

Schriftliche Hausarbeit gemäß § 33 OVP

vorgelegt beim

Studienseminar für Lehrämter an Schulen Düsseldorf II

Seminar für das Lehramt am Berufskolleg

Redinghovenstraße 9

40225 Düsseldorf

„Lernen durch Lehren“ (LdL) als ganzheitliche Methode im Fach Evangelische Religionslehre. Ein Projekt zur Schaffung einer Kultur der interreligiösen Verständigung, Toleranz und Demokratie am Berufskolleg für Technik und Informatik in Neuss (BTI)

Sabine Koch
Mönchenwerther Str. 6
40545 Düsseldorf

Abgabedatum: 5. Januar 2006

Erstgutachter: Herr Pfarrer Helmut Goebel
Fachseminar: Evangelische Religionslehre
Schule: Berufskolleg für Technik und Informatik (BTI)
Hammfelddamm 2
41460 Neuss



Was ist größer, das Lernen oder das Tun?

Das Lernen, denn es führt zum Tun.

Babylonischer Talmud, Traktat Quidduschin 40b

Inhalt

Vorwort	1
1 Einleitung	4
1.1 Die Schule – Berufskolleg für Technik und Informatik (BTI) Neuss	4
1.2 Neues wagen – Religionsunterricht am BTI	4
2 Die Methode „Lernen durch Lehren“ (LdL)	6
2.1 „Docendo discimus“ – Lernen durch Lehren (LdL)	6
2.1.1 Warum „Lernen durch Lehren“?	6
2.1.2 Die Methode „Lernen durch Lehren“ nach Jean-Pol Martin	7
2.1.3 Methodenkritik	9
2.2 „Lernen durch Lehren“ im evangelischen Religionsunterricht	11
2.3 Die Schule als zu gestaltende Gemeinschaft	12
3 Ich sehe was, was du nicht siehst – Schulung der Schüler/innen	14
3.1 Das Projekt „Ich sehe was, was du nicht siehst“	14
3.1.1 Die Besonderheit des außerschulischen Lernorts Alte Synagoge in Essen	14
3.1.2 Teamteaching	14
3.1.3 Die Lerngruppe	15
3.1.4 Projektverlauf: Innerschulischer Unterricht und außerschulischer Lernort	16
3.2 Curriculare Anbindung	17
3.3 Anforderungen an die Lehrerinnen	18
4 Ich sehe was, was du nicht siehst – Schüler/innen unterrichten	
Schüler/innen	19
4.1 Planungs- und Vorbereitungsphase	19
4.2 Durchführung der Unterrichtsstunden	20
4.2.1 Ausführliche Dokumentation einer Unterrichtseinheit	20
4.2.2 Erfahrungen aus den weiteren Unterrichtseinheiten	22
4.3 Reflexion und Bewertung durch die Lehrer-Schüler/innen	23
4.4 Reflexion und Bewertung durch die Schüler-Schüler/innen	26
5 Auswertung	27
5.1 Schüler/innen verändern sich – Beobachtungen zur Entwicklung der Haltung der Schüler/innen	27
5.2 Evaluation der Methode „Lernen durch Lehren“	28
5.3 Ist der Versuch gelungen?	29
5.3.1 Evaluation des Projekts aus interner Sicht	29
5.3.2 Evaluation aus externer Sicht	30
6 Resümee	31
7 Literatur	L1
8 Anhang	A1

Vorwort

Rund zweitausendfünfhundert Schülerinnen und Schüler¹ in verschiedenen Ausbildungsgängen und -stufen, aus verschiedenen Kulturen und Religionen, familiären und sozialen Verhältnissen lernen in unserer Schule nebeneinander und miteinander, begegnen sich freundlich, streiten sich oder gehen achtlos aneinander vorbei – Tag für Tag. Doch die Schärfen im Umgangston werden deutlicher, rassistische Äußerungen, kulturelle und religiöse Unterschiede werden immer häufiger zum Kristallisationspunkt von Auseinandersetzungen. Parallel dazu kann bei den Schüler/innen eine Haltung beobachtet werden, die sehr stark auf sich selbst bezogen zu sein wirkt. Einsatz für andere, Zivilcourage oder Wachsamkeit scheinen nicht von Interesse zu sein.

Am 27. Januar 2005, dem Holocaustgedenktag und in diesem Jahr der 60. Jahrestag der Befreiung von Auschwitz, hatten einige Schüler/innen gemeinsam mit dem Religions-Team eine Aktion in der Pausenhalle vorbereitet: Auf einer Stellwand wurden Informationen zu diesem Tag zusammengetragen und eine Litfasssäulendiskussion angeregt. Um auf die Stellwand aufmerksam zu machen, wurde sie mit einem Vorhang aus schwarzem Samt zugehängt, auf den ein Davidsstern aufgenäht war. In den Pausen wurde der Vorhang aufgezogen und Schüler/innen und Lehrkräfte diskutierten mit den Vorübergehenden. Auf der Litfasssäule mehrten sich die Zettel mit antijüdischen Aussagen. Nach der 8. Stunde dann bot sich folgendes Bild: Das schwarze Tuch war zerrissen, der Davidstern vom schwarzen Samt abgerissen. Um auf diese Situation zu reagieren, klebten wir eine große Banderole quer über die Stellwand: Wer hat das Tuch zerrissen?, und die Stellwand blieb am nächsten Tag in der Pausenhalle stehen. Viele Schüler/innen sprachen uns nachher auf diesen Vorfall an und waren darüber erschüttert. Dieses Beispiel illustriert das, was wir Lehrkräfte zunehmend beobachten: Rassistische und antisemitische Äußerungen werden häufiger und außerdem von den Schüler/innen verharmlost.

Was ist zu tun, damit in einem „Haus des Lernens“² eine Schulkultur entsteht, die von interreligiöser Verständigung, Toleranz und Demokratiebewußtsein geprägt ist? Welchen Beitrag kann der Evangelische Religionsunterricht auf der Basis des jüdisch-christlichen Menschenbildes dazu leisten? Welche Methoden und Wege können hilfreich sein, die Schüler/innen sensibler gegen Rassismus zu machen, sie ihre Vorurteile hinterfragen zu lassen und sie zu ermutigen, für Toleranz und Demokratie einzustehen?

¹ Um die Lesbarkeit der Arbeit zu erhalten, kürze ich im Folgenden „Schülerinnen und Schüler“ bzw. „Lehrerinnen und Lehrer“ durch das zusammengezogene „Schüler/innen“ bzw. „Lehrer/innen“ ab.

² So bezeichnet die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ die moderne Schule und meint damit die Schule als vertrauensvollen Lebensraum, in dem alle Lernende sind und den es zu gestalten gilt (*Bildungskommission NRW*, „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, S. 86ff.

Und: Wem glauben Schüler/innen überhaupt in Bezug auf diese Themen etwas? Wie viel oder wenig können die Lehrer/innen aus der Sicht ihrer „gebildeten Erwachsenenwelt“ den Schüler/innen überhaupt vermitteln? Wen lassen die Schüler/innen überhaupt „an sich heran“ und von wem lassen sie sich vielleicht in ihrer Wahrnehmung beeinflussen und ihren Erfahrungshorizont erweitern?

Diese Fragestellungen war Motivation und Anlass für ein innovatives Projekt im Evangelischen Religionsunterricht am Berufskolleg für Technik und Informatik (BTI) in Neuss unter dem Titel „Ich sehe was, was Du nicht siehst“³. In diesem Projekt wurden Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse der Gymnasialen Oberstufe (Fachrichtung: Elektrotechnik) geschult, Schüler/innen der einjährigen Berufsfachschule (Fachoberschulreife) in den Themenkreisen Toleranz, Demokratie und interreligiöse Verständigung zu unterrichten.

Die Unterrichtsstunden sollten in die Zeit um den 9. November fallen, um auch hier wieder eine Verbindung zu einem Jahrestag und die Einbettung in den historischen Kontext zu realisieren.

Dabei gingen wir von der Annahme aus, dass etwa gleichaltrige Jugendliche einen besseren Zugang zur Sprache und Lebenswelt der Mitschüler/innen haben als Lehrkräfte und damit die Chance besteht, die Berufsfachschüler/innen eher in ihrer Haltung zu beeinflussen und zu prägen. In der gegenseitigen Wahrnehmung lag ebenso ein Ziel des Projekts wie in der Überzeugung, dass Lehrer/innen gerade in dem angesprochenen Themenkreis nicht die geeigneten Menschen sind, um bei Schüler/innen noch Nachdenken und Engagement auszulösen, weil von ihnen eine solche „politisch korrekte“ Position sowieso erwartet und nicht als wirkliches Gesprächsangebot wahrgenommen wird.

Parallel dazu bietet die Erfahrung des Unterrichtens den lehrenden Schüler/innen die Möglichkeit, ihre persönlichen und fachlichen Kompetenzen zu erweitern.

Um das umfangreiche Projekt realisieren zu können – immerhin waren vier Klassen daran beteiligt – und um den Schüler/innen eine intensive Betreuung anbieten zu können, entschieden wir uns dafür, die Gymnasialklasse im Teamteaching gemeinsam mit mir als Fachlehrerin und der Berufsschulpfarrerin Dr. Ilka Werner zu unterrichten und ihr zwei ganzheitlich angelegte Lernerfahrungen anzubieten: die Methode „Lernen durch Lehren (LdL)“⁴ in Kombination mit dem Lernen an einem außerschulischen Lernort⁵.

Beide beteiligte Lehrerinnen haben das Projekt gemeinsam entwickelt, geplant und umgesetzt. Innerhalb des Projekts standen vor allem die Lehrerfunktionen Innovieren, Erziehen und Unterrichten im Vordergrund, denn es geht um ein neues Projekt, das sich um die Werteerziehung mehrerer Klassen bemüht, indem ganzheitliche Methoden mit klassischem Unterricht gekoppelt werden.⁶

³ Den Projektnamen haben wir vom Demokratie-Projekt der Alten Synagoge Essen übernommen.

⁴ vgl. Abschnitt 2 „Die Methode ‚Lernen durch Lehren‘“

⁵ vgl. Abschnitt 3.1.1 „Die Besonderheit des außerschulischen Lernorts Alte Synagoge Essen“

⁶ vgl. Abschnitt 3.4 „Anforderungen an die Lehrerinnen“

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Methode „Lernen durch Lehren“ und deren praktische Anwendung im Projekt⁷ zu beschreiben, auf ihre Eignung für den Religionsunterricht hin zu prüfen, zu beobachten und kritisch zu evaluieren.

Zusätzlich wird mit dieser Dokumentation des Pilotprojektes der Schulleitung und dem Religionsteam des BTI eine Handreichung zur Verfügung gestellt, auf deren Basis über die Fortführung und ggf. Ausweitung des Projektes in den nächsten Schuljahren entschieden werden kann. Außerdem kann die Arbeit auch für andere Religionslehrer/innen Anstoß sein, ein solches oder ähnliches Projekt oder die Methode „Lernen durch Lehren“ an ihrer Schule selbst einmal auszuprobieren.

In der Einleitung (Kap. 1) werden die Ausgangssituation am BTI und die Konzeptionen des Religionsunterrichts beschrieben. Das Kapitel 2 widmet sich der Methode „Lernen durch Lehren“: Die Auswahl der Methode wird begründet sowie ihre Eignung für den Religionsunterricht diskutiert. Darauf folgt die Beschreibung der Erweiterung der Methode auf ein klassenübergreifendes Projekt. Dass die Klasse, die für dieses Projekt ausgewählt worden war, vom Thema zunächst gar nicht begeistert war und das Projekt zunächst überhaupt nicht angehen wollte und wie es letztlich doch geplant und umgesetzt wurde, beschreibt Kapitel 3, ebenso die curricularen Anbindung und die Analyse der benötigten Lehrerfunktionen. In Kapitel 4 werden die Planungs- und Vorbereitungsphase des Unterrichts der Schüler/innen dargestellt, die Durchführung der Unterrichtsstunden dokumentiert und die gehaltenen Stunden von beiden Schülergruppen reflektiert und bewertet. Kapitel 5 widmet sich der Auswertung und Evaluierung des gesamten Projekts, indem Schülerverhalten und Schüleraussagen im gesamten Projektverlauf analysiert werden. Des Weiteren ist am Ende der Ausführungen die Frage zu beantworten, ob der Versuch gelungen, die Methode geeignet und die Durchführung für die Lehrerinnen leistbar und verantwortbar ist. Ein persönliches Resümee schließt die Arbeit ab.

Im Anhang finden sich neben einem Literaturverzeichnis Unterrichtsmaterialien, und eine Fotodokumentation des Projektverlaufs mit einer Auswahl von Unterrichtsergebnissen und Handlungsprodukten der Schüler/innen.

⁷ Ich beziehe mich in dieser Arbeit beim Gebrauch des Projektbegriffs auf die Definition von *Karl Frey*: „Die Projektmethode ist ein Weg zur Bildung. Sie ist eine Form der lernenden Betätigung, die bildend wirkt. *Entscheidend ist dabei, dass sich die Lernenden ein Betätigungsgebiet vornehmen, sich darin über die geplanten Betätigungen verständigen, das Betätigungsgebiet entwickeln und die dann folgenden verstärkten Aktivitäten im Betätigungsgebiet zu einem sinnvollen Ende führen. Oft entsteht ein vorzeigbares Produkt. ...* Die Projektgruppe führt ein *Projekt* durch. Das ist das konkrete Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, plant, anpackt, durchhält oder auch abbricht“ (*Karl Frey*, Die Projekt-Methode. Der Weg zum bildenden Tun, 10. überarbeitete Auflage Weinheim/Basel 2005, 14f).

I Einleitung

1.1 Die Schule – Berufskolleg für Technik und Informatik (BTI) Neuss

In seinen vier Schulformen – Berufsschule, Fachoberschule, Berufsfachschule und Fachschule für Technik – bildet das BTI ca. 2500 Schüler/innen aus. Wie in den meisten Berufskollegs sind die Schülerzahlen in den letzten Jahren in der Berufsschule im Dualen System rückläufig, während die Vollzeitschulen deutlich wachsen – eine Folge der wirtschaftlichen Situation und der angespannten Lage am Ausbildungsmarkt. Zu Beginn dieses Schuljahres folgte die Ausweitung des Schulangebots auf die Gymnasiale Oberstufe (Elektrotechnik mit Schwerpunkt Informatik, AHR).

Auch im Kollegium gibt es Veränderungen, der gestiegene Lehrerbedarf führt dazu, dass viele neue Lehrkräfte eingestellt werden. Im BTI wurden in den letzten Jahren viele Berufswechsler/innen eingestellt und ausgebildet, die mit ihren verschiedenen beruflichen Vorerfahrungen die Atmosphäre des Wandels mitprägen und mitgestalten. Trotz vieler hindernder Umstände wie sehr beengten räumlichen Verhältnissen und der Neuordnung vieler Teams herrscht am BTI ein offenes Klima für moderne Pädagogik, die Schulleitung unterstützt viele Ideen und ermutigt zu kreativen und innovativen Unterrichtsvorhaben.

