorie sprachlicher und literarischer Lernprozesse, etablieren können.<sup>32</sup>

Wenn wir Lernen nicht nur bildungs- und lerntheoretisch, sondern – wie den Bildungsbegriff auch – in theologischer Perspektive verantworten wollen, dann kommt dem Begriff der Bedeutsamkeit ebenfalls eine Schlüsselrolle zu.<sup>33</sup> Wenn z.B. für Luther die christliche Überlieferung nicht in der Perspektive der persönlichen Bedeutung „für mich“ (pro me) gelernt wird, ist das Lernergebnis „historischer Glaube“. Wir würden heute deklaratives Wissen über Glauben sagen. Beim Lernen geht es ihm jedoch darum, dass die Überlieferung bedeutsam für den Lernenden wird. Hierauf zielt das religiöse Lernen nach Luther, wiewohl das Erkennen der Bedeutsamkeit „für mich“ selbst unverfügbar bleibt.

Auf solche Weise könnten Brücken zwischen Bildungs- und Lerntheorie geschaffen werden, die in einem konvergenten Feld von Bildungs- und Lerntheorie Modelle zur Unterrichtsplanung erschaffen.

### 3. Impulse aus der neueren Lernforschung

Wir wenden unseren Blick von den Problemen der Vermittlung von Bildungs- und Lerntheorie ab und den Erkenntnissen der neueren Lernforschung zu. Denn hier haben sich seit den 90er Jahren einschneidende Veränderungen vollzogen. So konstatierte der Psychologe Heinz Mandl bereits vor 10 Jahren: „Diese Zusammenführung der kognitiven, biologischen und soziokulturellen Perspektive ist gegenwärtig eine entscheidende Trendwende in der Psychologie des Lernens, die menschliche Lern- und Denkvorgänge lange Zeit auf den Aspekt der individuellen Informationsverarbeitung eingeengt hat“<sup>34</sup>.

Die bereits erwähnte niederländische Unterrichts- und Schulreform versucht diese Erkenntnisse unter dem Label „Neues Lernen“ zu bündeln. Der Ausdruck ist leider irreführend: Nicht das Lernen ist neu, sondern die Ideen, Auffassungen und Perspektiven über das Lernen haben sich verändert. Es geht nicht um Methodentraining (Heinz Klippert), sondern um einen pädagogischen Perspektivenwechsel. So gelten auch traditionelle Unterrichtsformen nicht generell als überholt, sondern erscheinen in einem anderen Licht. Einige Modellschulen erproben das „Neue Lernen“.<sup>35</sup> Äußeres Kennzeichen der Reform ist eine Auflösung der zentralen Rolle des Klassenzimmers und Integration außerschulischer Lernmöglichkeiten. Die Fächer behalten ihre Struktur, werden aber relativiert als ein möglicher Zugang zur Wirklichkeit („Betrachte dies Phänomen einmal durch die Brille eines Historikers, Theologen, ...“). Der didaktische Grundtenor des „Neuen Lernens“ ist das Generieren von Fragen.

Wir können die Praxis des Neuen Lernens hier nicht weiter entfalten, weil wir uns der dahinter stehenden lerntheoretischen Neuorientierung zuwenden wollen. *Das „Neue“ besteht darin, Lernen als einen sozial und kulturell eingebetteten Prozess zu verstehen, in dem Reflexion und Selbstregulierung eine wichtige Rolle spielen.* Dieses

<sup>32</sup> Zum Einblick in die gegenwärtige Forschungslage zur Arbeit mit Texten siehe RADDEN 2007. Zur „Kokonstruktion von Bedeutung“ im Klassenzimmer siehe: COWIE / VAN DER AALSVOORT 2000.

