

Kognitiv vernetzen

Eine Problemstudie zu einer Spielform nachhaltigen Lernens aus Expertensicht

1. Zwischen bulimischem und programmiertem Lernen

„Nun, bis vor etwa 30 Jahren hatten wir ein völlig blödsinniges Prüfungssystem, das die Schüler belohnte, wenn sie kurz vor den Klassenarbeiten, am besten in der Nacht oder am Morgen davor, sich das Wichtigste aus den letzten Tagen und Wochen ‚reinzogen‘, wie das damals hieß. Aus der Sicht der psychologischen Grundlagenforschung war das natürlich völliger Unsinn. Wenn man einmal kurz etwas lernt, bleibt es nicht hängen. Es reicht eben nur, um im Test oder in der Arbeit zu bestehen. Im eigentlichen Sinne gelernt wird aber nichts. [...] Es ist verboten, in einer Klassenarbeit irgendetwas zu bringen, was in den letzten sechs Wochen durchgenommen wurde. [...] Wenn in der Klassenarbeit nichts kommt, was in den vergangenen sechs Wochen Lernstoff war, sondern alles, was davor jemals dran war, dann zahlt es sich aus, so zu lernen, wie es für die Schüler ohnehin am besten ist – jeden Tag ein bisschen.“¹

Mit dieser fiktionalen Darstellung einer „Sechs-Wochen-Regel für Klassenarbeiten“ einer alternativen „Terra II“, auf die Wissenschaftler unserer „Terra I“ treffen, schließt Manfred Spitzer sein Buch „Lernen“ ab. Hier ist deutlich der Wunsch formuliert, dass Lernen entgegen einem oftmals skizzierten Bulimie-Lernen längerfristig und intelligenter angelegt sein sollte. Das ist einerseits nachvollziehbar und stimmig, andererseits durchaus auch problembehaftet: Auf der einen Seite ist die Kritik an einem folgenlosen Lernen berechtigt, das sich mit kurzfristigen Überprüfungsmodi zufriedengibt und zu hohen Vergessensraten und geringer Nachhaltigkeitswirkung führt, auf der anderen Seite kann es auch als eine Hybris bezeichnet werden, ein nachhaltiges Lernen ließe sich von außen her durch das Anwenden der entsprechenden didaktischen Instrumente verlässlich vorhersagbar und valide steuern; das könnte durchaus den Charakter eines didaktischen Imperialismus in sich tragen und an Modelle eines programmierten Lernens in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts erinnern.

1 Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin u. a. 2007, 473f.

Dem hier aufscheinenden Dilemma könnte man entkommen, indem man Nachhaltigkeits-Instrumente konfiguriert und anwendet, aber weitgehend auf die Überprüfung der behaupteten Wirkungen verzichtet.

Entgegen dieser durchaus als selbstkritisch zu verstehenden ironischen Bemerkung soll im Folgenden ein eigenes Projekt bezüglich seiner Wirksamkeit und Nachhaltigkeit untersucht werden: Es handelt sich um ein didaktisches Instrument, das auf der Ebene eines Religionsbuchs im Sinne eines Advance Organizer auf die kognitive Vernetzung von Wissenssegmenten abzielt. Mit dem didaktischen Instrument einer *Netzkarte* wird eine neue Norm gesetzt, mit der ein bestimmtes Regelsystem etabliert werden soll. Die didaktischen Imperative lauten: „Unterrichte nachhaltig!“ – „Befähige die Lernenden zum vernetzten Lernen!“ Untersucht werden soll, wie Lehrende mit ihrem je eigenen Habitus mit dieser Norm umgehen.²

2. Netzkarte Religion

2.1 Projekt „Religion vernetzt“ und „Religion vernetzt PLUS“

Der Anspruch, Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen als Verschränkung von subjektorientierten, kognitiven, sozialen und methodischen Lernvorgängen zu gestalten, wird programmatisch schon im Titel des Unterrichtswerks „Religion vernetzt“³ bzw. „Religion vernetzt PLUS“⁴ deutlich, das Markus Schiefer Ferrari und ich seit 2004 herausgeben: Lernen zielt auf ein multiples Vernetzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen

- laut Vorwort ihre individuellen religiösen „Netzwerke“ konstruieren, indem sie gemeinsam mit der Lehrkraft und den Mitschüler/inne/n die jeweiligen Themen aufbereiten (dazu: eine „Pinnwand“, u. a. mit Anregungen zu kollaborativen Arbeitsformen);
- ihr Vorwissen zum Thema erheben (Rubrik „Wer weiß noch“ mit Antworten auf der Homepage zum Buch);
- die Kontextualität und Aktualität des Themas wahrnehmen („Kontext-Seiten“);
- die Fragestellungen am Ende mit öffnenden Aufgabenstellungen weiterführen („Akzentseite“).

In den Oberstufenbänden kamen Impulse hinzu, durch die die Wissens Elemente des Kapitels mit anderen Kapiteln im Buch vernetzt werden sollten. Das letzte Kapitel im Abschlussjahrgang vor dem Abitur zielt, ähnlich wie es der Lehrplan vorgibt, aber darüberhinausgehend, auf eine zusammenfassende Bündelung von Essentials christlichen Glaubens.

2 Zum Verhältnis von Norm und Habitus siehe den Beitrag von *Hanna Roose* in diesem Band.

3 *Mendl, Hans / Schiefer Ferrari, Markus* (Hg.): Religion vernetzt. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre am Gymnasium, 5-12, München 2004-2010.

4 *Mendl, Hans / Schiefer Ferrari, Markus* (Hg.): Religion vernetzt PLUS. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre am Gymnasium, 5-7, Berlin 2017-2020. – Für den kompetenzorientierten bayerischen LehrplanPLUS.