1.2 Neues wagen – Religionsunterricht am BTI

Auch für ein innovatives technisches Berufskolleg ist es sicher nicht selbstverständlich, dass der Religionsunterricht hoch geschätzt wird und eine lange Erfolgsgeschichte hinter sich hat. Dazu tragen zwei Faktoren wesentlich bei: Zuerst eine Schulleitung, die – im katholischen Neuss selber evangelisch und kirchlich engagiert – einen ganzheitlichen Bildungsansatz verfolgt und den Auftrag gemäß der APO-BK⁸ ernst nimmt. Junge Menschen sollen so auszubildet werden, dass sie neben der stark technisch geprägten Ausrichtung der anderen Fächer ein Wertegerüst an die Hand bekommen und lernen, Verantwortung für sich selbst und in der Gesellschaft zu übernehmen. Zudem führt ein engagiertes Team von vier katholischen und drei evangelischen Religionslehrer/innen seit einigen Jahren handlungsorientierte, kreative Modelle im Religionsunterricht mit Erfolg durch und hat daraus schon mehrere langfristige Projekte entwickelt und realisiert.⁹

⁸ Die APO-BK formuliert die Bildungsziele des Berufskollegs in §1 so: „(1) Das Berufskolleg vermittelt den Schüler/innen eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereitet sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Es qualifiziert die Schülerinnen und Schüler, an zunehmend international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten.“

⁹ Vgl. die Homepage der Religionsabteilung des BTI für ausführliche Konzepte und Dokumentationen der Projekte unter www.btineuss.de.

So wird z.B. der Religionsunterricht in der zweijährigen Berufsfachschule in der Unterstufe seit 1999 als „Reli on tour“¹⁰ erteilt: An drei Religionstagen im Schuljahr wird ein kombiniertes thematisches Angebot von Seminar und Exkursion durchgeführt mit dem Ziel, an außerschulischen Lernorten fachkundige Gesprächspartner für die Schüler/innen zu finden und damit die übliche Schul-Gesprächssituation und das herkömmliche Schüler-Lehrer-Verhältnis aufzubrechen. Die überaus positiven Erfahrungen aus diesen Tagen waren eine deutliche Steigerung der Intensität von Begegnungen und Gesprächen, die intensive Beschäftigung mit den angebotenen Themen in schriftlichen Praxiserfahrungsberichten und ein deutlich verändertes Lehrer-Schüler-Verhältnis durch Teamteaching bei der Exkursion. Die häufigste Reaktion der Schülerinnen und Schüler ist: „Wenn schon Reli, dann so!“ Wenn dann in der Oberstufe der Unterricht mit zwei Stunden pro Woche durchgeführt wird, ist das Verhältnis der Schüler/innen zum Fach und zu den Lehrkräften sehr offen und positiv, was auch durch die sehr niedrige Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht dokumentiert wird.

Die positiven Erfahrungen in der Berufsfachschule führten dazu, ab 2002 auch für die Auszubildenden im IT-Bereich eine veränderte Form des Religionsunterrichts anzubieten: An Seminartagen widmen sich die Auszubildenden Themen wie „Mensch und Technik“ oder „Kampf der Kulturen“.¹¹

Im Kontext dieser Aktivitäten stehen auch die geistlichen Angebote der Religionsabteilung – als Beispiel sei der „Advent-Event“ genannt, kurze, lockere Morgenandachten, die zweimal wöchentlich im Advent frühmorgens stattfinden.¹²

Mit allen genannten Angeboten ist die Religionsabteilung auch bei Kolleginnen und Kollegen geschätzt und ein maßgeblicher Träger einer sich entwickelnden Schulkultur am BTI. Mit dem in dieser Arbeit vorgestellten neuen Projekt „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ zur Schaffung einer Kultur der interreligiösen Verständigung, Toleranz und Demokratie sollen die bestehenden Erfahrungen genutzt und in ein weiteres Handlungsfeld überführt werden.

¹⁰ Diesen Namen haben Schüler für die Veranstaltung gefunden und damit eine Tradition geprägt.

¹¹ siehe Dokumentation unter www.btineuss.de

¹² *Ilka Werner, Markus Wirtz*, Advent-Event. Andachten im Advent am Berufskolleg für Technik und Informatik, Neuss-Hammfeld, in: *Spirituelle Momente im Berufskolleg. Advents- und Weihnachtszeit (Materialien und Entwürfe XXXVII)*, hg. vom Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2004

2 Die Methode „Lernen durch Lehren (LdL)“

2.1 „Docendo discimus“¹³ – Lernen durch Lehren

2.1.1 Warum „Lernen durch Lehren“?

Wir haben uns für die Methode „Lernen durch Lehren“ (LdL) in diesem Projekt entschieden, diese Entscheidung liegt in drei Aspekten begründet:

1) Die Methode LdL wird am BTI in verschiedenen Fächern bereits eingesetzt und gehört zu den Methoden, die vor allem im technischen Bereich besonders gefördert werden. Auch in der Klasse, in der das Projekt durchgeführt wird, wird LdL im Wahlbereich IT eingesetzt, so dass ein fächerübergreifender Zusammenhang im methodischen Bereich hergestellt wird.

2) In meiner eigenen Biografie habe ich erlebt, dass selbst zu unterrichten schon früh eine wichtige und wesentliche Erfahrung gewesen ist und ich in diesem Prozess viel gelernt habe. Ich habe selbst während des Studiums sieben Semester lang in einem studentischen Seminar und in einigen Tagungs- und Exkursionsprojekten und Lehrhäusern andere Studierende unterrichtet und davon für meine Persönlichkeitsentwicklung und die berufliche Laufbahn sehr profitiert.

Meine eigene theologische Position ist gegründet auf die biblische Tradition und in Bezug auf die Vermittlung vor allem geprägt durch das jüdische Lehr- und Lernverständnis, bei dem in der Lehrhausstradition die Frage des Laien oft sogar mehr Gewicht hat als die Antwort des Experten. Durch Erzählen (vgl. z.B. Dtn. 4,9f; 6,6f), Zuhören, gemeinsames Diskutieren, Wiederholen und Auswendiglernen wurden und werden die Erfahrungen, Überlieferungen und Riten im Judentum in Elternhaus, Gottesdienst und Schule weitergegeben.¹⁴ In dieser Tradition ist der Gedanke, dass jeder Mensch aus seiner Sicht und vor seinem Horizont etwas zum Lernprozess beitragen kann, fest verankert. Der Lernprozess soll aber nicht auf der Ebene des intellektuellen Lernens und Verstehens bleiben, sondern Auswirkungen auf die konkrete Lebensgestaltung haben: „Rabbi Chanina b. Dosa sagte: Wessen (gute) Werke mehr sind als seine Weisheit, dessen Weisheit hat Bestand, und dessen Weisheit mehr ist als seine (guten) Werke, dessen Weisheit hat keinen Bestand“ (Babylonischer Talmud, Traktat Pirke Avot 3,7)¹⁵.

3) Die Methode LdL bietet genau die emanzipatorische Qualität, die unserem Konzept einer handlungsorientierten, ganzheitlichen (Religions-)Pädagogik entgegenkommt, wie im Folgenden erläutert wird. Der Lehr-Lernprozess dient letztlich dazu, die Schüler/innen kompetent zu machen, ihr Wissen im Leben umzusetzen und diese Welt aktiv zu gestalten:

¹³ Lat. „durch Lehren lernen wir“ – ein Ausspruch, der auf den Philosophen Seneca zurückgeht (Briefe an Lucilius, epistulae morales I, 7,8).

¹⁴ vgl. Art. Religiöse Erziehung, Geschichte: 3 Antikes Judentum, in: Lexikon der Religionspädagogik (LexRP) Bd. 2, hg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1616-1619

¹⁵ Der babylonische Talmud, neu übertragen durch Lazarus Goldschmidt, Bd. 9, Königstein/Ts. 1981

„Die schulische Realität wird oft insbesondere von älteren Schülern als sinnentleert wahrgenommen, weil in ihr vor allem abrufbares Einzelwissen eingefordert und Leistung hierauf verengt wird. Freude im Umgang mit der Welt und Befriedigung, gestaltend mitzuwirken, kann auf diese Weise nicht aufgebaut werden und die Motivation, etwas zu leisten, schwindet. Schule hat hier ‚sinnvolle‘ Aufgaben bereitzustellen, die zum Teil auch Ernstcharakter haben, um Leistung als sinnvoll zu erfahren.“¹⁶

In unserem Projekt wollten wir den Schüler/innen eine solche sinnvolle Aufgabe mit „Ernstcharakter“ geben und sie damit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern.

2.1.2 Die Methode „Lernen durch Lehren“ nach Jean-Pol Martin¹⁷

„Lernen durch Lehren (LdL) ist eine Unterrichtsmethode, in der Schüler(innen) oder Studierende den Unterricht selbst – mit Hilfe des Lehrers – vorbereiten und durchführen. Dies kann einzelne Unterrichtssequenzen betreffen oder auch längere Einheiten.“¹⁸ Das Grundprinzip von „Lernen durch Lehren“ geht bis ins Altertum zurück und fand im Lauf der Geschichte z.B. in der Arbeitsschulbewegung um Kerschensteiner und im Rahmen von Projektunterricht bei Dewey und Kilpatrick immer wieder verschiedene Anwendungsformen.

Erst Anfang der 80er Jahre wurde die Methode im Kontext der Suche nach handlungsorientierten Unterrichtsformen wiederentdeckt und zunächst von *Jean-Pol Martin* für den Französischunterricht systematisch entwickelt und durch zahlreiche Publikationen wissenschaftlich untermauert. Inzwischen existiert ein Kontaktnetz über die Internetseite www.ldl.de, in dem sich ca. 800 Lehrer/innen zusammengeschlossen haben, um die Methode in der Praxis zu testen und ihre Erfahrungen auszutauschen. Seit 2001 hat LdL im Kontext der PISA-Diskussion größere Relevanz erhalten und u.a. Eingang in die bayerische Schulordnung gefunden¹⁹. Martins Ansicht nach ist „LdL ... eine handlungsorientierte Methode, die den Unterricht durchgängig zum Projekt macht, ein Methodentraining systematisch integriert und die Forderungen des Lehrplans erfüllt.“²⁰

Beim Einsatz von LdL übernehmen Schüler/innen innerhalb ihres Klassenverbandes Schritt für Schritt Funktionen der Lehrkraft, indem sie zunächst vom Lehrer bzw. der Lehrerin Arbeitsaufträge erhalten und diese mit seiner/ihrer Hilfe inhaltlich erarbeiten und di-

¹⁶ *Kraus, Ella*, Leistung fördern, fordern, messen und beurteilen, in: Zeitschrift Schulverwaltung BW Nr. 1/99; zit. nach www.lernfelder.schule-bw.de/aufsaeetze/ellakr1.html, aufgerufen am 3.10.05, S. 1

¹⁷ Da die Methode nur von Jean-Pol Martin umfangreich wissenschaftlich analysiert und begründet worden ist, beschränke ich mich in meiner Darstellung darauf, seine Position und Ergebnisse darzustellen. Leider findet die Methode zurzeit zwar überall Aufnahme in Lehrpläne und Methodenbücher, in der didaktischen Diskussion aber wird sie selten behandelt.

¹⁸ So definiert *Jean-Pol Martin* in der freien Enzyklopädie Wikipedia Lernen durch Lehren; http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren, aufgerufen am 3.10.2005.

¹⁹ a.a.O. Anm. 11

²⁰ *Jean-Pol Martin*, Lernen durch Lehren (LdL), in: Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern, Heft 4. Dezember 2002, 29. Jg., S. 3-9, zitiert nach: www.ldl.de/material/Aufsatz/warum-ldl.pdf, S. 6, aufgerufen am 3.10.05

daktisch für die Vermittlung aufbereiten. In der LdL-Unterrichtsstunde leiten zwei Schüler/innen wie Moderatoren den Stundenablauf.

Positive Effekte der Methode LdL (nach Martin)

- Reduzierung des Redeanteils des Lehrers bzw. der Lehrerin
- Beleuchtung auch schwieriger Stoffsequenzen aus Schülersicht und schüleradäquater Zugang
- Intensivere und vielseitigere Auseinandersetzung mit dem Stoff durch verschiedene Lehrer-Gruppen
- Geringere Hemmschwelle seitens der Unterrichteten, Unverständnis auszudrücken oder um Erklärung zu bitten
- Leichtere Erkennbarkeit von Verständnislücken für die Lehrkraft und Chance, gezielt und individuell zu reagieren
- Förderung des sozialen Lernens durch Übernahme neuer Rollen und Zuwendung zueinander.²¹

Indem sich LdL auf die Bedürfnisforschung, die Motivationspsychologie, die Organisationspsychologie, Sozialpsychologie und Problemlösepsychologie bezieht, wird ein operationalisierbares „anthropologisches Modell“ aufgebaut.²²

„Explorative Menschen suchen Felder auf, mit denen sie nicht vertraut sind, und versuchen, sich in diesen Feldern problemlösend zu behaupten. Jede auf diese Weise gewonnene Erfahrung wird zu einem abstrakten kognitiven Schema verarbeitet. Je mehr Erfahrungen, desto mehr Schemata, desto breiter die kognitive Landkarte. Eine breite kognitive Landkarte sichert Kontrolle über mehr Bereiche, sie ermöglicht eine schnellere Verarbeitung neuer Eindrücke und schützt vor emotionalen Einbrüchen. Sie sichert, dass neue Situationen erfolgreich bewältigt werden. Das Gefühl der Kontrolle festigt sich, das Selbstbewußtsein wächst und dadurch die Bereitschaft, unbekannte Bereiche anzugehen, also sich erneut explorativ zu verhalten.“²³

Die Motivation, sich explorativ zu verhalten, wird auch dadurch verstärkt, dass Menschen häufig sehr hohe Befriedigung erfahren, wenn sie etwas Neues entdecken, ein Problem lösen, positive Erfahrungen in einem Kontext machen, dessen Ausgang offen war, über Erreichtes und Bekanntes hinausgehen, Handlungskontrolle haben und ihre persönlichen Fähigkeiten ausschöpfen.²⁴ Orientiert an der Bedürfnispyramide von Maslow²⁵ beschreibt

²¹ Jean-Pol Martin, Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept, in: Schulverwaltung Bayern, März 2000, S. 3f

²² a.a.O., S. 6

²³ a.a.O., S. 7

²⁴ Diese starke Befriedigung ist laut Martin auf sogenannte „Flow-Erlebnisse“ zurückzuführen, eine Erfahrung, in der Handlung und Bewußtsein verschmelzen und der Mensch völlig in seiner Aktivität aufgeht, ohne jedoch die Kontrolle darüber zu verlieren. Die Methode LdL ist in besonderem Maß darauf abgestimmt, solche Flow-Erlebnisse zu vermitteln, a.a.O., S.7f. – Ob diese Art der Befriedigung tatsächlich bei Schüler/innen erreicht werden konnte, läßt sich nicht beweisen. Zu beobachten war allerdings eine sehr große emotionale und innere Beteiligung der Schüler/innen.