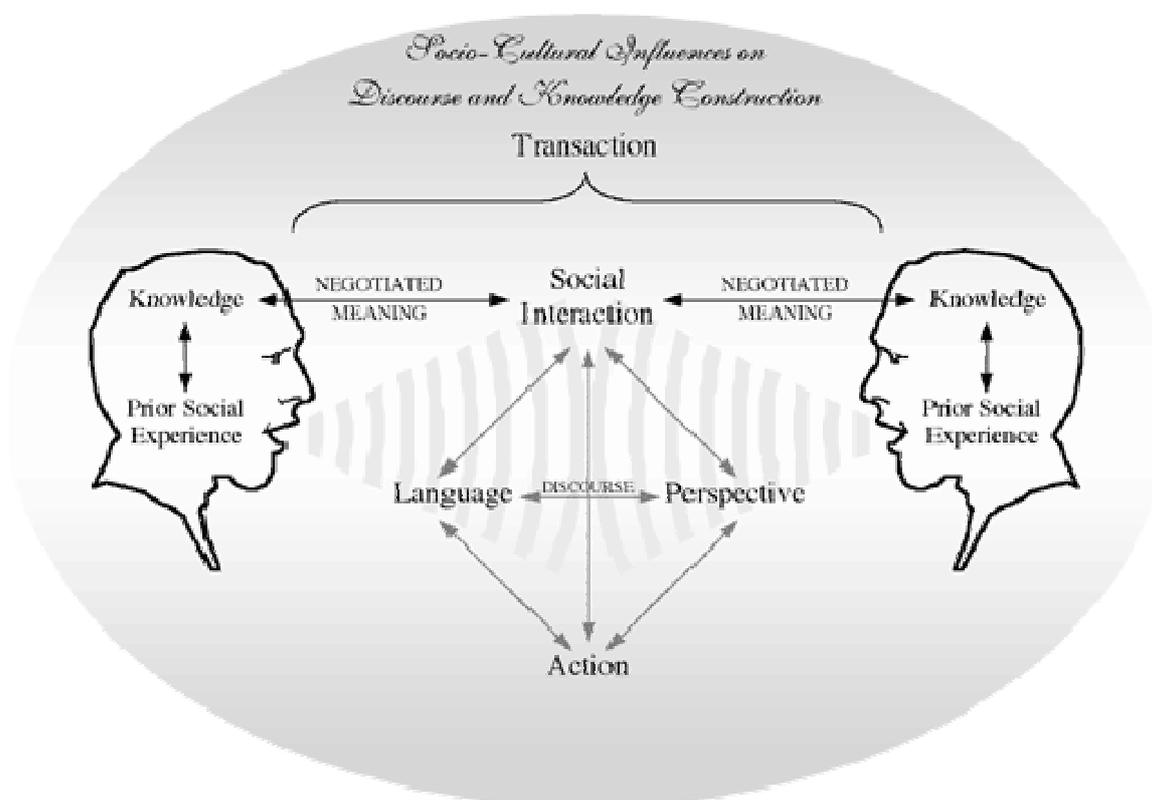
<sup>33</sup> Für Luther geht es beim religiösen Lernen nicht nur um deklaratives Wissen. Dies führe nur zum „historischen Glauben“. Demgegenüber akzentuiert er die persönliche Bedeutung. So kommentiert er etwa Jesaja 9 „uns ist heute ein Kind geboren“ mit den Worten: „Drum lerne recht glauben, *nicht dass du den Glauben historice plauderst*. Denn auch der Türk sagt: Maria hat ein Kind, ist noch nicht einmal ein Wunder, dass eine Jungfrau ein Kind hat, ... Aber das „uns“, das unterscheidet den Türken und mich voneinander“. (MARTIN LUTHER, WA 26, 37ff.)

<sup>34</sup> REINMANN-ROTHMEIER / MANDL 1997, 74.

<sup>35</sup> Siehe zur Praxis an den Schulen: <http://www.talent4leren.nl>. Hier finden sich auch Literaturhinweise und Online-Publikationen. Eine zweite gute Adresse ist <http://www.kpcgroep.nl>. Zu den notwendigen Kompetenzen für Unterrichtende siehe: <http://www.lerarenweb.nl/>.

neue Verständnis von Lernen ist durch verschiedene Entwicklungen in der Lernforschung seit den 90er Jahren angeschoben worden. Zu nennen sind hier:

- Die Aporien der – auf Piaget gründenden – Entwicklungsforschung und die damit verbundene Frage „ob nicht die Entwicklung (von Religion) bei Kindern in einem bisher unterschätzten Ausmaß von dem Gesamtcharakter des religiös-sozialen Umfeldes abhängig ist“<sup>36</sup>.
- Die Verbindung der Lernpsychologie in der Tradition Levi Vygotsky's mit der Tradition von Jean Piaget.<sup>37</sup>
- Das Erstarren des sozialen Konstruktivismus als eines plausiblen wissenschaftlichen Theorierahmens.
- Die Etablierung der „learning sciences“.
- Die Einforderung des partizipativen Denkens und Arbeitens in QM-Prozessen.
- Erkenntnisse des „informal learning“.
- Neurobiologische Erkenntnisse zum sog. „gehirngerechten Lernen“, die zum gemeinschaftlichen Lernen in authentischen, sozialen Kontexten raten.<sup>38</sup>



Als Folge solcher Anstöße hat sich eine Lernforschung ausgebildet, die über Lernen in anderen Begrifflichkeiten spricht. Z.B. als: Identitäts- und Beziehungsbildung, Tätigkeit („activity“), Transformation kultureller Artefakte, Partizipation an Gemeinschaften von Wissen und Praxis etc. *Lernen wird verstanden als Prozess der Teilhabe an einer bestimmten kulturellen Praxis. Dieser Prozess schließt dann das Erlern*

<sup>36</sup> NIPKOW 2006, 11.

<sup>37</sup> Die Texte weichen zum Teil erheblich von den deutschsprachigen (in der DDR übersetzten) Ausgaben vieler Ost-Psychologen ab. Die englischsprachigen Übersetzungen stammen von in Russland lebenden Bürgern. Der Stein kam ins Rollen mit: VYGOTSKY 1978.