Das neue Werk „Religion vernetzt PLUS“ richtet sich am kompetenzorientierten bayerischen LehrplanPLUS (seit 2013) aus. Hinzugekommen sind spezielle Methodenseiten (neben Teilmethoden in jedem Kapitel eine Hauptmethode), mit der die Schüler/innen dazu befähigt werden sollen, über den aktuellen Lernanlass hinaus in Orientierung an die verschiedenen Kompetenzfelder selbstständig „die Welt im Sinne einer religiösen Weltdeutung zu erschließen“⁵ – auch hier schwingt die Erwartung mit, dass hermeneutische Kompetenzen aufgebaut werden, die längerfristig oder gar lebenslänglich in Gebrauch genommen werden können. Die letzte Doppelseite eines Kapitels „Zeige, was du kannst“ ist so angelegt, dass die Aufgaben bearbeitet werden können, wenn man sich auf das im Kapitel erworbene Wissen rückbezieht. Das markanteste, weil völlig innovative Element, das auf Vernetzung abzielt, besteht in einer Netzkarte zu Beginn eines jeden Kapitels (Abb. 1), bei der in Anlehnung an einen Streckenplan öffentlicher Verkehrsmittel mit einem Bild und einem kurzen Text „Umsteigestellen“ zu den einzelnen Doppelseiten des Kapitels angezeigt werden. Die Schüler/innen werden über spezifische Aufgabenstellungen dazu angeregt, auf mehr oder weniger komplexe Weise (z. B. den Linienplan mit dem Finger nachfahren) diese Vernetzungen wahrzunehmen und zu verbalisieren. Am Ende des Buchs gibt es noch eine Gesamtnetzkarte zu allen Kapiteln des Jahrgangs, mit der unterschiedlich gearbeitet werden kann: Zum Einstieg in ein Kapitel, während der Erarbeitung, wenn Verbindungen zu anderen Themen deutlich werden, zum Abschluss des Kapitels oder am Ende des Schuljahrs. Im Lehrer/innenkommentar findet man genauere Hinweise zum möglichen Umgang mit der Netzkarte.⁶

Die skizzierten didaktischen Gestaltungselemente des Religionsbuchs sind eindeutig dem neuen Regelsystem „unterrichte nachhaltig und leite deine Schülerinnen und Schüler zum Vernetzen an“ verpflichtet; im Kontext eines kompetenzorientierten Lernverständnisses wurden die Lehrenden bei Fortbildungen hinreichend mit dieser didaktischen Norm konfrontiert; interessant ist, wie sie damit umgehen!

5 Mendl, Hans / Schiefer Ferrari, Markus (Hg.): Religion vernetzt PLUS 7. Lehrerkommentar, Berlin 2021, 11.

6 Ausführlicher vgl. ebd.

Netzkarte

Wer ist Gott? Auf der Suche nach eigenen Antworten kannst du verschiedene Wege einschlagen und verschiedene Haltepunkte ansteuern. Du wirst Vorstellungen von Gott aus früheren Zeiten begegnen und erfahren, was Gott für Christen bedeutet. Menschen drücken ihre Vorstellungen von Gott oft in bildhaften Formen aus. In diesem Kapitel wirst du daran auch lernen, solche Bilder und Symbole zu erschließen.

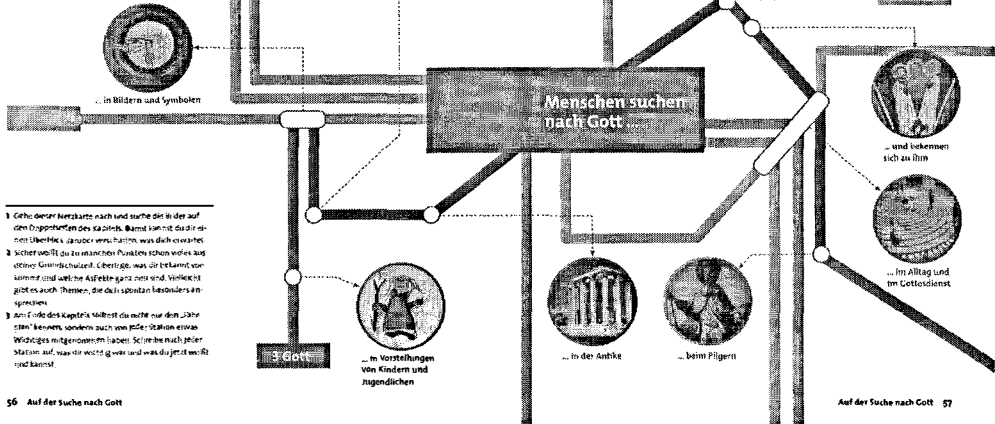


Abb. 1: Netzkarte aus Religion vernetzt 5, 56f.

2.2 Netzkarten als „Advance Organizer“

Lerntheoretisch haben die Netzkarten die Qualität eines „Advance Organizer“: Darunter versteht man in Anlehnung an die lerntheoretische Grundidee von David Ausubel eine im Voraus („in advance“) gegebene Lernhilfe, die die Fachinhalte strukturiert („organizer“).⁷ Die Schüler/innen erhalten eine Vorinformation über zentrale Begriffe, Grundaussagen, Bezüge oder Zusammenhänge der anstehenden Lerneinheit oder sogar des gesamten Jahresprogramms. Damit soll die Verknüpfung von Wissen im Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen und im Zugriff auf neue Wissenssegmente gefördert werden. Die „Netzkarte“ im Religionsbuch „Religion vernetzt“ stellt eine solche optisch aufbereitete Orientierungshilfe dar.

7 Ausubel, David P.: Psychologie des Unterrichts, Bde. 1-2, Stuttgart 1974; siehe auch Mendl, Hans: Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München 2019, 10f.; Hepting, Roland: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. Mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM, Bad Heilbrunn 2004, 50-53; Michalke-Leicht, Wolfgang: Lernen in Strukturen – Advance Organizer. In: Entwurf (2/2008), 17-21; Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn 2006, 139-154.

Die Aufgabenstellung bei den Netzkarten unterstützt auch ein individuelles Lernen. Die Schüler/innen werden dazu angeregt, über die gemeinsamen Hefteinträge hinaus immer wieder zu notieren, was an den einzelnen Stationen für sie neu war und was sie für interessant und wichtig finden. Dazu erhalten sie bei den einzelnen Kapitelnetzkarten themenspezifische Hilfen und ein differenziertes methodisches Handwerkszeug.