²⁵ Maslow, Abraham H., Motivation und Persönlichkeit, Reinbek 1981. – Maslow geht von fünf Stufen der Bedürfnisse aus: (1) Körperliche Grundbedürfnisse, (2) Sicherheit, (3) Soziale Beziehungen, (4) Soziale Anerkennung, (5) Selbstverwirklichung und Transzendenz. Am eindimensionalen Modell der Pyramide wurde häufig Kritik geübt, weil nicht deutlich wird, dass einmal gestillte Bedürfnisse nicht auf Dauer gestillt bleiben

Martin, wie die Schüler/innen durch LdL die Kontrollkompetenz über ihre Bedürfnisse systematisch steigern und letztendlich erkennen, dass sich ihre Kontrollkompetenz heute im Zeitalter der Globalisierung und der Informationsgesellschaft auf die Welt insgesamt richten kann.

„Die Schüler müssen erkennen, dass Kontrollkompetenz auch Verantwortung bedeutet. Die Möglichkeit, Einblick in alle Teile der Welt zu gewinnen, ist Verpflichtung zugleich. Es ist unser aller Pflicht geworden, Entwicklungen weltweit zu beobachten und dort aktiv einzugreifen, wo dies notwendig ist.“²⁶

Gerade das Bedürfnis nach Transzendenz, der höchsten Stufe in der Maslowschen Bedürfnispyramide, nämlich, dem eigenen Handeln wirklich Sinn zu verleihen, wird durch LdL im besonderen Maß angeregt und befriedigt. Wenn die Schüler/innen Freude an ihrer Aufgabe empfinden, wenn sie spüren, dass durch die kollektive Arbeit im Unterricht Anlass zur Reflexion gegeben wird, steigt nach Martin ihre sogenannte „Weltverbesserungskompetenz“ im Kleinen wie im Großen. Sie erkennen, dass Handeln stets wertorientiert erfolgt und dass sie selbst eine altruistische, sozialorientierte Haltung aufbauen müssen, die von Empathie gegenüber ihren Mitschüler/innen geprägt ist.²⁷

Außerdem sprechen weitere Faktoren für den Einsatz der Methode LdL in möglichst vielen Fächern: *Schlüsselqualifikationen*, die für das Überleben in der heutigen (Arbeits-)Welt unabdingbar sind, werden deutlich gefördert: die Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken, Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Durchsetzungskraft und die Fähigkeit, andere Menschen für gemeinsame Ziele zu begeistern.²⁸

2.1.2 Methodenkritik

An der Methode LdL lassen sich verschiedene Kritikpunkte finden, die immer wieder diskutiert werden²⁹:

und höhere Bedürfnisse auch ohne die Stillung der unteren gestillt werden wollen. Dennoch hat die Pyramide nach Maslow Psychologie, Pädagogik und Marketing stark beeinflusst (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Maslowsche_Beduerfnispyramide, aufgerufen am 13.10.05).

²⁶ Jean-Pol Martin, „Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel?, in: Pädagogisches Handeln, Wissenschaft und Praxis im Dialog, 6. Jahrgang 2002, Heft 1, S. 71-76, zit. nach <http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2002-2.pdf>, S. 4, aufgerufen am 3.10.05

²⁷ Jean-Pol Martin, „Das Projekt ‚Lernen durch Lehren‘ - eine vorläufige Bilanz“, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Henrici/Zöfgen (Hrsg.). 25. Jahrgang (1996). Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden. Tübingen, S.70-86, hier: S. 76f

²⁸ Jean-Pol Martin, Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept, in: Schulverwaltung Bayern, März 2000, S. 8

²⁹ So zum Beispiel im Forum „Die übliche Kritik an LdL“ unter <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread285.html>, aufgerufen am 15.10.05.

Kritik an der Methode LdL	
Lehrer-„Faulheit“	Lehrer/innen übertragen den Schüler/innen Aufgaben, die sie eigentlich selbst erledigen sollten
Zeitfaktor	Durch die in den Unterrichtsablauf integrierte Vorbereitungszeit der Stundensequenzen und die Unkenntnis der Schüler/innen verliert man zu viel Zeit in Hinblick auf die im Lehrplan geforderten Inhalte, außerdem sind die zeitlichen Rahmenbedingungen in den Schulen oft ungeeignet
Sach- und Fachkompetenz	Wie sollen Schüler/innen Inhalte korrekt vermitteln, wenn die Lehrer-Schüler sie sich selbst gerade erst angeeignet haben? Welches Niveau hat der Schülerunterricht?
Überforderung	Die Methode mutet den Schüler/innen zu, sowohl die Inhalte als auch die Methoden des Unterrichts gut vorzubereiten, damit werden sie überfordert.

In der Praxis vieler Lehrer/innen und auch in meiner Praxis hat sich gezeigt, dass die meisten Kritikpunkte sich als haltlos erweisen. In der Regel haben die Lehrkräfte im Vorfeld einer LdL-Reihe mehr zu tun als bei normalem Unterricht, weil sie den Stoff gut strukturieren und Material liefern müssen, damit die Schüler/innen ihren Unterricht fundiert vorbereiten können und eine sachgerechte Auswahl an Materialien haben.

Außerdem spielt die Lehrkraft als Moderator/in eine wichtige Rolle bei der Unterstützung der Schüler/innen. Es ist zwar richtig, dass Unterricht nach der Methode LdL zunächst mehr Zeit kostet, doch wenn die Schüler/innen in der Methode geübt sind, läuft der Unterricht ähnlich gestrafft wie bei „normalem“ Lehrer-Unterricht mit dem positiven Unterschied, dass die Stunden sehr abwechslungsreich gestaltet sind und in einem sehr angenehmen, motivierten Lernklima ablaufen.³⁰

Zum Aspekt „Sach- und Fachkompetenz“ ist festzustellen, dass die Schüler/innen durchaus in der Lage sind, sich kompetent zu informieren, wenn die Stoffeinheiten und Materialien gut vorstrukturiert worden sind. Hier sollte man ihnen Vertrauen in ihre Lern- und Arbeitsfähigkeit entgegenbringen. Außerdem steht ihnen immer auch die Lehrkraft für Rückfragen zur Verfügung.

Eine Überforderung der Schüler/innen ist immer dann gegeben, wenn ihnen zu viel Stoff übertragen worden ist und sie ihn nicht mehr „in den Griff“ bekommen. Die Methodenauswahl für ihren Unterricht macht den Schüler/innen dagegen häufig viel Spass und sie setzen großen Ehrgeiz daran. In der Regel wissen sie sehr viel besser als die Lehrer/innen, wie sie ihre Mitschüler/innen motivieren können, weil sie viel näher an deren Wahrnehmung sind.³¹

Im Anschluss an die Diskussion der Methode LdL bei Martin stellt sich noch eine wesentliche Frage: Trifft die Beschreibung der Methode mit „großen Worten“ wie z.B. dem Beg-

³⁰ Zur Veränderung im Lernklima und des Schüler-Lehrer-Verhältnisses siehe Abschnitt 5 „Auswertung“.

³¹ siehe auch Abschnitt 4.1 „Planungs- und Vorbereitungsphase“ und 4.2 „Durchführung der Unterrichtsstunden“

riff „Weltverbesserungskompetenz“ wirklich die Realität dessen, was im pädagogischen Alltag zu erleben und erreichen ist? Und was ist der spezielle Ertrag für einen modernen Religionsunterricht? Diese Frage begleitete mich durch das ganze Projekt und soll in der abschließenden Auswertung noch einmal aus der Praxis heraus diskutiert werden.

2.2 „Lernen durch Lehren“ im evangelischen Religionsunterricht

Aus der vorangegangenen Analyse der Methode LdL wird deutlich, dass eine solche auf Selbstständigkeit, Verantwortungsbewußtsein und Handlungsorientierung ausgerichtete Methode für den Religionsunterricht und hier im Besonderen für die Vermittlung von Wertorientierungen und Verantwortung besonders geeignet ist.

An modernen Religionsunterricht werden heute folgende Ansprüche gerichtet: Er soll „... lebenspraxisbezogen, schülerorientiert, informativ, gesellschafts-, religions- und ideologiekritisch intendiert, demokratisch fundiert, politisch verantwortet, ökumenisch offen, offen für alle, die sich für religiöse Fragen interessieren oder sich durch religiöse Impulse zu individuellem, interpersonalem oder gesellschaftlichem Handeln engagieren lassen, biblisch verantwortet“ sein.³² Vor allem die Forderung nach dem Lebenspraxisbezug, der Schülerorientierung und der demokratischen Fundierung steckt wie oben gezeigt implizit schon in der gewählten Methode LdL. An dem Berufskolleg, an dem das LdL-Projekt durchgeführt wird, liegt der Schwerpunkt des Unterrichtens auch in der gymnasialen Oberstufe nicht nur in der Vermittlung von fachwissenschaftlichen und wissenschaftspropädeutischen Kenntnissen, sondern es spielen die Handlungsorientierung sowie die Erfahrungsebene aus Schülersicht eine wesentliche Rolle, um die Persönlichkeitsbildung und Gesellschaftsfähigkeit der Schüler/innen zu unterstützen und voranzubringen.³³

In den derzeit noch geltenden vorläufigen Richtlinien „Evangelische Religionslehre“ für die Höhere Berufsfachschule mit gymnasialer Oberstufe aus dem Jahr 1987, die für die für das Projekt ausgewählte Klasse gilt, wird der Aufgabenbereich des evangelischen Religionsunterrichts so beschrieben:

„In Religionslehre geht es um Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis des christlichen Glaubens bei der Vermittlung von Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen.“³⁴

Gerade um solche *Lernerfahrungen* zu erzeugen, in denen erlerntes Fachwissen auf besondere Weise in persönliches Handeln im Sinne von aus Überzeugung lehrendem, vermittelndem Handeln umgesetzt wird, ist die Methode LdL besonders geeignet. Sie erfordert von

³² Art. Religionspädagogik, Abschnitt 2.2: Evangelische Religionspädagogik, Punkt 3: Moderne RP, in: LexRP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1733

³³ Art. Religionsunterricht in Deutschland, Abschnitt 6: Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe), Punkt 4: Methodische Aspekte des RU in der SII, in: LexRP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1805

³⁴ Vorläufige Richtlinien Evangelische Religionslehre für die Höhere Berufsfachschule mit gymnasialer Oberstufe (Heft 4604), hg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 1987, S. 14

den Schüler/innen besonders in dem für das hier vorgestellte Projekt gewählten Themenkontext, sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten, von dem aus sie in persönlicher Überzeugung lehren und argumentieren können. Hier wird Erkenntnis im besten Sinn in Überzeugungsarbeit umgewandelt und kann damit langfristig wirken:

„Schüler/innen der SII haben eine Lebensphase erreicht, in der ihre emotionalen und kognitiven Voraussetzungen zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit Sinn, Werten und Überzeugungen geradezu herausfordern. Was hier an identitätsbildenden Leistungen erbracht werden kann, ist besonders nachhaltig. Ein anspruchsvoller und gleichzeitig lebendiger RU in der SII kann daher zum entscheidenden Ort religiös-weltanschaulicher Orientierung werden, zumal wenn in den Familien und anderen Bezugsgruppen derartige Fragen nur noch am Rande vorkommen.“³⁵

Um eine solche Orientierung in der Schule zu ermöglichen, gilt es, im religiösen Lernprozess neben Vorbildern auf eigene Erfahrungen zu setzen:

„Darum müssen Erfahrungen die Grundlage bewusster religiöser Lernprozesse sein, die in einen religiösen Kontext gestellt und in ihm gedeutet, oder aus diesem Kontext als bereits gedeutete übernommen werden. Religionsdidaktisch gilt es also, bedeutsame Erfahrungen aufzuspüren, anzubieten, anzubahnen, zu gestalten und zu reflektieren.“³⁶

Genau in diesem Sinn bietet das hier vorgestellte LdL-Projekt den Schüler/innen sowohl im innerschulischen Unterricht als auch am außerschulischen Lernort einen Erfahrungshorizont an, indem es genügend Spielraum für Selbstständigkeit, Entscheidungsfreiheit und Identitätsbildung gibt.

2.3 Die Schule als zu gestaltende Gemeinschaft

Normalerweise wird die Methode „Lernen durch Lehren“ innerhalb einer Klassengemeinschaft umgesetzt. Dafür sprechen verschiedene Gründe von der Vertrautheit innerhalb der Lerngruppe bis zur zeitlichen und fachlichen Umsetzbarkeit innerhalb eines normalen Schulalltags. Dieser Einsatz hat aber auch Nachteile: Innerhalb der eigenen Klasse gelten auch im Lehrprozess oft die festgefügteten sozialen Strukturen und Wahrnehmungen. Rollenzuweisungen bleiben erhalten. Auch aus diesem Grund haben wir uns entschieden, das im Folgenden näher dargestellte LdL-Projekt über Klassengrenzen hinweg zu planen und durchzuführen, auch wenn damit die Anforderungen an die Schüler/innen gestiegen sind:

„Lehrversuche für Schüler/innen aus anderen Klassen und auch aus anderen Jahrgangsstufen stellen zum Teil sehr hohe Anforderungen an die Lernenden in der Lehrerrolle, weil sie sich auf fremde Lernende einstellen

³⁵ Art. Religionsunterricht in Deutschland, Abschnitt 6: Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe), Punkt 4: Methodische Aspekte des RU in der SII, in: LexRP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1804f

³⁶ *Kunstmann, Joachim*, Religionspädagogik. Eine Einführung (UTB), Tübingen/Basel 2004, S. 225

müssen, entlasten andererseits aber auch, da nicht auf eingespielte Beziehungsmuster untereinander geachtet werden muss.“³⁷

Ziel des Projekts war es, einen Beitrag zur Erweiterung der Schulkultur am BTI zu leisten und Schüler/innen verschiedener Ausbildungsgänge miteinander in Kontakt und ins Gespräch zu bringen. Trotzdem handelt es sich um ein echtes LdL-Projekt, denn die beteiligten Schüler/innen entwickeln als „echte“ Pädagogen Unterricht für andere Klassen.³⁸

Um die Rolle des „echten“ Lehrenden weiter zu relativieren und die Zusammenarbeit mit den Lehrer-Schüler/innen kollegialer zu gestalten, fiel die Entscheidung, den Unterricht in der Gymnasialklasse während des gesamten Projektverlaufs im Teamteaching durchzuführen.³⁹

Den nötigen zeitlichen Freiraum für die zu haltenden Unterrichtsstunden verdanken wir der Schulleitung und den Kolleg/innen in der betroffenen Klasse, die die einzelnen Schüler/innen jeweils für ihre Unterrichtsstunden freigestellt haben. Die Lerngruppen der einjährigen Berufsfachschule (BFO), die die Schüler/innen unterrichtet haben, wurden vorher auf den Unterricht durch die Gymnasialschüler/innen thematisch vorbereitet.

