

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zuhören im evangelischen Religionsunterricht

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Sandra Träxler BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 508 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Evangelische Religion

Betreut von | Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Schelander

Abstract:

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Zuhören im Kontext von Didaktik und Pädagogik im (evangelischen) Religionsunterricht. Zuhören erweist sich in jedem Unterrichtsfach als grundlegende Kompetenz für das Lernen und für spätere berufliche Fähigkeiten. In der Unterrichtsforschung wird Zuhören jedoch wenig berücksichtigt, von Lehrenden aber meist eingefordert. Deshalb steht die Frage im Mittelpunkt, welche Möglichkeiten didaktische Konzepte des Zuhörens für den evangelischen Religionsunterricht bieten und welche Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Das Thema des Zuhörens ist in einigen unterrichtspraktischen Ratgebern, in Management-Seminaren und auch medial gegenwärtig, jedoch nicht in aktueller Forschung. Als Gegenpol zu künstlicher Intelligenz erscheint die menschliche Fähigkeit empathischen Zuhörens derzeit besonders wichtig. Aufgrund der geringen Schüler:innenzahlen bietet der evangelische Religionsunterricht besondere Möglichkeiten für eine Zuhörförderung.

Ziel ist es, zentrale wissenschaftliche Forschungserkenntnisse für den evangelischen Religionsunterricht nutzbar zu machen bzw. religionspädagogische Konzepte der Vergangenheit und Gegenwart auf eine Didaktik des Zuhörens hin zu untersuchen. Verwendet wird dabei die Methode der Literaturrecherche. Die Ergebnisse zeigen, dass Zuhörförderung eine verfeinerte Hörwahrnehmung, eine Verbesserung des sozialen Klimas, Empathiefähigkeit, eine Veränderung individueller Hörgewohnheiten und positive Einflussfaktoren auf eine gesunde psychosoziale Entwicklung bewirken.

Inhaltsverzeichnis

Abstract:	1
Abbildungsverzeichnis:	4
1. Einleitung	6
2. Zuhören	9
2.1 Wortfeld und Begriff	9
2.2 Bedeutung des Zuhörens für Wissenschaft und Beruf	10
2.3 Zuhören im therapeutischen Bereich	11
2.3.1 Zuhören als Voraussetzung für Empathie	11
2.3.2 Aktives Zuhören in der personenzentrierten Therapie von Carl Rogers	13
2.4 Zuhören und Kommunikation	14
2.4.1 4 Ohren-Modell Schulz von Thun	15
2.4.2 Zuhören und die innere Haltung	18
2.4.3 Zuhören in der Gesprächsforschung	20
2.5 Fazit:	21
3. (Zu)hören in Pädagogik und Schule	22
3.1 Zuhören als Kompetenz in der Schule	22
3.2 Akustische und auditorische Reizverarbeitung	24
3.3 Modelle der Zuhörförderung	26
3.3.1 Handlungsmodell Zuhörförderung - Mechthild Hagen	26
3.3.2 Kognitionspsychologisches Modell von Margarete Imhof	28
3.3.3 „Mehrebenenmodell des Hörverstehens“ in der Deutschdidaktik.....	30
3.3.4 Hörerziehung bei Wermke	33
3.4 Zuhören im Pädagogischen Kontext	35
3.4.1 Zuhören in der Wissensvermittlung	36
3.4.2 Zuhören in der sozialen Interaktion	38
3.4.3 Zuhören und Feedback.....	38
3.5 „Pädagogik des Zuhörens“ - Reggio Pädagogik	39
3.6 Erzählen und (Zu)hören	41
3.7 Fazit	42

4.	<i>Zuhören im RU und in der RP</i>	43
4.1	(Zu)hören in der Religionspädagogik bisher	43
4.2	Aktuelle religionspädagogische Konzepte des (Zu)hörens	46
4.2.1	Didaktik des Zuhörens Ahrnke Stephan (evang.) – „Hörendes Lernen“	46
4.2.2	Didaktik des Zuhörens bei Wagerer (katholisch)	48
4.2.3	Zuhören und Seelsorge im Religionsunterricht	50
4.3	Didaktik des Hörens in biblischen Texten	51
4.3.1	Hören und Gehorsam – ein Appell:	52
4.3.2	Hören als Zugehörigkeit zu Gott	53
4.4	Hören als Teil von ästhetischer Bildung im Religionsunterricht	55
4.4.1	Ästhetische Erfahrung	56
4.5	Erzählen und Zuhören als Teil religiöser Bildung	59
4.5.1	Erzählen und religiöse Bildung	60
4.5.2	Narrative Religionsdidaktik	61
4.5.3	Berühmte Erzählkonzepte der Religionspädagogik	63
4.6	Fazit	67
5.	<i>Wie kann man das Zuhören im RU fördern?</i>	69
5.1	Strukturelle Raum- und Unterrichts-Gestaltung	69
5.1.1	Raumgestaltung	69
5.1.2	Planung des Unterrichtsablaufes	70
5.1.3	Stille(übungen):	70
5.2	Förderung des Zuhörens in der Wissensvermittlung	72
5.3	Fördermöglichkeiten des Zuhörens im Bereich Kommunikation	73
5.4	Fördermöglichkeiten der Ästhetische Bildung	75
5.4.1	Inneres Hören	75
5.4.2	Kreative Audioarbeit und Handlungsorientierung	75
5.5	Fördermöglichkeiten des Zuhörens durch Erzählen	77
5.6	Konkrete Methoden für das Zuhören im Religionsunterricht	78
6.	<i>Fazit</i>	80
7.	<i>Literaturverzeichnis</i>	83
8.	<i>Weiterführende praktische Links</i>	90

Abbildungsverzeichnis:

- Abbildung 1 4-Ohren-Modell Schulz von Thun 16
- Abbildung 2 "Handlungsmodell Zuhörförderung" 27
- Abbildung 3 Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung 29
- Abbildung 4 Mehrebenenmodell des Hörverstehens 31
- Abbildung 5 Didaktisch orientiertes Modell der Zuhörkompetenz nach Gschwend in
Anlehnung an Rosebrock und Nix 32

Zitate zum Zuhören¹

„Hören ist ein physiologisches Phänomen, Zuhören ein psychologischer Akt“ (Roland Barthes)²

„Es hört doch jeder nur, was er versteht.“ (Johann Wolfgang von Goethe)

„Mehr zu hören, als zu reden – solches lehrt uns die Natur: Sie versah uns mit zwei Ohren, doch mit einer Zunge nur.“ (Gottfried Keller)

„Die meisten Menschen hören nicht zu, um zu verstehen, sondern um zu antworten.“
(Stephen R. Covey)

„Wenn du sprichst, wiederholst du nur, was du schon weißt. Wenn du aber zuhörst, kannst du Neues lernen.“ (Dalai Lama)

„Berühmte Menschen haben mir gestanden, dass sie einen guten Zuhörer mehr schätzen als einen guten Redner, doch die Fähigkeit zuzuhören scheint seltener als jede andere positive Eigenschaft.“ (Dale Carnegie)

„Es wäre viel gewonnen, wenn der Empfänger – bevor er seinen ‘eigenen Senf’ dazu gibt – zunächst einmal in der Lage wäre, sich präzise in die Welt des anderen einzufühlen und diese Welt gleichsam mit dessen Augen zu sehen.“ (Friedemann Schulz von Thun)

„Es ist Gottes Liebe zu uns, dass er uns nicht nur sein Wort gibt, sondern uns auch sein Ohr leiht. So ist es sein Werk, dass wir an unserem Bruder tun, wenn wir lernen, ihm zuzuhören.“
(Dietrich Bonhoeffer, Gemeinsames Leben)

„Mein Sohn, merke auf meine Rede und neige dein Ohr zu meinen Worten. Lass sie dir nicht aus den Augen kommen; behalte sie in deinem Herzen, denn sie sind Leben denen, die sie finden, und heilsam ihrem ganzen Leibe.“ (Sprüche 4,20)

„Er weckt mich alle Morgen; er weckt mir das Ohr, dass ich höre, wie Jünger hören. Gott der Herr hat mir das Ohr geöffnet. Und ich bin nicht ungehorsam und weiche nicht zurück.“ (Jes 50, 4b-5)

¹ <https://www.berlinfreckles.de/fundstuecke/zuhoeren-zitate-sprueche-weisheiten> (Zugriff: 17.7.2024)

² Bernius, S.190

1. Einleitung

Zuhören, in eine andere Welt versinken, Klänge in sich aufsaugen, perfekt artikulierte Worte genießen, sich abseits von visuellen Reizen in eine innere Vorstellungswelt von Bildern begeben, diese Form des ästhetischen Genusses bieten Hörbücher oder Literaturlesungen.

In der Schule von ständigem Lärm umgeben zu sein, Stühle rücken, dauersprechende Schüler:innen stoppen, laut schrillende Pausenglocken über sich ergehen lassen, einer:m Schüler:in zuhören versuchen und dabei zehn andere Geräusche wegfiltern, manchmal auch plötzlich eintretende Stille genießen, wenn man eine Geschichte erzählt oder Schüler:innen mit einem Arbeitsauftrag beschäftigt sind, das ist der „Höralltag“ in der Schule.

Manchmal möchte man als Lehrkraft einfach die Ohren verschließen, um neue Kraft tanken zu können. Ähnlich geht es vermutlich auch Schüler:innen, die ständig dem gleichen Lärm ausgesetzt sind. Wann können wir in unserem lauten und auch visuell überreizten Alltag noch zur Ruhe kommen und unseren Mitmenschen aufmerksam, empathisch und wertschätzend zuhören? Und können wir überhaupt zuhören? Zuhören ist anstrengend und erscheint im Vergleich zum Sprechen meistens völlig unterbewertet, weil man in den Augen vieler scheinbar nur passiv wäre. Gleichzeitig wird die Fähigkeit des Zuhörens als gesellschaftliche Schlüsselkompetenz und auch in jedem Fachunterricht vorausgesetzt. Das Zuhören ist im Zusammenhang des Zusammenlebens von Menschen und im Unterricht im Zusammenhang mit Bildung nicht wegzudenken. Wie kann ich als Lehrkraft dieses unterbewertete, aber wertvolle Zuhören aller fördern? Welchen Raum könnte das Zuhören im evangelischen Religionsunterricht bekommen? Welchen Beitrag könnte es zur individuellen, sozialen, religiösen und spirituellen Bildung leisten? Und welche konkreten Fördermöglichkeiten des Zuhörens gibt es bei der didaktischen Umsetzung auf praktischer Seite? Das waren die persönlichen Fragen, die mich zur Beschäftigung mit diesem Thema geführt haben.

Da das Zuhören in der Forschung keine herausragende Rolle spielt, möchte ich an dieser Stelle die wichtigsten Errungenschaften in diesem Kontext andeuten. Im 20. Jahrhundert entdeckte der amerikanische Therapeut Carl Rogers das „Aktive Zuhören“ und der Kommunikationswissenschaftler Schulz von Thun das berühmte „4-Ohren-Modell“. Geballtes Forschungsinteresse zum Thema Zuhören findet man um die Jahre 2006-2014 um die Psychologin Margarete Imhof, Volker Bernius, der Sprechwissenschaft und Carmen Spiegel, der Deutschdidaktik um Mechthild Hagen, Michael Krelle und Ulrike Behrens. In der katholischen Theologie widmete Wolfgang Wagerer 2021 ein ganzes Buch dem Thema Hören.

Gegenwärtig erscheint das Zuhören durch den digitalen Wandel in einem Transformationsprozess zu sein, thematisiert wird es weniger in der Wissenschaft als im Beratungskontext, als Tool für Erfolg im Management, in unterrichtlicher Praxis und in den Medien. So widmete sich im Jänner 2024 ein „Praxis Deutsch-Heft“ und im April ein ganzes Radiokolleg des Österreichischen Rundfunks dem Thema Zuhören. Weitere qualitative empirische Forschung mit dem Schwerpunkt „anderen zuhören“ und Mediennutzung, außerhalb dieser Arbeit, vor allem in der Altersgruppe Jugendlicher, würde ich sehr spannend und aufschlussreich finden. Die aktuelle Jim-Studie gibt nur über die quantitative Nutzung von einzelnen Social-Media-Plattformen Auskunft. Einen aussagekräftigen qualitativen empirischen Forschungsbeitrag kann diese Arbeit nicht leisten, daher habe ich mich für die Literaturrecherche entschieden. In einem ersten Schritt startete ich auf Online-Datenbanken wie „pedocs.de“, „rke.cidoli.de“, „WiReLex“, „usearch“ mit einer systematischen Recherche zu den Suchbegriffen „Zuhören“, „aktives Zuhören“, „Zuhören und Religionsunterricht“, „Zuhören und Religionspädagogik“. Das Ergebnis aktueller wissenschaftlicher und nicht praxisbezogener Literatur zum Thema stellt sich überschaubar dar, auch im englischsprachigen Online-Raum. In weiterer Folge hielt ich mich deswegen ergänzend an die Schneeballmethode, die mich von einzelnen aktuellen Aufsätzen der Deutschdidaktik zu allgemeiner pädagogischer Literatur führte. Sie kann vielleicht einen Impuls zur weiteren Forschung und zur Sensibilisierung des Themas für den eigenen Unterricht geben. Aktuell stellt das Zuhören in der Forschung generell eine Forschungslücke dar. Interessant wäre es meines Erachtens auch, Projekte zur Zuhörförderung im Sekundarstufenbereich ins Leben zu rufen und deren Auswirkung über einen Zeitraum von mehreren Jahren zu testen, ähnlich wie es Mechthild Hagen für den Volksschulbereich durchführte. Auf der Basis der vorhandenen Forschungsliteratur ergibt sich für mich folgende Forschungsfrage:

- *Welche Möglichkeiten bieten (didaktische) Konzepte des Zuhörens für den evangelischen Religionsunterricht?*

Das erste Kapitel der Arbeit soll erläutern, was der Begriff Zuhören bedeutet, welche Formen des Zuhörens existieren und in welchen Wissenschaftsbereichen es eine bedeutende Rolle spielt. Der Bereich des Zuhörens im Kontext von Musik bleibt dabei bewusst ausgespart, weil er ein weiteres großes Forschungsthema aufmachen würde, ebenso der Bereich des Zuhörens im Zusammenhang mit Fremdsprachendidaktik. Das zweite Kapitel geht der Frage nach, welche pädagogischen und didaktischen Ansätze es in der Forschung bisher gab, in denen das Zuhören eine wesentliche Rolle spielt und welche Rückschlüsse sich daraus in Ergänzung zu religionspädagogischen Konzepten für den aktuellen Religionsunterricht ziehen lassen. Das dritte Kapitel untersucht historische und aktuelle Konzepte der

Religionspädagogik auf das Thema Zuhören sowie auf eine Didaktik des Hörens, die biblischen Texten eingeschrieben scheint. Zum Erzählen gehört seit Menschengedenken auch das Zuhören, durch das sich das Erzählen mitgestaltet. Deshalb sollen in diesem Zusammenhang auch die Potentiale des Erzählens berücksichtigt werden, die durch die kleinen Gruppengrößen des evangelischen Religionsunterrichts als eine Form einer christlichen Erzählgemeinschaft ermöglicht werden können. Das letzte Kapitel befasst sich damit, wie diverse Erkenntnisse und didaktische Konzepte im Zusammenhang mit dem Zuhören Letzteres im evangelischen Religionsunterricht fördern können und damit, wie man diese Erkenntnisse strukturell in eine Unterrichtsplanung integrieren kann. Im Anhang sollen für die praktische Unterrichtsarbeit weiterführende Links bereitgestellt werden.

2. Zuhören

2.1 Wortfeld und Begriff

Das Kompositum *Zuhören* ist ein weites Feld. An den Wortstamm *hören* können viele Präfixe wie ab-, an-, hin-, heraus-, -hinein, -mit und zu- gehängt werden. So kommt es zum Abhören, Anhören, Hinhören, Heraushören, Mithören und Zuhören. Als Synonyme des Wortes Zuhören gibt die online Plattform *Wortschatz Leipzig* zusätzlich die Verben „miterleben, aufmachen, teilnehmen, aufpassen, aufmerken, achtgeben, folgen, beachten, teilhaben, horchen, lauschen und hospitieren an“³. Im Langenscheidt Power-Wörterbuch *Deutsch als Fremdsprache* ist das Verb *zuhören* als Wort mit einem Stern markiert, welches die Zughörigkeit zum zentralen deutschen Wortschatz vermerkt, also von zentraler Bedeutung erscheint. Es wird mit „bewusst hinhören, aufmerksam, genau zuhören“⁴ beschrieben. Diese sprachliche Auflistung zeigt schon, dass *Zuhören* sehr facettenreich scheint und mit einer bestimmten Aufmerksamkeit zu tun hat. Der französische Philosoph Roland Barthes schreibt: „Hören ist ein physiologisches Phänomen; Zuhören ein psychologischer Akt.“⁵ In vielen Sprachen wird Hören und Zuhören mit zwei unterschiedlichen Wörtern bezeichnet. Beispielsweise beschreibt das Französische *ouïr* „ein reflexhaftes Hören“, als eine Art Orientierung im Raum, *écouter* hingegen ein Zuhören.⁶ Auch das Englische differenziert zwischen *hear* und *listen* in ähnlicher Bedeutung. Das Deutsche erfasst jedoch beide Wörter aus demselben Wortstamm *hören*. So ist man gezwungen genauer zu definieren. Der Theologe Lincoln unterscheidet sprachlich zwischen „Hören und Horchen“⁷, einer rein sinnlichen Wahrnehmung und einem Horchen, das die Beziehungsebene zu einem Objekt miterfasst. „Hören ist ein Erfassen, Horchen ein Sich-ausrichten.“⁸ Die Psychologin Margarete Imhof beschreibt das Zuhören nach Vorlage von Wolvin&Coakly und Emmert wie folgt: „Von Zuhören soll gesprochen werden, wenn akustisch vermittelte Information sprachlicher oder nichtsprachlicher Art selektiert, organisiert, interpretiert und integriert wird.“⁹ Aus dieser kurzen Zusammenschau wird schon deutlich, dass dem Zuhören viele Bedeutungs-Dimensionen zukommen.

Welchen Stellenwert hat das Wort *Zuhören* in der Gesellschaft? Begibt man sich auf die Suche nach der „online-Häufigkeit“ des Verbs *zuhören*, so findet man im Projekt *Deutscher*

³ Wortschatz Leipzig, https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2022&word=zuhören (Zugriff: 2.3.2024)

⁴ Götz, S.1052

⁵ Barthes, S.55

⁶ Bernius, 2007, S.190

⁷ Lincoln, S.15

⁸ Lincoln, S.15

⁹ Imhof 2004 S.3

Wortschatz Leipzig für das Jahr 2022 1733 Einträge, es rangiert auf Rang 18.949¹⁰. Als Nomen wird *Zuhören* noch weniger gebraucht, 914 Mal. Man könnte behaupten, es sei den Menschen nicht allzu wichtig. Vielfach wird das Zuhören als passive Tätigkeit abgewertet, dem Sprechen jedoch als aktive, gestalterisches Potential zugeschrieben. Die Kookurrenzen der Plattform zeigen den Zusammenhang zu schulischen Fachbereichen wie Mathematik, Lesen, Rechtschreibung, Orthografie, Erzählen, Reden und Mindeststandards.¹¹ Daraus lässt sich eine Wichtigkeit des Zuhörens für Unterricht und Schule ableiten. Außerdem kann man durch eine angezeigte Kookurrenz eine kleine Spezifikation des Zuhörens herauslesen, die des *aktiven Zuhörens*. Als zugehöriges Sachgebiet wird auf die *Angewandte Psychologie* und die *Psychohygiene* verwiesen.¹² Im Folgenden möchte ich kurz die wissenschaftlichen Fachbereiche erwähnen, in denen das Zuhören eine Rolle spielt, um dann kurz auf den psychologischen Zusammenhang des Zuhörens eingehen, der für den Religionsunterricht bedeutsam erscheint.