Die Behauptung im Lehrer/innenkommentar lautet:

„Wenn im Unterricht immer wieder die aktuell bearbeiteten Themenfelder in einen größeren Zusammenhang gestellt werden, so fördert dies ein vernetztes Denken, das über eine kurzfristige Beschäftigung mit Einzelinhalten hinausgeht. Im Verbund mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen auf der letzten Doppelseite eines jeden Kapitels führt dies zu einem sukzessiven und vernetzten Aufbau von religiösen Kompetenzen.“⁸

Gestützt werden kann dieser vermutete Ertrag einer Arbeit mit der Netzkarte durch Forschungsergebnisse, die „belegen, dass vor allem die Verwendung von optisch aufbereiteten Advance Organizern zur Steigerung des Lernerfolgs, zu einer höheren Motivation und zu einer besseren Orientierung führt – besonders dann, wenn die Lernenden noch über geringe Vorkenntnisse auf dem betreffenden Gebiet verfügen“⁹.

Freilich: Empirisch überprüft wurde diese erhoffte Wirkung dieses und auch der anderen skizzierten Elemente des Schulbuchprojekts, die auf ein nachhaltiges Lernen zielen, bislang noch nicht. Das mag verschiedene Gründe haben: Einer liegt sicher in der Tatsache begründet, dass gerade die Erstellung von Religionsbüchern angesichts der unzumutbaren kirchlichen Genehmigungsprozesse inzwischen derart aufwändig geworden ist, dass keine Zeit mehr für solche Tiefenbohrungen wie die empirische Untersuchung der Wirkung von Einzelelementen bleibt; ein zweiter liegt in der Natur der Sache, dass gerade die evidenzbasierte Unterrichtsforschung in der Religionspädagogik nach wie vor sehr ausbaufähig, aber halt auch sehr aufwändig ist. Der dritte mag ein persönlicher sein: Am Ende stellt sich bei einer solchen Untersuchung vielleicht heraus, dass die wunderbar entfalteten didaktischen Innovationen keinen Eingang in den Schulalltag gefunden haben.

Vor diesem Hintergrund wurde versucht, im Rahmen des Jahrbuchprojekts die Fragestellung einer unterrichtspraktischen Untersuchung auf der Ebene einer Expert/inn/enbefragung¹⁰ durchzuführen: Interviewt wurden Lehrkräfte, die mit dem Religionsbuch „Reli-

8 Mendl / Schiefer Ferrari 2021 [Anm. 5], 11.

9 Ebd.; vgl. Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn ²2006, 139-154.

10 Dass methodologisch noch viel Luft nach oben ist und die gewählte Vorgehensweise, die Rückmeldungen von Lehrkräften zu sortieren und auszuwerten, im Prinzip den Status einer Feldstudie auf der Basis von ungefähr 20 Lehrer/innenrückmeldungen per E-Mail und einigen Telefonaten hat, verdeutlicht der Blick in ausgewählte Literatur zur Thematik „Expert/inn/eninterview“: Jäger, Urs / Reinecke, Sven: Expertengespräch. In: Baumgarth, Carsten / Eisend, Martin / Evanschitzky, Heiner (Hg.): Empirische Mastertechniken. Eine anwendungsorientierte Einführung für die Marketing- und Managementforschung, Wiesbaden 2009, 29-76; Gläser, Jochen / Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchung, Wiesbaden 2004.

gion vernetzt PLUS“ arbeiten, bezüglich ihrer Erfahrungen mit dem Einsatz der Netzkarten und der Einschätzung des Erfolgs und der Nachhaltigkeit. Betrachtet man die Fragestellung dieses Buchprojekts nach der Nachhaltigkeit von Lernprozessen und besonderen Akteuren im Unterrichtsgeschehen, so erscheint diese Ebene einer Expert/inn/enbefragung als durchaus konstruktiv, weil beispielsweise eine videografierte Aufzeichnung beim Einsatz der Netzkarten zwar Aufschluss über die unmittelbaren Verwendungsmodi durch die Lernenden gegeben hätte, aber über die Augenblicksrezeption hinaus weiterführende Fragen nach den Wirkungen des Akteurs nicht erfasst werden könnten. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, antworten die Lehrkräfte äußerst realistisch, was den Vorbehalt gegenüber Selbstaussagen von Befragten zumindest relativiert, so dass sich durchaus Erkenntnisse über die Tiefenstrukturen von Unterricht ermitteln lassen.¹¹ Der Hauptfokus der folgenden Darstellung und Analyse liegt in der Frage, wie die Lehrenden mit der deutlichen Norm umgehen, die im didaktischen Instrument der Netzkarte vorliegt.

3. Lehrerinnen- und Lehrerperspektive

Nach den in unserem Jahrbuchprojekt in den letzten Jahren immer wieder thematisierten Modellen einer Akteurs-Netzwerktheorie¹² ist auch die Netzkarte in einem Schulbuch ein eigenständiger Akteur des Unterrichts, der die bereits mehrfach skizzierte didaktische Norm eines nachhaltigen Lernens deutlich in Struktur, Wort und Bild zum Ausdruck bringt. Inwiefern die Netzkarte aber überhaupt ein „Eigenleben“¹³ als didaktisches „Ding“ entwickeln kann, hängt von den Vorentscheidungen, didaktischen Ideen und habituellen Arbeitsgewohnheiten der Lehrkräfte ab, die mit dem Buch arbeiten und herausgefordert sind, die didaktische Norm mit ihrem berufsprofessionellen Habitus in Einklang zu bringen. Folgende Verwendungsmodi konnten aus den Rückmeldungen der befragten Lehrkräfte herausgearbeitet werden:

-
- 11 Eine differenzierte Bewertung einzelner empirischer Zugänge bei der religionspädagogischen Unterrichtsforschung bieten: *Schambeck, Mirjam*: Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess. In: *Schambeck, Mirjam / Riegel, Ulrich* (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. u. a. 2018, 309-338; *Voss, Thamar*: Empirische Befunde und Herausforderungen. In: *Schambeck / Riegel* 2018 [Anm. 11], 31-50, bes. 40f.
 - 12 *Brieden, Norbert / Büttner, Gerhard / Mendl, Hans* u. a. (Hg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Ostfildern u. a. 2022 (im Erscheinen) (2.2); *Cress, Torsten*: Sakrotoppe. Studien zur materiellen Dimension religiöser Praktiken (= Kulturen der Gesellschaft 23), Bielefeld 2019, 14, 55ff.; *Schäfer, Hilmar*: Konstruktivismus und Praxistheorie. Charakteristika einer praxeologischen Methodologie. In: *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): Praxis des RU (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 10), Babenhausen 2019, 19-29.
 - 13 *Altmeyer, Stefan*: Vom Eigenleben der Dinge. Der religionsdidaktische Konstruktivismus quer gelesen mit Bruno Latour. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66 (4/2014), 349-357.

Den Akteur „Netzkarte“ ignorieren

Lehrkräfte geben zu, dass sie zwar mit dem Buch, aber nicht mit den Netzkarten arbeiten, „weil sie zu kompliziert wirken“ bzw. „zu undurchsichtig“, „weil sich mir ihr Gehalt noch nicht erschlossen hat“. Dieses Urteil einer Nichtpassung der neuen Norm zum eigenen Habitus wird durchaus begründet: Einerseits erscheinen die Netzkarten, bei denen die einzelnen Stationen mit einem leitmotivisch ausgewählten Bild des Themas und einer knappen Unterschrift gekennzeichnet sind, für eine fünfte Klasse als zu rudimentär und gleichzeitig als zu unübersichtlich. Als Zusammenfassung wirken sie wiederum zu inhaltsleer, „da geben die Hefteinträge mehr her“. Ein mehrfach und mit verschiedenen Assoziationen ausgeführter Vorbehalt bezieht sich auf die symbolhafte Ästhetik der Karten: Sie wirken „wie aus der Zeit gefallen“, da Jugendliche keinen Stadtplan mehr verwendeten, sondern sich ausschließlich auf ein Handy verließen. Kurios anmutend, aber mehrfach geäußert und symboldidaktisch durchaus relevant: Kinder auf dem Land haben keinen Bezug zu einem Netzplan, wie ihn die Stadtkinder von der U- oder S-Bahn her kennen – sie sind schon froh darüber, dass es *eine* Busverbindung in die nächste Stadt gibt! Immer wieder kommt der Hinweis, dass selbst erfahrene Lehrkräfte unsicher im Umgang mit einem solchen innovativen Vernetzungsinstrument sind und sich eine Fortbildung wünschen würden, die über die Informationen des Lehrer/innenkommentars hinausgehen: Neue Normen bedürfen einer didaktischen Schulung!

Die Netzkarte als Planungselement verwenden

Ähnlich wie auch andere Elemente eines Schulbuchs in erster Linie von den Lehrkräften in Gebrauch genommen werden (z. B. die Begrüßungsseite „Liebe Schülerinnen und Schüler“, die auf die Vernetzungsideen des Buchkonzepts verweist – hat sie je ein Schüler oder eine Schülerin gelesen¹⁴), geben manche Lehrkräfte an, dass sie die Netzkarte zur eigenen Orientierung bei der Aufbereitung des jeweiligen Kapitels mithilfe des Buchs heranziehen: „Im Abgleich mit der Lehrplanausrichtung des Unterrichts gelingt es mit den Netzkarten schnell und übersichtlich, den Aufbau des Buchkapitels zu erfassen und die Unterrichtssequenz zu planen.“ – Akteure erhalten erst durch ihren Benutzer eine Funktion, und diese kann durchaus anders sein als ursprünglich geplant; Bedeutungskonstruktionen werden „gemacht“, sie entfalten sich mit der Durchführung spezifischer Handlungen und sind also das Ergebnis eines Vollzugsgeschehens¹⁵. Der Akteur eines Schüler/innenhandbuchs wird so zu einem Instrument für die Lehrenden – Lehrende verstehen die neue Norm als Hilfestellung für die Vernetzung des eigenen Unterrichts!

-
- 14 Von Herausgeberseite sind solche Verschiebungen einkalkuliert: So transportieren gerade die Vorworte die didaktischen Rahmendaten des Buchs – in altersangemessener Sprache an die Lernenden adressiert, aber im Bewusstsein, dass in erster Linie die Lehrenden sie nutzen werden und sollen!
- 15 *Torsten Cress* hat diese Beobachtung bei der Untersuchung von Sakrotopen formuliert, sie lässt sich aber auch auf Akteure allgemein übertragen: *Cress* 2019 [Anm. 12], 10.

Die Netzkarte als „operationale Idee“ begreifen

Manche Lehrer/innen sagen, dass sie selten unmittelbar mit der Netzkarte arbeiten, manchmal auch deshalb, weil an der jeweiligen Schule ein anderes Unterrichtswerk eingeführt ist, aber inspiriert von der Grundidee andere Vernetzungs- und Vertiefungselemente nutzen. „Ich bespreche zu Beginn eines Kapitels gerne die Assoziationen und Erwartungen der Schüler zu diesem Kapitel und ergänze diese dann mit weiteren Aspekten, so dass letztendlich eine Art Netzkarte entsteht – ohne die Netzkarte im Buch verwendet zu haben.“ Ein Lehrer berichtet, er nehme wahr, dass die Schüler/innen zunehmend selbstständige Vernetzungsideen entwickeln, wenn sie durch den regelmäßigen Umgang mit den Netzkarten diesbezüglich „eingespurt“ würden. Ein anderer erwähnt, dass er durchaus wahrnehme, dass manche Lernende von sich aus die Vernetzungselemente des Buchs nutzen, um beispielsweise im Lexikon die verlinkten Begriffe nachzuschlagen. Also: Die durch den Akteur der Netzkarte durchscheinende Norm wird als wichtig erkannt, aber mit didaktisch anderen Instrumenten umgesetzt.