<sup>38</sup> „If brain-based pedagogy could be summed up in one sentence, it would be, knowledge should be socially created.“ (SLAVKIN 2004, 44). Siehe zum brain based learning: <http://www.jlcbrian.com/>.

nen der hierfür notwendigen Haltungen, Fertigkeiten und Wissensbestände mit ein.<sup>39</sup> Bedeutsames Lernen erscheint eng mit den Beziehungen und Gemeinschaften verbunden, die die Bedeutsamkeit des zu Lernenden konstruieren. Lernen und „Konstruktion von Bedeutsamkeit“ wird nicht mehr länger als ein individueller Prozess, sondern auch als Teilhabe an den verschiedenen „Konversationen“ kultureller Gemeinschaften gesehen (siehe Abb. oben<sup>40</sup>). Auch die endogenen mentalen Prozesse des Lernens erscheinen nun in einem neuen Licht: Im menschlichen Geist setzt sich die Sozialität unseres Lernens fort. Er ist dialogisch organisiert.<sup>41</sup> In der unterrichtspraktischen Umsetzung dieser Erkenntnisse werden folglich soziale Interaktionen und Kommunikation in kulturellen Settings gefördert.<sup>42</sup>

### 3.1 Erkenntnisse der evolutionären Anthropologie (Kompetenzbereich Kommunikation)

Im Rahmen dieses Beitrages kann ich mich nur auf einige Impulse dieser breiten Strömung neuerer Lernforschung beschränken. Wichtig ist der Begriff der Lernwissenschaften („learning sciences“), der das Lernverständnis weiter aufspannt als die klassischen psychologischen Disziplinen.<sup>43</sup> Geforscht wird „cross disciplinary“, um konzeptionelle Engführung in der eigenen Lernforschung zu überwinden. Insbesondere die empirischen Forschungen der Anthropologie, Sprach-, Sozial-, Kommunikations-, Kultur- und Neurowissenschaften haben den Diskurs bereichert.

Ein Beispiel aus dem Wirkungsort von Helmut Hanisch soll hier kurz dargestellt werden: die Erkenntnisse des Max-Planck-Instituts für evolutionäre Anthropologie in Leipzig. Der Institutsdirektor Michael Tomassello hat die Erkenntnisse der Forschungen in seinem Buch „Der kulturelle Ursprung menschlicher Erkenntnis“<sup>44</sup> niedergeschrieben. Hier in Kürze der Ertrag:

Genetisch lässt sich noch immer nicht das Phänomen der menschlichen Intelligenz erklären. Menschen und Menschenaffen haben sich erst vor sechs Millionen Jahren als eigene genetische Gruppe (Hominide) entwickelt. Zu 99% stimmt unser Genmaterial mit dem der Menschenaffen überein. Unsere genetische Differenz zu den Menschenaffen ist so groß wie die von Zebra zu Pferd oder von Ratten zu Mäusen. Vor 250 000 Jahren entstand dann der moderne Mensch. Das Rätsel für die Genforscher besteht nun darin, dass sechs Millionen oder gar 250 000 Jahre viel zu kurz sind, um eine genetische Grundlage für die Entwicklung menschlicher Intelligenz zu schaffen! So wurde kein spezifisches menschliches Intelligenzgen gefunden. Dazu gesellt sich noch ein weiterer verblüffender Befund aus der vergleichenden Intelligenzforschung nach dem Modell von Piaget. Auch formaloperative Intelligenz, also abstraktes Denken, ist bei Menschenaffen vorhanden.

Was also ist dann der Motor der schnellen kulturellen und geistigen Entwicklung des Menschen? Die Antwort, die das Institut für evolutionäre Anthropologie gefunden hat, ist folgende: Menschen haben die einzigartige Fähigkeit, sich in ihre Artgenossen hineinzusetzen. Menschen können „mit den Augen des Nächsten“ sehen, in „dessen Schuhen herumlaufen“. Menschenaffen fehlt diese emotional-geistige Fertigkeit.

<sup>39</sup> „A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a socio-cultural practice. This social process, includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills.“ (LAVE / WENGER 1999, 83)

<sup>40</sup> Die Abbildung stammt aus: DOOLITTLE 2001, 1(4) 501-516.

<sup>41</sup> WERTSCH 1991.

<sup>42</sup> ROGOFF 1999, 69-82.

<sup>43</sup> Der im englischen Sprachraum gebräuchliche Begriff der „Learning Sciences“ hat im Deutschen keine wirkliche Entsprechung. Kennzeichen ist die cross- und multidisziplinäre Lernforschung.

<sup>44</sup> TOMASELLO 1999 / 2006.

*Menschen können hierdurch am Wissen, den Erfahrungen, den Wahrnehmungen und Gefühlen ihrer Artgenossen teilhaben.* Menschen lernen, wie Tomasello sagt, „durch ihren Nächsten hindurch“. Auffällig ist hier die Nähe zur biblischen Anthropologie, etwa dem Gebot, den Nächsten zu lieben, der „ist wie du“. <sup>45</sup> Im Lernprozess tritt dieses Element deutlich zu Tage, wenn Menschen gemeinschaftlich („kollaborativ“) denken, arbeiten und lernen. D. h., wenn sie ihre Erkenntnisse, Erfahrungen, Gefühle und Wahrnehmung miteinander teilen, um ein gemeinschaftliches Ziel zu erreichen. So entwickeln sie eine gemeinsame Kognition, gemeinschaftliche Vorstellungen, Konzepte oder auch Produkte.