2.2 Bedeutung des Zuhörens für Wissenschaft und Beruf

Das Zuhören ist in vielen Wissenschaftsbereichen Untersuchungsgegenstand. So geht das *Handbook of listening* 11 Fachbereichen nach, in denen Zuhören eine Rolle spielt: Architektur, Audiologie, interpersonelle Kommunikation, Fremdsprachenlehre, Linguistik, Management und Führung, Medienwissenschaften, Philosophie, Psychologie und kulturwissenschaftliche Klangforschung.¹³ Die Sprachdidaktikerin Ulrike Behrens erwähnt darüberhinausgehend noch den pädagogischen Bereich mit „Deutschdidaktik, Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie, Hörgeschädigtenpädagogik und therapeutische Bereiche wie Sprecherziehung/Logopädie/Sprachtherapie, Beratung/ (Gesprächs-) Psychotherapie, Medizin“¹⁴ Ebenso wie die Wissenschaften, sind viele andere Berufsgruppen auf gutes Zuhören angewiesen, so etwa Richter und Anwälte oder Personen im medizinischen und therapeutischen Bereich, wo Anamnesen aufgenommen werden sollen, um Diagnosen zu stellen¹⁵. Die Liste wäre hier lange weiterzuführen. Jeder Fachbereich hat seinen einzigartigen Zugang, jedoch überschneiden sich die Fachbereiche auch.¹⁶

¹⁰ Wortschatz Leipzig, https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2022&word=zuhören (Zugriff: 2.3.2024)

¹¹ Wortschatz Leipzig, https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2022&word=Zuhören (Zugriff: 2.3.2024)

¹² Versteht man den evangelischen Religionsunterricht als einen Ort, wo Psychohygiene betrieben wird, so könnte das ein erster Hinweis auf die Relevanz des Zuhörens für den evangelischen Religionsunterricht sein.

¹³ Worthington, S.5-6.

¹⁴ Behrens, S.37

¹⁵ Imhof, S.2

¹⁶ Worthington, S.70

Margarete Imhof geht davon aus, dass Zuhören für die Wissenschaft zentral und daher förderungswürdig sei.¹⁷ Im Alltag werde das Zuhören oft als passiv abgewertet, sei aber ein „aktiver Vorgang, der sowohl komplexe kognitive Prozesse als auch Selbstregulation beansprucht. Zuhören dient der Informationsverarbeitung ebenso wie der Beziehungsbildung, dem fachlichen Diskurs und ist unabdingbar für konstruktives Miteinander in Arbeitsgruppen, Gremien und Lehr-Lernsituationen.“¹⁸ „Damit wird Zuhören zu einer Querschnittskompetenz, die im Grunde alle Bereiche umfasst – den Alltag wie das Lernen, den Beruf wie das gesellschaftliche Miteinander, den Umgang mit Medien wie die aktive Beteiligung am demokratischen Geschehen.“¹⁹ Zuhören ist also allgegenwärtig und betrifft demnach auch den Religionsunterricht.

2.3 Zuhören im therapeutischen Bereich

2.3.1 Zuhören als Voraussetzung für Empathie

Imhof nennt das Zuhören auch als eine Voraussetzung zur „Entwicklung von Empathiefähigkeit“ und in der Folge für ein empathisches Miteinander im zwischenmenschlichen Kontext.²⁰ Das Zuhören ist nicht allein mit einer körperlichen Hörfähigkeit verbunden, sondern auch mit einer kognitiven, physischen und einer emotionalen Dimension. „Empathie ist die Fähigkeit zum Einfühlen und Nachempfinden der Erlebnisse und Gefühle anderer, durch sie kann man menschliche Beziehungen aufbauen und erhalten. Sie ist Voraussetzung für moralisches Handeln und wird bereits von Kleinkindern an den Tag gelegt.“²¹ So definiert das Stangl Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik den Begriff der Empathie. Empathie wird in der menschlichen Entwicklung kontinuierlich erlernt und ist schon nach wenigen Monaten festzustellen. Babys beginnen zu weinen, wenn ein anderes Baby weint.²² Innerhalb dieses Lernprozesses wird es als wichtig beschrieben, dass Kinder lernen, „Emotionen, Wünsche und Bedürfnisse anderer Menschen von ihren eigenen abzugrenzen“.²³ Sie sollen sich darüber bewusstwerden, dass ihr momentaner Gefühlszustand von ihrem gegenüber verursacht wurde und sie gerade mitfühlen.²⁴ Nach Paul

¹⁷ Imhof in: Forschung und Lehre, <https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/gutes-zuhoeren-als-erfolgsfaktor-4723> (Zugriff: 4.3.2024)

¹⁸ Imhof in: Forschung und Lehre, <https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/gutes-zuhoeren-als-erfolgsfaktor-4723> (Zugriff: 4.3.2024)

¹⁹ Bernius 2018 https://schott-campus.com/wp-content/uploads/2018/12/II4_Bernius.pdf (Zugriff: 4.2.2025)

²⁰ Imhof (2004), S.9

²¹ Empathie. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/1095/empathie> (Zugriff: 16.3.2024)

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

Bloom wird zwischen einer kognitiven und einer emotionalen Empathie differenziert²⁵. Die emotionale Empathie meint die Übernahme der Gefühlslage des Gegenübers, während die kognitive Empathie die Gefühlslage des Gegenübers nachvollziehen kann, aber rational distanziert bleibt.²⁶

Empathisches Zuhören ist für Dagmar Steinmair und Henriette Löffler-Stastka im Bereich der Psychotherapie grundlegend. „Ohne Empathie auf Therapeutenseite“ komme „keine heilsame therapeutische Beziehung zustande“²⁷. Empathie sei „der Faktor mit der höchsten Effektstärke für den Therapieerfolg.“²⁸ Sie beschreiben Empathie als eine Haltung, „die Grundlage für soziales und moralisches Verhalten darstelle“. Ebenso finden sie heraus, „dass prosoziales Verhalten und Emotionsregulation signifikant trainierbar sind“²⁹. Insofern lässt sich fragen, inwieweit empathisches Zuhören im Religionsunterricht trainierbar und förderbar ist.

In Bezug auf den Religionsunterricht erscheinen zwei Zusammenhänge zwischen Zuhören und Empathie interessant, erstens, der Aspekt von Beziehungsfähigkeit, einer Form von Sozialkompetenz und zweitens die Voraussetzung zu moralischem Handeln, der ethischen Dimension von Religionsunterricht. Erwähnt wird auch der Aspekt, dass das Ausmaß der Empathiefähigkeit mit dem Ausmaß von Hilfsbereitschaft in Korrelation steht.³⁰ Der amerikanische Philosoph Richard Rorty nennt in seinem Konzept der „sentimental education“, die Empathiefähigkeit als einen wichtigen Schlüssel, der die Moral von Menschen und die Einhaltung von Menschenrechten fördere.³¹ Insofern könnte bewusste Förderung von Zuhören im Religionsunterricht Empathiefähigkeit und damit auch späteres hilfsbereites Handeln in der Gesellschaft bewirken. Allerdings wird auch erwähnt, dass Empathie nicht immer positiv erscheine, beispielsweise, wenn sie zu gesellschaftlicher Spaltung in zwei Lager führe oder falsch leite, wenn man fremde Kulturen nicht kenne und paraverbale Signale falsch gedeutet würden oder, wenn Empathie nach Bloom bei der Beurteilung von Delikten dazu führe, dass Täter aus Rache härter beurteilt würden.³² Letztlich könnte echte emotionale Empathiefähigkeit auch eine wichtige Eigenschaft sein, die uns als Menschen von künstlicher Intelligenz unterscheidet und in Zukunft immer existentieller werden könnte, obwohl künstliche Intelligenz perfekt zuhören und Informationen verarbeiten kann.

²⁵ Bussmann, S.2

²⁶ Bussmann, S.2

²⁷ Steinmair und Löffler-Stastka, S.166

²⁸ Steinmair und Löffler-Stastka, S.166

²⁹ Steinmair und Löffler-Stastka, S.167

³⁰ Steinmair und Löffler-Stastka, S.167

³¹

Hayden,

https://www.pdcnet.org/pcw/content/pcw_1999_0006_0003_0059_0066?utm_source=chatgpt.com
(Zugriff: 21.12.2024)

³² Steinmair und Löffler-Stastka, S.167

2.3.2 Aktives Zuhören in der personenzentrierten Therapie von Carl Rogers

Der Begriff des „Aktiven Zuhörens“ wurde in der „Klientenzentrierten Therapie“ von Carl Rogers berühmt. Er zählt zu den „Gründervätern der Psychotherapieforschung“³³. Sein nicht direktiver, humanistischer Ansatz aus den 1960er Jahren fokussiert auf aktives Zuhören, das sich dadurch auszeichnet, dass der Klient nur unterbrochen wird, um zu paraphrasieren und die Emotionen zu veranschaulichen, die ein:e Therapeut:in wahrnimmt.³⁴ Es handelt sich um eine intensive Aufmerksamkeit, in der ein:e Therapeut:in in Gedanken und Gefühlen ganz bei der Erzählung des Gegenübers ist.³⁵ Alles passiert in einer Haltung „bedingungsloser positiver Wertschätzung“³⁶. Diese „mitfühlende, akzeptierende, nicht wertende Haltung“³⁷ sollte nach Rogers dazu dienen, „Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptanz“³⁸ zu fördern. Er geht davon aus, dass allein das Gehörtwerden eine Veränderung im Gegenüber erzeuge, die Person beginne zu sein und könne dadurch wachsen.³⁹ Ein:e Therapeut:in tritt bewusst von einer wissenden Rolle zurück und vertraut darauf, dass Klient:innen durch die entstandene „Zuhörbeziehung“ Herausforderungen selbst überwinden können⁴⁰.

So eine Art des Zuhörens ist aber für die Pastoralpsychologin und Seelsorgerin Beate Glania bei Menschen nicht selbstverständlich vorhanden, sondern muss erlernt werden.⁴¹ Gutem Zuhören gehe im Rahmen einer Ausbildung zur:m Gesprächstherapeut:en:in, eine intensive begleitende Auseinandersetzung mit sich selbst voraus, um nicht im Gesprächssetting mit diversen Abwehrhaltungen und dem Präsentwerden eigener Probleme beschäftigt zu sein.⁴² Das Erlernen des *Aktiven Zuhörens* wird also auf verschiedenen Ebenen geschult, auf der persönlichen wie auf der methodischen Ebene.

Dieser personenzentrierte Psychotherapieansatz Carl Rogers ist nicht unumstritten. Kritiker haben moniert, dass es für Therapeuten nicht möglich sei, wertfrei das Gehörte zu spiegeln.⁴³ Darüber hinaus eigne sich die Methode nicht für Menschen mit einer Störung der Ansprechbarkeit.⁴⁴ Carl Rogers Methode des *Aktiven Zuhörens* wurde dennoch

³³ Myers, S.725

³⁴ Myers, S.725

³⁵ Glania, S.228

³⁶ Myers, S.725

³⁷ Myers, S.726

³⁸ Myers, S.726

³⁹ Myers, S.725

⁴⁰ Glania, S.200

⁴¹ Myers, S.224

⁴² Glania, S.225

⁴³ Myers, S.726

⁴⁴ Glania, S.231

richtungsweisend für Teilbereiche der Psychotherapie sowie in der alltäglichen Arbeit im psychosozialen Bereich. *Aktives Zuhören* „ist heute eine allgemein akzeptierte Technik in der therapeutischen Beratungsarbeit in vielen Schulen, Hochschulen und Kliniken“⁴⁵. Viele Therapeuten verwenden die Methode auch als Mischform gemeinsam mit anderen Methoden.

Rogers klammert nach seiner humanistischen Denkrichtung eine theologische Dimension des *Aktiven Zuhörens* aus. Er folgt der humanistischen Annahme, dass der Mensch von Grund auf gut und sozial sei und sich selbst erhalten könne.⁴⁶ Ich möchte an dieser Stelle nicht der Frage nachgehen, ob der Mensch von Grund auf gut oder böse sei. Ich möchte aber die Möglichkeit in den Raum stellen, dass die Haltung des *Aktiven Zuhörens* in bedingungsloser positiver Wertschätzung, ein Abbild bedingungsloser göttlicher Liebe sein könnte, die uns aus theologischer Perspektive als Mensch zukommt. Durch die Haltung *Aktiven Zuhörens* könnte es dazu kommen, dass sich ein Mensch bedingungslos geliebt weiß, und sich daher zu verändern beginnt. So wäre es nicht die innere Kraft des Menschen, sondern die liebende Kraft Gottes, die positive Veränderung, wie Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptanz, bewirken könnte. Das menschliche Gegenüber könnte so zum Ausdruck oder Abbild erfahrbarer göttlicher Liebe werden. Ähnlich sieht auch Wegener in der bejahenden, wertschätzenden Haltung des *Aktiven Zuhörens* eine Verbindung zum „christlich-protestantischen Menschenbild“⁴⁷, das sein Gegenüber als „Mitgestalt und Ebenbild Gottes“ betrachtet, das um seiner selbst willen wertvoll erachtet wird, nicht aufgrund von Leistung.⁴⁸

Insofern könnte die Rolle der Lehrkraft als aktive:r Zuhörer:in und Vorbild im Religionsunterricht einen dreifachen Beitrag leisten. Erstens die Liebe Gottes zum Ausdruck zu bringen, zweitens „Empathiefähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sowie konstruktiven Umgang mit Konflikten fördern“ und „bestimmte Techniken wie das Verbalisieren und Paraphrasieren kennenlernen.“⁴⁹

2.4 Zuhören und Kommunikation

Sofern Zuhören nicht auf ein Medium bezogen ist, so ist die mündliche Kommunikation an ein menschliches Gegenüber gebunden und damit an eine bestimmte (institutionelle) Rolle, die Personen automatisch einnehmen, bewusst oder unbewusst, so auch im Religionsunterricht. Anders als in der klientenzentrierten Gesprächstherapie, ist Unterricht eine Situation, in der durch das Beziehungssetting vieles vorbestimmt ist und daher unterschiedlich gehört werden

⁴⁵ Myers, S.725

⁴⁶ Glania, S.198

⁴⁷ Wegener, S.104

⁴⁸ Wegener, S.104

⁴⁹ Wegener, S.104

kann. Viele Faktoren spielen dabei eine Rolle: körperliche und emotionale Befindlichkeiten, Beziehungen zur Lehrperson und untereinander, die Größe der Gruppe, die soziale Stellung im Klassenverband, Vorerfahrungen, Raumakustik, Raumtemperatur, Gerüche uvm.

Charakteristisch für das Unterrichtssetting ist die Rolle der Lehrperson, die gefordert ist, die Gespräche zu leiten, zuzuhören, Kommunikation und Information je nach Situation anzupassen bzw. abzuwechseln, gegebenenfalls einzugreifen und thematisch weiterzuführen. Schüler:innen kommt die Aufgabe zu, der Lehrkraft zuzuhören, aber auch einander zuzuhören. Spezifisch für den evangelischen Religionsunterricht in Österreich ist die Kleinheit der Gruppen, sodass diese typisch hierarchischen Beziehungssituationen manchmal aufgebrochen werden. So wähle ich beispielsweise in kleinen Gruppen meist eine Sitzposition auf gleicher Höhe und einen Sitzkreis um zusammengestellte Tische.

Im Folgenden möchte ich zwei bekannte Kommunikationsmodelle darstellen, die m.E. hilfreich für das Verständnis des Zuhörens im Religionsunterricht sind, und deren Kenntnis auch bei Schüler:innen ein Stück weit helfen könnte, dass alle Beteiligten einer Unterrichtsgruppe zu guten Zuhörer:innen werden können.

2.4.1 4 Ohren-Modell Schulz von Thun

Ich habe dieses weit verbreitete Kommunikationsmodell ausgewählt, da es von Beginn an eine Brücke zwischen psychologischen Theorien und kommunikativer Praxis bauen wollte und zur besseren Kommunikation zwischen Mitarbeiter:innen beitragen sollte.⁵⁰ In seiner Einfachheit und bildhaften Anschaulichkeit könnte es auch für den Religionsunterricht hilfreich sein und die psychologischen Dimensionen des Zuhörens und Empfangens bewusstmachen und zu einer besseren Kommunikation und Beziehungsfähigkeit in der Religionsgruppe und darüber hinaus beitragen. Die Leistung dieses Modells liegt dem Autor nach in „der Analyse konkreter Mitteilungen“, in der „Aufdeckung einer Vielzahl von Kommunikationsstörungen“ und in der „Gliederung des gesamten Problemfeldes“.⁵¹

⁵⁰ Schulz von Thun, S.13

⁵¹ Schulz von Thun, S.15

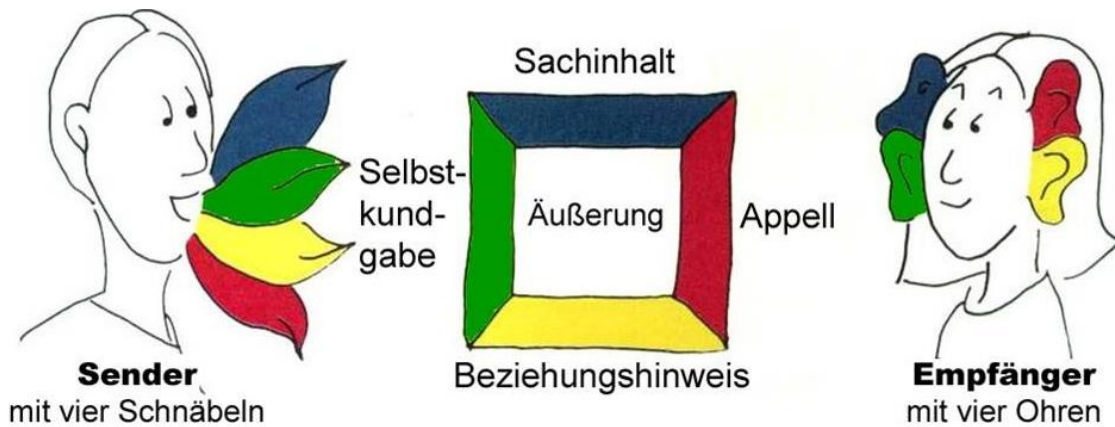


Abbildung 1 4-Ohren-Modell Schulz von Thun⁵²

In der Mitte des Modells steht ein Quadrat, das als Kommunikationsquadrat bezeichnet wird. Es soll die vier gleichwertigen Seiten einer Botschaft darstellen, die an ein Gegenüber gerichtet ist. Jede Botschaft enthalte eine Sachinformation, einen Appell, einen Beziehungshinweis und eine Selbstoffenbarung der Sprecher:innen. Beim Sachinhalt geht es um die Vermittlung einer Information. Mit dem Appell möchten Sender:innen etwas Bestimmtes erreichen. In jeder Nachricht steckt aber auch ein Beziehungshinweis, der Auskunft über das Verhältnis der beiden Personen zueinander geben kann. Hier kann Wertschätzung oder Herabwürdigung verborgen sein. Die Seite der Selbstkundgabe gibt zuletzt Auskunft darüber, wie sich die sendende Person fühlt oder wie gut sie über einen Sachverhalt informiert ist.⁵³ Die vier Seiten des Kommunikationsmodells sind gleich lang gezeichnet, weil dem Autor zufolge jeder Kommunikations-Seite innerhalb einer Kommunikation gleich viel Wert beigemessen werden sollte. Schulz von Thun betont, dass durch langjährige Unterrichtssituationen bei vielen Menschen vor allem die Seite der Sachinformation gut geschult und die anderen Kommunikationsebenen vernachlässigt worden seien.⁵⁴ Diese Überbetonung führe meist zu einer Kommunikationsstörung und müsste in „Trainings-, Selbsterfahrungs- und Therapiegruppen“ nachtrainiert werden.⁵⁵ Das Zuhören im Religionsunterricht könnte schon während der Schulzeit ein Trainingsfeld für Kommunikation sein und Beziehungsstörungen vorbeugen.