Für die Lehrer(-Schüler)-Gruppe ging es darum, Erfahrungen aus den Workshops in die Schule zurückzutragen, sich mit Methoden und Inhalten auseinanderzusetzen und Verantwortung in der Weise zu übernehmen, dass sie eigenständig Entscheidungen über Methoden und Inhalte treffen konnten. Sie mußten aus dem Klassenraum heraustreten, explorative Kompetenz zeigen, Kommunikation versuchen, Überzeugungskraft einsetzen und sich für andere einsetzen, um Demokratie zu schützen, Mut zu machen, andere Schüler aufzuwerten und zu beachten und sie als Personen wahrzunehmen, für die sich der persönliche Einsatz lohnt.

Den Schüler(-Schüler)-Gruppen sollte verdeutlicht werden, dass sich andere Schülerinnen und Schüler für sie Mühe gemacht haben, es wichtig fanden, mit ihnen über diesen Themenkomplex ins Gespräch zu kommen und den Mut hatten, sich als Lehrende vor ihre Klasse zu stellen.

³⁷ Thiele, Rosemarie, Innovative Lehr- und Lernmethoden. Möglichkeiten eines konstruktivistischen Ansatzes beim Lernen durch Lehren (LdL), in: Schulverwaltung Bayern, Nr. 7/8/2002, S. 259

³⁸ Auf meine Anfrage, ob LdL auch in dieser Form eingesetzt werden kann, antwortet *Jean-Pol Martin* in seiner E-Mail vom 26.11.05: „Das passt schon in die Theorie und ich denke, dass man Ihr Modell verbreiten und umsetzen kann/soll! Allerdings als Projekt und nicht als kontinuierliche Unterrichtstechnik. Sagen wir also, dass Ihr Modell das LdL-Repertoire um eine weitere Dimension erweitert! LdL bezieht sich zwar in erster Linie auf den Unterricht im Klassenverband. Man kann aber, wie Sie, die Idee aufgreifen und mit viel Gewinn ein klassenübergreifendes LdL-Projekt gestalten. Dies ist umso fruchtbarer, wenn die älteren Schüler nicht nur die Methode, sondern auch die Inhalte bestimmen.“

³⁹ vgl. Abschnitt 3.1.2 „Teamteaching“

3 Ich sehe was, was du nicht siehst – Schulung der Schüler/innen

3.1 Das Projekt „Ich sehe was, was du nicht siehst“

3.1.1 Die Besonderheit des außerschulischen Lernorts⁴⁰ Alte Synagoge Essen

Zeitgleich mit unseren Erfahrungen an der Schule startete die Alte Synagoge ein neues Programm, das vor allem auf Berufsschulen ausgerichtet ist: „Ich sehe was, was Du nicht siehst“. In verschiedenen Workshops von jeweils drei Zeitstunden wird Demokratietraining unter verschiedenen Gesichtspunkten angeboten. Im Mittelpunkt steht auch hier das eigene Erleben der Jugendlichen. Grundlegende Zielsetzung ist ein erfahrendes und handelndes Lernen, in dem Wahrnehmungen sensibel geschult und Demokratieverständnis gefördert wird.⁴¹ Diese Workshops stimmten in der Zielsetzung mit unseren Überlegungen überein. In der Alten Synagoge konnte die externe Schulung von Schüler/innen zudem an einem besonders eindrucksvollen Lernort stattfinden:

„Das Gebäude der ALTEN SYNAGOGE, 1913 als Synagoge der früheren Essener jüdischen Gemeinde eingeweiht, hat eine wechselvolle Geschichte erlebt. ... Zu allen Zeiten ist das Gebäude – mit unterschiedlichen Vorzeichen – ein Stein des Anstoßes gewesen. Es ist ein Ort, der zur Schärfung der Sinne geradezu herausfordert. Die ALTE SYNAGOGE mit ihren Dauer- und Wechselausstellungen, Diskussionsveranstaltungen, Lesungen und Projekten ist ein Ort für Begegnungen. Kaum ein anderer Ort in Essen vereint so viele Aspekte demokratischen Umgangs miteinander wie die ALTE SYNAGOGE. Das Lernen in diesem Haus bietet den Vorzug, dass die Einsicht in die Notwendigkeit eines Miteinanders nach den Regeln rechtstaatlichen, demokratischen Verhaltens unmittelbar an seiner Baulichkeit und der wechselvollen Geschichte sinnfällig wird. Das Heraustreten aus dem üblichen Rhythmus schulischen Lebens und Arbeitens stellt sich zudem als Chance für neue Lernerfahrungen dar.“⁴²

3.1.2 Teamteaching

Ein solches Projekt mit Exkursionen ist allein nicht ohne weiteres zu bewältigen. Um das Pilotprojekt wirklich intensiv planen, durchführen und auswerten zu können, wurden die Schulpfarrerin Dr. Ilka Werner und ich für den Unterricht in der Gymnasialklasse gekoppelt. Da ich selbst neben Religion noch weitere zwei Stunden Physik in der Klasse unterrichtete, war ein Vertrauensverhältnis und ein guter Kontakt leicht herzustellen, obwohl die Schüler/innen neu an der Schule waren und wir sie vorher nicht kannten.

Außerdem hatte sich in den vergangenen Jahren herausgestellt, dass das Schüler-Lehrer-Verhältnis sehr positiv davon beeinflusst wird, wenn zwei Lehrpersonen die Gruppe beglei-

⁴⁰ Die Bezeichnung „Außerschulische Lernorte“ stammt ursprünglich aus der beruflichen Bildung: Hier geht es um eine Pluralität der Lernorte Schule, Betrieb und überbetriebliche Ausbildungsstätte. Gesprochen werden kann auch vom Lernen „vor Ort“, d. h., dass bestimmte Inhalte und Probleme an der Stelle bearbeitet werden, wo sie direkt wahrgenommen, erlebt und studiert werden können. – Vgl. Paul Ackermann, Einleitung: Außerschulische Lernorte in der politischen Bildung, in: Politik und Unterricht. Außerschulische Lernorte Heft 2/98, hg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

⁴¹ siehe Flyer Alte Synagoge im Anhang II: Dokumentation, S. A31

⁴² *Alte Synagoge Essen* (Hg.), Ich sehe was, was Du nicht siehst. Jugendliche und Demokratie, Essen 2002, S. 6f.

ten. Die Kommunikation außerhalb der Schule, auf dem Fußweg oder in der Bahn bekommt ein völlig anderes Gesicht als im Unterricht. Fast kann man sagen, dass die Lehrerinnen erst außerhalb der Schule als „normale Menschen“ wahrgenommen werden, mit denen man offen über Gott und die Welt reden kann.⁴³

Zum zweiten war es sinnvoll, auch die Klassen, die unterrichtet werden sollten, von einer der beiden Lehrkräfte – die BFO-Klassen haben bei Frau Dr. Werner Religionsunterricht – betreuen zu lassen, damit eine fachliche Einbindung in das Unterrichtsgeschehen und auch die Vertrauensatmosphäre für einen solchen Versuch gegeben war.

Der größte Vorteil für die Lehrerinnen liegt allerdings darin, den durchgeführten Unterricht und die Workshops immer zu zweit reflektieren und die nächsten Stunden auf den gemeinsamen Beobachtungen und der gegenseitigen Evaluation aufbauen zu können. Damit ist ein schülernaher, zielgruppengerechter Unterricht möglich. Die Erfahrungen aus dem Teamteaching sind über die Projektarbeit hinaus für die Lehrerinnen und ihren weiteren Unterricht von unschätzbarem Wert.

3.1.3 Die Lerngruppe

Mit welchen Schülerinnen und Schülern kann so ein Projekt gewinnbringend umgesetzt werden? Die Entscheidung für das Pilotprojekt fiel zugunsten der 11. Klasse des im Schuljahr 2005/2006 neu eingerichteten Bildungsgangs einer dreijährigen Berufsfachschule mit Schwerpunkt Elektrotechnik und dem Differenzierungsprofil Informatik, die zur fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife führt. In dieser Klasse (Schulbezeichnung: BFAH5A) werden innovative Lern- und Lehrmethoden auch in anderen Fächern besonders angestrebt und gefördert. Außerdem waren in dieser Klasse ein höheres Reflexionsniveau und eine größere Einsatzbereitschaft zu erwarten.

Die Besonderheit der Klasse besteht darin, dass in ihr alle Schülerinnen und Schüler mit Qualifikation zusammengeführt worden sind, auch wenn sie sich nur für die zweijährige Berufsfachschule angemeldet hatten. In einem Orientierungshalbjahr mit besonderer Förderung sollen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sich für den Abschluss Allgemeine Hochschulreife, fachgebundene Hochschulreife oder Fachhochschulreife zu entscheiden. Die Lerngruppe setzt sich aus einer Schülerin und 22 Schülern zusammen. Die Altersstruktur in der Klasse ist gemischt:

Alter	16	17	18	20	22
Anzahl Schüler/innen	8	8	5	1	1

14 Schüler/innen haben in der Realschule ihre Fachoberschulreife mit Qualifikation erworben, 8 Schüler kommen von der Hauptschule, einer vom Gymnasium.

⁴³ vgl. die Auswertung des ersten Fragebogens im Anhang I, S. A10, und Abschnitt 5 „Auswertung“

Die schulischen Vorerfahrungen sind stark von der Mittelstufenpädagogik geprägt, selbstständiges Arbeiten und der Einsatz von Methoden war nur den wenigsten vertraut. Sich selbst zu präsentieren, aus der Masse der Schüler/innen hervorzutreten, kostete die meisten zu Beginn große Überwindung.

Der Religionsunterricht wird in der Klasse wie an Berufskollegs üblich als konfessioneller Religionsunterricht, der offen ist für Schüler/innen anderer Konfessionen und Religionen, durchgeführt. Die religiöse bzw. konfessionelle Struktur sieht folgendermaßen aus:

Religion/Konfession	evangelisch	katholisch	muslimisch	ohne Bekenntnis
Anzahl Schüler/innen	9	11	1	2

Es zeigte sich im Projektverlauf, dass die Schüler/innen dem religiösen Kontext recht aufgeschlossen gegenüberstehen und dass auf viele Vorkenntnisse zurückgreifen können. Gerade auch die überkonfessionelle und interreligiöse Positionsbestimmung hat die Schüler/innen sehr interessiert und zu vielen Diskussionen angeregt. Im Fortgang des Projekts wurde ihnen immer wieder deutlich, wie sehr die eigene Identität von der sie umgebenden Kultur geprägt ist. Vor allem der muslimische Schüler beteiligte sich mit großem Einsatz an allen Diskussionen, so dass in großer Offenheit viele Fragen zur Sprache kommen konnten.

3.1.4 Projektverlauf: Innerschulischer Unterricht und außerschulischer Lernort⁴⁴

Projektbeginn war der Anfang des Schuljahres 2005/2006. Für den Ablauf des Projekts wurde eine Mischung aus schulischem Unterricht und Unterricht am außerschulischen Lernort geplant. Den Auftakt bildeten zwei Doppelstunden in der Schule, in denen Lehrerinnen und Schüler/innen sich zunächst miteinander vertraut machen sollten. Nach einer Kennenlern-Runde und der Projektvorstellung wurde eine Biografiekurve unter der Fragestellung „Wodurch lasse ich mich verändern?“ erarbeitet.

Nach dieser Vorbereitungsphase folgten die beiden Workshops „Schere im Kopf“ und „Blindlings gegen rechts“ mit jeweils drei Zeitstunden Arbeitsphase in der Alten Synagoge Essen. In der darauf folgenden Stunde an der Schule wurde das jüdisch-christliche Menschenbild thematisiert und anhand von ausgewählten Bibelstellen auf die Inhalte der Workshops bezogen und bewertet.

Nach den Herbstferien begann der Unterricht mit dem Einstieg in die Frage, wie die gewonnenen Erfahrungen in Unterricht für die BFO-Klassen umgesetzt werden können. Hierzu diente eine Theorie-Stunde zum Thema „Lernen durch Lehren“ mit dem Focus auf der Frage „Was ist guter Unterricht?“ und die Analyse der soeben erlebten Stunde anhand des Verlaufsplans. In der nächsten Stunde wurden die Gruppen gebildet und mit einem Leerformular zur Stundenplanung ausgerüstet. In kurzer Zeit entschieden sich die Schü-

⁴⁴ Tabellarische Übersicht und Unterrichtsmaterialien siehe Anhang I, S. A1-A25

ler/innen für „ihr“ Thema und erstellten eine Grobplanung, die sie in der folgenden Stunde durch weiteres Materialangebot durch die Lehrerinnen vervollständigten.

In der folgenden Stunde besuchte die Referentin der Workshops in Essen, Frau Andrea Schäfer, die Klasse in der Schule, um zum einen eine Evaluation ihrer eigenen Arbeit zu erhalten, zum anderen die Schüler/innen bei ihren geplanten Stunden zu beraten. In den nächsten zwei Wochen folgte die Umsetzung des Schülerunterrichts. Nach den Stunden der ersten drei Gruppen wurden die Erfahrungen der bisher beteiligten Schüler/innen in einer ersten Auswertungsphase zusammengetragen, mit der Klasse diskutiert und Tipps für die noch ausstehenden Stunden gesammelt.

In dieser Auswertungsrunde stand uns noch einmal die Workshopleiterin aus Essen zur Verfügung. Sie diskutierte mit den Schülerinnen und Schülern über deren Erfahrungen im Lehrprozess, reflektierte mit ihnen die Einsatzmöglichkeiten der Workshopanteile im Klassenunterricht und ließ sich von den Schüler/innen noch einmal erläutern, was auch in Essen bei den Workshops besser gemacht werden könnte. In einem abschließenden Meinungs-Blitzlicht äußerten sich die Schüler/innen noch einmal zum Gesamtprojekt.

In den folgenden Unterrichtsstunden ging es mit intensiver Textarbeit um die Weiterführung und Vertiefung des Themas Toleranz: Zwei Doppelstunden galten der Frage nach den drei Buchreligionen mittels der Ringparabel aus „Nathan der Weise“ von Gotthold Ephraim Lessing, eine weitere Doppelstunde widmete sich in arbeitsverschiedener Gruppenarbeit der Frage nach der Unterscheidung von Islamismus und Islam sowie Texten von Hans Küng („Weltethos“), Oriana Fallaci („Die Wut und der Stolz“) und Samuel Huntington („Kampf der Kulturen“).