Für den Kompetenzbereich Kommunikation bedeutet dieser Befund, *dass Kommunikation ein essentielles menschliches Lern- und Denkmedium ist.* Anteilhaben an der Emotion und Kognition des Nächsten konstituiert nicht nur Lernen von Diakonie und Ethik, sondern ist zugleich auch das Geheimnis der menschlichen Intelligenz. *„Sozial“ und „intelligent“ sind in dieser Perspektive miteinander verbunden.*

Das zweite entscheidende Moment der Entwicklung der menschlichen Intelligenz ist für Tomassello die Bildung kultureller Mechanismen gegen das Vergessen. Es ist nicht die faszinierende Kreativität – die haben wir mit den Menschenaffen gemeinsam – sondern die Erschaffung von Sperrern, um gemeinschaftlich geteilte Erkenntnisse abzusichern. Erst mit Hilfe solcher kultureller Sperrern („ratchet effect“) ist das Ausbilden von Traditionen und Überlieferungen möglich. Hierin kumulieren Menschen die Erkenntnisse von Generationen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die evolutionäre Anthropologie die Besonderheit menschlichen Lernens in zwei (nicht genetischen) anthropologischen Besonderheiten liegt:

- in der Fähigkeit, „durch einen anderen Menschen hindurch“ zu lernen
- in der Fähigkeit, Überlieferungen auszubilden, diese zu bewahren, weiterzugeben und neue Erfahrungen/Wissen hinzuzufügen

### 3.2 *Erkenntnisse soziokultureller Theorien (Kompetenzbereich Partizipation)*

Wir haben am Beispiel der evolutionären Anthropologie gesehen, wie „learning sciences“ die Brücke zwischen einzelnen Disziplinen schließen können. Hier wird eine Brücke zwischen genetischer Evolutionstheorie, der Piagetschen Intelligenztheorie und der kulturellen Psychologie geschlagen. Die kulturelle Psychologie ist für Tomasello wichtig geworden, weil sie die offenen Fragen der empirischen Lern- und Genforschung schlüssig erklärt.

Hier war es vor allem Michael Cole <sup>46</sup>, der aufgezeigt hat, dass der menschliche Geist immer nur mit Hilfe kultureller Artefakte, also nur mediatisiert operiert. Nur mit Hilfe kultureller physischer und psychischer Artefakte (Sprachen, Zeichen, Symbole, Theorien, etc.) kann der Geist absichtsvoll tätig sein. Weiter unten werden wir Michael Coles Erkenntnisse noch auf der unterrichtspraktischen Ebene kennen lernen, in seinem Projekt [www.5d.de](http://www.5d.de).

Doch nun werfen wir zunächst einen Blick auf zwei wichtige soziokulturelle Theorien des menschlichen Geistes und Handelns: Dies sind die Theorien der „mediated action“ und des „situated learning“. All diese Theorien, wie auch Michael Cole, orientieren sich an der – zum Teil heftig unterdrückten – Lernforschung des Ostens, wie sie sich im Werk von Levi Vygotsky, Alexander Luria, Alexei Leontjew, Vitali Davydov oder Daniil Elkonin widerspiegelt. <sup>47</sup> In dieser Tradition wird mentale und physische

<sup>45</sup> Lev 19,18 kann mit „wie dich selbst“ oder als „denn er ist wie du“ übersetzt werden.

<sup>46</sup> COLE 1996.

<sup>47</sup> Siehe hierzu auch SANDER-GAISER 2003, das Kapitel: Lernen als Tätigkeit „activity theory“, 205ff.

Tätigkeit des Einzelnen in Zusammenhang mit kultureller Interaktion und Kommunikation gebracht. Lernen wird als Transformation von Kultur und nicht nur auf der individuellen Ebene verstanden (vs. Hans Aebli). Auch physische und geistige kulturelle Artefakte, Regeln, Rollen, Normen, Kommunikationsweisen transformieren sich beim Lernen. Nur in indoktrinatorischen Systemen wird diese Transformation des kulturellen Settings unterdrückt. Hier geht es einseitig um die Reproduktion von Kultur.

In den soziokulturellen Theorien werden die kulturelle Phylogenese und die persönliche Ontogenese zusammengedacht.<sup>48</sup> Kinder durchlaufen ontogenetische Prozesse – etwa vom anthropomorphen zum symbolischen Gottesverständnis – die sich zuvor kulturell vollzogen haben (Entwicklung des Bilderverbots zum symbolischen Gottesverständnis). So gibt es in sozial-kulturellen Lerntheorien für gewöhnlich immer zwei Perspektiven auf Lernen: das Individuum und ein mehr systemischer Blick auf die soziokulturellen Settings. Auf der individuellen Ebene vollzieht sich Lernen als *Interiorisierung und Exteriorisierung* (versus Einseitigkeiten von Lernen als „Aneignung“!). Interiorisierung zielt auf die Reproduktion von Kultur. Exteriorisierung auf deren Transformation.<sup>49</sup> So entsteht zwischen Interiorisierung („nach innen bringen“) und Exteriorisierung („nach außen bringen“) eine dialektische Beziehung zwischen Kontinuität und Wandel, Reproduktion und Veränderung von Kultur.