Grundsätzlich gelte, dass in jeder Äußerung alle vier Aspekte enthalten seien, eine jedoch „*explizit*, also offensichtlich ausgedrückt“ wird.⁵⁶ „Die anderen drei Anteile einer Botschaft werden *implizit*, gewissermaßen unter der Wasseroberfläche, mitgesendet und können

⁵² <https://www.schulz-von-thun.de/assets/images/9/Kommunikationsquadrat%202-d809e6ed.jpg>
(Zugriff: 14.5.2024)

⁵³ Stierlin und Thun in Bernius, S.212

⁵⁴ Schulz von Thun, S.16

⁵⁵ Schulz von Thun, S.16

⁵⁶ Stierlin und Thun in Bernius, S.210

mitunter auch eine deutlichere Botschaft sprechen als die explizite. Wenn die Botschaft, die gesendet wird, auch genauso entschlüsselt wird, wie sie ursprünglich beabsichtigt war, so spricht Schulz von Thun von Verständigung.⁵⁷ Oft ist es aber so, dass etwas Anderes verstanden wird oder sich das Gegenüber nicht gehört fühlt, dann kommt es zu einer Kommunikationsstörung, nicht zuletzt dadurch, dass Empfänger:innen mit einem Appellohr eine Anklage hören, die gar nicht so gemeint war, oder dass sich jemand auf einem Beziehungsohr nicht wahrgenommen erfährt. Der Wert dieses Modells liegt darin, immer mehr die Botschaften des Gegenübers zu erkennen und auch sich selbst und den Schwerpunkt der eigenen „Empfangsohren“ zu erkennen und gegebenenfalls auf einer Metaebene auf eine Kommunikationsstörung reagieren zu können.

So könnte man eine Schüler:innenäußerung: „Daniel hat herausgerufen ohne aufzuzeigen!“ wie folgt analysieren: Mit dem Sachohr empfangen ich als Lehrkraft die Information, Daniel hat gegen die Klassenregeln verstoßen. Mit dem Selbstkundgabeohr höre ich: Die Schülerin steht in Daniels Schatten und fühlt sich ungerecht behandelt. Mit dem Beziehungsohr höre ich den Vorwurf: Sie sind eine schlechte Lehrerin und nehmen mich nicht wichtig genug! Mit dem Appellohr höre ich: Kümmern Sie sich um Daniels störendes Verhalten und bestrafen sie ihn! Je nachdem, mit welchem Ohr ich vordergründig höre, werde ich auch antworten und damit den weiteren Verlauf der Kommunikation beeinflussen. Antworte ich nur auf Grundlage einer dieser Kommunikationsebenen, so laufe ich Gefahr, dass es zu einer Kommunikationsstörung kommt und sich die Schülerin beleidigt zurückzieht. Bin ich mir dieser modellhaften Ebenen der Kommunikation bewusst, und handle ich ein Stück weit autonom und wähle frei aus, welcher Ebene entsprechend ich antworte, so bin ich nach Stierlin und Thun eine gute Zuhörer:in.⁵⁸

Auch im Falle einer Kommunikationsstörung leistet das 4-Ohren-Modell hilfreiche Dienste und ermöglicht das Kommunizieren auf einer Metaebene. Um ein solches Gespräch hilfreich führen zu können, sollten sich die Gesprächspartner:innen auf eine höhere Ebene begeben, wo sie sich gleichsam selbst beobachten und dem anderen davon erzählen, wie sie die gesendeten und empfangenen Nachrichten dekodiert und darauf reagiert haben. Diese Art der Kommunikation braucht aber Mut, Konfliktsituationen und die eigenen Gefühle offenzulegen und durch den Konflikt hindurchzugehen.⁵⁹ Besonders in der Schule kann es durch eine Beziehungsstörung dazu kommen, dass Lehrinhalte nicht mehr wirklich ankommen.⁶⁰ Über

⁵⁷ Schulz von Thun, S.25

⁵⁸ Stierlin und Thun, S.216

⁵⁹ Schulz von Thun, S.91

⁶⁰ Schulz von Thun, S.93

den Konflikt und das Gehörte zu sprechen, kann aber zur Auflösung von unausgesprochenen Spannungen führen, die eine ganze Gruppe betreffen.⁶¹

Larissa Stierlin und Thun stellen 2006 das Kommunikationsquadrat zusätzlich in einen „gesamtdialogischen Zusammenhang des Zuhörens“⁶² und entwickeln ein erweitertes Modell, indem sie die Kehrseite guten Zuhörens aufdecken, das Dauerreden ermöglicht und Zuhören zu einer Dimension werden lässt, in der Personen nicht mehr aktiv am Gespräch teilnehmen, sondern „zum seelischen Mülleimer werden“⁶³. Zu solchen Situationen komme es, wenn das „Selbstoffenbarungsohr“ nicht zurückmeldet, dass ein Gespräch aus einer dialogischen Balance geraten ist. So können die einen lernen, ihre wahre Gesprächsreaktion (über einen der vier Sendungskanäle) zu äußern und die anderen, die andauernd reden, auch einmal zuzuhören.⁶⁴ Das zuvor beschriebene therapeutische *Aktive Zuhören* trainiert nach Thun das Selbstoffenbarungsohr, aber in einer nicht wertenden oder beurteilenden Weise. Dadurch können sich Sender:innen selbst besser wahrnehmen und sich ihrer Gefühle bewusst werden.⁶⁵ Diese Art von Gespräch wird aber auch von der Therapeut:innenseite nicht einfach passiv verfolgt, sondern mit bestimmten Rückmeldungen versehen.

Das 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun eignet sich m.E. sehr gut, um sich als Lehrkraft und auch als Schüler:in der „eigenen Ohren“ bewusst zu werden, mit denen man hört und Botschaften interpretiert und reagiert. Als Lehrperson dient man durch die eingeschriebene Rolle bewusst oder unbewusst automatisch als Kommunikationsvorbild. Darüber hinaus könnte die Kenntnis des Modells und daran anknüpfende Übungen für den Einsatz in der Sekundarstufe II hilfreich sein. Auf diese Art könnte gelingende Kommunikation auf ganzer Linie gefördert werden, individuell, in der Religionsgruppe und im erweiterten Kontakt-Kreis der Schüler:innen. Ausgespart bleibt bei diesem Modell der nonverbale und paraverbale Anteil von Kommunikation, der ebenfalls eine wesentliche Komponente der Kommunikation darstellt.

2.4.2 Zuhören und die innere Haltung

Zuhören ist aber nicht nur eine erlernte Technik, sondern auch eine Beziehungsfrage, zu mir selbst und zu meinem Gegenüber, die über viele Jahre als Prozess erlernt werden könne.⁶⁶ Der Kommunikationstrainer Jürgen Heckel anerkennt hilfreiche Kommunikationsmodelle wie das 4-Ohren-Modell, kritisiert aber, dass dabei die Einstellung zum Beziehungsgegenüber

⁶¹ Schulz von Thun, S.93

⁶² Stierlin und Thun in Bernius 2006, S.221

⁶³ Stierlin und Thun in Bernius 2006, S.222

⁶⁴ Stierlin und Thun in Bernius 2006, S.223

⁶⁵ Schulz von Thun, S.57

⁶⁶ Heckel in Bernius 2006, S.230

nicht berücksichtigt werde.⁶⁷ Er moniert, dass zum hilfreichen Zuhören zwei Dinge gehören: *Akzeptanz* und *Empathie* gegenüber dem Gesprächsgegenüber. Er geht davon aus, dass hohe Selbstakzeptanz mit einer hohen Akzeptanz für das Gegenüber korreliere.⁶⁸ Das bedeutet, je besser ich mich selbst kenne und akzeptiere, desto besser kann ich mein Gegenüber akzeptieren. Die Meinung einer anderen Person könne dann empathisch nachempfunden werden, ohne die eigene Einstellung aufzugeben. Zuhören sei dann hilfreich, wenn beide Seiten das Gespräch gleichwertig tragen würden.⁶⁹ Er hat den Begriff des „Hilfreichen Zuhörens“ geprägt, zu dem auch die Konfrontation gehöre. Komme es zu einer Begegnung mit anderen Menschen, würden wir innerhalb weniger Sekunden intuitiv entscheiden, ob wir unser Gegenüber sympathisch finden oder nicht. Heckel sieht es aber als Chance, nicht bei der Andersartigkeit des Gegenübers stehenzubleiben, die zweifelsohne Konfliktpotential habe, sondern die Bereitschaft zu entwickeln, die andere Person zu verstehen und „den Mut zur Konfrontation“⁷⁰ zu haben und die andere Person und deren Einstellung als Bereicherung zu sehen und sie nicht zu beurteilen.⁷¹

Der Alltag in der Schule ist aber weder eine personenzentrierte Gesprächstherapie noch ein Ort, an dem durchgehend hilfreich zugehört wird. Gegenseitige Bewertungen sind an der Tagesordnung und beeinflussen alle Arten von Begegnungen und deren Kommunikation. Die jeweilige hierarchische Situation in den Rollen Lehrer:in bzw. Schüler:in und das intuitive Scannen auf Sympathie erschweren die Rahmenbedingungen. Unverfänglich scheint vordergründig das geforderte Zuhören auf der Sachebene und deren Informationsvermittlung. Wie das 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun zeigt, funktioniert sachliche Informationsvermittlung allein aber nicht. So bleibt es weiter interessant, Fördermöglichkeiten des Zuhörens auch unter diesen Rahmenbedingungen zu untersuchen und vielleicht auch Rahmenbedingungen des Zuhörens bewusst zu schaffen. Im Unterrichtskontext beeinflussen verschiedenste persönliche, körperliche, psychische Verfassungen Schüler:innen- und Lehrer:innenseite und räumliche und akustische Faktoren die innere Haltung des Zuhörens. Habermann nennt „interpersonale und soziale Aspekte“, darüber hinaus „sachliche Bedingungen der Situation wie Raumgröße, Lärm, Temperatur“ als Einflussfaktoren des Zuhörens.⁷² Das alles sei in einen Interpretationskontext gestellt, indem Weltwissen ebenfalls eine Rolle spielt und die „aktuelle Motivationslage und die emotionale Befindlichkeit“.⁷³

⁶⁷ Heckel in Bernius 2007, S.198

⁶⁸ Heckel in Bernius 2007, S.198

⁶⁹ Heckel in Bernius 2006, S.228

⁷⁰ Heckel in Bernius 2006, S.228

⁷¹ Heckel in Bernius 2006, S.230

⁷² Imhof 2004, S.29

⁷³ Imhof 2004, S.29

Tröstlich erscheint nach Heckel, dass das Erlernen hilfreichen Zuhörens ein lebenslanger Prozess sei.⁷⁴

2.4.3 Zuhören in der Gesprächsforschung

Auch in der Gesprächsforschung wird das Zuhören untersucht, das Hauptinteresse gilt dabei der Sprecher:innenrolle, erst in zweiter Linie ist das Zuhören interessant.⁷⁵ Noch weniger wird das Nicht-Zuhören beachtet, weil es als unhöflich erscheint und schwer dokumentierbar ist, was unausgesprochen in den Köpfen der Menschen vorgeht.⁷⁶ Einen Hinweis auf das schlechte Zuhören können dem Gesprächsforscher Johannes Schwittala nach nur „falsch gesetzte Hörersignale“ wie *mhm* geben.⁷⁷ In der Schule ist man aus verschiedensten Gründen mit dem Nicht-Zuhören konfrontiert. An dieser Stelle möchte ich auf das Nichtzuhören Bezug nehmen, das man als Lehrkraft selbst verursachen kann. Die Psychologie hat nachgewiesen, dass Zuhören eine Anstrengung bedeutet und maximal für eine Zeitdauer von 20 bis 30 Minuten durchgehend aufrechterhalten werden kann, danach sinke die Aufmerksamkeitskurve ab.⁷⁸ Das bedeutet für den Religionsunterricht, dass man in der Unterrichtsplanung spätestens nach 30 Minuten eine stille Arbeitsphase einplanen muss, um nicht ins Leere zu unterrichten oder man wechselt Sprecher:innen- und Zuhörer:innenrolle aus. Weiters ist es für das Zuhören essentiell, den Gesprächsbeitrag hörere:innenfreundlich zu gestalten, das bedeutet Information strukturiert aufzubauen, bildhaft und greifbar zu erzählen, sodass es leichter ist, das Gesagte zu begreifen und sich daran zu erinnern.⁷⁹

Darüber hinaus erscheint es wichtig, dass Zuhören neben Worten auch para- und nonverbale Zeichen beinhaltet, die Gespräche auch steuern können.⁸⁰ So kann man davon ausgehen, dass Schüler:innen indirekt den Unterrichtsvortrag, das Erzählen von Geschichten, Diskussionen und Gruppenarbeiten durch para- und nonverbale Signale unbewusst steuern und den Verlauf der Stunde mitgestalten. Es macht für Sprecher:innen einen signifikanten Unterschied, ob die Zuhörer:innen an ihren Lippen hängen, mit ihrem ganzen Körper zum Ausdruck bringen, dass sie gespannt zuhören oder gelangweilt gähnen oder sich nebenbei unterhalten und diverse andere Tätigkeiten ausführen.

⁷⁴ Heckel in Bernius 2006, S.199

⁷⁵ Spiegel in Wagner, S.153

⁷⁶ Spiegel in Wagner, S.154

⁷⁷ Spiegel in Wagner, S.159

⁷⁸ Spiegel in Wagner, S.154

⁷⁹ Besonders hilfreich empfinde ich das Zeichnen zu einem Vortrag an der Tafel. Alternativ kann man auch mit einem projizierten Bild oder Symbol beginnen. Diese bildliche Gesprächsebene wird aber im herkömmlichen Gespräch nicht verwendet, sondern ist nur für einen Lehrer:innen- oder Schüler:innenvortrag relevant.

⁸⁰ Spiegel in Wagner, S.153

Carmen Spiegel unterscheidet eine kognitive Ebene des Zuhörens von einer emotionalen Ebene, die das Zuhören beeinträchtigen kann. Auf kognitiver Ebene beschreibt sie das Zuhören als einen Prozess, der mit der akustischen Wahrnehmung beginnt, mit Sinnkonstruktion fortgeführt wird, die auf Vorwissen und bekannte Muster zurückgreift und mit ihnen abgleicht. Sinn entsteht dabei immer subjektiv und ist von „persönlichen Erfahrungen, Partnerhypothesen, Vorwissen und persönlicher Situationseinschätzung“⁸¹ abhängig. Spiegel grenzt das Hören vom Zuhören durch eine bewusste Aufmerksamkeitsausrichtung ab. Sie definiert sieben Abstufungen des Hörens bzw. Zuhörens, die zwischen einem „Nebenbeihören“ ohne Sinnkonstruktion und einem Zuhören mit voller Aufmerksamkeit rangiert.⁸² Dabei ist die Aufmerksamkeit jeweils auf verbale, nonverbale und paraverbale Signale einer Äußerung gerichtet, die dann durch kognitive Arbeit zu Sinnstiftung führen.⁸³

2.5 Fazit:

Zuhören im Alltag, im wissenschaftlichen und im therapeutischen Kontext bezieht alle Beteiligten mit ein, fokussiert aber eher auf die Zuhörfähigkeiten der Expert:innen zu ihren Mitarbeiter:innen, Klient:innen oder Patient:innen. Zuhören beschränkt sich im Unterricht nicht auf die Schüler:innen allein, sondern will auch die Zuhörer:innenrolle der Lehrkraft miteinbeziehen. Für den Religionsunterricht kann es in manchen Situationen hilfreich sein, die Position einer:es aktiven Zuhörers:in einzunehmen und sich am wertfreien, bedingungslos wertschätzenden Ideal Carl Rogers zu orientieren. Für Laien ist es jedoch nicht hilfreich, sich in eine therapeutische Rolle zu begeben, weil die universitäre Ausbildung von Lehrer:innen dazu nicht ausreicht. Daher muss im Religionsunterricht an dieser Stelle auch eine klare Grenzlinie zwischen Psychotherapie und Unterricht gezogen werden. Das Ideal dieses wertfreien *Aktiven Zuhörens* in einer Haltung der Wertschätzung ist jedoch ein Modell, das es für alle Gesprächsteilnehmer:innen im Religionsunterricht anzustreben gilt und im Sinne von christlicher Nächstenliebe unbedingt zu trainieren ist. Wenn eine Lehrkraft in der Lage ist aktiv zuzuhören, dann könnte es im Religionsunterricht dazu kommen, dass Menschen zu mehr Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptanz finden. Darüber hinaus haben Lehrkräfte eine Vorbildwirkung, was dazu führen könnte, dass Schüler:innen *aktives Zuhören* erlernen. Deshalb möchte ich im letzten Kapitel der Frage nachgehen, wie das aktive Zuhören sowohl auf der Lehrer:innen- als auch auf der Schüler:innenseite im täglichen Unterrichtsablauf als anhaltender Lernprozess integriert werden kann.

⁸¹ Spiegel in Wagner, S.155

⁸² Spiegel in Wagner, S.156

⁸³ Spiegel in Wagner, S.157

3. (Zu)hören in Pädagogik und Schule

Das folgende Kapitel widmet sich folgender Frage:

- Welche pädagogischen und didaktischen Ansätze gab es bisher, in denen das Zuhören eine wesentliche Rolle spielte und welche Rückschlüsse kann man für den aktuellen Religionsunterricht daraus ziehen?

Zuhören wird in der Schule meist damit verbunden, dass man befolgen müsse, was von der Lehrkraft gefordert sei. Das Zuhören soll aber nicht mit einem Müssen verbunden werden, sondern mit einem bewussten Moment der Verlangsamung, in dem sich alle am Unterricht Beteiligten einem Geschehen oder einer Person bewusst zuwenden. Dieses Zuhören soll m.E. genauso die Lehrkraft miteinbeziehen. Durch die Zuwendung entstehe auch das Gefühl der Zuwendung und der Zugehörigkeit.⁸⁴ Die Zuhörforschung um Volker Bernius will ein neues Bild vom Zuhören in der Pädagogik zeichnen. „Zuhören soll mit Lust, mit Neugierde, mit Lernen, mit Freude, mit Spaß verbunden sein.“⁸⁵ Er möchte die „Zuhörkompetenz als grundlegendes pädagogisches Prinzip stärken.“⁸⁶ Zuhören hat viele positive Auswirkungen, es fördert die „Konzentration und Aufmerksamkeit, regt die Phantasie und Vorstellungskraft an, dient der Verständigung. Die Erfahrung, gehört zu werden (...) beeinflusst den Erwerb sozialer Kompetenzen wie Dialog- und Konfliktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit und Toleranz“ und hat auch einen Einfluss auf Gewaltprävention.⁸⁷ Dieses Ideal des Zuhörens als positiv besetzte Tätigkeit und pädagogisches Prinzip gilt es im Zusammenhang mit den Kompetenzen zu entdecken und zu fördern.