Die Netzkarte als vertrautes Instrument zu Beginn eines Kapitels verwenden

Eine Lehrkraft gibt an, dass sie es sich angewöhnt hat, die Netzkarte immer zu Beginn einer Unterrichtseinheit einzusetzen:

„Die Aufträge, die darauf abzielen, die Doppelseiten des jeweiligen Lernbereichs vorab zu ‚sichten‘ / zu ‚durchforsten‘ etc. habe ich eigentlich immer am Beginn eines Lernbereichs, teilweise mit kleinen Abwandlungen verwendet. Wenn die Kinder das Buch vor sich liegen hatten, führte das zum eifrigen Blättern.“

Eine andere geht ähnlich vor: „Ich lass die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit die Bilder im Kapitel entdecken, ihre Fragen und ihr Vorwissen (falls vorhanden) notieren.“ Eine Lehrkraft erzählt, dass die Kinder der fünften Klasse durch die mehrmalige Verwendung der Netzkarte als Eingangsimpuls für ein Kapitel damit vertraut werden und durchaus nachfragen: „Machen wir heute wieder das mit den Bildern?“ Durch die genaue Fokussierung auf die leitmotivisch in der Netzkarte eingebrachten Bilder erhalten die Netzkarten den Charakter eines „Wimmelbilds“; das genaue Beobachten gefällt den Schüler/inne/n und sie fordern es dann auch beim nächsten Kapitel ein; der Advance Organizer entfaltet tatsächlich eine lernförderliche emotionale Wirkung. Die Rückmeldungen nutzt die Lehrkraft folgendermaßen: „Die jeweiligen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler habe ich mir dann notiert und zumeist als Einstieg für den jeweiligen Themenbereich verwendet.“ Ein Lehrer reflektiert kritisch die Wirkung der doch recht kleinen Verweisbilder auf der Netzkarte und hat als Alternative zur Buchdurchsicht die größere Präsentation der Bilder über einen Beamer parat; eine Lehrerin würde sich wünschen, dass die Netzkarten auch in digitaler Form abrufbar wären. Diese Äußerungen verdeutlichen einen Lehrer/innentypus, der den normativen Aufforderungscharakter der Netzkarte in den eigenen Habitus integriert hat und auch in der Lage ist, weitere Instrumente zu verwenden, die dem Ziel eines vernetzenden Lernens verpflichtet sind.

Mit der Netzkarte Vorwissen evozieren und Wissensnetze vorbereiten

Eine Lehrkraft teilt ihre Beobachtung mit, dass bei der Arbeit mit den Netzkarten die Heterogenität der Lerngruppe erkennbar wird: Manche Schüler/innen bringen bei der Durchsicht der Netzkarten, z. B. beim Thema „Weihnachten“ oder bei „Suche nach Gott“, Vorwissen vom Grundschulreligionsunterricht mit, andere eben nicht. Von einer grundsätzlichen hermeneutischen Ebene her ist es überhaupt fraglich, inwieweit der Hinweis auf das, was erst noch gelernt werden soll, zu einer produktiven Erkenntnis führen kann. Dieses Paradox kann vertieft werden durch einen Vorbehalt gegenüber der Leistungskraft von bekannten Elementen auch aus anderen Schulbüchern, mit den die Lernenden auf die im Kapitel zu erlernenden Kompetenzen hingewiesen werden sollen:¹⁶ Können Lernende *vor* einem Lernprozess und ohne ein entsprechendes Vorwissen schon abschätzen, welche Kompetenzen sie *danach* erworben haben sollen? Von daher könnte man die eingangs erwähnte kritische Bemerkung, die Elemente auf der Netzkarte seien zu rudimentär, vielleicht sogar positiv wenden: Zu recht einfachen Bildern lassen sich rückverweisende Assoziationen im Sinne der Erhebung von Vorwissen ermitteln – aber auch nicht mehr; die auf die Zukunft bezogene thematische Vorinformation auf die Inhalte der Doppelseiten, die in den nächsten Stunden bearbeitet werden, scheint nicht unproblematisch zu sein. Ein Lehrer erkennt die Themenabhängigkeit des Erfolgs eines Einsatzes von Netzkarten: Es gibt Themen – genannt wird „Kinder in der einen Welt“ (6. Jahrgangsstufe) –, bei denen sich leichter alltagsbezogene Vernetzungen erkennen und weiterentwickeln lassen. Gelegentlich kommt bei den Schüler/inne/n aber eine Reaktion, die vom spiralcurricularen Ansatz bekannt ist: „Ham’mer scho g’macht“, „kenn’ ma scho aus Geschichte“. Der „Erfolg“ einer Vernetzung vorab ist auch abhängig von den dargebotenen Bildern: „Bilder aus der Lebenswelt der Schüler regen sofort zum Austausch an. Schwieriger wird es hier, wenn künstlerische Werke in die Netzkarte integriert wurden. Da dauert dann die Auseinandersetzung logischerweise etwas länger und Bedarf einer Erklärung.“¹⁷ Die Lehrerin bezieht sich hier auf einen Bildausschnitt aus einem Dalí-Bild mit der Unterschrift „in der Feier der Eucharistie“. Vermutlich eher Sternstunden sind es, wenn Schüler/innen selbstständig Vernetzungen formulieren und den Zusammenhang zwischen der Heilszusage im Bibelkapitel und dem Jesuskapitel folgendermaßen beschreiben: „Die Sterndeuter zeigen uns, dass Gott wirklich sein Versprechen gehalten hat: Den Bund gibt es wirklich. Sie zeigen uns, dass er mit Jesus weiter gilt.“ Solche Äußerungen bekunden, dass es Kinder gibt, die tatsächlich Impulse wie die Netzkarte für sich nutzen und so ein „intrinsischer Beitrag zur nachhaltigen Wissensverankerung“ entsteht, wie ein Lehrer meint. – Deutlich wird, dass die Lehrkräfte durchaus kritisch mit den Teilintentionen der innovativen neuen Norm umgehen.