Mit einer Teilnahme am Wettbewerb „Im Netz gegen rechts – Arbeitswelt aktiv“ des DGB-nahen Vereins „Mach meinen Kumpel nicht an e.V.“ durch eine kurze Darstellung des Projekts in Form einer Internetseite konnte sogar noch eine gewissen Öffentlichkeitswirkung für die Schule erreicht werden. Im Dezember wurde das Projekt im Sinne eines „Best-practice-Projekts“ mit einem Sonderpreis ausgezeichnet. Als Prämie erhielt die Schule eine Digitalkamera und das Projekt wird ab Januar 2006 sowohl auf der Internetseite als auch in einer Wettbewerbsbroschüre des Vereins einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

3.3 Curriculare Anbindung

In den geltenden vorläufigen Richtlinien „Evangelische Religionslehre“ für die Höhere Berufsfachschule mit gymnasialer Oberstufe⁴⁵ wird die Aufgabe des Religionsunterrichts in der besonderen didaktischen Struktur des Bildungsganges Technik so beschrieben:

⁴⁵ *Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.), Vorläufige Richtlinien „Evangelische Religionslehre“ für die Höhere Berufsfachschule mit gymnasialer Oberstufe, Frechen 1987

„Das Fach Religionslehre soll die Schüler zu selbstständigem und verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft motivieren und befähigen. Es macht sie vertraut mit der Vielfalt heutiger Denk- und Glaubensrichtungen, indem es den Schülern Gelegenheit gibt, menschliche Grunderfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren, sich mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen auseinanderzusetzen sowie ein vertieftes Verständnis ihres Glaubens zu erwerben. In dem so eröffneten und erweiterten Horizont sollen die Schüler im Blick auf die eigene Existenz, die geschichtlichen Gegebenheiten und die gesellschaftlichen Erfordernisse ... Identifikationsangebote erkennen und durch kritische Sichtung ihrer Werte und Normen zu begründeter Entscheidung fähig werden.“⁴⁶

Vor dem Hintergrund dieses Anspruchs ist es naheliegend, in der Jahrgangsstufe 11/I, zumal diese am BTI den Charakter eines Orientierungshalbjahres hat, als Einführung ein solches Projekt durchzuführen, das den Schüler/innen die vielfältigen Dimensionen von Religion vor Augen führt und einen Beitrag zur geforderten Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung leistet.

3.4 Anforderungen an die Lehrerinnen

Um ein solches Projekt sachgerecht durchführen zu können, werden vor allem die Lehrerfunktionen *Evaluieren-Innovieren-Kooperieren, Erziehen* und *Unterrichten* benötigt.⁴⁷

In einem ersten Schritt wurden im kollegialen Austausch fachliche und unterrichtsorganisatorische Anforderungen erarbeitet und weiterentwickelt und die schulinterne bildungsgangübergreifende Kooperation ebenso eingeführt wie die externe Lernortpartnerschaft. Das gesamte Projekt wurde begleitend ständig evaluiert und die Ergebnisse werden in die Schulentwicklung am BTI einfließen.

Im Projektverlauf wurden die Schüler/innen durch erziehenden Unterricht in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in der Entwicklung von Handlungskompetenz gefördert. Wertebewusstsein und Orientierung standen im Mittelpunkt der Kompetenzerweiterungen, und unterschiedliche kulturelle und sozialisierende Einflüsse wurden als Grundlage für Erziehung zur Toleranz genutzt. Beide beteiligten Lehrerinnen fungierten zudem als Vorbilder, zum einen für das Vorleben eines Menschenbildes auf biblischer Grundlage, zum anderen als Lehrerinnen-Team für die zu gestaltende Lehrerrolle der Schüler/innen.

Im begleitenden Unterricht wurde ein breites Repertoire unterschiedlicher Unterrichtsformen eingesetzt, Basiswissen vermittelt und Kompetenzen nachhaltig aufgebaut. Im Mittelpunkt standen selbstständiges Lernen, der Einsatz von Lernstrategien und die Fähigkeit zu deren Anwendung in neuen Situationen, hier vor allem in der eigenen Unterrichtsstunde. Der Lehrer- und der Schüler-Unterricht wurden gemeinsam mit Schüler/innen reflektiert und ausgewertet. Außerdem wurden die Schüler/innen methodisch geschult, sie lernten auch, neue Medien sach- und adressatengerecht im Unterricht einzusetzen.

⁴⁶ a.a.O., S. 32

⁴⁷ vgl. die Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule, Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 1. Juli 2004 (- 423. 6.05.07.03 Nr. 2984/04 -)

4 Ich sehe was, was du nicht siehst – Schüler/innen unterrichten Schüler/innen

4.1 Planungs- und Vorbereitungsphase des Schülerunterrichts

Als wir das Projekt „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ vorstellten, war die einmütige Reaktion in der Klasse Ablehnung und Protest:

Reaktionen der Schüler/innen bei Vorstellung des Projekts
- „bloß nicht schon wieder dieses Thema“
- „haben wir jahrelang in der Schule behandelt“
- „wir ändern die ja nicht mehr“
- „wir haben keine Autorität“
- „es ist ein grauhaariger Professor nötig, sonst nimmt man das nicht ernst“
- „wir sind doch kein Vorbild“
- „rechts ist doof können wir nicht rüberbringen“
- „sinnlos, die hören uns sowieso nicht zu“
- „Altersunterschied ist zu klein“
- „bei Grundschulern könnten wir vielleicht noch was erreichen“
- „die lachen uns doch sowieso nur aus, wenn wir da reinkommen“

Die Schüler/innen wollten zu diesem Zeitpunkt die Verantwortung überhaupt nicht übernehmen, fühlten sich mit der Aufgabenstellung überfordert, wollen nichts investieren, auch keine Zeit, hielten sich nach dem Ergebnis einer Kartenabfrage in der Vorstellungstunde selbst für tolerant und politisch korrekt und meinten, einen solchen Kurs nicht mehr nötig zu haben. Auf der anderen Seite sei für die anderen Schülerinnen und Schüler sowieso alles zu spät, sie würden es ja jetzt sowieso nicht mehr lernen, tolerant zu sein. Ihre eigene Einflußmöglichkeit sahen die Schüler/innen wegen des Altersunterschieds gerade noch bei kleineren Kindern gegeben, nicht aber bei nahezu Gleichaltrigen. Murrend ließ sich die Klasse darauf ein, es zunächst mit den Workshops in Essen zu versuchen und die Entscheidung über die Durchführung der Unterrichtsstunden zu vertagen.

Wir Lehrerinnen waren zunächst wegen des heftigen Widerstands besorgt, ob das Projekt sich überhaupt realisieren lassen würde. Wir beschlossen, in der folgenden Stunde zunächst nur nach Befindlichkeiten zu fragen und ließen uns in einer Biografie-Kurve erzählen, wovon sich die Schülerinnen und Schüler bisher in ihrem Leben verändern lassen haben. In großer Offenheit wurde über persönliche Dinge diskutiert; die Schüler/innen akzeptierten unseren kollegialen Führungsstil sofort und forderten uns auf, auch unseren persönlichen Beitrag zum Gespräch zu leisten. Nach dieser Stunde war die Stimmung sehr gelöst, keiner und keine der Schüler/innen stellten das Projekt noch in Frage.

Nachdem die Schüler/innen sich in sechs Gruppen zu je vier Personen aufgeteilt hatten, begann die eigentliche Arbeit an den Unterrichtsstunden. Zunächst boten die Gruppen

über ihren gewünschten Themenschwerpunkt, die Auswahl wurde freigestellt: Entweder sie wählten Teile aus den erlebten Workshops oder sie suchten sich aus weiteren angebotenen Materialien⁴⁸ etwas aus, was sie selbst für die beschriebenen Schülergruppen für geeignet hielten.

Anhand eines Leerformulars zur Unterrichtsplanung und der vorgestellten Musterstunde strukturierten die Schülerinnen und Schüler zunächst grob, was sie in ihrer Stunde vorstellen wollen. Sie wählten Medien aus, berieten über die geeignete Methode und verteilten die Rollen der „Lehrerfunktionen“ in ihrem Unterricht. Die ersten Entwürfe wurden daraufhin mit den beiden Lehrerinnen beraten, überarbeitet und mit Inhalten gefüllt. In einem weiteren Schritt wurde der weitere Rahmen für die Stunden festgelegt: zeitlicher Ablauf der Stunde, räumliche Verhältnisse, Besonderheiten der Lerngruppe wie Anzahl der Mädchen und Jungen, Nationalitäten, Sprachbarrieren und Gewohnheiten. Da für die Unterrichtsstunden eine Doppelstunde zur Verfügung stand, wurde den Schülern freigestellt, wie lang ihre Unterrichtseinheit sein sollte, die meisten Gruppen entschieden sich für 30 bis 45 Minuten.

In einer weiteren Unterrichtsstunde stand die Dozentin aus der Alten Synagoge Essen für Rückfragen zu Material und Stundenkonzepten zur Verfügung, jede Gruppe schilderte ihr Vorhaben im einzelnen und bekam eine Rückmeldung auf die Planung.

4.2 Durchführung der Unterrichtsstunden

Nach der Planungsphase sind insgesamt sechs verschiedene Unterrichtsstunden entstanden, die thematisch passend in den Wochen um den 9. November gehalten werden sollten. Drei Schülergruppen haben Material und Methoden aus den Essener Workshops ausgewählt und individuell zusammengestellt: Zwei Stunden basierten auf dem Film „Schwarzfahrer“, eine auf dem Plakat „Aktiv gegen rechts (Gehirne)“. Zwei weitere Gruppen haben das Thema „Zivilcourage“ ausgewählt und dazu verschiedene Zugänge gefunden, die aus dem angebotenen Material ausgewählt worden waren. Die sechste Gruppe versuchte sich am ehrgeizigsten Projekt: In eigener Recherche plante sie eine Stunde zum Thema „Gewaltverherrlichende Musik“.

Im Folgenden soll nun exemplarisch eine Unterrichtsstunde ausführlich dargestellt werden, um einen tieferen Einblick in den Schülerunterricht zu ermöglichen. Im Anschluss folgen Anmerkungen zu den Besonderheiten der anderen Unterrichtsstunden.

4.2.1 Ausführliche Dokumentation einer Unterrichtseinheit

Die ausgewählte Unterrichtsstunde wurde am 16.11.05 in der 1./2. Stunde durchgeführt und beschäftigte sich mit dem Thema „Rassismus“ anhand des Films „Schwarzfahrer“. In

⁴⁸ Über die zur Verfügung gestellten Materialien wurde die Kontrolle über die fachliche Ausrichtung gesichert, da es in diesem Projekt nicht möglich war, die Schüler/innen zusätzlich dazu zu qualifizieren, sachgerecht Inhalte auszuwählen.

dieser Lehrer(-Schüler)-Gruppe befanden sich die kommunikationsstärksten Schüler der Klasse, von denen nach guter Planung auch eine gute Unterrichtseinheit zu erwarten war. Eine besondere Schwierigkeit und Herausforderung lag für die Gruppe darin, dass die Schüler(-Schüler)-Gruppe aus fünf russischen Mädchen, zwei russischen Jungen, vier deutsche Mädchen, einem deutschen Jungen und einem griechischen Mädchen bestand – einige der russischen Mädchen sprechen nur sehr schlecht Deutsch.

Nach der Begrüßung und Vorstellung der Lehrer-Schüler wurde als stummer Impuls der Film „Schwarzfahrer“, in dem ein schwarzer junger Mann sich in der Straßenbahn neben eine ältere Frau setzt und von ihr offensichtlich beschimpft werden kann, ohne dass andere Passagiere etwas dagegen sagen oder unternehmen, in der Motivationsphase zunächst ohne Ton und ohne das überraschende Ende gezeigt.

In der Erarbeitungsphase wurden Gruppen eingeteilt und die Schüler/innen bekamen Arbeitsblätter mit Alltagssituationen, in denen verschiedene Szenen aus dem Film beschrieben waren. Die Gruppen sollten die Fragen zu diesen Situationen auf Plakaten beantworten und ihre Ergebnisse nachher vor dem Plenum vorstellen. Im Anschluss daran zeigten die Lehrer-Schüler den Film noch einmal mit Ton, aber immer noch ohne das Ende und fragten nach dem vermuteten Ende des Films. Erst nach dieser Diskussion wurde auch das Ende des Films mit seiner überraschenden Pointe präsentiert: Der Schwarze wehrt sich doch noch und isst den Fahrschein der älteren Dame auf, damit ist sie die Schwarzfahlerin, er selbst hat eine Monatskarte. Die ältere Dame wird daraufhin vom Kontrolleur aus der Bahn gewiesen und muss als ertappte Schwarzfahlerin erhöhtes Beförderungsentgelt entrichten.

Nach der Diskussion über das Ende des Films fragten die Lehrer-Schüler in der Sicherungsphase noch einmal nach dem Verhalten der älteren Frau und diskutierten mit den Schüler/innen, was sie selbst in einer solchen Situation getan hätten. Die Schüler/innen berichteten, selbst durchaus schon einmal Opfer solcher Verhaltensweisen im Kleinen gewesen zu sein. Sie waren aber alle einhellig der Meinung, dass ein solches Verhalten nicht gerechtfertigt ist und Vorurteile zu Rassismus und Ausgrenzung führen. Sie versuchten, sich in die Situation der älteren Frau hineinzudenken und ihr Verhalten trotzdem als unrecht zu beschreiben. Am Ende waren die Schüler/innen sich einig, dass man gemeinsam etwas für Zivilcourage und Toleranz tun müsse.

Am Schluss der Stunde holten sich die Lehrer-Schüler ein Feed-Back über ihre Unterrichtsstunde und wurden mit einigen positiven Aussagen wie „es war sehr interessant, es hat uns Spaß gemacht, das Thema war wichtig und hat uns etwas gebracht“ belohnt.

Während des Stundenverlaufs konnten folgende Beobachtungen gemacht werden: Schon in der Begrüßungsphase wurde durch die Aussage: „Wir haben uns für Euch schulen lassen“ deutlich, dass die Schüler sich das Projekt ganz zu Eigen gemacht hatten.

Die Lehrer(-Schüler)-Gruppe hatte ihre Rollenverteilung gut abgesprochen, war aber trotzdem zu Beginn der Stunde sehr nervös. Alle vier bleiben dicht beieinander, dieses „Anein-

ander festhalten“, wie die Schüler es nachher in der Reflexion selbst beschrieben, löste sich aber nach ein paar Minuten auf. Die Lehrer-Schüler bemühten sich um eine freundliche, offene Atmosphäre und gingen auf die ihnen fremden Schüler/innen zu. Alle sollten sich Namensschilder aus Krepp-Band ankleben, um die Ansprache zu erleichtern. Dieser Aufforderung kamen die Schüler/innen bereitwillig nach. Interessant zu beobachten war, dass es keine Disziplinprobleme gab, dass ganz im Gegenteil die Schüler/innen alles versuchten, was zum Gelingen der Stunde beitragen würde: Sie waren aufmerksam, ruhig, interessiert und bemüht.