3.1 Zuhören als Kompetenz in der Schule

„Zuhören ist eine Schlüsselqualifikation für Kommunikation und Verstehen, für Sprache und Lernen, für ästhetischen Genuss und Gesundheit – in Schule, Berufsleben, Freizeit und Familie. Wer dem Zuhören einen Wert gibt, ist auf dem Weg zur Achtsamkeit sich selbst und anderen gegenüber.“⁸⁸ So schreibt Edith Erlacher-Zeitlinger, Lehrende an der PH Kärnten, über das *Zuhören* im Praxishandbuch des BIFIE für das Unterrichtsfach Deutsch, das österreichischen Lehrkräften als Richtschnur für ihren Unterricht zur Verfügung gestellt wird.

⁸⁴ Nach christlichem Verständnis ist es m.E. eben auch die liebevolle Zuwendung Gottes zu uns, die uns zu uns selbst und zu anderen liebevoll zuwenden lässt. Das Zuhören kann so ein Abbild des Zuhörens Gottes z.B. im Gebet sein.

⁸⁵ Bernius 2018, https://schott-campus.com/wp-content/uploads/2018/12/II4_Bernius.pdf (Zugriff: 23.7.2024)

⁸⁶ Bernius 2018, https://schott-campus.com/wp-content/uploads/2018/12/II4_Bernius.pdf (Zugriff: 23.7.2024)

⁸⁷ Hagen und Huber, S.184

⁸⁸ Erlacher-Zeitlinger in BIFIE, S.5

Die „Zuhörfähigkeit“ wird hier auch als „Metakompetenz“ bezeichnet, „die nicht nur Grundlage für Allgemeinbildung, sondern auch für den Lernerfolg sei.“⁸⁹ Zuhören als Metakompetenz solle gefördert, statt gefordert werden.⁹⁰ Auch im Lehrplan für den Deutschunterricht ist das Zuhören in allen Schulstufen präsent. Der deutsche Germanist Michael Becker-Mrotzek beschreibt das *Zuhören* als einen Teil von Gesprächskompetenz.⁹¹ Er erwähnt, dass die zwischenmenschliche Verständigung ein „zentraler Zweck der Sprache“ sei.⁹² Sie funktioniere nur in der Zweiheit von *Sprechen* und *Zuhören*, als „Sprachproduktion und Sprachrezeption“.⁹³ Volker Bernius sensibilisiert im Bereich der Pädagogik erneut für „gekonntes Zuhören“, das er als Voraussetzung für Sprechen, Schreiben und Lesen sieht.⁹⁴

Für den evangelischen Religionsunterricht wird das Zuhören nicht explizit als Kompetenz erwähnt oder gefordert. Sieht man den Religionsunterricht als einen Lernort, an dem Grundkompetenzen wie „Sich selbst und das eigene Lebensumfeld offen und differenziert wahrnehmen“, „Beziehungen achtsam und wertschätzend gestalten“⁹⁵, erreicht werden sollten, so verstehe ich den Religionsunterricht als ein Übungsfeld Empathie zu trainieren, um nicht nur den sozialen, wertschätzenden Umgang miteinander zu schulen, sondern auch Empathie als Voraussetzung für moralisches Urteilen zu fördern.

Im Deutschunterricht wird das Zuhören im Zusammenhang mit dem Sprechen als Kompetenzdimension beschrieben. Spricht man von Kompetenzen, so fragt man gleichzeitig nach der Messbarkeit derselben. Die Kompetenz *Zuhören* ist ein Teil der alle drei Jahre stattfindenden IKM^{Plus}-Testung an österreichischen Schulen für das Unterrichtsfach Deutsch in der 4. Und 8. Schulstufe.⁹⁶ Wie kann man nun die Zuhörkompetenz messen und welche äußeren Rahmenbedingungen können für das Zuhören geschaffen werden? Die germanistische Sprachdidaktikerin Ulrike Behrens nennt viele Aspekte, die zu einem guten Zuhören führen: Es sind dies räumliche „äußere Rahmenbedingungen“, individuelle physische und psychische Faktoren⁹⁷, Konzentrationsfähigkeit⁹⁸, Vorwissen⁹⁹, Sensibilität für

⁸⁹ Friedl-Lucyshyn, S.3

⁹⁰ Erlacher-Zeitlinger in BIFIE, S.5

⁹¹ Becker-Mrotzek, S.3

⁹² Becker-Mrotzek, S.3

⁹³ Becker-Mrotzek, S.3

⁹⁴ Bernius 2018, https://schott-campus.com/wp-content/uploads/2018/12/II4_Bernius.pdf (Zugriff: 24.7.2024)

⁹⁵ Lehrplan evangelische Religion, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20001986/Lehrplan%20-%20Evangelischer%20Religionsunterricht%20an%20Hauptschulen%2c%20Fassung%20vom%2013.03.2017.pdf> (Zugriff: 23.7.2024)

⁹⁶ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus/module/verpflmod/zyklusmodule.html> (Zugriff: 22.7.2024)

⁹⁷ Behrens 2007, S.47

⁹⁸ Behrens 2007, S.40

⁹⁹ Behrens 2007, S.44

paraverbale und nonverbale Merkmale von gesprochener Sprache¹⁰⁰ und Zuhörverhalten. All diese Faktoren sind wichtig und können zu einem guten Zuhören beitragen, aber nur wenige können wirklich gemessen werden. Gut messbar erweisen sich Multiple-Choice-Tests zum Hörverstehen. Getestet werden kann die Ergänzungsfähigkeit, wenn akustische Information fehlt¹⁰¹, das Verständnis von emotionaler Sinngabe von Gesprochenen durch paraverbale Signale und Ironie¹⁰² und auch Videotests, die auf das Verständnis nonverbaler Signale abzielen.¹⁰³ Interessant erscheint auch, „dass das Zuhörverhalten bedeutenden Einfluss auf die Sprechenden hat, was sowohl die Quantität als auch die Qualität ihrer Äußerungen angeht.“¹⁰⁴ Zuhörende sind somit als wichtiger konstitutiver Bestandteil von Kommunikation zu sehen.¹⁰⁵ Das Ziel dieser Darstellung ist aber nicht, geeignete Testverfahren für den Religionsunterricht zu finden, sondern möglichst günstige Bedingungen für das Zuhören zu schaffen bzw. durch geeignete Übungen das Zuhören zu fördern. Will man das Zuhören in der Schule fördern, so brauche es nach Behrens „eine alltägliche Pflege einer angemessenen kommunikativen Haltung und Kultur“ und „geeignete, „spezifische Übungen“ in allen Unterrichtsfächern.“¹⁰⁶ Was das konkret für den evangelischen Religionsunterricht bedeuten könnte, werde ich im letzten Kapitel auflisten.

3.2 Akustische und auditorische Reizverarbeitung

Das Hören ist die erste menschliche Fähigkeit, die schon im Mutterleib funktionsfähig ausgebildet ist und auch die letzte, die vor dem Sterben verlischt.¹⁰⁷ Es liegt also die Vermutung nahe, dass der Hörsinn für den Menschen sehr wichtig ist. Er stellt auch eine zentrale Voraussetzung für die spätere Entwicklung des Sprechens dar.¹⁰⁸ Für die auditive Entwicklung ist nach Geißner die Entwicklung von sogenannten „Hörmustern“ entscheidend. Sie entstehen im jeweiligen sozio-kulturellen Zusammenhang, in den jeweiligen „Hörwelten“, in denen ein Mensch aufwächst, Hörvorlieben entwickelt und in denen neue akustische Reize eingeordnet werden können.¹⁰⁹ Diese werden auch im Gehirn abgespeichert, sodass sie ohne äußeren Reiz vorstellbar werden. Je mehr Hörmuster bis zur Ausreifung des Gehirns nach der Pubertät ausgebildet werden, desto besser funktioniert das Gehirn.¹¹⁰ Unter dieser Annahme bleibt also die Frage, wie und ob man im Unterricht solche Hörwelten bewusst prägen kann

¹⁰⁰ Behrens 2007, S.41f

¹⁰¹ Behrens 2007, S.38

¹⁰² Behrens 2007, S.41

¹⁰³ Behrens 2007, S.42

¹⁰⁴ Behrens 2007, S.47

¹⁰⁵ Behrens 2007, S.48

¹⁰⁶ Behrens 2007, S.48

¹⁰⁷ Behrens S.32

¹⁰⁸ Imhof 2004, S.1

¹⁰⁹ Kröger-Bidlo, S.75

¹¹⁰ Kröger-Bidlo, S.75

und will, um so auch zu einer bestmöglichen Stimulation und Entwicklung des Gehirns beizutragen.

Margarete Imhof unterscheidet *Hören* vom *Zuhören*. Hören ist für sie die Verarbeitung akustischer Reize, die der Orientierung dient. Die weitere kognitive Verarbeitung nennt sie „auditorische Verarbeitung“, die als Voraussetzung für das Zuhören gesehen werden kann.¹¹¹ Um vom Hören zum Zuhören zu gelangen, spielen vier Faktoren eine Rolle: Erstens: Menschen verfolgen mit dem Zuhören eine bestimmte Absicht.¹¹² Zweitens: Beim Zuhören geschieht „die Integration der neuen Information in die existierende kognitive Struktur des Rezipienten.“¹¹³ Drittens: „Zuhören setzt kognitive und motivationale Aktivität des Rezipienten voraus.“¹¹⁴ Informationen werden in diesem Prozess nach ihrer Wichtigkeit eingeordnet. Viertens: „Die Tätigkeit des Zuhörens erfordert den Einsatz energetischer Aktiviertheit“¹¹⁵, sie setzt Konzentration voraus. „Zuhören ist also eine kognitive Leistung, die auf einem ganzen Konglomerat von Einzeltätigkeiten aufbaut.“¹¹⁶ Insofern erscheint es auch schwierig, das Zuhören letztgültig zu beschreiben oder auch zu erforschen, weil es an so viele Bedingungen geknüpft ist.

Im pädagogischen Bereich kursieren viele Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit dem Hören und dem Zuhören, die deshalb interessant erscheinen, weil dadurch erkannt werden kann, was das Zuhören und Verstehen beeinflusst und welche Bereiche explizit gefördert werden können. Die Germanistin Hanna Kröger-Bidlo definiert für das auditive Textverstehen aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive drei verschiedene Kompetenzbereiche, die Schüler:innen erwerben sollten und die stufenweise aufeinander aufbauen: „Hörfertigkeit, Hörfähigkeit und Hörkompetenz.“¹¹⁷ Interessant erscheint diese Einordnung im Zusammenhang mit dem „Handlungsmodell der Zuhörförderung“ von Mechthild Hagen, das ich im nächsten Kapitel darstelle und das eine Folge des Zuhörens, ein bewusstes „Hörhandeln“ in den Blick nimmt.

Im Bereich der Deutschdidaktik wird grundsätzlich zwischen dem *Zuhören* und dem *Hörverstehen* unterschieden. Das Hörverstehen ist dabei ein ähnliches Textverstehen wie im Bereich der Lesedidaktik, aber weniger gut erforscht. *Zuhören* meint eine dialogische Zuhörsituation, während mit dem *Hörverstehen* eine Fähigkeit verbunden wird, in der

¹¹¹ Imhof 2004, S.6

¹¹² Imhof 2004, S.6

¹¹³ Imhof 2004, S.6

¹¹⁴ Imhof 2004, S.7

¹¹⁵ Imhof 2004, S.7

¹¹⁶ Imhof 2004, S.7

¹¹⁷ Kröger-Bidlo, S.98

Schüler:innen gehörte Informationen verstehen, wiedergeben, behalten und verarbeiten sollen.¹¹⁸ Dieses Hörverstehen ist empirisch testbar¹¹⁹ und korreliert mit der Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit. Behrens vermutet, dass eine hohe Konzentrationsfähigkeit auch mit einer hohen Verstehensleistung in Zusammenhang steht.¹²⁰ Daraus kann man schließen, dass es für den (Religions)unterricht wichtig ist, neben fachlicher Vermittlung immer wieder Konzentrationsübungen einzuplanen, die in der Folge die Zuhörleistung erhöhen könnte. Gutes Verstehen hängt auch mit einer Unterscheidungsfähigkeit paraverbaler Sprachmerkmale zusammen. Betonungen, Pausen, Lachen, Tonhöhe entscheiden manchmal über den Sinn ein und desselben Satzes. Auch diese Verstehensleistung ist mittels Multiple-Choice-Tests leicht messbar.¹²¹ Alarmierend erscheint, dass nach einer Studie von 1999 bereits jeder vierte Jugendliche hörgeschädigt war¹²². Die Dominanz des Visuellen schreitet durch die mehrstündige Nutzung von Smartphones weiter voran, genauso die Nutzung von dazugehörigen Kopfhörern, die eine Dauerbeschallung bei oft zu hoher Lautstärke möglich macht. Experten warnen vor einer Hörschädigung.¹²³ In Klassenzimmern ist daher davon auszugehen, dass nicht alle Schüler:innen über eine uneingeschränkte Hörfähigkeit verfügen und das Zuhören bzw. das Verstehen mit einer erhöhten Aufmerksamkeit verbunden ist, um die Verständnislücken auszufüllen.

3.3 Modelle der Zuhörförderung

Im Folgenden möchte ich vier Zuhörmodelle bzw. ein Modell zur Hörerziehung vorstellen, die in der „Zuhörforschung“ bekannt wurden und sie darauf prüfen, was sie in ihrer Anwendung für den evangelischen Religionsunterricht leisten können.

3.3.1 Handlungsmodell Zuhörförderung - Hagen

Mechthild Hagen, die 2004 an der LMU München mit einer Arbeit zur Förderung des Hörens und Zuhörens dissertierte, wurde für ihr „Handlungsmodell *Zuhörförderung*“ im Schulbereich bekannt. Ihr liegt an der Ausbildung von „Dispositionen“, die über das Wahrnehmen hinaus zu einer bewussten „Hörgestaltung“ und einem Handeln im sozialen Miteinander führen und das Zuhören als aktive Handlung ins Blickfeld rücken.¹²⁴ Das spiralförmig zu lesende Modell zeigt den Menschen, der zuhört, in vier Dimensionen, die sein Zuhören beeinflussen und die ihn in

¹¹⁸ Gschwend in Grundler, S.148

¹¹⁹ Behrens, S.34

¹²⁰ Behrens, S.40

¹²¹ Behrens, S.41

¹²² Hagen, S.15

¹²³ <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/milliarde-junger-menschen-droht-hoerverlust-5247>
(Zugriff: 23.7.2024)

¹²⁴ Hagen, S.87

der Folge auch in einem bestimmten Ausdruck des Zuhörens niederschlägt. Sie führt, in Anlehnung an den Sprechwissenschaftler Hellmut Geißner und das „Sprachhandeln“ in der Sprechwissenschaft, den Begriff des „Hörhandelns“ ein. Gemeint ist damit eine indirekt durch das Zuhören ausgelöste Aktivität, die in Verbindung zur „sozialen und kulturellen Umwelt“ steht.¹²⁵ Der Begriff des „Hörhorizonts“ verweist auf die Weite der verschiedenen „Hör- und Interpretationsmuster“, die einem Menschen zur Verfügung stehen und die durch Förderung eine größere Breite gewinnen können.¹²⁶ Der „Soziale Hörraum“ beschreibt die situativen und sozialen Bedingungen. Z.B. Stadtgeräusche, Klassensetting, Musikrichtung, Raumbedingungen etc.¹²⁷ Die vierte Dimension des „Kulturellen Hörraums“ meint bestimmte zeitliche, sprachliche oder länderspezifische Ausdrucksformen von Klang.¹²⁸

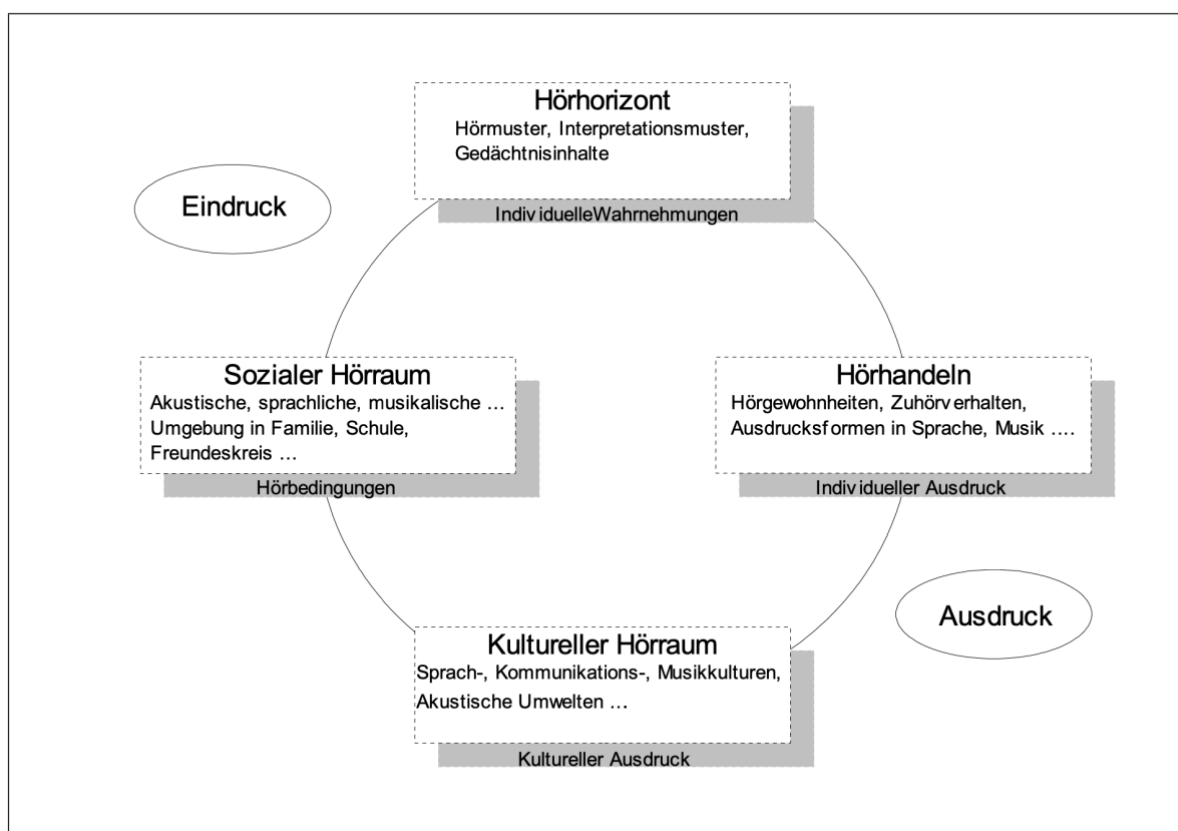


Abbildung 2 "Handlungsmodell Zuhörförderung"¹²⁹

Die besondere Leistung dieses *Handlungsmodells der Zuhörförderung* liegt in der genauen Beschreibung der Teilbereiche des Zuhörens, die ihrer Ansicht nach als Ausgangspunkt für eine Förderung in der Praxis der Schule verwendet werden können und es integriert

¹²⁵ Hagen, S.88

¹²⁶ Hagen, S.89

¹²⁷ Hagen, S.90

¹²⁸ Hagen, S.91

¹²⁹ Hagen, S.93

verschiedene Zuhörmodelle aus der Pädagogik, Psychologie und Kommunikationswissenschaft.¹³⁰ Interessant erscheinen auch die Ergebnisse des Forschungsprojektes „GanzOhrSein“ (2000-2002)¹³¹ der Universität München, das auf Grundlage der Erkenntnisse dieses Modells in Kindergärten, Grund- und Hauptschulen und an Gymnasien durchgeführt wurde.¹³² „Dazu wurden zunächst aus dem Potential des kulturellen Hörraums verschiedene ‚Bausteine einer Zuhörförderung‘ zusammengestellt.“¹³³ (Bausteine: *Sprechen und Sprache, Musik, Klangumwelt-Raumgestaltung, Radio, Hörclub, Bildende Kunst, Theater*)¹³⁴ „Im Mittelpunkt aller Bausteine steht das aktive Hörhandeln. Über das Arrangieren von Hörereignissen mit den Bausteinelementen sollen Bedingungen des Zuhörens erfahren und Möglichkeiten zur Gestaltung von Zuhörsituationen erworben werden.“¹³⁵ Nach der Durchführung des Projektes zeigte sich, dass Schüler:innen einander „besser zuhören können und ausreden lassen, dass ihnen die Lehrerin besser zuhört“¹³⁶. Darüber hinaus verbesserte sich das „wahrgenommene Sozialklima“.¹³⁷ Auch in ihrer Freizeit zeigte sich, dass sich Schüler:innen differenzierter mit Hörinhalten beschäftigten und bewusster auswählten.¹³⁸ Außerdem stieg die „Sensibilität für Umweltgeräusche“ und damit die Bereitschaft, Unterrichtssituationen gemeinschaftlich zu verbessern.¹³⁹ Auf Lehrer:innenseite veränderte sich die Einschätzung der Ursache von Störungen und ihre Interventionsmöglichkeiten.¹⁴⁰ Zusammenfassend kann man sagen, dass bewusste Zuhörförderung im Unterricht große Wirksamkeit zeigt und deshalb sowohl in jedem Unterricht der Schule als auch in der Ausbildung von Lehrkräften immanenter Teil des Curriculums sein sollte.¹⁴¹ In Anlehnung an die Erkenntnisse dieses Projektes möchte ich im fünften Kapitel auch Fördermöglichkeiten für den Religionsunterricht aufzeigen.