16 Kraft, Gerhard / Petri, Dieter / Rupp, Hartmut u. a. (Hg.): Das Kursbuch Religion 2. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart u. a. 2005: „Was kann ich in diesem Kapitel lernen?“ – so beginnt jedes Kapitel; Michalke-Leicht, Wolfgang / Sajak, Clauß Peter (Hg.): Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht. Oberstufe, Braunschweig u. a. 2011: „Was Sie erwartet“ – so lautet der einleitende Impuls.

17 Religion vernetzt PLUS 7: Mendl / Schiefer Ferrari 2020 [Anm. 4], 33.

Mit der Netzkarte die Unterrichtseinheit bzw. das Schuljahr abrunden

Lehrkräfte berichten, dass sie regelmäßig (was auf die Internalisierung der Norm spricht!) am Ende einer Unterrichtseinheit die Netzkarte verwenden, um nochmals die argumentativen Zusammenhänge des Kapitels mit den Schüler/Inne/n zu rekapitulieren, bevor sie dann die vernetzenden Aufgaben auf der „Zeige, was du kannst“-Seite bearbeiten lassen.

„Beim ersten Kapitel in der 6. Jahrgangsstufe („Staunen und Nachdenken“) sowie beim dritten Kapitel in der 7. Jahrgangsstufe („Hoffnung auf eine bessere Welt“) bin ich indirekt erst am Ende des Kapitels (Zusammenfassung) auf die Netzkarte eingegangen. Ich denke, dass durch die Netzkarten durchaus ein vernetztes nachhaltiges Lernen gefördert wird. Wichtig finde ich, dass auch am Ende jedes Kapitels den Schülern die Zusammenhänge deutlich werden (z. B. durch Rückgriff auf die Netzkarte) und somit weitere Vernetzungen angeregt werden.“

Dabei unterscheidet sich der Intensitätsgrad beim Einsatz der Netzkarten am Ende einer Unterrichtseinheit: „Auch werfe ich manchmal am Sequenzende einen Blick darauf, um grob die Inhalte Revue passieren zu lassen.“ Als erfolgreich werden didaktische Settings eingeschätzt, die mehrschrittig strukturiert durchgeführt wurden, indem beispielsweise Zweiergruppen die jeweiligen Stationsnummern genauer betrachteten und aus der Rück Erinnerung heraus einen Kurzvortrag von einer knappen Minute zu halten hatten oder die fünf wichtigsten Begriffe zur jeweiligen Seite formulierten und vorstellten. Eine Lehrerin schreibt, dass sie in der Zeit des Homeschoolings gerne auf die Netzkarten zurückgegriffen hat, um die eigenständig erarbeiteten Themenbereiche zu rekapitulieren; sie resümiert: „Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, das Thema selbst zu entdecken und ihre Entdeckungen zur Sprache zu bringen; dabei entwickeln sich oft interessante Gespräche über den jeweiligen Schwerpunkt.“ – Gerade die Lehrkraft, die beschreibt, wie differenziert didaktisch strukturiert sie die Verwendung einer Netzkarte bei der abschließenden Kapitelabrundung einsetzt, verdeutlicht, wie eine externe Norm in den eigenen Habitus integriert wurde.

4. Mit der Netzkarte nachhaltiges Lernen fördern – ein Resümee

Der Anspruch, geeignete didaktische Instrumente für die Förderung eines vernetzten Lernens zu entwickeln, ergibt sich aus der vielfach angezeigten Defizitanzeige zum heutigen Religionsunterricht, dem insgesamt „ein geringer Grad an Vernetzung“¹⁸ zugesprochen wird. Was leistet hier nach Aussage der befragten Experten die „Netzkarte“ im Unterrichtswerk „Religion vernetzt PLUS“?

18 Engert, Rudolf / Eck, Sebastian: R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest, Bad Heilbrunn 2021, 21; mit ausführlichen weiteren Belegen. Siehe auch: *Stinglhammer, Manuel: Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23-33) (= Religionsdidaktik konkret 8), Münster 2017.*

Deutlich wird, dass die Bereitschaft, sich auf eine neue didaktische Norm einzulassen, stark personenabhängig ist. Bei der Gesamteinschätzung der Leistungskraft der Netzkarten bzw. des eigenen Erfolgs bei der Förderung eines vernetzten Lernens sind die Lehrkräfte insgesamt zurückhaltend: Die Netzkarten seien grundsätzlich sinnvoll und hilfreich, um den Überblick wie auch den Blick für die Zusammenhänge anzubahnen, zu wahren und zu intensivieren, aber: „Ehrlicherweise würde ich hier nicht von einem ‚vernetzten‘ Lernen, sondern eher von einer sehr guten Übersicht sprechen.“ Handelt es sich bei der Betrachtung der Bildelemente schon um ein intensives Vernetzen? „Es blieb eher beim Bildersuchen und Wissensaustauschen. Ob die Kinder es wirklich schaffen, all die Themenbereiche zusammenzuführen, wage ich zu bezweifeln.“ Was vermieden werden sollte, ist, dass ähnlich wie bei anderen unterrichtlichen Verfahren die Lernenden die Aufgaben einfach ‚abarbeiten‘ („Aufgabe erfüllt und erledigt“). Für den Realitätssinn der Lehrkräfte spricht auch, dass sie sich mehr didaktisch-methodische Unterstützung beim Einsatz der Netzkarten wünschen würden: „Ich denke, mehr didaktische Anleitung, eine kurze Fortbildung etc. wären hilfreich.“ Die Aussagen bezüglich einer faktischen Wirkung des Akteurs „Netzkarte“ sind vorsichtig gehalten, geschweige denn, dass die Lehrkräfte von sich aus Elemente benennen, mit denen sie die Ergebnisse eines nachhaltigen Lernprozesses auch überprüfen bzw. überprüfen könnten. Was allerdings doch immer wieder durchscheint, ist die lernprozessbezogene Funktion der Netzkarten: Durch sie kommt es (vereinzelt?) durchaus zu Arbeitshaltungen auch bei den Lernenden, die auf die Ausbildung einer Vernetzungskompetenz hinweisen. Das wäre wünschenswert und befindet sich in der Logik einer konstruktivistischen Interpretation von Nachhaltigkeit: Diese besteht weniger im materialen Aufweis von (eventuell gar identischen) Wissensnetzen bei den Schüler/innen, sondern vielmehr in deren Fähigkeit zu einem vernetzenden Umgang mit Lerngegenständen. Wie weiter oben geschildert, können dann die Netzkarten wie bei den Lehrenden auch bei den Lernenden als eine „operationale Idee“ fungieren.