In der Weiterentwicklung der psychologischen Lernforschung des Ostens im internationalen Diskurs kamen die sozialen Bedingungen des Wissenserwerbs stärker in den Blick: Die Aufmerksamkeit richtete sich nun auf den Zusammenhang zwischen handelnden Subjekten und den sozialen und kulturellen Settings, in denen sie agieren.<sup>50</sup> Zugleich erkannte man die fundamentale Bedeutung der Sprache in diesem Prozess.

Die kulturelle Psychologie schließlich brach mit den Begriffen „geistige Operationen“ (Piaget) oder „psychologische Werkzeuge“ (Vygotsky). Sie sprach stattdessen von „kulturellen Artefakten“. Diese sind entweder „außen“, als physische oder psychologische Entitäten in der Kultur, oder „innen“ als mentale, emotional-geistige Konstrukte. Mit „kulturellen Artefakten“ gelang es, die Verbindung von „innen“ und „außen“ im Lernprozess begrifflich zu fassen. Kulturelle Artefakte wie Sprache, Vorstellungen, Theologie, Gebäude, Werkzeuge, Techniken etc. haben ihren Ursprung in der Sozialität menschlichen Denkens und Handelns. Die Lernenden eignen sich diese durch Interiorisierung an, transformieren sie und exteriorisieren diese wieder.

Mit dieser Synthese der Lerntheorien von Ost und West wurde die Grundlage für zwei soziokulturelle Theorien geschaffen, die den Diskurs bis heute bestimmen: Das „mediatisierte Handeln“ („mediated action“) von James Wertsch<sup>51</sup> und das „situierete Lernen/legitime periphere Partizipation“ („situated learning/legitimate peripheral participation“) von Jean Lave und Etienne Wenger.<sup>52</sup> „Mediated action“ verfolgt den Ansatz der dialogischen und sozialen Struktur des Geistes weiter, die jener durch Interiorisierung und Exteriorisierung kultureller Interaktionen entwickelt hat. James Wertsch distanziert sich explizit von Vorstellungen der geschichtlichen und kollektiven Natur menschlicher Tätigkeit. Stattdessen betont er die zeichenvermittelten und interaktionalen Aspekte menschlichen Denkens und Handelns. Dieser semiotische und interaktionale Zugang zum Lernen ist sehr interessant, kommt aber an seine

<sup>48</sup> Siehe hierzu ROGOFF 2003.

<sup>49</sup> „It is no longer true to say that human agents create it (= die Gesellschaft). Rather we must say: they reproduce or transform it [...] People do not create society, for it always preexists them. Rather it is an ensemble of structures, practice and conversations, that individuals reproduce or transform“ (BASHKAR 1989).

<sup>50</sup> ENGSTRÖM 1987 und COLE / ENGSTRÖM 1993.

<sup>51</sup> WERTSCH / DEL RIO / ALVAREZ 1995.

<sup>52</sup> LAVE / WENGER 1991.

Grenzen, wenn es um die Erklärung des kulturellen Kontextes des Lernens geht. Individuen handeln und denken in Formen von Gemeinschaften, und diese Interaktion ist qualitativ etwas anderes als die Summe einzelner Individuen. Um diesen Einfluss zu klären, braucht es einen eigenen heuristischen Rahmen.

In diese Lücke springt das „situated learning“, welches – ausgehend von verschiedenen kulturübergreifenden anthropologischen Studien („learning sciences“) – das Lehrzeitmodell favorisiert. Gelernt wird in den Beziehungen, als Prozess der Identitätsbildung vom Rand aus hin zu den Kerntätigkeiten einer Gemeinschaft. Lernerfolg wird durch Positionswechsel und Identitätsentwicklung innerhalb der Gemeinschaft verdeutlicht. Kritisch soll hier angemerkt werden, dass das Element der Exteriorisierung im „situated learning“ zu wenig beachtet wird. Was fehlt, ist die Reflexion der unerwarteten Bewegungen eines Lernenden in/gegenüber einer Gemeinschaft, die Infragestellung von Autorität, Kritik, Bruch oder auch die Bewegungen in einer Gemeinschaft, wenn Innovation oder Wandel abgewiesen werden.