3.3.2 Kognitionspsychologisches Modell von Margarete Imhof

Im Zusammenhang mit dem Zuhören ist das S-O-I-Modell für das Zuhören bekannt geworden. Die Psychologin Margarete Imhof, über viele Jahre Leiterin der Abteilung Bildungspsychologie der Universität Mainz mit Forschungsschwerpunkt Psychologische Aspekte des Zuhörens, beschreibt damit das Zuhören als einen „mehrstufigen Prozess der

¹³⁰ Hagen und Huber, S.188

¹³¹ Hagen, S.107

¹³² Hagen und Huber, S.184f

¹³³ Hagen, S.107

¹³⁴ Hagen, S.108

¹³⁵ Hagen, S.107

¹³⁶ Hagen und Huber, S.192

¹³⁷ Hagen, S.198

¹³⁸ Rösch, S.3

¹³⁹ Rösch, S.3

¹⁴⁰ Hagen und Huber, S.192

¹⁴¹ Rösch, S.3

Informationsverarbeitung“¹⁴², indem Informationen im Kern zuerst ausgewählt, dann organisiert und alle Wahrnehmungen im Anschluss verarbeitet werden. Die Abkürzung S-O-I steht für **Selektion-Organisation-Integration**. Es handelt sich dabei um einen zeitlich nacheinander ablaufenden Prozess der Verarbeitung von verbalen, nonverbalen und akustischen Informationen.¹⁴³ Im Vorfeld dazu findet aber ein Prozess der Selbstregulation statt, in der Zuhörer:innen eine Zuhörabsicht entwickeln. Nach Bernius ist das die erste „pädagogische Aufgabe, eine Zuhörabsicht herzustellen (und nicht einzufordern).“¹⁴⁴ Diese *Zuhörabsicht* wird nach Imhof in drei *Aspekte* unterteilt, die alle Einfluss auf das Zuhören nehmen: „Aspekt der kognitiven Kompetenz, der metakognitiven Kompetenz und „der Regulation des Selbst“.“¹⁴⁵ Damit meint sie, dass Schüler:innen im Vorfeld kognitives Interesse am Thema und dazu passende Fragen entwickeln sollten. Darüber hinaus sollten sie sich auf die Zuhöranforderung vorbereiten und ihre Konzentration ganz auf das Zuhören ausrichten. Dabei sollten sie noch erkennen „wann, wie lange und wem sie zuhören wollen“.¹⁴⁶

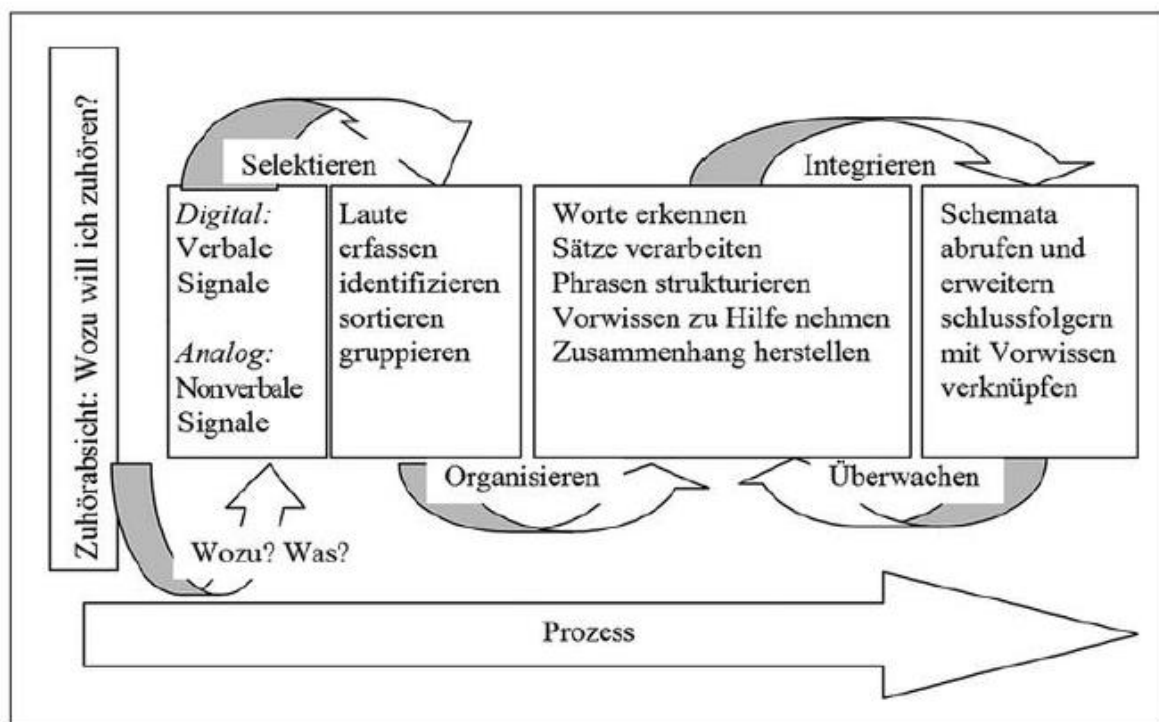


Abbildung 3 Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung¹⁴⁷

¹⁴² Imhof 2010, S.19

¹⁴³ Imhof 2010, S.18

¹⁴⁴ Bernius 2018, https://schott-campus.com/wp-content/uploads/2018/12/II4_Bernius.pdf (Zugriff: 23.7.2024)

¹⁴⁵ Imhof 2010, S.22

¹⁴⁶ Imhof 2010, S.21

¹⁴⁷ Imhof 2010, S.19

Das S-O-I-Modell von Imhof fokussiert sehr stark auf die Frage nach dem kognitiven Verstehen von Zuhöraufgaben und dem Verarbeiten und Integrieren von gehörten Informationen und orientiert sich auf den Vergleich mit ähnlichen Abläufen, die beim Lesen von Texten erforscht wurden.¹⁴⁸ Imhof geht von einer Zuhörsituation aus, in der Schüler:innen der Lehrkraft zuhören und ihre Instruktionen verstehen sollten. Für mich stellt dies eine sehr isolierte theoretische Position dar und klammert Gesprächssituationen aus. Sie macht aber auf einer technischen Ebene Verstehensabläufe sichtbar. Das S-O-I-Modell kann bei der Unterrichtsplanung helfen und macht deutlich, dass es notwendig ist, sehr bewusst mit der Sprache umzugehen und für das Verständnis auf allen sprachlichen Ebenen der Semantik, der Syntax und der Pragmatik geeignete Hilfestellungen zu geben. Das gilt ganz besonders für Schüler:innen, die eine andere Erstsprache verwenden oder über geringen Wortschatz verfügen. Darüber hinaus ist es wichtig, im Vorfeld von Zuhöraufgaben Vorwissen und Begriffe aufzugreifen, um daran anknüpfen zu können und dadurch Inhalte in vorhandenes Wissen integrierbar werden.

Das Modell klammert aber die motivationale und intentionale Ebene, die die Gesprächsanalyse und Kommunikationsmodelle berücksichtigen, aus. Ich möchte mich daher Volker Bernius anschließen, der bei der Zuhörförderung vor allem den Bereich der Zuhörabsicht im Blick hat und das Zuhören mit Neugier verbindet. Wie kann ich Schüler:innen in ihrer reizüberfluteten Welt des Alltags für das Zuhören faszinieren? Welche motivationalen Bedingungen braucht es? Wie kann ich Schüler:innen auf akustische Reize neugierig machen und sie zur Ruhe kommen lassen, sie faszinieren? Dazu möchte ich im letzten Kapitel Auskunft geben.

3.3.3 „Mehrebenenmodell des Hörverstehens“ in der Deutschdidaktik

Ruth Gschwend entwickelt 2014 in Anlehnung an das berühmt gewordene Modell für die Lesekompetenz von Rosebrox und Nix (2008) ein *Mehrebenen-Modell* für das Hörverstehen im Deutschunterricht,¹⁴⁹ da Lese- und Hörverstehen einige Ähnlichkeiten aufweisen. Die Neuheit in diesem Modell ist, dass es nicht nur auf einer kognitiven Verständnisebene angesiedelt ist, sondern auch die personale und soziale Ebene einbezieht, die beim Hörverstehen ebenfalls eine Rolle spielen. Die Prozessebene repräsentiert und integriert dabei Erkenntnisse von Imhof aus ihrem Modell.

¹⁴⁸ Imhof 2010, S.18

¹⁴⁹ Gschwend in Grundler, S.154

Prozessebene Hierarchieniedrige Prozesse Hierarchiehöhere Prozesse	▪ Laute erfassen, identifizieren, sortieren, gruppieren ▪ Worte erkennen, Bedeutung zuweisen, Sätze verarbeiten, Vorwissen zu Hilfe nehmen, Zusammenhänge herstellen. ▪ Schemata abrufen und erweitern, schlussfolgern, mit Vorwissen verknüpfen ▪ Superstrukturen erkennen ▪ Darstellungsintentionen identifizieren
Subjektebene (personale Ebene)	▪ Vorwissen / Hörerfahrungen ▪ Aufmerksamkeitssteuerung / Konzentration ▪ Motivation / Interesse ▪ Emotionen (Empathie- und Genussfähigkeit) ▪ Selbstkonzept
Soziale Ebene	▪ Anschlusskommunikation ▪ (Familie – Peers – Schule – Medien)

Abbildung 4 Mehrebenenmodell des Hörverstehens¹⁵⁰

Sehr gut erkennbar sind in diesem Modell die drei verschiedenen Ebenen, die als Zielkompetenz in den Blick genommen werden und aufgrund dessen diagnostiziert und im Anschluss daran individuell, (je nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Unterrichtsgruppe), gefördert werden kann. Gschwend folgert in didaktischer Hinsicht, dass man durch das Hören von verschiedenen Geräuschen und Wörtern die Konzentrationsfähigkeit fördern kann.¹⁵¹ Schüler:innen sind dann gefordert Gehörtes zu filtern und zu selektieren. Auf einer Verständnisebene sollte man den verwendeten Wortschatz in den Blick nehmen und dem jeweiligen Sprachstand anpassen. Darüber hinaus sollte man Anschlusskommunikation ermöglichen, um Gelegenheit zu geben, Fragen zu stellen oder zu klären, was verstanden wurde. Zuletzt sollte man bei der Vermittlung darauf achten, das Interesse der Lerngruppe zu treffen.¹⁵²

Auch Ulrike Behrens und Michael Krelle berufen sich in einem aktuellen Basisartikel der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ für den Deutschunterricht auf das Modell von Ruth Gschwend und haben es optisch dem berühmt gewordenen Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix angepasst.¹⁵³

¹⁵⁰ Gschwend in Grundler, S. 154f

¹⁵¹ Gschwend in Grundler, S.155

¹⁵² Gschwend in Grundler, S.156

¹⁵³ Interessant ist die Entdeckung, dass sich Kröger-Bidlo, (2018, S.21f) ebenfalls wie Gschwend, an dem lesedidaktischen Kompetenzmodell von Rosebrock und Nix orientiert und ein Pyramidenmodell entwirft, das nahezu deckungsgleich ist, Gschwend aber in ihrem Quellenverzeichnis nicht erwähnt. Sie zeigt den Zusammenhang zwischen den auditiv entwickelten Hörmustern im vorschulischen Kontext und dem Rückgriff auf diese beim Lesen auf. Vorlesen wirkt sich auch im Schulalter positiv auf die

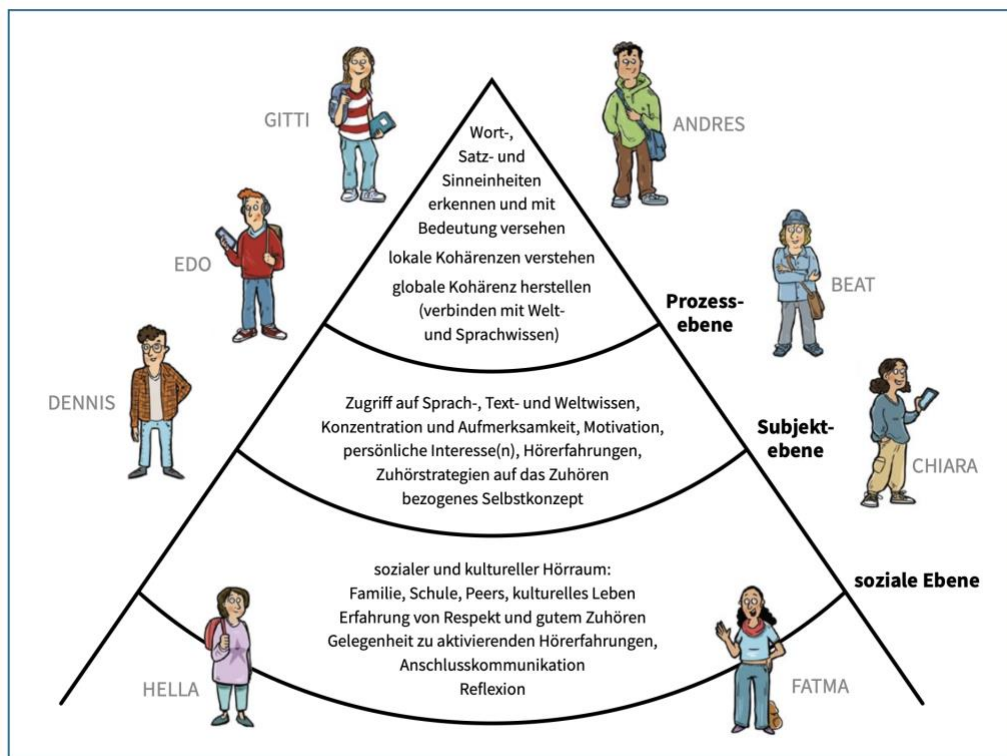


Abbildung 5 Didaktisch orientiertes Modell der Zuhörkompetenz nach Gschwend in Anlehnung an Rosebrock und Nix¹⁵⁴

Als „systematische Zuhörförderung im Unterricht“ empfehlen sie anzuerkennen, dass das Zuhören eine aktive Tätigkeit ist und auch als solche besprochen werden sollte. Regelmäßige mündliche Übungen und kommunikativer Austausch sollen in den Unterricht integriert werden. Zuhörübungen selbst sollen gesteigert und passend wiederholt und danach reflektiert werden.¹⁵⁵

In einem weiteren Schritt berücksichtigen sie aber auch das Zuhören der Lehrkraft und erwähnen das Zuhören als „professionelle Kompetenz von Lehrkräften“.¹⁵⁶ Dieses Zuhören bedeute ein Einfühlen in die Schüler:innen, um bewusst den Unterricht steuern und didaktische Ziele verfolgen zu können.¹⁵⁷ Konkret meine das ein Fokussieren auf folgende Zuhörziele: ein Zuhören auf die „Sachinformation“, „auf den Gesprächsprozess“ oder „auf die Person“. Die Lehrkraft steuert aber auch mit bewusstem „Weghören“ oder bewusstem „Eingreifen“ bei gegenseitiger verbaler Verletzung.¹⁵⁸ „Zuhören heißt wahrnehmen und verstehen, was das Gegenüber im Gespräch mitteilt.“¹⁵⁹

Entwicklung von Hörmustern aus und steigert somit auf Umwegen die Lesefähigkeit. Insofern könnte man auch das Vorlesen im Religionsunterricht als überfachliche Leseförderung interpretieren.