Deutlich wird, dass die Lehrkräfte sehr selbstständig mit dem Akteur Netzkarte und dessen normativer Aufladung verfahren und sie ins eigene didaktische Konzept integrieren: So werden beispielsweise Arbeitsanregungen zu komplexeren Lernvorhaben, wie sie bei den methodischen Anregungen enthalten sind, ebenso vermieden wie der Impuls, tatsächlich einen Lernbereich gemeinsam mit den Schüler/innen zu planen, vor allem dann, wenn die Lerngruppe als zu heterogen erscheint bzw. weitere Aufgaben auf die Lehrkraft zukommen, z. B. die gleichzeitige Betreuung einer Praktikantin oder Referendarin. Dass die operationale Idee der Netzkarten zur Entwicklung weiterer Einsatzmöglichkeiten führt, verdeutlicht folgende Rückmeldung: „Ich könnte mir auch vorstellen, die Netzkarten aus vorherigen Jahren in späteren Jahrgängen nochmals zu zeigen, um dann die Schülerinnen und Schüler an den Unterricht der Vorjahre zu erinnern.“

Dabei sind die Lehrkräfte kritisch bei der Beurteilung der didaktischen Qualität im Detail: Neben der Frage, ob die leitmotivisch eingebrachten Bilder jeweils von den Schüler/innen dechiffrierbar sind, gibt es Hinweise auf fehlende bzw. weitere mögliche Verknüp-

fungen in den verschiedenen Kapiteln.¹⁹ Es scheint so zu sein, dass der Akteur „Netzkarte“ tatsächlich als didaktisches Instrument wahrgenommen wird, mit dem das Ziel eines vernetzenden Lernens forciert werden kann. „Allerdings sollte in meinen Augen kein Versuch unterbleiben, diese Form des Lernens so oft wie möglich (also täglich und immer) anzuregen – auch dazu können Lernlandkarten einen Beitrag leisten – aber nicht alleinig.“

Man hat den Eindruck, dass den Lehrenden die Bedeutung eines vernetzenden Lernens mit dem Ziel einer nachhaltigen Lernförderung durchaus bewusst ist, es aber bei der Nutzung und Beherrschung entsprechender didaktischer Strategien durchaus noch Luft nach oben gibt! Fazit: „Die Netzkarten unterstützen bei der Anbahnung eines vernetzenden Unterrichts, ersetzen diesen aber nicht.“ Die vernetzende Arbeit will auch in den Interaktionen geleistet sein, die Netzkarte selbst kann weder den Impuls noch ein eindeutiges Ausführungsprogramm setzen! Andere im Habitus integrierte Normen können dann den Akteur mühelos verdrängen. Wenn die Lehrenden dagegen die Vernetzungsaufgabe in ihren Habitus integriert haben, dann bietet die Netzkarte Unterstützung. Ergo: „Sie leisten ihren Dienst“, schlussfolgert eine Lehrkraft.

5. Weitere Norm-Habitus-Konflikte: performativ lernen

Was sich an den Netzkarten beobachten lässt – wie mühsam es ist, in einen etablierten Lehrer/inhabitus eine neue kognitive didaktische Norm einzuschreiben, die die Praktiken im Sinne einer nachhaltigen Wirkung verändern würde –, zeigt sich auch an anderen Beispielen. Beim Performativen Religionsunterricht ist den Lehrkräften die Ausführung der Performanz an sich vertraut, sie sind hier die etablierte Praxis. In einem Buchprojekt²⁰, bei dem anhand von über 20 Beiträgen belegt werden soll, dass ein bestimmter Ansatz²¹ des performativen Religionsunterrichts auf verantwortliche Weise im Religionsunterricht durchgeführt werden kann, wurden die Lehrkräfte, die ein Projekt begleiteten und dies in einem Praxisbeitrag beschrieben haben, mit zwei didaktischen Normen konfrontiert, die den intuitiven Umgang mit religiösen Performanzen erweitern sollten, indem die Prozesse der Projektdurchführung und der Projektreflexion genauer skizziert werden mussten:

-
- 19 Wer an einem Schulbuchprojekt arbeitet, weiß um die Grenzen, die im Entstehungsprozess deutlich werden: Die Ideen der Autor/inn/en lassen sich von Verlagsseite nicht immer umsetzen. Im Rahmen der staatlichen und kirchlichen Genehmigungsprozesse werden Änderungen erforderlich und nicht immer bieten Doppelseiten ein passendes visuelles Material, mit dem ein optimales Advance-Organizer-Element für die Netzkarte aufbereitet werden kann.
- 20 *Mendl, Hans*: Religion erleben. Praxisband Grundschule. Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien, Ostfildern 2022 (im Erscheinen); Bd. 2 zur Sekundarstufe folgt 2023.
- 21 *Mendl, Hans*: Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht (= Religionspädagogik innovativ 16), Stuttgart 2016, 220; siehe auch: *Mendl, Hans*: Performativer Religionsunterricht. In: *Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich* (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 239-245.

- Führe das performative Projekt so durch, dass die Schülerinnen und Schüler eine *Distanzierungsmöglichkeit* haben und plane Phasen der Reflexion ein.
- Mache den Lernprozess *sichtbar*, indem du viele Originaltöne der Schülerinnen und Schüler einbaust.

Die beiden Interventionen brechen den rein intuitiven, geschlossen ritualisierten Umgang mit religiösen Performanzen auf.²² Die Buchbeiträge liefern hier insofern ein wertvolles unterrichtsbezogenes Material, weil die Autor/inn/en den geplanten, durchgeführten und ausgewerteten Lernprozess darstellen.