Die kulturelle Psychologie von Michael Cole versucht hier einen Zwischenweg zu gehen, indem individuelles und sozial-eingebettetes Lernen miteinander verbunden werden. Cole greift dabei stark auf Vygotsky zurück. Deutlich wird dies in seinem EU-Schulprojekt „5D“. <sup>53</sup> Lernen soll hier als „meaningful learning“ realisiert werden, indem eine „Mikrokultur“/„Mikrogesellschaft“ als Lernumgebung geschaffen wird. Dabei ist die Erkenntnis Vygotskys leitend, dass Kinder sich kognitiv entwickeln, wenn sie mit erfahreneren Kollegen („Peers“) kommunizieren und interagieren. Die Form, in der Kinder dies am Liebsten tun, ist das Spiel. „5D“ bietet deshalb eine spielerische Lernumgebung in einer Mikrogesellschaft, in der Schüler/innen mit erfahreneren „Peers“ dialogisch forschen. Im Sinne von Michael Bakhtins Verständnis des menschlichen Dialogs ist immer auch eine „dritte Stimme“ anwesend. Dies ist eine mythische Figur, die das gesamte Spiel koordiniert, Fragen beantwortet etc. Diese wird per Brief oder Email kontaktiert (etwa die Profetin Hulda, siehe Abb. unten).



Auf diese Weise operieren die Kinder in der „Zone ihrer nächsten Entwicklung“ (Vygotsky), in „5D“, einer 5. Dimension des Lernens. Die „Peers“ können entweder erfahrenere Kinder sein oder aus außerschulischen Bezugs-gemeinschaften der jeweiligen Wissensgebiete stammen („native speakers“, Student/innen, ausländische Schüler/innen, Konfirmand/innen etc.). „5D“ arbeitet gezielt mit dem Einbezug der die Schule umgebenden Kulturen. Es fördert regionales Lernen in

einer vernetzten, globalisierten Welt (auch durch den Einsatz von Internet). Lernen in „5D“ ist „inter“: inter-generational, inter-kulturell, inter-national und inter-institutionell. Die Schüler/innen selbst arbeiten nicht nach von außen angelegten Standards, sondern im Rahmen ihres eigenen Vermögens und ihrer Grenzen. Hierin werden sie von

<sup>53</sup> Siehe hierzu <http://www.5d.org> und die erste Umsetzung für den Religionsunterricht des Autors <http://www.reliraum.de>. Zur Kurzeinführung gibt es ein anschauliches Video aus der Praxis von „5D“ auf <http://www.5d.org>.

der Lehrkraft bestärkt. Diese fördert gezielt die kommunikativen Beziehungen und Qualitäten der Mitglieder der „Mikrogesellschaft“. 5D-Projekte gibt es inzwischen in verschiedenen Ländern. Zum Teil sind diese auch empirisch untersucht worden. Im Bereich Deutschland gibt es den Versuch des Autors, „5D“ an der Grundschule für das Fach Religion zu erproben.<sup>54</sup>

#### **4. Lernen als Partizipation – ein Schlüsselbegriff des kompetenzorientierten Unterrichts**

Neuere Lerntheorien machen deutlich, dass das menschliche Lernen auf Interaktion und Kommunikation in kulturellen Settings angewiesen ist. Sie zeigen, dass wir keine „geistigen Operationen“ (Piaget) ausführen können, ohne auf kulturelle Artefakte wie Sprache, Vorstellungen, Werkzeuge zurück zu greifen. Alle absichtsvollen geistigen und physischen Tätigkeiten werden durch den Rückgriff auf menschliche Gemeinschaft und Kultur ausgeführt. Auf diesem Verständnis von individuellem Lernen und kulturellen Prozessen beruht das „Neue“ in der neueren Lernforschung. In dieser Perspektive erscheint Lernen als Partizipation, als eine Form der Anteilhabe an Kultur und menschlicher Gemeinschaft. Didaktischen Ausdruck findet diese Neuorientierung in der Auflösung der zentralen Bedeutung des Klassenzimmers und der Stärkung authentischer, außerschulischer Lernfelder im „neuen Lernen“.

Lernen als Partizipation fußt auf einem zentralen anthropologischen Element menschlichen Lernens: Der Fertigkeit „durch einen anderen Menschen hindurch“ zu lernen. Lernen als Partizipation lehnt auf dem Kompetenzbereich Kommunikation: die Fertigkeiten, Wissen, Gefühle und Erfahrungen anderer zu teilen. *Kommunikation erscheint damit als Wurzel aller Teilhabe.*

Das klassisch konstruktivistische Lernverständnis, die „Konstruktion von Bedeutung“, wie ich es als Alternative zum Unterrichtentwurf „Die Nacht wird hell“ und als Brücke zwischen Bildungs- und Lerntheorie vorgestellt habe, ist nicht überholt. Die konstruktivistische Didaktik, wie auch andere ältere Lerntheorien erscheinen lediglich in einem anderen Licht: Bedeutsamkeit wird nicht nur „in“ der Person, sondern immer auch durch die jeweiligen kulturell-tätigen Gemeinschaften konstruiert. So wird die Bedeutung von „Bewahrung durch Gott“ in der Danielgeschichte im Unterricht nur durch ein kulturelles Artefakt (die Schrift) repräsentiert. Was fehlt, ist die Praxis. Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, das kulturelle Artefakt „Bewahrung durch Gott“ in der religiösen Praxis kennen zu lernen. So könnte sich etwa die Unterrichtende im Anschluss an die Unterrichtseinheit fragen: Wo findet sich das kulturelle Artefakt „Bewahrung durch Gott“ in der religiösen Praxis wieder? Wie bringe ich meine Schüler/innen mit dieser Praxis in Kontakt? Gibt es Möglichkeiten einer kurzen oder längeren „Lehrzeit“, etwa mit Christen, die sich in ihrem Leben als von Gott bewahrt sehen?