¹⁵⁴ Praxis Deutsch 303/ 2024, S.6

¹⁵⁵ Behrens und Krelle, S.10

¹⁵⁶ Behrens und Krelle, S.11

¹⁵⁷ Behrens und Krelle, S.10

¹⁵⁸ Behrens und Krelle, S.11

¹⁵⁹ Spiegel in Wagner, S.155

3.3.4 Hörerziehung bei Wermke

Die Deutschdidaktikerin Jutta Wermke ist Anfang der 2000er Jahre für ihre Publikationen zu Hörerziehung und Hörästhetik bekannt geworden. Sie geht von allgemeinen Charakteristika des Hörens aus, die überfachlich zutreffen und auch Geltung für eine allgemeine „schulische Hörerziehung“ haben würden.¹⁶⁰ „Unter Hörerziehung verstehe ich die systematische Entfaltung von Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögen in der akustischen Dimension und die Entwicklung der Fähigkeit, Höreindrücke differenziert zu verbalisieren.“¹⁶¹ Sie differenziert zwischen verschiedenen „Formen der auditiven Aufmerksamkeit“, einem „Horchen“, das die Aufmerksamkeit gespannt auf ein bestimmtes Ziel richtet, einem „Lauschen“, das „hochkonzentriert, aber zugleich selbstvergessen“ hört, einem „Zuhören“, das sich konzentriert dem anderen widmet und dadurch eine Kraft hat, das Gegenüber zu ungeahnter Veränderung zu führen, wie es die literarische Figur Momo in Michael Endes Roman Momo beschreibt. Darüber hinaus führt sie noch das „Anhören“ an, das dem Sprecher bewusst Raum gibt, um ohne Unterbrechung gehört zu werden und das Verhören, das jemandem „Sachinformationen abnötigt.“¹⁶²

Für den Deutschunterricht fordert sie zu einem Umdenken auf, bei dem die Hörerziehung bewusstes Ziel sein soll, das dem „Lesen, Schreiben, Sprechen als Mittel“¹⁶³ diene. Die Hörerziehung geht also einer Sprech- und Gesprächserziehung voraus. Insofern kann man auch für den Religionsunterricht schließen, dass die Hörerziehung ein wichtiger Baustein zu gelingender Kommunikation und gelingendem Religionsunterricht ist. Das Hören solle als „selektive und sinnkonstruierende Wahrnehmungsleistung“¹⁶⁴ geschult werden. Dabei wird das Hören nicht nur auf Sprachinformationen reduziert.¹⁶⁵ Wermke entwickelt vorangehend eine Auflistung von verschiedenen Komponenten des Hörens. Jede dieser Wahrnehmungen hat einen anderen Fokus, die sie als „Ansatzpunkte einer Hörerziehung“¹⁶⁶ hervorheben möchte:

„Ich höre etwas.“ (Hören als eine auditive Wahrnehmung, die im Anschluss eine Einordnung vornimmt, eine Raumwahrnehmung); „Ich höre jemanden“ (Hören als Ausrichtung des Hörens

¹⁶⁰ Wermke in Spinner, S.182

¹⁶¹ Wermke 2007, S.34

¹⁶² Wermke in Spinner, S.185

¹⁶³ Wermke in Spinner, S.190

¹⁶⁴ Wermke in Spinner, S.183

¹⁶⁵ Wermke in Spinner, S.183

¹⁶⁶ Wermke in Spinner, S.183

auf ein Gegenüber); „Ich höre mich selbst“ (Hören als eine Selbstwahrnehmung); „Ich höre.“¹⁶⁷ (Hören als Ausdruck einer Bereitschaft zu hören)

In dieser Auflistung sticht vor allem die Dimension des Sich-selbst-Hörens heraus. Wermke meint damit ein inneres Hören, das eigene Körpergeräusche wie ein Knacken von Gelenken, den eigenen Herzschlag oder Atem wahrnimmt.¹⁶⁸ Ein solches Wahrnehmen des eigenen Körpers kann in meditative Sequenzen des Religionsunterricht eingebaut werden und zu einer Vorstufe des Stillwerdens in Form von Gedankenreisen führen, die zum Wohlbefinden der Schüler:innen beitragen können. Ebenfalls kann dem absichtslosen „Lauschen“ Raum gegeben werden, das wiederum ästhetische Wahrnehmung möglich machen kann.

In einem weiteren Schritt lehrt sie diese Wahrnehmungen mit Vorstellungen zu verbinden. „Hören als aktive, selektive, sinnkonstituierende Wahrnehmungsleistung setzt Vorstellungen voraus, die ihrerseits auch von auditiven Erfahrungen gespeist werden. [...] Das können ‚Ohrerinnerungen‘ oder auch ‚Hörphantasien‘ sein.“¹⁶⁹ Das führt zu jener Dimension des inneren Hörens, in der Stimmen, Geräusche und Klänge innerlich vorgestellt werden können.

Für den Schulunterricht hält sie folgende Konsequenzen fest, die ich hier für eine Hörerziehung übernehmen möchte und die auch für den Religionsunterricht anwendbar erscheinen:

- „Höreindrücke müssen *artikuliert* werden, damit wir sie miteinander vergleichen und darüber reflektieren können.“¹⁷⁰
- „Höreindrücke müssen *differenziert verbalisiert* werden. Das Suchen nach dem treffenden Ausdruck und nach Sprachbildern dient nicht nur der Differenzierung des Wortschatzes, sondern auch der Differenzierung der auditiven Wahrnehmung.“¹⁷¹
- „Höreindrücke müssen *erzeugt* werden.“¹⁷² Schüler:innen sollen Klangerzeugung praktisch ausprobieren, um es in ihren Erfahrungsschatz aufnehmen zu können.
- „Höreindrücke müssen *vorgestellt* werden.“¹⁷³ Höreindrücke sollen bewusst abgespeichert werden, um in die persönliche Erfahrung aufgenommen und wieder erzeugt oder erinnert zu werden.
- „Höreindrücke dürfen *nicht nur isoliert* werden“¹⁷⁴, sondern sollen auch in Form von Bildern oder Bewegungen wieder zusammengeführt werden.

¹⁶⁷ Wermke in Spinner, S.183

¹⁶⁸ Wermke in Spinner, S.183

¹⁶⁹ Wermke, S.35

¹⁷⁰ Wermke 2007, S.35

¹⁷¹ Wermke 2007, S.35

¹⁷² Wermke 2007, S.36

¹⁷³ Wermke 2007, S.36

¹⁷⁴ Wermke 2007, S.36

- „Höreindrücke dürfen bzw. müssen *bewertet* werden“¹⁷⁵, um von Schüler:innen auch emotional als angenehm oder unangenehm eingeordnet werden zu können.

3.4 Zuhören im Pädagogischen Kontext

Wie ich in der Arbeit bisher dargestellt habe, ist das Zuhören an bestimmte Kommunikationssituationen gebunden, die auch Einfluss auf die Zuhörabsicht und die Qualität des Zuhörens haben. Imhof untersuchte, wie Menschen ihr eigenes Zuhörverhalten in drei verschiedenen Kommunikationsbereichen („Persönlich, Beruf, Unterricht“) mittels Fragebogen beurteilen.¹⁷⁶ Als Bewertungskategorien für gutes Zuhörverhalten nannte sie: „offenes Verhalten, soziale Signale, Aufmerksamkeit, Fragen stellen, Verständnis, Offenheit, Beziehung.“¹⁷⁷ Bemerkenswert ist an ihrem Umfrageergebnis, dass in hierarchischen Zuhörsituationen viel genauer auf die Zuhörer:innensignale geachtet wird. „Vom Zuhörer in unterrichtlichen Situationen wird erwartet, daß er in seinem Verhalten Bereitschaft zum Zuhören ausdrückt, z.B. indem er seine Nebentätigkeiten einstellt oder stillsitzt.“¹⁷⁸ Außerdem soll er den zuhörenden Anschein noch durch das Stellen von thematisch richtigen Fragen unterstreichen und die Lehrer:innen-Instruktionen richtig ausführen.¹⁷⁹ Wie der Lehrer, Schulleiter, Fortbildner und Schulentwickler Gerhard Eikenbusch feststellt, ist diese Erwartungshaltung aber zu hinterfragen, denn „direkte Kommentare, Gegenreden und Einwürfe“ seien oft keine Störung, sondern ein Zeichen dynamischer Kommunikation mit emotionaler Beteiligung und Empathie.¹⁸⁰ Es gehe für Lehrkräfte darum, zu verstehen, dass Zuhören nicht immer still sein müsse.¹⁸¹

Für den Bereich der Schule muss erwähnt werden, dass es sich hier um eine gewisse Art von „hierarchischem Zwangskontext“ handelt, indem sich das Zuhören anders gestaltet als beim privaten Zuhören. Das kann die Aufmerksamkeit steigern oder auch minimieren. Hören kann hier auch mit Gehorsam verwechselt werden. Es könnte sein, dass Lehrkräfte das Maß des Zuhörens falsch anlegen, dass gerade sogenannte Nebenbeschäftigungen wie das „Herumkritzeln“, „mit einem Stift spielen“ die Konzentration steigern und damit zum verstehenden Zuhören beitragen. Die Zuhörsituationen in der Schule sind außerdem vielfältig und reichen vom Elterngespräch, dem Vieraugengespräch mit Schüler:innen, einem vertrauensvollen Gespräch mit wenigen Schüler:innen bis zu einem „Ganzklassenzuhören“

¹⁷⁵ Wermke 2007, S.35-36

¹⁷⁶ Imhof 2004, S.66

¹⁷⁷ Imhof 2004, S.66

¹⁷⁸ Imhof 2004, S.68

¹⁷⁹ Imhof 2004, S.68

¹⁸⁰ Eikenbusch, S.67

¹⁸¹ Eikenbusch, S.67

von bis zu 36 Personen. Für den evangelischen Religionsunterricht in Österreich entscheiden sich Schüler:innen zwar mehr oder weniger freiwillig, es gibt kleinere Gruppen als in anderen Unterrichtsfächern und die Benotung verläuft weniger streng als in Hauptfächern, dennoch handelt es sich um eine pädagogische Zuhörsituation im Kontext von Schule.

Im Folgenden möchte ich nun die Systematisierung von Zuhörsituationen nach Imhof übernehmen und ihren Fokus auf die daran anknüpfenden Fördermöglichkeiten.¹⁸²

3.4.1 Zuhören in der Wissensvermittlung

Unterrichtliche Situationen der Wissensvermittlung sind fast ausschließlich auf das Zuhören angelegt. Dabei ist das Zuhören nicht nur beim Frontalvortrag gefordert, sondern auch bei der medialen Vermittlung von Lehrinhalten, der Partner- oder Gruppenarbeit und auch in der Diskussion oder Präsentation. Wie *Zuhören* und *Verstehen* auf kognitiver Ebene zusammenwirken, habe ich schon im vorangehenden Kapitel dargelegt. An dieser Stelle möchte ich noch ergänzen, wie man als Lehrkraft das Zuhören in der Wissensvermittlung erleichtern kann.

3.4.1.1 Textvermittlung auf grafischer und prosodischer Ebene

Wie schon im Mehrebenenmodell des Hörverstehens erwähnt, weisen Hör- und Leseverstehen auf einer höheren Ebene des Textverstehens Ähnlichkeiten auf.¹⁸³ Anders ist dies auf der Ebene des Dekodierens. Hier spielt die Form der Medialität eine große Rolle. Hörtexte haben den Vorteil, dass sie prosodisch bereits strukturiert sind und schneller an automatisierte Verständnismuster anknüpfen können.¹⁸⁴ Sie haben jedoch den großen Nachteil, dass sie meist nur einmal gehört und nicht wiederholt werden können. Aus der Lesedidaktik weiß man aber, dass durch die Kombination von Hörtext und wiederholbarem visuellem Lesetext optimales Textverständnis erreicht werden kann. Weiters ist auch interessant, dass beim Lesen eine Art inneres prosodisches Verklangklichen des Lesetextes stattfindet. Umgekehrt kann diese innere Stimme auch bei einem monoton präsentierten Text zugeschaltet werden, um Sinn zu stiften.¹⁸⁵ Bei gehörten Texten wiederum entstehen auch Bilder im Kopf. Rezipient:innen sind also auf verschiedenste mentale Weise in der Lage, Verständnis zu erzeugen.¹⁸⁶ Verbal kodierte Texte sind durch visuelle und akustische Präsentation leichter verständlich. Behrens hat diese Erkenntnis sehr übersichtlich in einem

¹⁸² Imhof 2004, S.8-9

¹⁸³ Behrens 2021, S.24

¹⁸⁴ Behrens 2021, S.25

¹⁸⁵ Behrens 2021, S.25

¹⁸⁶ Behrens 2021, S.26

eigenen Modell dargestellt, das Hör- und Leseverstehen in zwei sich überlappenden Kreisen darstellt.¹⁸⁷

Das heißt, dass reine Hörverstehensaufgaben die Zuhörfähigkeit nicht unbedingt verbessern.¹⁸⁸ Um umfangreich zu fördern, muss auch in anderen Bereichen gefördert werden (z.B. Konzentrationsübungen, Geräusche filtern, sprachliche Unterstützung etc.). Für die Deutschdidaktik hat Gailberger herausgefunden, dass man durch die regelmäßige simultane Verwendung von Hör- und Lesetexten, „innerhalb von sechs Wochen“ im Lese- und Literaturunterricht die Leseflüssigkeit und damit das Leseverständnis fördern kann.¹⁸⁹

Leseflüssigkeit könnte demnach auch im Religionsunterricht gefördert werden, indem man flüssiges, betontes Vorlesen und Mitlesen von Texten in unterschiedlichen didaktischen Varianten ermöglicht. So könnten beispielsweise biblische Texte mit professionellen Sprecher:innen wie Rufus Beck gleichzeitig gehört und gelesen werden. Durch den spannend artikulierten Hörtext ist vielleicht auch das Leseinteresse an biblischen Texten steigern.

3.4.1.2 Wie kann ich als Lehrperson zu gutem Zuhören beitragen?

Bisher wurden bezüglich der Wissensvermittlung nur Texte in den Blick genommen. Wie kann man aber als Lehrperson zu gutem Zuhören beitragen? Manchmal sind Vorträge auch bei aller Zuhörabsicht und Konzentration schwierig zu verstehen. Will man etwas Spannendes erzählen oder vermitteln? Betrachtet man Schüler:innen als Dialogpartner:innen? Welche Fragen haben sie und was bewegt sie? Unbewusst gestalten auch Spiegelneuronen das Zuhören.¹⁹⁰ Daher ist es ratsam, die eigene Sprechgestaltung zu hinterfragen und immer wieder zu verändern. Körpersprache, Atmung, Stimme, Artikulation, Lautstärke und Sprechtempo gestalten den eigenen Vortrag, das wird Schüler:innen in Bezug auf ihre Referate nahegebracht. Lehrkräfte selbst wirken als Vorbild für ihre Vorträge.¹⁹¹ Eikenbusch empfiehlt auch beim Sprechen räumlich eine Position einzunehmen, die Ruhe vermittelt.¹⁹²

Als Lehrkraft kann man aber auch durch Fragestellungen und durch „feste Routinen“, die das Zuhören fördern, den Unterricht strukturieren. „Das Basiswerkzeug für gutes Zuhören sind gute Fragen – und das Wissen darum, ob, wann, wie und wozu man sie einsetzt.“¹⁹³ Generell gilt, dass offene Fragestellungen, die Beteiligung von Schüler:innen und ihr Zuhören fördern,

¹⁸⁷ Behrens 2021, S.27

¹⁸⁸ Behrens 2021, S.26

¹⁸⁹ Gailberger in Bernius 2010, S.132

¹⁹⁰ Papst-Weinschenk, S.164

¹⁹¹ Papst-Weinschenk, S.172

¹⁹² Eikenbusch, S.65

¹⁹³ Eikenbusch, S.65

Fragen, auf die nur eine Antwort passt, das Zuhören verringern.¹⁹⁴ Richtig gehört, fühlen sich Schüler:innen aber erst, wenn man das Gesagte zusammenfasst oder an der Tafel wertschätzend sichtbar macht.¹⁹⁵ So wird das Zuhören auch sichtbar.

3.4.2 Zuhören in der sozialen Interaktion

Imhof erwähnt das Zuhören in der sozialen Interaktion als eine typische Zuhörgelegenheit innerhalb des pädagogischen Kontextes. In der Schule ist man allerdings mit der Herausforderung konfrontiert, dass es zahlreiche soziale Interaktionen gibt, aber gerade bei jüngeren Schüler:innen noch nicht die Fähigkeit, sich gegenseitig wirklich zuzuhören. Diese Fähigkeit muss erst gefördert werden. Zuhören wird bei Imhof als Voraussetzung für „den Erwerb kommunikativer Kompetenzen“ sowie der „Entwicklung von Empathiefähigkeit“ und als „ein wesentlicher Faktor bei der Entwicklung kooperativer Lern- und Arbeitsformen gesehen.“¹⁹⁶ Wie diese Förderung für den Religionsunterricht konkret aussehen kann, möchte ich im fünften Kapitel darstellen.

3.4.3 Zuhören und Feedback

Marie-Joan Föh, didaktische Leiterin der IGS Gifhorn, beschreibt das Zuhören als wertvolles Element in der Lernprozessberatung im Kontext von selbstorganisiertem Lernen und in beratenden Schüler:innen- und Elterngesprächen, also Zuhören betrachtet aus der Perspektive der Lehrperson¹⁹⁷. Aktives Zuhören der Lehrkraft im Beratungssetting sollte auf das Verstehen des Gegenübers ausgerichtet sein und ermöglicht dadurch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung der Schüler:innen, wenn sie gehört werden.¹⁹⁸ Darüber hinaus kann es der Lehrkraft helfen, Problemlagen im Bereich des Lernens oder in der Beziehung zu Schüler:innen zu verstehen. Sie empfiehlt vier strukturelle Elemente, die aktives Zuhören vorbereiten. Erstens sollte eine wertfreie Haltung eingenommen werden, in der durch das verständnisvolle Zuhören und Nachfragen zweitens eine positive Beziehung entstehe, in der es möglich werde, über alle belastenden oder hindernden Lernfaktoren zu sprechen. Das inkludiere auch Feedback zum eigenen Unterricht und etwaige, damit verbundene Verständnisprobleme. Drittens erwähnt Föh das Wiedergeben oder Paraphrasieren oder sogar Visualisieren des Gehörten, um das richtige Verstehen auf beiden Seiten sicherzustellen.¹⁹⁹ Als vierte Maßnahme sollte auf geeignete Zeitfenster und ruhige

¹⁹⁴ Eikenbusch, S.65

¹⁹⁵ Eikenbusch, S.66

¹⁹⁶ Imhof, 2004, S.9

¹⁹⁷ Föh S.44

¹⁹⁸ Föh, S.44

¹⁹⁹ Föh, S.46

Räume geachtet werden, die ein ungestörtes, konzentriertes und angstfreies Gespräch ermöglichen können.²⁰⁰ Ebenso spielt das genaue Zuhören der Lehrkraft für Corinne Wyss eine Rolle, die zum Einfordern von Feedback im eigenen Unterricht ermutigen will. Genaues Zuhören inkludiert in diesem Zusammenhang aber auch die gemeinsame Reflexion über das Gehörte und die anschließende Veränderung von Unterricht, sodass sich die Schüler:innen wirklich ernst genommen fühlen.²⁰¹ In den meisten Fällen sind die Schüler:innen geübte Feedbacknehmer:innen und die Lehrer:innen geübte Feedbackgeber:innen. Im Idealfall entstehe aber eine hilfreiche, wertschätzende dialogische Feedbackkultur, in der das Zuhören auf beiden Seiten Veränderung und gute Beziehung schaffe.²⁰²

3.5 „Pädagogik des Zuhörens“ - Reggio Pädagogik

Die *Reggio Pädagogik* ist ein frühkindliches integratives und reformpädagogisches Erziehungskonzept, das in dem italienischen Ort Reggio Emilia entstand.²⁰³ Die *Reggio Pädagogik* ist Teil eines größeren Konzeptes, des *Reggio Emilia Approaches*, der in Reaktion auf die faschistische Besetzung der Region während des 2. Weltkriegs entstand.²⁰⁴ In dieser Region solidarisierte sich nach dem Krieg die gesamte Bevölkerung, um Bildung für alle zu ermöglichen und die Unterdrückung von Frauen und Kindern in Zukunft zu unterbinden. Diese Art der *Solidarisierung* und *Partizipation* wurde als „Reggio Emilia Erfahrung“ zum geflügelten Wort.²⁰⁵ Es entstanden „selbstverwaltete Einrichtungen“, in denen Lehrer:innen, Eltern und Bürger:innen gemeinsam leiteten, um die Zukunft der Gesellschaft zu sichern.²⁰⁶

Kennzeichnend für die Reggio Pädagogik ist die Partizipation einer ganzen Gemeinschaft und ein positives Menschenbild, indem allen am Erziehungsprozess beteiligten hilfreiche Fähigkeiten zugesprochen werden. Das Kind funktioniert als „Konstrukteur“ seines eigenen Wissens²⁰⁷ und drückt sich symbolisch gesehen in Form von 100 Sprachen aus.²⁰⁸ Gemeint ist damit, die einzigartige Ausdrucksform eines jeden Kindes, seinen einzigartigen Fähigkeiten gemäß. Insofern ist dieser pädagogische Ansatz auch integrativ. Die Pädagogin fungiert als „Wegbegleiterin des Kindes, als Forscherin, und als Zeugin der kindlichen Entwicklung“²⁰⁹. Die Eltern werden als „Expert:innen ihrer Kinder wahrgenommen und können sich durch „Ideen,

²⁰⁰ Föhr, S.47

²⁰¹ Wyss, S.49

²⁰² Wyss, S.50

²⁰³ Lingenauber, S.181

²⁰⁴ Lingenauber in Barz, S.536

²⁰⁵ Lingenauber in Barz, S.536

²⁰⁶ Lingenauber in Barz, S.637

²⁰⁷ Lingenauber, S.181

²⁰⁸ Lingenauber in Barz, S.538

²⁰⁹ Lingenauber, S.181-182

musikalische, sportliche sowie berufliche Fähigkeiten einbringen“.²¹⁰ Das Zuhören der Lehrkraft steht im Mittelpunkt dieses Bildungskonzeptes.²¹¹ „Es bedeutet zuhören, begleiten und den Spuren der Kinder folgen“²¹².