Was die zweite Norm, „Lernen sichtbar [zu] machen“²³, betrifft, so wurde schon beim Erarbeitungs- und Redaktionsprozess deutlich, dass es für Lehrkräfte durchaus eine Herausforderung darstellt, sich auf eine Wahrnehmungsoptik einzulassen, die in Ansätzen praxistheoretisch angelegt ist: Statt Wirkungen zu behaupten, wie sie es im Rahmen der Ausbildung besonders bei der Vorbereitung von Lehrprobenentwürfen gelernt hatten, war gefordert, Lernprozesse in der Durchführung und die Wirkungen von performativen Lernsettings genau zu beschreiben und Reflexionen anzufügen, die die eigene Wahrnehmung mit Schüler/innenrezeptionen verbinden. So bedurfte es bei vielen Beiträgen mehrerer redaktioneller Interventionen, bis tatsächlich in den Beiträgen deutlicher die Schüler/innenperspektive aufschien.²⁴ Der Blickwinkel, den Lernerfolg deutlicher von der Perspektive der Lernenden aus zu betrachten („Ich sehe Lernen durch die Augen meiner Lernenden“²⁵), ist eher intuitiv als explizit im Sinne einer didaktischen Methodologie ausgeprägt. Immer wieder werden vermutete Wirkungen didaktischer Strategien als intuitiv einsichtig behauptet. Der Beitrag zu einer nachhaltigen Wirkung bleibt so im Dunkel.

Ähnlich verhielt es sich beim Umgang mit der klaren Vorgabe, dass das performative Projekt nach dem Grundmuster „Diskurs – Erleben – Reflexion“ gestaltet werden und auch bei äußerlich homogenen Lerngruppen darauf geachtet werden sollte, dass gerade intensive religiöse Sprechakte auf eine freiheitssichernde Weise angeboten werden sollten. Als Herausgeber des Projekts hatte ich den Eindruck, dass eine deutliche Sensibilisierung für die Bedeutung eines respektvollen Umgangs mit performativen Lernformen erst durch die in der Vorgabe formulierten Normen erzeugt wurde. Spannend wurde es immer dann, wenn ein nichtchristliches Kind an der Lerngruppe teilnahm oder Kinder vom Angebot, sich einem performativen Vollzug auch entziehen zu können, Gebrauch gemacht haben: nicht gesegnet werden wollen (Dobler), nicht mit zu meditieren (Lentner) oder das Labyrinth nicht zu durchschreiten (Blüml). Wichtig war allen Beteiligten, dass die Formulierung von entsprechenden Fremdheitserfahrungen im Nachgang auch wertschätzend akzeptiert wurde. Die

22 Siehe den Beitrag von *Oliver Reis* und *Carla Weber* in diesem Band.

23 *Hattie, John*: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von *Wolfgang Beywl* und *Klaus Zierer*, Baltmannsweiler 2013.

24 Aus Platzgründen kann dies in diesem Beitrag leider nicht mehr ausführlicher dargestellt werden.

25 *Hattie* 2013 [Anm. 23], 6.

durchgängige Rückmeldung, die in den Beiträgen aufscheint, lautete aber auch: Die Kinder haben die erlebnisorientierten Momente nicht als Einschränkung oder als Überwältigung, sondern als Bereicherung erfahren, wie auch die emotionalen Reaktionen zeigen.

6. Ein Resümee

Beide Instrumente – die Netzkarten im Unterrichtswerk Religion vernetzt PLUS und die reflektierten performativen Lernformen – behaupten mit unterschiedlichen Zielrichtungen, dass durch sie vernetzt, nachhaltig und vertieft gelernt werden kann. Der Blick auf die Lehrenden macht deutlich, dass die Lehrenden über ein intuitives Handlungswissen bezüglich der Wirksamkeit ihrer didaktischen Bemühungen verfügen; über diese wird aber nur selten systematisch reflektiert. Eine empiriegestützte Überprüfung erfolgt kaum. Stattdessen laufen eher Handlungsprogramme weiter, die die didaktisch vorkonzeptionierte Wirkung unterlaufen.

Deutlich wird, wie lange es dauert, bis intendierte didaktische Modelle im Schulalltag greifen (falls sie das überhaupt jemals tun!): Das kompetenzorientierte Postulat, das didaktische Pferd gleichermaßen von hinten her aufzuzäumen und weit intensiver über die verschiedenen Unterrichtseinheiten hinweg den Aufbau übergreifender Kompetenzen in den Blick zu nehmen, ist noch wenig ausgeprägt, wie vor allem der Umgang mit den Netzkarten zeigt. Dass Vernetzung und Nachhaltigkeit sinnvoll sind, formulieren alle befragten Lehrkräfte unisono. Gleichzeitig wird nicht erkennbar, dass sie über elaborierte Instrumente verfügen, mit denen ein nachhaltiges Lernen gesichert und überprüft werden kann. Auch der Blickwinkel, den Lernerfolg deutlicher von der Perspektive der Lernenden aus zu betrachten („Ich sehe Lernen durch die Augen meiner Lernenden“²⁶) ist eher intuitiv als explizit im Sinne einer didaktischen Methodologie ausgeprägt. Immer wieder werden vermutete Wirkungen didaktischer Strategien behauptet.

Dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/innen von der Bedeutung eines vernetzten Lernens überzeugt sind, verdeutlicht folgende Bemerkung:

„Wie es diese Woche eine ehemalige Schülerin zu mir gesagt hat: ‚Hätten wir schon in der Schulzeit erkannt, wie vieles miteinander zusammenhängt, wäre viel Lernen leichter gewesen.‘ Besser kann man das Ziel des nachhaltigen vernetzten Lernens nicht formulieren, aber vermutlich auch nicht erzwingen, im Sinne eines prozessorientierten Lernens.“

Nachhaltiges Lernen der Lernenden hängt also wesentlich vom nachhaltigen Lernen der Lehrenden ab.

26 Ebd.