In der Perspektive neuer Lerntheorien kommt dem von Rolf Schieder in die Comeniseexpertise eingebrachten Begriff der Partizipation für den kompetenzorientierten Religionsunterricht eine Schlüsselrolle zu. Die anderen Kompetenzbereiche (verstehen, deuten, urteilen, ...) werden nicht aufgelöst, sondern in ihrer Bedeutung als kulturelle und soziale Prozesse erkannt. Lernen als Partizipation ist jedoch kein Versuch kirchlicher oder religiöser Enkulturation! Hier soll nicht „Rede über Religion“ (Bernhard Dressler) in „religiöse Rede“ überführt werden. *Das Anliegen ist es vielmehr, Schülern bedeutungsvolles Lernen durch Teilhabe an (nicht in) authentischer kultureller Praxis zu ermöglichen.* Damit löst Lernen als Partizipation zugleich die im Kompetenzmodell eingeforderte Anwendungsorientierung des Lernens ein.

<sup>54</sup> Siehe hierzu: [www.reliraum.de](http://www.reliraum.de).

Als Ausblick möchte ich einige Anregungen geben, wie ein solches Lernen didaktisch aussehen könnte:

- Lernen als Partizipation vollzieht sich auf drei Ebenen: persönlich, inter-persönlich und als kulturell vermittelter Prozess in den jeweiligen „communities of practice“.
- Auch persönliches Lernen ist mit kultureller Praxis zu verbinden („Auf welche Fragen wollen religiöse Menschen mit ihrer Praxis eine Antwort geben? Was sind legitime Fragen angesichts einer bestimmten religiösen Praxis?“).
- Lernen sollte bedeutungsvoll sein. Die persönliche Bedeutsamkeit eines Gegenstandsbereiches entwickelt sich durch Erfahrungsbezug der Schüler/innen *und* Partizipation an (*nicht in!*) religiöser Praxis.
- Lernen als Partizipation vollzieht sich auf drei Ebenen<sup>55</sup>:
  - als *Lehrzeit* („apprenticeship“) in persönlichen Beziehungen,
  - als „*geleitete Partizipation*“ („guided partizipation“), d. h. durch die kulturellen Settings (Regeln, Arbeitsteilungen, Ziele, Ressourcen, Werte, Selbstverständnis, etc.) der jeweiligen „community of practice“,
  - als „*persönliche Aneignung*“ („participatory appropriation“), in der erworbene Kompetenzen in andere kulturelle Kontexte übertragen werden können.

In der praktischen Erprobung von Lernen als Partizipation hat die Religionspädagogik bisher wohl mit dem diakonischen Lernen die meisten Erfahrungen sammeln können. Es bleibt abzuwarten, inwiefern dieses grundlegende Verständnis von Lernen für den kompetenzorientierten Religionsunterricht insgesamt wegweisend sein könnte. Letztendlich wird die „community of practice“ von Religionspädagog/innen hierüber entscheiden. Jedoch ist nicht auszuschließen, dass wie bei den niederländischen Religionspädagog/innen „Partizipation [...] ein Kernbegriff der gegenwärtigen religionspädagogischen Theoriebildung“<sup>56</sup> werden könnte.

## Literatur

AEBLI, HANS, Zwölf Grundformen des Lernens, Stuttgart 1983.

ASBRAND, BARBARA, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, in: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, 40-50.

ASHEIM, IVAR, Glaube und Erziehung bei Luther. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik, Heidelberg 1961.

AUSUBEL, DAVID P., The psychology of meaningful verbal learning. An introduction to school learning, New York 1963.

BASHKAR, ROY, Reclaiming reality. A critical introduction to contemporary philosophy, London 1989.

---

<sup>55</sup> ROGOFF 1995. Hiermit werden die konzeptionellen Begrenzungen des „situated learning“ auf das außerschulische Lernen von Lave und Wenger überwunden.

<sup>56</sup> ROEBBEN 2007.