Interessant erscheint dieser pädagogische Ansatz, weil die Rolle der Lehrkraft im Zuhören, Begleiten und Erspüren von Impulsen liegt. Diese Pädagogik bezieht sich aber nicht nur auf das Zuhören allein, sondern auch auf die Dokumentation der kindlichen Forschungswege. In der Dokumentation wird das aufmerksame Zuhören und Sehen der Erzieher:in gleichermaßen sichtbar. Zuhören geht dem Sichtbarmachen voran. Beim aktiven Zuhören der Gesprächstherapie bei Carl Rogers wird nur mündlich paraphrasiert und verbalisiert, in der Reggio-Pädagogik zusätzlich sichtbar dokumentiert. In beiden Fällen findet in gewisser Weise eine Art *Echoing* statt, indem das Gegenüber sich selbst wahrnehmen kann. Beide Ansätze verfolgen ein positives und wertschätzendes Menschenbild, die dem Menschen alles zutraut, im Fall der Reggio-Pädagogik allen Beteiligten, im Fall der Gesprächstherapie dem Klienten. In beiden Fällen entsteht durch das Zuhören Entwicklung. Auf den Religionsunterricht übertragen, deckt sich hier die positive und wertschätzende Haltung allen Menschen gegenüber, mit einer Haltung, die der Liebe Gottes zu den Menschen entspricht und sich in der „Gottebenbildlichkeit des Menschen“²¹³ idealerweise widerspiegelt.

Für den Religionsunterricht kann dieses pädagogische Konzept zwei Impulse geben: Das Vorbild eines wertschätzenden partizipativen Austauschs mit allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen und die sichtbare Dokumentation des Zuhörens. Durch das Sichtbarmachen des Zuhörens wird auch die Wertschätzung der Beobachter:innen für Schüler:innen sichtbar. So könnte man im Schulhaus kleine Projekte ausstellen oder mit der örtlichen Kirche zusammenarbeiten und hier ausstellen. Die ganzheitliche Dokumentation von Lernprozessen würde aber den Zeitaufwand für eine Lehrkraft innerhalb des österreichischen Schulsystems übersteigen, indem Teamteaching oder gemeinsames Nachdenken über individuelle Entwicklungsprozesse eher eine Ausnahmeerscheinung darstellen.

²¹⁰ Lingenauber in Barz, S.538

²¹¹ Tassilo, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/beobachtung-und-dokumentation/2263/> (Zugriff: 26.3.2024)

²¹² Günsch, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaetze/moderne-paedagogische-ansaetze/faszination-reggio-paedagogik-im-interview-mit-susanne-quensch/> (Zugriff: 26.3.2024)

²¹³ Körtner, S.292

3.6 Erzählen und (Zu)hören

Welchen Stellenwert hat das Erzählen für Menschen und welchen Zusammenhang hat es mit dem Zuhören? Die Gesprächsforschung beleuchtet die Zuhörer:innenrolle im Zusammenhang mit dem Erzählen und dem Erzählerwerb. Schon Kinder erschließen sich durch das Erzählen das Verständnis von Welt. Nach Carmen Spiegel tragen Zuhörer:innen auch aktiv durch ihre Rückfragen und sprachliches Scaffolding entscheidend dazu bei, ob Kinder das Erzählen erlernen.²¹⁴ Denn das Erzählen lebt und gestaltet sich durch Zuhörer:innensignale sowie dem Nachfragen oder Ergänzen. Erzählen von Geschichten enthält außerdem zwei Arten des Zuhörens: Zum einen müssen Erzähler:innen ganz genau wahrnehmen und innerlich hören, was die Geschichte an sich zu sagen hat und zum anderen brauchen erzählte Geschichten ein aufmerksam zuhörendes Publikum.

„Geschichten helfen uns, dem was wir erleben und dem, was uns widerfährt, Sinn zu verleihen, Ereignisse in einen Zusammenhang zu stellen. Durch die Geschichten, die über uns erzählt werden und die wir über uns erzählen, entwickeln wir ein Verständnis über uns selbst.“²¹⁵ So schreibt die Deutschdidaktikerin Rathgeb in ihrem Online-Artikel über die Kunst des Erzählens. Auch für den Religionspädagogen Hans Schmid ist das Erzählen „eine ganz ursprüngliche Form der menschlichen Kommunikation“²¹⁶, bevor man in der menschlichen Geschichte begann schriftlich aufzuzeichnen, wurden bereits mündlich Geschichten und wichtiges Wissen weitergegeben. Erzählen ist also seit jeher die grundlegende Form von Bewahrung, Erinnerung und Überlieferung von Kultur.²¹⁷ Im religiösen Zusammenhang ist das Judentum besonderer Repräsentant einer solchen erzählenden, erinnernden Kultur. Die großen Erzählungen des Judentums sind als fixer Bestandteil in die Rituale ihrer jährlichen Feste eingebettet.²¹⁸ Auf diese Art werden Ritual, Erzählung und Erinnerung zur Identität von Menschen.

Digitale Welten erzählen heute anders, visuell und flüchtig. Neueste Trends des Erzählens verlagern sich in der Deutschdidaktik in Richtung multimediales, multimodales und symmediales Erzählen.²¹⁹ Hier versucht man durch eine emotionale Anbindung der Rezipient:innen auf verschiedenen sinnlichen Ebenen (Auge, Ohr, Geruch, Geschmack und Fühlen) Anschluss an die Lebenswelt der Schüler:innen zu finden und eine Geschichte mittels vieler Kanäle zu erzählen, die auch sprachlich leicht verständlich ist. Das Zuhören betrifft in

²¹⁴ Spiegel, S.154

²¹⁵ Rathgeb, <https://lesen.jungoesterreich.at/die-kunst-des-erzahlens.html> (Zugriff: 15.7.2024)

²¹⁶ Schmid, S.115

²¹⁷ Mette, Artikel: Erzählen

²¹⁸ Mette, Artikel: Erzählen

²¹⁹ Anders in: Praxis Deutsch S.4

diesem Zusammenhang nur eine sinnliche Wahrnehmungsebene. So treffen, Sprache, Musik und Geräusche auf das Ohr, verbinden sich aber mit anderen Bildern zu einer ganzen Geschichte. Über bestimmte digitale Storytelling Apps lernen schon Vierjährige digital zu erzählen²²⁰. Ältere erschaffen über SocialMedia Kanäle ihre Identitäten, die sich zwischen Schein und Sein bewegen. Aber auch in solchen Erzählungen können fiktive Identitäten ausprobiert werden und bei positiver Nutzung, der Identitätsfindung dienen.

So schön und bunt solche Erzählwelten erscheinen, so überladen können sie sein. Ich plädiere für die Reduktion von Reizen und die Einübung eines langsamen analogen Erzählens im Religionsunterricht, in dem Imaginationsräume geschaffen werden und das aus den direkten Zuhörer:innensignalen lernt. Auch mit der Stimme und dem Körper kann man verschiedenste Geräusche erzeugen, die zu einer Geschichte passen und eine emotionale Anbindung an die Lebenswelt von Schüler:innen erreichen. Diese Erzähl-Methoden verlangsamen vielleicht das Lebenstempo der überreizten Schüler:innen und beruhigen sie im Idealfall. Darüber hinaus kann Erzählen und das damit verbundene Zuhören auch zu gelingender Kommunikation beitragen und gesunde psychische Entwicklung fördern, so Norbert Mette. „Gelingende Kommunikation kann so, reformpäd. orientiert, in Schul-Leben u. -Lernen Identität u. Selbstwert fördern u. darin gesellschaftsstrukturell bedingte u. biograf. frühe Folgen destruktiver K. mildern, ohne die Grenzen zur Therapie überschreiten zu wollen u. zu können.“²²¹

3.7. Fazit

Aus den dargestellten Modellen zur Zuhörförderung lassen sich folgende Erkenntnisse festhalten. Das Zuhören sollte im schulischen Bereich in seiner Wichtigkeit zu einer Metakompetenz aufsteigen, die aber nicht eingefordert und getestet wird, sondern im Unterricht thematisiert und mit Neugier und Freude in Verbindung gebracht werden sollte. Die Forschung bestätigt positive und nachweisbare Auswirkungen auf das soziale Miteinander, die Wahrnehmungsfähigkeit und auf das individuelle Hörhandeln, wenn Hörerziehung bewusst gefördert wird. Verschiedene Fördermöglichkeiten ergeben sich aus einer bewussten Betrachtung der Einflussfaktoren zum Hörverstehen, die auch die Reflexion der eigenen „Sprachhandlungsrolle“ als Lehrkraft miteinschließt. Konzentrationsübungen, sprachsensibler Unterricht und vielfältige akustische Reize stimulieren die Ausreifung des Gehirns auf diesem Gebiet und tragen zu einer ästhetischen Hörerziehung bei, die Selbst- und Fremdwahrnehmung miteinschließt. Gut gestellte Fragen gelten als Basiswerkzeug für gutes

²²⁰ Scratch jr (AppStore)

²²¹ Mette, Artikel: Kommunikation

Zuhören im Unterricht. Essenziell erscheint auch ein „Sichtbarmachen“ des Gehörten, was bei Schüler:innen ein Gefühl von gehört werden und Wertschätzung auslöst. Zuhören kann auch über das Erzählen gefördert werden, da es durch Zuhörer:innensignale mitgestaltet wird. Gleichzeitig stellt es die Grundform menschlicher und religiöser Äußerungsformen zu allen Zeiten dar. Erzählen stiftet Sinn und trägt zu einer gesunden psychischen Entwicklung bei.

4. Zuhören im RU und in der RP

Diese Kapitel soll folgende Fragen beantworten:

- Welche Rolle spielte das (Zu)hören im Religionsunterricht und in der Religionspädagogik in der Vergangenheit und welche didaktischen Konzepte gibt es aktuell?
- Welche didaktischen Konzepte hält die Bibel im Zusammenhang mit dem (Zu)hören bereit?
- Kann ästhetische Wahrnehmung spirituelle Wahrnehmung fördern?
- Welche Rolle spielt das Zuhören im Kontext von Erzählen und religiöser Bildung?
- Welches Potential liegt in der Methode des Erzählens für den Religionsunterricht?

4.1 (Zu)hören in der Religionspädagogik bisher

Im Folgenden werde ich ausschnitthaft darstellen, für welche religionspädagogischen Konzepte das (Zu)hören wichtig wurde.

Die Evangelische Unterweisung ist ein religionspädagogisches Konzept, das seine Anfänge bei Karl Barth und einer theologischen Neuausrichtung auf das Wort Gottes nach dem Ersten Weltkrieg nahm, sich aber nicht einheitlich unter dem Einfluss der Geschichte und vieler Personen weiterentwickelte.²²² Während des Zweiten Weltkrieges wurde sie gedanklich oft mit der Bekennenden Kirche und der Dialektischen Theologie Karl Barths verbunden, quasi ideologiefrei, was aber auf Helmut Kittel nicht zutrifft, der sich zeitlebens nie klar über seine Aktivität im NS-System bekannte, sondern sich eher mit der Bekennenden Kirche in Verbindung bringen wollte.²²³

Richtungsweisend wurde Helmut Kittel mit seinem Buch: „Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung“ aus dem Jahr 1947. Als Ursprung der EU nennt er die Schriften von Gerhard Bohne, Theodor Heckel, Martin Rang und Oskar Hammelsbeck, sowie die Religionspädagogin Ilse Peters, deren Lehrplan man im Anhang seines Werkes findet und die

²²² Möller, S.2

²²³ Möller, S.4

alle vor dem 2. Weltkrieg verfasst wurden.²²⁴ Er verwirft hier den „Namen Religionsunterricht“ als abstraktes Wort, das im Kontext von Religionsphilosophie und -psychologie unkonkret geworden sei, und nichts mehr zu sagen hätte.²²⁵ Die EU richtet sich umfassend an die Unterweisung aller Altersgruppen von Menschen und ist nicht allein auf Schulunterricht begrenzt. Er schreibt von einer „Entchristlichung“ der Gesellschaft²²⁶. Dagegen soll die evangelische Unterweisung zum „rechten Umgang mit dem Evangelium“ führen²²⁷. „Recht mit dem Evangelium umgehen heißt also: Gottes Wort in Jesu Christi Wort und Werk hören.“²²⁸ Im Kern geht es ihm um das gemeinsame Hören des „Wortes Gottes in der Heiligen Schrift“, was „aller Sinn“ der „EU“ sei.²²⁹ Der Anfang des Hörens beginne bei der Religionslehrkraft selbst und dem „Hören-wollen“ auf die Schrift, in der Gott persönlich anrede.²³⁰ „Zum Lehrer der heiligen Schrift wird man nur durch das Gebet um Gottes Geist, der vor Gottes Angesicht stellt, und unser Herz zum Hören aufschließt.“²³¹ Der Schlüssel zum Hören Können liegt bei Kittel also in der Kraft des Heiligen Geistes. Kittel sieht die Religionslehrperson in der Aufgabe der Verkündigung, in der die Lehrkraft die Schüler:innen zu „einem sinnvollen Leben mit der Bibel“²³² führen soll. Er vergleicht sie mit dem Gleichnis des Säckmannes, der Samen ausstreut. Für ihn ist das Wort der Schrift aber nicht nur Same, sondern auch Schwert, das unterscheidet „zwischen solchen, die hören und solchen die nicht hören.“²³³ „Gott dienen heißt demnach, dies sein Wort sagen, hören und tun.“²³⁴ Das Hören könnte hier auch als Gehorsam verstanden oder missverstanden werden. Mit seiner alleinigen Ausrichtung auf die Verkündigung, erscheint diese Konzeption im Kontext von Schule und Bildungsauftrag ungeeignet. Nach Martin Rothgangel werde auch die Lehrkraft durch diesen Anspruch überfordert und die Lebenswelt der Jugendlichen werde zu wenig in den Unterricht einbezogen.²³⁵ Kittels radikale Hinwendung zum Evangelium als Wahrheit war vermutlich auch eine Reaktion auf die ideologische Fehlleitung der NS-Zeit und ein Wunsch und Ringen um eine wirklich gültige Wahrheit und eine neue Art des heilsamen Hörens.²³⁶

²²⁴ Kittel, S.95

²²⁵ Kittel, S.5

²²⁶ Kittel, S.6

²²⁷ Kittel, S.8

²²⁸ Kittel, S.9

²²⁹ Kittel, S.20

²³⁰ Kittel, S.10

²³¹ Kittel, S.10

²³² Kittel, S.9

²³³ Kittel, S.31

²³⁴ Kittel, S.89

²³⁵ Rothgangel S.77

²³⁶ Eine ähnliche „Entchristlichung der Gesellschaft“ ist auch in der heutigen Gesellschaft festzustellen, in der die Bekenntniszahlen von Schüler:innen einen starken Abwärtstrend zeigt. Eine neuerliche Hinwendung und damit ein Hinhören auf das, was biblische Texte uns heute noch zu sagen haben und eine Bereitschaft zu hören, ist m.E. auch heute noch eine erstrebenswerte Haltung, die es im Religionsunterricht zu fördern gilt.

Kurt Frör war ein weiterer Religionspädagoge, der die Idee der EU aufgriff und in seinem Werk „Kerygma und Erziehung (Frör 1952)“ weiterentwickelte. Er unterschied gemäß der Zwei-Regimenten-Lehre Luthers zwischen dem kirchlichen und dem weltlichen Bereich, in diesem Fall der Schule.²³⁷ Somit war die Trennung zwischen Verkündigung und Bildung vollzogen. Das Hören ist bei Frör als eine offene Bereitschaft, auf das, was Texte sagen wollen, zu verstehen und gleichzeitig Teil seiner religionspädagogischen Zielausrichtung. Der Unterrichtsinhalt lässt sich bei ihm auf die „Auslegung von Überlieferung“, sowohl der Bibel als auch der Kirchengeschichte, reduzieren. In Bezug auf Hermeneutik und die spätere Phase des Hermeneutischen Religionsunterrichts, sah er für Jugendliche das Ziel, bei aller begründeter Bibelkritik, das hören zu können, was die Bibel ihnen sagen möchte.²³⁸

Der Theologe Dietrich Bonhoeffer war zwar kein Religionspädagoge, aber er beschäftigte sich mit dem Zusammenleben von Christ:innen. Die Schließung des Predigerseminars in Finkenwalde durch die Staatspolizei im Jahr 1937 und die Lektüre Karl Barths während dieser Zeit veranlasste ihn zur Niederschrift seiner Erkenntnisse über christliche Gemeinschaft.²³⁹ Auch für ihn spielt das Zuhören eine wesentliche Rolle. *„Wie die Liebe zu Gott damit beginnt, daß wir sein Wort hören, so ist es der Anfang der Liebe zum Bruder, daß wir lernen auf ihn zu hören. Es ist Gottes Liebe zu uns, daß er uns nicht nur sein Wort gibt, sondern uns auch sein Ohr leiht. So ist es sein Werk, das wir an unserem Bruder tun, wenn wir lernen, ihm zuzuhören.“*²⁴⁰ Das Zuhören könne demnach sogar ein größerer Dienst sein als das Reden. Die Liebe zu Gott beginne also mit dem Hören auf sein Wort, die Liebe zum Bruder damit, dass wir auf ihn hören. In seinem Werk *Gemeinsames Leben* plädiert er dafür, dem Bruder ein Ohr zu schenken. Gottes Liebe bestehe nicht nur darin, das Wort zu hören, sondern auch darin, ganz praktisch seinem Nächsten zuzuhören. Er geht sogar noch weiter und sieht im nicht mehr Zuhören Können den Beginn des Todes jeden geistlichen Lebens.²⁴¹ Wer nicht mehr zuhören könne, der habe nicht wirklich Zeit „für Gott und den Bruder, sondern nur mehr für sich selbst, für seine eigenen Worte und Pläne“²⁴². Ein hartes Urteil. Das Hören bei Bonhoeffer meint also zweierlei, ein Hören auf Gottes Wort und ein Zuhören seinem Nächsten gegenüber, im Sinn von Seelsorge und Beichte.