In der Erarbeitungsphase verdeutlichte sich dieses Verhalten noch zusätzlich: Aufgrund der Sprachschwierigkeiten wählten die russischen Schülerinnen folgende Methode: Sie diskutierten die Aufgaben auf Russisch, formulierten ihre Ergebnisse und ließen diese dann von dem russischen Schüler, der gut Deutsch sprach, wieder zurückübersetzen.⁴⁹ Bei der Erarbeitung der Ergebnisse halfen auch die Lehrer-Schüler mit, indem sie in die Gruppen gingen und mit den Schüler/innen gemeinsam über die Aufgabenstellung diskutierten. Die russischen Mädchen ließen es sich dann auch nicht nehmen, ihre Ergebnisse vorn vor der Klasse in gebrochenem Deutsch vorzutragen, was die deutschen Schülerinnen nicht so selbstverständlich tun wollten. In der anschließenden Diskussion moderierten zwei Schüler dialogisch aus verschiedenen Ecken des Klassenraums, was der Diskussion noch einmal mehr die Form eines gemeinsamen, gleichberechtigten Gesprächs gab.

Es war insgesamt deutlich zu spüren, dass der Einsatz des Mediums Film und die Methoden durchaus geeignet waren, mit dieser Schülergruppe über Sprachgrenzen hinweg das Thema zu diskutieren. Hier profitierten die Lehrer-Schüler eindeutig von dem selbst erlebten Workshop in der Alten Synagoge: Das, was ihnen selbst am meisten Eindruck gemacht hatte, gaben sie in dieser Stunde an die Schüler/innen weiter. Die offensichtlich vorhandene emotionale Beteiligung beider Gruppen am Thema trug die Stunde und führte zu einem guten Ergebnis, mit dem beide Gruppen zufrieden waren.

4.2.2 *Erfahrungen aus den weiteren Unterrichtseinheiten*

Ähnliche Erfahrungen machten alle anderen Gruppen in ihren Unterrichtsstunden. Gegenstand waren hier ein Plakat, Karikaturen und Songtexte rund um das Thema Zivilcourage und Aktivitäten gegen rechts. Die Durchführung der Stunden erfolgte entlang der geplanten Raster und Abläufe, und auch wenn die Planung nicht optimal gelaufen war, haben sich die Schüler/innen in den Stunden bemüht, die Zeit gut, teils auch mit nicht geplanten Gesprächen zu füllen.

Die meisten Lehrer-Schüler/innen waren zu Beginn ihrer Stunden unsicher und nervös, doch durch das überraschende im Großen und Ganzen sehr konstruktive und positive Verhalten der jeweiligen Lerngruppen löste sich diese Nervosität zumeist rasch auf. Oft

⁴⁹ Es ist in diesen Klassen für die Fachlehrerin immer wieder eine Gratwanderung, einerseits Engagement der Schüler/innen zu fördern und andererseits Deutsch als Unterrichtssprache einzufordern.

sorgten erstaunlicherweise die Lerngruppen selbst für Ruhe und Mitarbeit, sie fühlten sich offensichtlich für das Gelingen der Stunden mit verantwortlich. So konnten Stuhlkreise, Gruppenarbeiten oder Gesprächsrunden ohne weitere Schwierigkeiten durchgeführt werden. Je nach Typ und Temperament übernahmen einzelne der Lehrer-Schüler/innen in den Stunden die Gesprächsführung, während andere sich um Medien, Materialien und Arbeitsanweisungen kümmerten. Die teilweise kreative Vorbereitung der Stunden zahlte sich dadurch aus, dass die Schüler-Schüler/innen sich zumeist angesprochen fühlten und schnell ins Thema eingestiegen sind. Hier zeigte sich noch einmal, dass handlungsorientierter Unterricht mit aktiver Schülerbeteiligung zu überraschenden Ergebnissen führt.

Interessant war auch zu beobachten, dass unsere vor der Durchführung der Stunden abgegebene Einschätzung über die zu erwartende Qualität der einzelnen Stunden nicht in allen Fällen eingetroffen ist. Besonders positiv ist die Unterrichtsstunde ausgerechnet in der einzigen Gruppe, die letztlich nur aus zwei Schülern bestand, ausgefallen: Beide Schüler haben sich im Klassenunterricht bisher eher durch Schweigsamkeit und Zurückhaltung ausgezeichnet, sind aber in ihrer selbst geplanten Stunde souverän und mit Selbstbewusstsein aufgetreten, waren fachlich gut vorbereitet und haben ein Temperament gezeigt, das vorher nicht zu erkennen war. Auch die zeitliche Organisation und die Gesprächsführung während der Stunde sowie die Zusammenschau am Ende hätte ein Lehrer fast nicht besser machen können.

Auf der anderen Seite gab es Schüler, die im normalen Unterricht immer präsent sind und auf sich aufmerksam machen, die sich in ihren Stunden beinahe hinter dem Pult oder dem Medienschränk „verkrochen“ hätten. Insgesamt war deutlich zu beobachten, dass sich durch die Methode LdL Stärken und Schwächen der Schüler/innen durchaus noch einmal ganz anders darstellten als im klassischen Unterricht. Auf die weiteren Auswirkungen der Methode LdL werde ich in der Auswertung noch näher eingehen.

4.3 Reflexion und Bewertung durch die Lehrer-Schüler/innen

Direkt im Anschluss an die gehaltenen Stunden wurden die Lehrer-Schüler/innen zu einem kurzen Nachgespräch in das Büro der Religionsabteilung eingeladen. Bevor sie sich persönlich äußern konnten, wurde ihnen ein Fragebogen zur Unterrichtsdurchführung⁵⁰ vorgelegt, auf dem sie ihren ersten Eindruck anonym durch Bewertung vorformulierter Aussagen festhalten konnten. Aus diesen Fragebögen lassen sich folgende Aussagen der Schüler/innen herauslesen:

⁵⁰ siehe Anhang I: Arbeitsblätter und Auswertungsbögen, S. A21

Ergebnisse Fragebogen „Unterrichtsdurchführung“ (19 Fragebögen)

- Im Mittel hat es den Schüler/innen Spass gemacht, ihre Stunde zu planen und durchzuführen: 9 Schülerinnen fanden es positiv, weitere 10 antworteten unentschieden, niemand fand es negativ.
- Ob Unterrichten und Referat halten das Gleiche ist, wurde sehr unterschiedlich beantwortet und wahrgenommen: neun Schüler/innen fanden es gleichwertig, 6 waren der Meinung, dass es nicht das Gleiche ist, 4 waren unentschieden.
- Der Wechsel der Perspektive Schüler-Lehrer hat den meisten etwas gebracht und wurde von 11 Schüler/innen positiv beurteilt, 5 davon stimmten sogar voll zu.
- Einige Schüler/innen hatte vor ihrem „Auftritt“ mehr oder weniger Lampenfieber: 7 stimmten zu, weitere 7 äußerten sich unentschieden.
- Ein Drittel der Schüler/innen fanden es positiv oder zumindest in Ordnung, dass sie mit ihrem Unterricht in andere Klassen gegangen sind, weitere 8 waren unentschieden, ganz negativ wurde es von niemandem beurteilt.
- Dass die Aktion für die Schulkultur eine gute Sache ist, fanden 12 Schüler/innen, 3 waren noch unentschieden.
- Die Unentschiedenheit verdeutlichte sich vor allem in der Frage, ob die BFO-Schüler/innen durch den erlebten Unterricht aufmerksamer werden: 14 Schüler/innen antworteten mit „na ja“.
- Dass sich an der Schule etwas aufgrund der Aktivität verändern würde, wurde von 11 Schüler/innen negativ beurteilt.
- Vergeblich ist das Bemühen um Toleranz und gegen Rassismus nach Meinung von 12 Schüler/innen aber doch nicht, weitere 6 waren noch unentschieden.
- Dass sie durch das Unterrichten selbst noch etwas gelernt haben, fanden 12 Schüler/innen, weitere 4 waren in diesem Punkt unentschieden.
- Die Mehrzahl der Schüler/innen fand die Durchführung der Unterrichtsstunde leichter als erwartet.
- Das Reden mit den fremden Schüler/innen fiel den meisten leicht: 12 Schüler/innen antworteten positiv, weitere 4 waren unentschieden.
- Hinter den Inhalten der eigenen Stunde konnten 17 Schüler/innen stehen.
- Bei ihrem Unterricht von den Lehrerinnen beobachtet zu werden, hat keine/n der Schüler/innen wirklich gestört.
- Im Team zu unterrichten fanden die Schüler/innen zu zwei Dritteln positiv.

Im Anschluss wurde in allen Nachgesprächen vor allem deutlich, wie sehr die Schüler/innen emotional von dem Erlebnis des Unterrichts gefangegenommen waren. Mit hochroten Köpfen reflektierten sie mit uns Lehrerinnen das soeben Erlebte, waren überaus offen und ehrlich über ihre Gefühle und freuten sich mit berechtigtem Stolz über gelungene Passagen in ihren Stunden. Auch die Selbstkritik kam nicht zu kurz: Die Schüler/innen konnten im Nachhinein sehr genau analysieren, wo ihre Kommunikations- oder Vorbereitungsfehler gelegen haben. Selbst bei den Gruppen, bei denen die Stunde nicht so perfekt inszeniert war, zeigten sich in der Reflexion ernsthaft und selbstkritisch.

In Bezug auf die vermittelten Inhalte waren die Schüler/innen sehr überrascht, wie viel Zuspruch sie für das Thema von den Lerngruppen bekommen hatten. Sie freuten sich darüber, dass sie mit ihrer Meinung gegen rechts und für Toleranz und Demokratie nicht allein standen und sich mit den Schüler/innen der Lerngruppen leicht ein Konsens herstellen ließ. Überraschend war für die Schüler/innen, wie viele aus den Lerngruppen in den Gesprächen von eigener Betroffenheit erzählten – hier standen vor allem die ausländischen und nichtchristlichen Schüler/innen in den Klassen im Mittelpunkt. Dass diese betroffenen Schüler/innen sich trotzdem für Toleranz und Demokratie einsetzen wollen, war für die Lehrgruppen sehr eindrucksvoll. Es wurde auch offen darüber diskutiert, wie man sich in solch einem Fall gegen rechte Gewalt wehren kann. In den Gesprächen gingen die Meinungen über alle religiösen, kulturellen und sozialen Unterschiede hinweg nahezu alle in die gleiche Richtung und zeigte ein gemeinsames Menschenbild: Es lohnt sich, sich für andere und für ein tolerantes Miteinander einzusetzen und Zivilcourage zu zeigen.

Hier sei zur Illustration noch eine kleine Auswahl der persönlichen Kommentare nach den Stunden dokumentiert:

Kommentare der Lehrer-Schüler/innen
- „Ich würde das sofort wieder machen!“
- „Am Anfang haben wir uns richtig aneinander festgehalten.“
- „Ich hab keinen Ton rausgekriegt...“
- „Nachdem die Anfangspanik überwunden war, hat das Reden richtig Spass gemacht.“
- „Das nächste Mal ist man nicht mehr so nervös und macht manche Fehler nicht.“
- „Aber die waren ja gar nicht so schlimm, sie haben sogar gemacht, was wir wollten.“
- „Sie haben uns zugehört und sogar versucht zu helfen.“
- „Die Meinungen waren gar nicht so rassistisch.“
- „Das Thema war für die Schüler wichtig.“
- „Es hat sie betroffen gemacht.“
- „Das Medium Film hat gut gepasst.“
- „Manches hätten wir besser planen müssen.“

Insgesamt fand das Nachgespräch zwischen uns Lehrerinnen und den einzelnen Gruppen plötzlich in einer Atmosphäre der Kollegialität und Gleichberechtigung statt. Die gesamte Wahrnehmung unserer Arbeit durch die Klasse veränderte sich spätestens mit diesen Tagen noch einmal deutlich. In diesen Gesprächen zeigte es sich auch, dass es wichtig war, das Projekt zu zweit durchzuführen, so dass den Schüler/innen auch hier noch einmal ein Miteinander verdeutlicht werden konnte und ihnen im Gespräch zwei Partnerinnen mit verschiedenen Wahrnehmungen zur Seite standen. Außerdem wurde ihnen damit ein Modell geboten, wie Unterrichten im Team gelingen kann.

Mit ein paar Stunden bzw. Tagen Abstand entstanden von allen Gruppen Auswertungsplakate⁵¹ über ihre Wahrnehmung der Stunden. Die Reflexion der Schüler/innen bezog sich auch hier vor allem auf den erlebten Lehr-Lern-Prozess, außerdem wollten die ersten Gruppen den weiteren noch gute Tipps für ihre Stunden mit auf den Weg geben.

Ratschläge der Lehrer-Schüler/innen
<ul style="list-style-type: none"> - locker bleiben - viel mit Schüler/innen reden und auf sie zugehen - nicht zu streng sein - Schüler/innen viel in den Unterricht einbinden - Zeit zum Arbeiten und Nachdenken geben - Laut und deutlich sprechen und Absprachen treffen, wer was sagt.

In der abschließenden Auswertungsrunde, an der auch Andrea Schäfer aus der Alten Synagoge noch einmal teilnahm, äußerten sich die Schüler/innen mit zeitlichem Abstand von einer Woche noch einmal deutlich positiver über das Projekt: 17 von 18 Anwesenden würden das Projekt noch einmal machen wollen, und auf jeden Fall würden sie es den nächsten Klassen empfehlen, das Projekt durchzuführen. Von der ursprünglich vorhandenen vehementen Ablehnung des Projekts war in dieser Schlussrunde nichts mehr zu spüren.

Die Schüler/innen beurteilten im Nachhinein auch die Workshops in Essen noch einmal positiver – das einzige, was neben ein paar methodischen Kritikpunkten noch übrigblieb, war die Kritik an der weiten Entfernung und der langweiligen Zugfahrt.

4.4 Reflexion und Bewertung durch die Schüler-Schüler/innen

In den Stunden nach dem Unterricht durch die Gymnasialklasse wurden auch die BFO-Schüler/innen noch einmal zu ihrem Eindruck befragt. Generell waren sie der Meinung, dass es interessant und abwechslungsreich gewesen ist, eine solche Unterrichtsstunde von anderen Schüler/innen zu erleben. Vor allem bewundert wurde der Mut, sich ausgerechnet mit so einer Fragestellung vor fremde Klassen zu wagen. Das Thema wurde als unbedingt wichtig eingestuft und die Schüler/innen waren der Meinung, dass ja letztlich sonst niemand mit ihnen offen darüber spreche. Hier ist deutlich zu sehen, wie sehr das Auftreten und die persönliche Haltung der Lehrer-Schüler/innen gewirkt hatte – dass sie nämlich von der Botschaft ihrer Stunden und der Wichtigkeit des Themas überzeugt waren. Außerdem wurde positiv aufgenommen, dass sich überhaupt jemand mit ihnen auseinandergesetzt hat und es wichtig fand, für ihre Klassen etwas zu tun. Auch das Verhältnis zu uns Lehrerinnen hat sich verändert: Es gibt eine größere Solidarität zur Lehrperson in der Klasse, und Schüler/innen grüßen inzwischen auf der Treppe, auch wenn man sie nicht selbst unterrichtet.