- BAYRHUBER, HORST, Perspektiven fachdidaktischer Forschung an Kompetenzmodellen, in: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, 51-54.
- BIEHL, PETER / NIPKOW, KARL ERNST, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003.
- BIEHL, PETER, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: BIEHL, PETER / NIPKOW, KARL ERNST, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 9-102.
- BÜTTNER, GERHARD (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006.
- COLE, MICHAEL / ENGSTRÖM, YRJÖ, A cultural-historical approach to distributed cognition, in: SALOMON, G. (Hg.), Distributed cognition. Psychological and educational considerations, Cambridge. 1993, 1-46.
- COLE, MICHAEL, Cultural Psychology. A once and future discipline, Harvard 1996.
- COLEMAN, DANIEL, Emotionale Intelligenz, München 1997.
- COWIE, HELEN / VAN DER AALSVOORT, GEERDINA, Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge, Amsterdam 2000.
- DOHMEN, GÜNTHER, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer vernachlässigten Grundform menschlichen Lebens, hg. vom BMGF, 2001; [http://www.bmbf.de/pub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf).
- DOOLITTLE, PETER E., The need to leverage theory in the development of guidelines for using technology in social studies teacher preparation: A reply to Crocco and Mason et al. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online Publikation 2001], 1(4) 501-516; <http://www.citejournal.org/vol1/iss4/currentissues/socialstudies/article2.pdf>.
- DRESSLER, BERNHARD, Unterscheidungen, Leipzig 2006.
- ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007; [http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open\\_access\\_pdfs/bildung24\\_kommentarband.pdf](http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/bildung24_kommentarband.pdf).
- ENGSTRÖM, YRJÖ, Learning by expanding. An activity-theory approach to developmental research, Helsinki 1987.
- EVANGELISCHES MEDIENHAUS (Hg.), Die Nacht wird hell. Kompetenzorientierter Religionsunterricht nach Bildungsstandards, Stuttgart 2006.
- HANISCH, HELMUT / HOPPE-GRAFF, SIEGFRIED, Ganz normal und trotzdem König. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.
- HEMEL, ULRICH, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt 1988.

- HERMANS, CRIS A. M. (Hg.), Participerend leren in debat. Kritische reflectie op de grondslagen van religieuze vorming, Budel 2002.
- HERMANS, CRIS A. M., Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving, Budel 2001.  
<http://www.cop.hva.nl/attachment-4549-nl.html>.
- KAYZEL, ROB, Competentiegericht opleiden, Amsterdam 2005.
- KLAFKI, WOLFGANG, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim / Basel 1985.
- KLIEME, ECKHARD u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom BMBF, 2003,  
[http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf).
- LÄMMERMANN, GODWIN, Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005.
- LAVE, JEAN / WENGER, ETIENNE, Situated learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge/Mass. 1991.
- LAVE, JEAN / WENGER, ETIENNE, Legitimate Peripheral Participation, in: MURPHY, PATRICIA (Hg.), Learners, Learning & Assessment, London 1999, 83-89.
- MENDL, HANS (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- NIPKOW, KARL ERNST, Vorwort, in: SZAGUN, ANNA-KATHARINA, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006, 11-14.
- RADDEN, GÜNTER u.a., Aspects of meaning construction, Amsterdam u. a. 2007.
- REINMANN-ROTHMEIER, GABI / MANDL, HEINZ, Lernen neu denken. Kompetenzen für die Wissensgesellschaft und deren Förderung. Schulverwaltung NRW 3, 1997.
- ROEBBEN, BERT, Godsdienstpedagogiek van de Hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming, Leuven 2007.
- ROGOFF, BARBARA, Observing sociocultural activity on three planes. Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship, in: WERTSCH, JAMES V. / DEL RIO, PABLO / ALVAREZ, ALMELIA, Sociocultural studies of mind, Cambridge/Mass. 1995, 39-164.
- ROGOFF, BARBARA, Cognitive development through Social Interaction. Vygotsky and Piaget, in: MURPHY, PATRICIA (Hg.), Learners, Learning & Assessment, London 1999, 69-82.
- ROGOFF, BARBARA, The cultural nature of human development. Oxford 2003.
- ROTHGANGEL, MARTIN / BIEHL, PETER, Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik, in: WERMKE, MICHAEL u.a. (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 41-56.
- SANDER-GAISER, MARTIN, Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2003.
- SCHORB, ALFONS O. (Hg.), Materialien zur Unterrichtsanalyse. Interaktionsanalyse-System nach Ned A. Flanders, München 1977.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.

- SLAVKIN, MICHAEL L., *Authentic learning. How learning about the brain can shape the development of students*, Lanham 2004.
- STRUBE, GERHARD u. a. (Hg.), *Wörterbuch der Kognitionswissenschaft*, Stuttgart 1996.
- TOMASELLO, MICHAEL, *The cultural origin of human cognition*, Cambridge/Mass. 1999. Übersetzt als: *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*, Frankfurt/M.2006.
- ULICH, DIETER, *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*, Weinheim 1995.
- VYGOTSKY, LEVI S., *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge 1978.
- WATSON, JOHN B., *Psychology from the standpoint of a behaviorist*, Philadelphia / London 1919.
- WEINERT, FRANZ EMANUEL, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: DERS. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim / Basel 2001.
- WERTSCH, JAMES V. / DEL RIO, PABLO / ALVAREZ, ALMELIA, *Sociocultural studies. History, action and mediation*, in: DIES. (Hg.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge/Mass. 1995, 11-36.
- WERTSCH, JAMES V., *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge/Mass. 1991.