⁵¹ Beispiele siehe Anhang II: Dokumentation, S. A27-A30

5 Auswertung

5.1 Schüler/innen verändern sich – Beobachtungen zur Entwicklung der Haltung der Schüler/innen

Über den gesamten Projektverlauf hinweg lassen sich nach der anfänglichen heftigen Ablehnung des Projekts (vgl. Abschnitt 4.1) erstaunliche Aussagen über die Veränderungen in der Wahrnehmung, im Verhalten und in der Haltung der Schüler/innen machen. Die Schüler/innen hielten sich seitens ihrer Charaktereigenschaften von Beginn an für tolerant, „politisch korrekt“, durchsetzungsfähig und freundlich.

Die Exkursionen nach Essen schienen den Schüler/innen anfangs zu aufwändig, die zweite Fahrt mußte dazu noch am Nachmittag nach sechs Stunden Schule stattfinden, was der einzige echte Nachteil war und bis zum Schluß der Hauptkritikpunkt blieb. Damit war das Urteil darüber, ob sich die Fahrt zu den Workshops gelohnt habe, in den nachfolgend am 22.9.05 anonym ausgefüllten Fragebogen⁵² unentschieden.

Positiv dagegen wurden sowohl der Lernort – der beeindruckende Raum – als auch die Tatsache, dass in der Synagoge solche Workshops zum Demokratietraining stattfinden, beurteilt. Vierzehn Schüler/innen bestätigten, dass sie sich sonst eine Synagoge sicher nie angesehen hätten. Die Mehrzahl der Schüler/innen fanden das Arbeiten in der Synagoge angenehmer als in der Schule und gab an, dass sie sowohl ihre Klassenkameraden als auch die Lehrerinnen bei dieser Exkursion anders wahrgenommen hätten als in der Schule. Letztendlich passe die Zusammenarbeit mit der Alten Synagoge gut zum Religionsunterricht, meinten immerhin elf Schüler/innen, weitere sechs waren hier unentschieden. Alles in allem wollten neun Schüler/innen zu diesem Zeitpunkt schon anderen Klassen die Exkursion empfehlen, sechs waren noch unentschieden und nur drei hätten dies eher nicht getan.

In der folgenden Unterrichtsstunde zum biblischen Menschenbild zeigte die Klasse sich trotz teilweise erheblicher Schwierigkeiten beim Textverständnis den Bibeltexten gegenüber sehr aufgeschlossen. Besonders der muslimische Schüler arbeitete mit großem Interesse mit, und auch diejenigen, die konfessionell nicht gebunden sind, beteiligten sich rege am Gespräch. Zum Schluss der Stunde fanden die Schüler/innen heraus, dass biblisches Menschenbild und Strukturen einer demokratischen Gesellschaft gut zueinander passen. Die allgemeine Erkenntnis lautete: „Steht ja tatsächlich schon alles in der Bibel, wie man sich verhalten soll“.

Nach den Herbstferien hatten sich die Erfahrungen aus Essen und die Vertiefung der Inhalte deutlich gesetzt. Nun konnte sogar darüber gesprochen werden, dass es an der Zeit sei, den Unterricht zu planen – und zwar nicht für Grundschulkinder, sondern wie geplant für die BFO-Klassen unserer Schule. Nach der Theoriestunde über den Sinn der Methode

⁵² siehe Anhang I: Arbeitsblätter und Auswertungsbögen, S. A10

„Lernen durch Lehren“ und der Musterstunde „Was ist guter Unterricht?“ waren die Schüler/innen gern bereit, ihren eigenen Unterricht zu planen.

Vor dem Hintergrund der anfänglich deutlichen Ablehnung mußten wir eigentlich damit rechnen, dass die Stunden nicht mit größtem Engagement geplant werden würden. Doch auch hier hatten wir die Schüler/innen unterschätzt: Sie stellten sich der Aufgabe mit Engagement, Interesse und auch einem gehörigen Teil Pragmatismus. Nach Sichtung des bereitgestellten Materials stieg die Kreativität noch einmal an, wir mussten viele Fragen zu weiteren Materialien und Möglichkeiten beantworten. Die Stundenplanung war für die Klasse offensichtlich kein großes Problem: Sie hatten eine klare Vorstellung davon, wie Unterricht ablaufen muss, damit er gut und interessant ist.

Inzwischen war der Umgangston zwischen uns Lehrerinnen und den Schüler/innen ganz auf der respektvoll-kollegialen Ebene angekommen. Wir wurden auch zwischen den Stunden auf dem Flur oder in den anderen Fachunterrichtsstunden auf einzelne Fragen zum eigenen Unterricht angesprochen. Die Klasse übernahm bewusst und engagiert Verantwortung für das Projekt und damit auch für die Schulkultur. Es war keine Rede mehr davon, dass man selbst nichts tun kann und andere nicht mehr ändert. Die Anspannung und Nervosität der Schüler/innen stieg, es wurde an der Feinplanung gefeilt und gleichzeitig versuchten manche, sich aus den Vorbereitungsstunden „herauszustehlen“.

Aber letztendlich verweigerte sich keine Gruppe, lediglich eine scheiterte zunächst an der Unzuverlässigkeit eines Schülers, alle machten mit. In den Reflexionsgesprächen zeigte sich, was in Abschnitt 4 ausführlich beschrieben wurde: Die Stunden haben deutlich besser funktioniert als die Schüler/innen selbst erwartet haben, die Erfahrungen im Lehrprozess sind allen Beteiligten unter die Haut gegangen und haben tiefe emotionale Reaktionen hervorgerufen. Am Schluss waren siebzehn der achtzehn in der Schlussrunde anwesenden Schüler/innen der Meinung, so ein Projekt auf jeden Fall noch einmal machen zu wollen und es auch anderen Klassen empfehlen.

Letztendlich bewiesen die Schüler/innen, dass sie sich selbst zwar in ihrer Eigenschaftsanalyse in der ersten Stunde richtig eingeschätzt hatten, dass sie sich in Bezug auf den Lehrprozess und ihre eigenen Möglichkeiten völlig unterschätzt hatten. Die Selbstüberwindung war groß, aber das Ergebnis eine große Befriedigung. Die Schüler/innen haben das, was sie gelernt haben und richtig fanden, im Lehrprozess vertreten, Haltung gezeigt und in Handeln umgesetzt.

5.2 Evaluation der Methode „Lernen durch Lehren“

Die in Abschnitt 5.1 beschriebene Entwicklung der Schüler/innen zeigt, dass es die richtige Entscheidung war, das Projekt mit Hilfe der Methode „Lernen durch Lehren“ durchzuführen. Die besondere Qualität der Methode liegt vor allem darin, die Schüler/innen ernst zu nehmen, ihnen etwas zuzutrauen und sie zu selbstständigem Handeln zu verpflichten. Gerade bei unserem Themenkreis rund um Toleranz, kulturelle Verständigung und Demokra-

tie werden in erster Linie Menschen mit einer verantwortungsbewussten, ethisch gut begründeten Haltung benötigt. Anders ist es für die Lerngruppen nicht glaubhaft zu machen, dass auch sie sich dafür einsetzen sollen und dass ein solcher Einsatz sich wirklich lohnt.

Hier zählt vor allem das Vorbild, und in diesem Fall war es die richtige Entscheidung, den Lerngruppen nicht Lehrerinnen, sondern engagierte Schüler/innen entgegenzustellen. Um in einer so heterogenen Schule wie einem Berufskolleg wenigstens Ansätze von Schulkultur aufbauen zu können, müssen echte Begegnungen auf Augenhöhe stattfinden. Nur aus solchen echten Begegnungen ziehen Schüler/innen heute die Kraft, sich in einer vermeintlich unveränderbaren Umgebung für Werte einzusetzen.

Damit lässt sich auch die Frage nach dem zunächst hochtrabend erscheinenden Begriff „Weltverbesserungskompetenz“ beantworten: Auch wenn die Schüler/innen mit ihrer Aktion sicher nicht die Welt verbessert haben, so haben sie doch das Ihre dazu getan, in der Schule etwas für die Veränderung der Verhältnisse vor Ort zu tun. Die persönliche Einsatzbereitschaft ist um ein Vielfaches gestiegen, exploratives Verhalten angeregt und die Problemlösekompetenz deutlich gesteigert worden.

Aus dem unterrichtlichen Handeln und der daraus folgenden höheren Aufmerksamkeit für Inhalte und Aussagen ließen sich in den anschließenden klassischen Unterrichtsstunden bei der Textarbeit ein gewachsenes Textverständnis und ein deutlicher Zuwachs an Differenzierung beobachten. Es ging den Schüler/innen sehr viel leichter von der Hand, komplexe Texte wie die Ringparabel zu interpretieren und ihre Aussage präzise zu formulieren. Es scheint, dass durch das Handeln vor allem auch die kognitive Landkarte der Schüler/innen so weit ausgebaut worden ist, dass sich Inhalte leichter lernen und verankern lassen.

Aus religionspädagogischer Sicht kann gesagt werden, dass die Schüler/innen auf beiden Seiten in ihrer Identitätsfindung im Sinne des jüdisch-christlichen Menschenbildes bestärkt wurden. Sie konnten tatsächlich einige lebenspraxisnahe biblisch verantwortete Lernerfahrungen machen, die ganz im Sinne moderner Religionspädagogik schülerorientiert, informativ, gesellschafts-, religions- und ideologiekritisch intendiert und demokratisch fundiert waren, die politisch verantwortet und ökumenisch offen geschehen konnten. Die Schüler/innen haben sich durch religiöse Impulse zu individuellem, interpersonalem und gesellschaftlichem Handeln engagieren lassen.

5.3 Ist der Versuch gelungen?

5.3.1 Evaluation aus schultinterner Sicht

Betrachtet man das Projekt aus der Sicht des Nutzens für die Schule, so kann man sagen, dass hier immerhin kleine, hoffnungsvolle Schritte in Richtung auf eine Veränderung von Atmosphäre und Schaffung von Schulkultur gemacht worden sind. Es hat sich auch gezeigt, dass es für die Schulgemeinschaft sinnvoll ist, Schüler/innen aus verschiedenen Bildungsgängen miteinander ins Gespräch zu bringen, um die Wahrnehmung für die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten zu schärfen. Diese Kommunikation findet an großen

Berufskollegs viel zu selten statt. Zusammen mit den anderen Aktivitäten der Religionsabteilung ist das nun entwickelte Demokratieprojekt ein weiterer Baustein zur Förderung ganzheitlichen Lernens am BTI.

Für die Schüler/innen der Gymnasialklasse leistet das Projekt neben der Erziehung zu Verantwortung, Solidarität und Wertebewußtsein auch einen Beitrag für die weitere schulische und berufliche Zukunft: Die Selbstständigkeit und der Mut, neue Dinge anzugehen, haben sich in der Klasse verstärkt. Das Verhalten gegenüber Menschen aus anderen Kulturen und mit anderen Überzeugungen ist differenzierter geworden, die Einsicht, dass eigenes Engagement und Handeln notwendig ist, um gesellschaftliche (oder auch betriebliche) Strukturen menschenfreundlich zu gestalten, ist gewachsen.

Durch den externen Lernortpartner und die Teilnahme am Internet-Wettbewerb „Aktiv gegen rechts“ hat die Schule über die Grenzen von Neuss hinaus eine positive Wahrnehmung erhalten, was für ein technisches Berufskolleg in diesem Themenbereich nicht selbstverständlich ist.

Insgesamt ist der Schulleitung zu empfehlen, das Projekt im nächsten Jahr wieder durchzuführen und in den Folgejahren auf weitere beteiligte Klassen auszudehnen. Die inhaltliche und organisatorische Vorarbeit ist geleistet worden, so dass nach einer Evaluations- und Optimierungsphase auch weitere Kolleg/innen das Projekt durchführen können.

5.3.2 *Evaluation aus externer Sicht*

Aus Sicht des externen Lernort-Partners Alte Synagoge Essen ist das Projekt ebenfalls gelungen. In seiner Art, die Arbeitsformen in Synagoge und Schule miteinander zu verknüpfen und die Workshops als Training für eigenes Unterrichten durchzuführen, war das Projekt auch für die Mitarbeiterin der Alten Synagoge eine neue Erfahrung. Besonders interessant war hier, dass auch die Unterrichtsmethoden im Workshop von den Schüler/innen analysiert und bewertet wurden – diese Metaebene steht normalerweise nicht im Vordergrund der Diskussion. Für die Zukunft wird gewünscht, die begonnene Zusammenarbeit fortzuführen und zu vertiefen:

„Das gemeinsame Projekt der Alten Synagoge Essen und dem BTI Neuss – initiiert von Sabine Koch – war, denke ich ganz sicher, ein ausgesprochen erfolgreiches Projekt, das als Vorreiter seiner Art angesehen werden kann. Es wäre ausgesprochen wünschenswert, dieses Projekt ‚Lernen durch Lehren‘ fortzusetzen und auch in anderen Schulen bzw. Schulformen auszuprobieren.

Eine Weiterarbeit zwischen dem Berufskolleg und unserer Einrichtung ist angestrebt und wird sicher auch noch weiter ausgebaut. Vorstellbar wäre neben den geschilderten Projektideen z.B. auch die Entwicklung neuer Module oder die Evaluation der bisherigen Projekte mit Hilfe von Betroffenen – also den Schüler/innen. Durch diese gemeinsame Projektidee ist dem Thema „Lernen durch Lehren“ sicher ein großes Stück aus den Kinderschuhen herausgeholfen worden.“⁵³

⁵³ *Andrea Schäfer*, Beitrag für den Jahresbericht der Alten Synagoge Essen 2005 (Entwurf), ganzer Text siehe im Anhang II: Dokumentation, S. A32-A33

6 Resümee

Dass das Projekt gelungen ist, beruht auf verschiedenen Faktoren. Hier ist vor allem festzuhalten, dass wir bei der BFAH5A auf eine Klasse getroffen sind, die das Projekt mit viel Herz mitgestaltet und mitgetragen hat. Das Experiment, eine uns unbekannte Klasse auszuwählen, hätte ebensogut scheitern können. Außerdem kam die erfreuliche Einsicht dazu, dass auch bei den Lerngruppen in keiner Klasse rassistische oder intolerante Äußerungen zu hören waren. Wären die Schüler/innen während ihres Unterrichts in solche Konflikte geraten, hätte das Projekt sehr schnell eine andere Wendung nehmen und den Schüler/innen ihr Engagement und ihren Mut streitig machen können. Insofern fand das Projekt unter überraschend guten Bedingungen statt.

Für meine persönliche Entwicklung habe ich vor allem zwei Dinge gelernt: Wenn man Schülerinnen und Schülern etwas zutraut und in echte Kommunikation mit ihnen eintritt, kann man im Lernprozess viel erreichen. Und wenn es durch das Teamteaching zu einer so konstruktiven und befruchtenden Zusammenarbeit kommt, bedeutet es für beide Seiten, Lehrerinnen und Schüler/innen, einen großen Gewinn. Im Grunde sollte es jedem Lehrer und jeder Lehrerin ermöglicht werden, ein solches Projekt im Team durchzuführen. Der Gewinn für die Schule bestünde darin, dass auch unter den Lehrkräften dadurch viel mehr Kommunikation und Zusammenarbeit ermöglicht würde. Aus meiner langjährigen beruflichen Erfahrung heraus weiß ich eine solche gute Teamarbeit zu schätzen und halte sie auch für den Schulalltag für unentbehrlich.

Der Einsatz für das Projekt hat sich auf jeden Fall gelohnt. Es liegt nun ein Konzept vor, mit dem im nächsten Schuljahr sicher weitergearbeitet werden kann. Für die Schulkultur am BTI wäre es ein guter Schritt in die richtige Richtung, wenn vielleicht mehr als die jetzt beteiligten vier Klassen an solchen Projekten teilnehmen könnten und sich andere Kolleg/innen für ein solches Projekt gewinnen ließen. Im Januar 2006 werden die Schüler/innen ihr Projekt noch einmal interessierten Kolleg/innen am BTI präsentieren.

7 Literatur

7.1 Bücher und Zeitschriften

Ackermann, Paul, Einleitung: Außerschulische Lernorte in der politischen Bildung, in: Politik und Unterricht. Außerschulische Lernorte Heft 2/98, hg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Alte Synagoge Essen (Hg.), Ich sehe was, was Du nicht siehst. Jugendliche und Demokratie, Essen 2002

Art. Religiöse Erziehung, Geschichte: 3 Antikes Judentum, in: Lexikon der Religionspädagogik (LexRP) Bd. 2, hg. von *Norbert Mette* und *Folkert Rickers*, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1616-1619

Art. Religionspädagogik, Abschnitt 2.2: Evangelische Religionspädagogik, Punkt 3: Moderne RP, in: LexRP Bd. 2, hg. von *Norbert Mette* und *Folkert Rickers*, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1733ff

Art. Religionsunterricht in Deutschland, Abschnitt 6: Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe), Punkt 4: Methodische Aspekte des RU in der SII, in: LexRP Bd. 2, hg. von *Norbert Mette* und *Folkert Rickers*, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1804ff

Biehl, Peter u.a. (Hg.), Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 12 (1995), Neukirchen-Vluyn 1996

Bildungskommission NRW, „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, S. 86ff.

Brenner, Gerd und *Kira Brenner*, Fundgrube Methoden I. Für alle Fächer, Berlin 2005

Der babylonische Talmud, neu übertragen durch *Lazarus Goldschmidt*, Bd. 9, Königstein/Ts. 1981

Frey, Karl, Die Projekt-Methode. Der Weg zum bildenden Tun, 10. überarbeitete Auflage Weinheim/Basel 2005

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Vorläufige Richtlinien Evangelische Religionslehre für die Höhere Berufsfachschule mit gymnasialer Oberstufe (Heft 4604), Frechen 1987

Kunstmann, Joachim, Religionspädagogik. Eine Einführung (UTB), Tübingen/Basel 2004

Lämmermann, Godwin, Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005

Martin, Jean-Pol, Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept, in: Schulverwaltung Bayern, März 2000, S. 3f

Martin, Jean-Pol, „Das Projekt ‚Lernen durch Lehren‘ - eine vorläufige Bilanz“, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Henrici/Zöfgen (Hg.). 25. Jahrgang (1996). Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden. Tübingen, S.70-86

Maslow, Abraham H., Motivation und Persönlichkeit, Reinbek 1981

Ott, Bernd, Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung, 2. überarbeitete Auflage Berlin 2000

Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule, Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 1. Juli 2004 (- 423. 6.05.07.03 Nr. 2984/04-)

Thiele, Rosemarie, Innovative Lehr- und Lernmethoden. Möglichkeiten eines konstruktivistischen Ansatzes beim Lernen durch Lehren (LdL), in: Schulverwaltung Bayern, Nr. 7/8/2002, S. 259

Werner, Ilka und *Markus Wirtz*, Advent-Event. Andachten im Advent am Berufskolleg für Technik und Informatik, Neuss-Hammfeld, in: Spirituelle Momente im Berufskolleg. Advents- und Weihnachtszeit (Materialien und Entwürfe XXXVII), hg. vom Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2004

7.2 Links

Art. Lernen durch Lehren; http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren, aufgerufen am 3.10.2005

Art. Maslowsche Bedürfnispyramide, http://de.wikipedia.org/wiki/Maslowsche_Beduerfnispyramide, aufgerufen am 13.10.05

Forum „Die übliche Kritik an LdL“ unter <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread285.html>, aufgerufen am 15.10.05

Homepage der Religionsabteilung des BTI für ausführliche Konzepte und Dokumentationen der Projekte unter www.btineuss.de

Kraus, Ella, Leistung fördern, fordern, messen und beurteilen, in: Zeitschrift SchulVerwaltung BW Nr. 1/99; zit. nach www.lernfelder.schule-bw.de/aufsaeetze/ellakr1.html, aufgerufen am 3.10.05

Martin, Jean-Pol, Lernen durch Lehren (LdL), in: Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern, Heft 4. Dezember 2002, 29. Jg., S. 3-9, zitiert nach: www.ldl.de/material/Aufsatz/warum-ldl.pdf, aufgerufen am 3.10.05

Martin, Jean-Pol, „Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel?, in: Pädagogisches Handeln, Wissenschaft und Praxis im Dialog, 6. Jahrgang 2002, Heft 1, S. 71-76, zit. nach <http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2002-2.pdf>, aufgerufen am 3.10.05

Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) Vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Gesetz vom 11. Dezember 2004, http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/APOen/apobk_neu.pdf, aufgerufen am 3.1.06

Zur Methode Lernen durch Lehren und ihrer Anwendung: www.ldl.de

Zu Informationen über das Workshopangebot: www.alte-synagoge.essen.de

8 Anhang

Anhang I: Arbeitsblätter und Auswertungsbögen

Kursüberblick	A1-A4
Kursheftkopie	A5-A6
Auswertung Exkursion I	A7-A8
Auswertung Exkursion II	A9
Fragebogen Exkursionen	A10
Arbeitsblätter Bibelstellen Menschenbild	A11
Arbeitsblätter „Lernen durch Lehren“	A12-A14
Struktur der Unterrichtsstunde	A15
Gruppenarbeitsplan	A16
Leerformular Stundenplanung	A17
Projektinformation 9. November	A18
Einsatzplan	A19
Beobachtungsbogen für Lehrerinnen	A20
Fragebogen Unterrichtsdurchführung	A21
Schülermappe	A22-A25

Anhang II: Dokumentation

Zeichnung	A26
Fotos	A27-A30
Flyer Alte Synagoge Essen	A31
Schäfer, Andrea: Beitrag für den Jahresbericht	A32-A33
Urkunde	A34

Ich sehe was, was Du nicht siehst...

Exkursionen nach Essen zur Alten Synagoge im September 05

Bitte kreuzen Sie spontan an!

	stimme voll zu	stimme eher zu	na ja ...	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Der Aufwand, nach Essen zu fahren, lohnt sich.	1	2	9	4	2
Ein bißchen Rumstehen auf dem Bahnhof ist die Sache wert.	--	2	11	1	4
Die Synagoge ist ein beeindruckender Raum.	3	9	5	1	--
Ich finde es gut, dass in der Synagoge Demokratietraining stattfindet.	3	10	4	1	--
Ich finde, die Zeit in der Synagoge ist schnell vergangen.	2	1	9	2	4
Ich würde gern mehr über die Synagoge wissen.	--	2	6	7	3
Die Ausstellung in der Synagoge würde ich mir gern mal näher ansehen.	2	3	6	3	4
Eine Synagoge hätte ich mir sonst nie angesehen.	12	2	1	3	--
Die Workshops haben mich auf neue Gedanken gebracht.	1	1	8	4	4
Im Blick auf Denkstrukturen bin ich sensibler geworden,	--	1	9	5	3
Das Arbeiten in der Synagoge war angenehmer als in der Schule.	7	4	4	1	2
Ich habe meine Lehrerinnen anders wahrgenommen.	1	9	4	--	4
Ich habe meine Mitschüler/innen anders wahrgenommen.	--	2	8	2	6
Die Workshop-Methode war kurzweilig.	1	3	13	--	1
In der Schule könnte man genauso arbeiten.	7	3	2	3	3
Ich würde anderen Klassen empfehlen, in die Synagoge zu fahren.	3	6	6	2	1
Die Zusammenarbeit mit der Synagoge passt gut in den Religionsunterricht.	3	8	6	--	1
Die Workshops wurden aus religiösen Motiven angeboten.	2	4	9	3	--
Das christlich-jüdische Menschenbild wird in den Workshops deutlich.	3	--	9	3	3

Fragebogen Unterrichtsdurchführung

	stimme voll zu	stimme eher zu	na ja ...	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Unterricht zu planen und durchzuführen macht Spaß.	1	8	10	-	-
Unterrichten ist das gleiche wie Referat halten.	1	8	4	1	5
Das Wechseln der Perspektive Schüler-Lehrer hat mir etwas gebracht.	5	6	4	3	1
Vor dem „Auftritt“ in der anderen Klasse hatte ich Lampenfieber.	2	5	7	3	2
Ich finde es gut, dass wir in andere Klassen gegangen sind.	2	5	8	4	-
Für die Schulkultur ist die Aktion eine gute Sache.	2	10	3	3	1
Die BFO-Schüler werden durch unseren Unterricht aufmerksamer werden.	-	1	14	2	2
An der Schule verändert sich etwas durch unsere Aktivität.	1	1	6	7	4
Alles Bemühen um Toleranz und gegen Rassismus ist vergeblich.	-	1	6	11	1
Durch das Unterrichten habe ich selbst noch etwas gelernt.	3	9	4	1	2
Die Durchführung der Unterrichtsstunde war schwieriger als erwartet.	2	3	2	8	3
Mir ist das Reden mit den anderen Schülerinnen und Schülern leicht gefallen.	3	9	4	2	1
Ich konnte hinter den Inhalten unserer Stunde stehen.	6	11	1	-	1
Es hat mich gestört, von den Lehrerinnen beobachtet zu werden.	-	-	5	6	8
Im Team zu unterrichten war gar nicht so einfach.	1	3	3	6	6

Fotodokumentation I: Workshop Alte Synagoge



Die Klasse vor der Alten Synagoge Essen



Intensive Gruppenarbeit in der Synagoge



Diskussion des Plakats „Aktiv gegen rechts“



Präsentation der Ergebnisse

Fotodokumentation II: Unterricht der Schüler/innen



Lebendige Diskussion



Schülerinnen präsentieren Ergebnisse



Schülervortrag „Aktiv gegen rechts“



Ein Ergebnisplakat entsteht

Fotodokumentation III: Auswertung durch die Schüler/innen



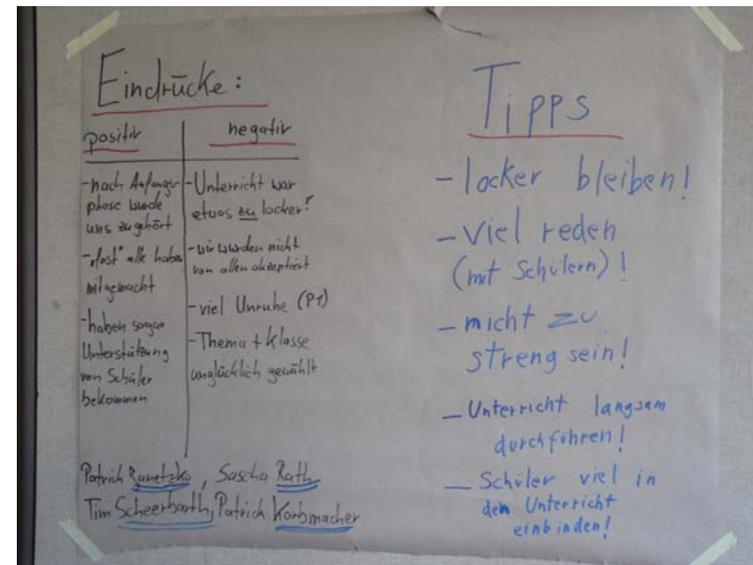
Festhalten erster Eindrücke nach der Stunde



Auswertung in Gruppenarbeit



Präsentation „Unser Unterricht“

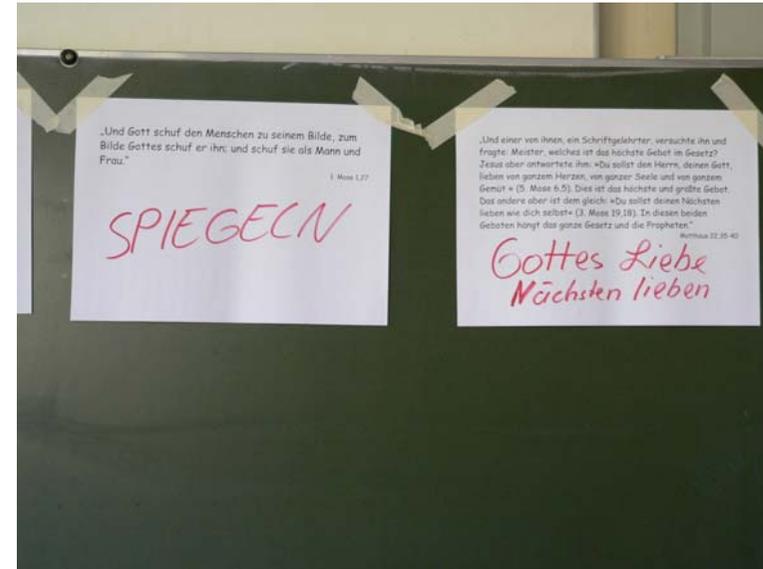


Eindrücke und Tipps

Fotodokumentation IV: Unterricht in der Klasse



Planung des Unterrichts



Analyse der Bibelstellen



Vorstellung von Ergebnissen



Abschlußrunde

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das gleiche gilt auch für beigefügte Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.

.....
Sabine Koch