Der katholische Religionspädagoge Hubertus Halbfas misst dem Hören in seiner Fundamentalkatechetik (1968) einige Bedeutung zu. Für ihn sind biblische Texte mit der schriftlichen Fixierung nicht abgeschlossen, sondern würden sich auch für heutige

²³⁷ Möller, S.6

²³⁸ Frör, S.102

²³⁹ Müller, Vorwort zu Bonhoeffer „Gemeinsames Leben“, S.7

²⁴⁰ Bonhoeffer, S.82

²⁴¹ Bonhoeffer, S.83

²⁴² Bonhoeffer, S.83

Lebenswelten offenbaren. So gesehen, sollten Schüler:innen im Religionsunterricht zum Hören auf biblische Texte befähigt werden.²⁴³ Er geht von der These aus, dass christlicher Unterricht, biblischer Unterricht sei.²⁴⁴ Die Vorstufe des Hörens auf biblische Worte, vollziehe sich aber im wiederholten Hören einer dichterischen Sprache, in ihr seien existentielle Lebensinhalte verborgen. Dichterische Sprache und religiöse Mitteilungen gehören für ihn zusammen. So sei es im Religionsunterricht notwendig, das Hören dichterischer Sprache zu trainieren, um auch biblische Texte „Hören“ zu können.²⁴⁵

Insgesamt zeigt die Recherche über das Hören in der Religionspädagogik der Vergangenheit, dass es nur sehr wenige Didaktiker gibt, die auf das (Zu)hören im Religionsunterricht Bezug nehmen. Man kann daraus schließen, dass es entweder als selbstverständlich vorausgesetzt wurde oder, dass es nicht wichtig sei. Für die Menschen, für die das Hören wichtig wurde, ergibt sich ein geschichtlicher Zusammenhang im Kontext des Nationalsozialismus und einer Neuorientierung, in dem ein neues Hören vermutlich als Kontrapunkt politischen Machtmissbrauchs Wichtigkeit erlangt.

4.2 Aktuelle religionspädagogische Konzepte des (Zu)hörens

Aktuell findet man zwei Religionspädagogen, die das Zuhören explizit in ihren Didaktiken erwähnen, Stephan Ahrnke auf evangelischer Seite und Wolfgang Wagerer auf katholischer Seite.

4.2.1 Didaktik des Zuhörens Ahrnke Stephan (evang.) – „Hörendes Lernen“

Stephan Ahrnke beschreibt seine Didaktik des Zuhörens in einem Sammelband zum Erzählen²⁴⁶. Für ihn ist das Zuhören mindestens gleichwichtig, wenn nicht sogar grundlegender als das Erzählen. Zuhörer:innen würden in den meisten didaktischen Konzeptionen nur instrumentalisiert, um die Funktionen für das Erzählen wirksam werden zu lassen.²⁴⁷ Er erwähnt, dass das Zuhören in der Fachliteratur zudem unterbeleuchtet sei.²⁴⁸ Zuhören ist für ihn eine „Lebensform des Glaubens“, die sich nicht passiv gestalten, sondern eine Form „wirkmächtigen Tuns“ sei.²⁴⁹ Als Beispiel führt er die literarische Figur *Momo* aus dem gleichnamigen Jugendbuch von Michael Ende an, deren Zuhören das Leben der Erzähler:innen verändere.²⁵⁰ Aber nicht nur bei Michael Ende werde das Zuhören thematisiert,

²⁴³ Halbfas, S.228

²⁴⁴ Halbfas, S.106

²⁴⁵ Halbfas, S.218

²⁴⁶ Ahrnke, Didaktik des Zuhörens, S.101-118.

²⁴⁷ Ahrnke, S.102

²⁴⁸ Ahrnke, S.103

²⁴⁹ Ahrnke, S.101

²⁵⁰ Ahrnke, S.113

sondern auch im jüdischen Glaubensbekenntnis, dem *Shema' Israel*²⁵¹. Das Hören auf Gott, sei „nicht allein eine menschliche Fähigkeit, sondern religiöse Pflicht, elementare Lebensform des Glaubens, die die Existenz des religiösen Menschen ausmacht.“²⁵²

Ahrnke beschreibt das Zuhören als eine konstruktive, anstrengende Leistung, die durch einen Lernprozess gekennzeichnet ist, der das Gehörte mit einem je eigenen Entwurf von Wirklichkeit abgleicht, prüft und Neues integriert. So gesehen bewirke das Zuhören individuelle Veränderung und auch Veränderung der Gesellschaft, die sich im weiteren individuellen Erzählen bemerkbar mache.²⁵³ Sein Rückgriff auf die Praxis des *Shema' Israel* im Judentum zeige, dass durch den Aufruf zum Hören eine Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit vor Gott entstehe. In weiterer Folge diene dies dem funktionierenden Zusammenleben einer Gesellschaft, die auf Gott hört. Ahrnke schließt daraus, dass Gott nach dem Verständnis des *Shema' Israel* sowohl im Hören als auch im Erzählen sei, da dem Erzählen das Hören auf Gott vorausgehe. Er überträgt dieses Konzept auf die Religionsdidaktik und entwickelt 10 Thesen zu einer Didaktik *hörenden Lernens* für den Religionsunterricht.²⁵⁴ Spannend erscheint, dass für ihn Zuhören und Erzählen nach außen wirksam werden und didaktisch ineinander verschmelzen. Der klassische Kompetenzbegriff, der zwischen passiver Wissensaneignung und einer aktiven Umsetzung trennt, wird dabei in Frage gestellt.

10 Thesen zu einer Didaktik des Zuhörens nach Ahrnke:²⁵⁵

1. Der Lernprozess ist zunächst ein *hörendes Lernen*, indem das eigene Wirklichkeitskonzept mit den Impulsen des Gehörten abgeglichen und neu entworfen wird. Dafür muss Zeit eingeplant werden.
2. Das *hörende Lernen* ist anstrengend und braucht Phasen der Erholung und Wiederholung.
3. Das Zuhören muss als Unterrichtsbaustein zeitlich berücksichtigt werden. Eine Haltung von gegenseitiger zuhörender Zuwendung muss Raum haben, um trainiert zu werden.
4. Die Sicherung des Gehörten (gemeint sind nicht Leistungskontrollen) soll als Voraussetzung für das „hörende Lernen“ aller Beteiligten realisiert werden.

²⁵¹ „Höre, Israel, der Herr ist unser Gott, der Herr ist einzig. Gepriesen sei Gottes ruhmreiche Herrschaft immer und ewig! Darum sollst du den Ewigen, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer Kraft. Diese Worte, auf die ich dich heute verpflichte, sollen auf deinem Herzen geschrieben stehen. Du sollst sie deinen Kindern erzählen. Du sollst von ihnen reden, wenn du zu Hause sitzt und wenn du auf der Straße gehst, wenn du dich schlafen legst und wenn du aufstehst. Du sollst sie als Zeichen um dein Handgelenk binden. Sie sollen als Merkzeichen auf deiner Stirn sein. Du sollst sie auf die Türpfosten deines Hauses und in deine Tore schreiben.“ (<https://www.israelogie.de/juedische-traditionen/das-schma-israel/>, Zugriff: 4.2.2025)

²⁵² Ahrnke, S.112

²⁵³ Ahrnke, S.107

²⁵⁴ Ahrnke, S.106

²⁵⁵ Ahrnke, S.113-115

5. Lernprozesse des Hörens brauchen Zeit und sollten von der Lehrkraft in der Unterrichtsplanung zeitlich ausreichend berücksichtigt werden.
6. Das *hörende Lernen* braucht auch Raum, um wiederum im Erzählen didaktisch selbst aktiv werden zu können.
7. Das *hörende Lernen* hat eine bekennende Grundeinstellung (ähnlich wie das Shema Israel) in einem Verhältnis zu Gott, aber ohne normativen Anspruch, mit einer Bereitschaft, sich auf das Gehörte einzulassen.
8. Das *hörende Lernen* bedeutet auch zu lehren. So werden alle Beteiligte zu Hörenden und zu Lehrenden. Das ist bei der Unterrichtskonzeption mitzubedenken.
9. Verstehen sich alle Teilnehmenden des Religionsunterrichts als Hörende, so entfallen übliche hierarchische Konstrukte der Schule.
10. Das hörende Lernen hat Gerechtigkeit der Gesellschaft zum Ziel und wirkt so durch Aktionen und Projekte nach außen.

Für den Religionsunterricht schließe ich daraus, dass man als Lehrkraft ganz bewusst Zeiten und Räume schaffen sollte, in denen umfassend auf das Hören biblischer Texte und seiner Wirkungen eingegangen wird, auch auf die Dimension des Hörens als einem Hören von Gott. Durch den Abgleich des Gehörten mit individuellen Wirklichkeitsvorstellungen und dem anschließenden Mitteilen in der Unterrichtsgruppe, kann es zu einer stetigen Veränderung im individuellen oder kollektiven Handeln und damit zu einer verbesserten Form des Zusammenlebens kommen, wenn man davon ausgeht, dass ethische Prinzipien der Bibel heute noch zutreffen und ein Reden Gottes durch biblische Texte und das Gespräch hörbar werden kann.

4.2.2 Didaktik des Zuhörens bei Wagerer (katholisch)

Einen interessanten Zugang zum Hören verfolgt der katholische Religionspädagoge Wolfgang Wagerer. In seiner Hördidaktik möchte er das Hören biblischer Texte fördern und auch die Schüler:innen als hörende Subjekte in den Blick nehmen.²⁵⁶ Ziel ist es dabei, Schüler:innen die Begegnung mit der Bibel in einer postmodernen Zeit lebensnah zu vermitteln.

Wagerer sieht das Hören als eine aktive Tätigkeit, eine schöpferische Konstruktionsleistung, die auf frühere gespeicherte Bilder zurückgreift.²⁵⁷ Er grenzt das Hören stark von einem Hörverständnis ab, das lediglich fertige Inhalte aufnehme und danach reflektiere. Der Prozess des Interpretierens und Konstruierens setze bereits während des Hörens ein und sei in Bezug auf das Gehörte individuell verschieden und stehe im Zusammenhang mit einem

²⁵⁶ Wagerer, Ermächtigung zum Hören, S.67 in: Religionspädagogisches Forum 25/2017

²⁵⁷ Wagerer 2017, S.67

Beziehungsgegenüber.²⁵⁸ In einer Herleitung des Hörens als pränatale Fähigkeit, sei das Hören nicht in erster Linie auf Informationen, sondern auf die „Wahrnehmung bzw. Stiftung von Beziehungen“ gerichtet.²⁵⁹ Nach dieser Ansicht hat das Hören etwas Existentielles an sich, ein beziehungsvolles Hören, das lebensfähig macht. Er begründet seine Hördidaktik einerseits existentiell und andererseits in der langen Tradition des Hörens von biblischen Texten.²⁶⁰

Wagerer prägt den Begriff der „Audende“ und meint damit das wieder Hörbarmachen einer ursprünglich mündlichen Tradition, in der Zuhörer:innen entlang von vorgegebenen Strukturmustern leichter verstehen könnten als beim Vorlesen. Er nennt dies „strukturnaloges Hören“, das einerseits angeborenen Hörmustern folge und andererseits den Mustern von biblischen Ursprungstexten. Die Erzähler:innen sollten diese ästhetische Strukturen in elementarisierter Form bewahren.²⁶¹ Sein Hörkonzept versteht sich also auch als Konzept eines strukturellen Hörens, das biblische Sinn- und Formstrukturen wie Textmuster, Figurenkonstellationen, Leitworte, Zeit- und Ortswechsel erkennen kann.²⁶² Wagerer ermutigt in der Religionspädagogik dazu, biblische Texte exegetisch genau zu erforschen und ganze biblische Bücher zu lesen und diese in ihrem größeren strukturellen Zusammenhang einzuordnen. Durch diese genaue Lektüre könnte man in Anlehnung an Erkenntnisse aus „der Lesedidaktik im Deutschunterricht“ ein Vorbild für Schüler:innen sein und diese zur ebenso entdeckenden Lektüre anregen.²⁶³ Diese genaue Lektüre der Lehrkraft solle aber in erster Linie zu „strukturnalogem, elementarisiertem Erzählen“ führen, die der Logik der Ausgangstexte folge.²⁶⁴ Er bemüht den Vergleich mit einem zu groß gewordenen Kleidungsstück, das man an seinen Nähten verkleinere und nicht Löcher ausschneide, um es passend zu machen.²⁶⁵

Wie Ahrens, fordert Wagerer eine Veränderung von Unterrichtsabläufen, in denen Zeit für zweckfreies Hören geschaffen werde. Die Verlangsamung sei die Voraussetzung, dass Hören stattfinden könne. Hören besteht aus zwei Hörrichtungen, aus einem „Hineinhören in die Texte und dem Hineinhören in sich selbst“.²⁶⁶ Diese beiden Hörrichtungen würden zusammenwirken und sich gegenseitig befruchten. Methodisch empfiehlt er dazu das biblische „Hör-Spiel“, indem sich Schüler:innen in verschiedenen biblischen Rollen ausprobieren und Wahrheiten über sich selbst und andere durch die Identifikation mit den Personen entdecken könnten. Als

²⁵⁸ Wagerer 2017, S.67

²⁵⁹ Wagerer 2017, S.68

²⁶⁰ Wagerer 2017, S.69

²⁶¹ Wagerer 2017, S.71

²⁶² Wagerer 2012, S.11

²⁶³ Wagerer, Diss, S.4

²⁶⁴ Wagerer, Diss, S.3

²⁶⁵ Wagerer, Diss, S.3

²⁶⁶ Wagerer, 2017, S.69

Beispiel führt er die Gleichniserzählung (2. Sam 12ff) des Propheten Nathan an, indem sich David schließlich selbst erkennt.²⁶⁷ Auf diese Weise würden biblische Texte auch in einer postmodernen Zeit noch verständlich sein. Er will zu einem eigenständigen Hören ermutigen, das zu einem selbstverantwortlichen Leben führe.

Das Hören in den Kontext von existentiellen Beziehungen zu stellen, bringt diese didaktische Konzeption in die Nähe von Schulz von Thun, der ebenfalls die Beziehungsseite des Zuhörens thematisiert. Sein Verständnis vom Hören bleibt aber dann m.E. dennoch auf einer kognitiven „Struktur-Ebene“ hängen. Durch das Re-Inszenieren und Hör-Spielen passiert eine gewisse Identifizierung mit den Rollen, allerdings nur in pädagogischer Absicht dadurch eigene Wesenszüge zu erkennen, nicht mehr. Kritisch möchte ich auch anmerken, dass ich bei dieser Methode keinen Vorteil des Erzählens sehe, außer, dass die Erzählung kürzer ist als die schriftliche Vorlage und sprachliche Strukturen der Mündlichkeit angepasst werden.

Interessant erscheint Seite ein katholischer online-Artikel, der das Hören an den Anfang religionspädagogischer Konzeption stellt. Ulrich Schleier, Religionslehrer und Universitätslehrender in Mainz, nennt „Reli – das Fach vom Gehörtwerden“. Für ihn ist das Hören, die Voraussetzung für gelingenden Religionsunterricht, unabhängig vom Thema. Er bringt das Hören im Sinn des *fides ex auditu* mit dem Glauben in Verbindung. Aus biblischer Sicht sei das Hören im Kontext der Tora zu verstehen, als ein Hören auf die Weisungen Gottes. Für den Religionsunterricht schließt er daraus, dass es nicht zuerst um Glauben ginge, sondern um das Thema *Gott* und wie sich der Mensch dazu verantworte. Die zentralen Fragen des Religionsunterrichts seien folgende: „Was habe ich bisher gehört? Was will ich und werde ich vielleicht in Zukunft hören? Wer hört mich? Wen höre ich? Und wozu höre ich mich gerufen?“ Diese Fragen seien sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler:innen die zentralen.²⁶⁸ Abschließend bemerkt er, dass dem Hören nicht einmal ein Artikel im katholischen Lexikon für Theologie und Kirche gewidmet sei. Reli als „Fach des Gehörtwerdens“ zu beschreiben führt in die Nähe von Seelsorge.

4.2.3 Zuhören und Seelsorge im Religionsunterricht

Das Hören im Kontext von Seelsorge und Religionsunterricht kommt aktuell bei Matthias Günther vor. Er sieht „Bildung als Bildung von Ressourcen“ und „Handlungsfähigkeit als Ziel des Religionsunterrichts“²⁶⁹. Schüler:innen sollen dazu ermutigt werden, Selbstwirksamkeit zu

²⁶⁷ Wagerer, 2017, S.70

²⁶⁸ <https://www.katholisch.de/artikel/28877-reli-das-fach-vom-hoeren-und-gehoertwerden> (Zugriff: 13.12. 2024)

²⁶⁹ Günther, S.102

erfahren und zu lernen, dass man der Welt offen begegnen darf, sich offen in Sichtweisen des Gegenübers einlassen kann, Fehler zulassen darf und daraus lernen kann, um beim nächsten Mal anders zu handeln.²⁷⁰ Das Hören kommt hier als Dreischritt des Hörens, Suchens und Fragens vor, einem Hören nach Deutungsmöglichkeiten von Lebenserfahrungen der Schüler:innen²⁷¹. Diese würden heute wenig religiöses Wissen mitbringen, daher müsse man daran anknüpfen, was sie im Leben bisher erfahren haben.²⁷² Das Hören setzt er mit einer Haltung gleich, die nicht von fertigem Wissen ausgeht, sondern von einem Hören, Suchen und Fragen nach den Grundfragen der menschlichen Existenz, sowohl der Lehrer:innen als auch der Schüler:innen.²⁷³ Die praktische Umsetzung erscheine aber bei curricularen Vorgaben und festen Unterrichtszeiten schwierig. Empfohlen werden performative Religionsdidaktik, projektorientiertes Lernen und das Lernen an außerschulischen Orten.²⁷⁴

4.3 Didaktik des Hörens in biblischen Texten

Interessant erscheint, dass das Hören des Wortes Gottes von fachfremden Akademikern mit *evangelisch sein* verbunden werden. Der französische Schriftsteller und Philosoph Roland Barthes erwähnt das Zuhören als das „evangelische Wort par excellence: Der Glaube läuft auf ein Hinhören auf das Wort Gottes hinaus, denn durch dieses Hinhören ist der Mensch mit Gott verbunden.“²⁷⁵ Die Worte des Römerbriefs an Kap. 10,17 ἡ πίστις ἐξ ἀκοῆς, ἡ δὲ ἀκοὴ διὰ ῥήματος Χριστοῦ., waren für Martin Luther zentral und wurden durch ihn bekannt. Also kommt der Glaube aus dem Hören des Wortes Christi. Ob die berühmte Wendung *fides ex auditu* zu Recht so bekannt wurde, das müsste näher erforscht werden. In den meisten deutschen Übersetzungen findet sich das Wort ἀκοή als *Predigen* (LUT 1912), als *Verkündigung* (Zürcher Bibel) oder als *Botschaft* (Einheitsübersetzung) übersetzt und nicht in der Bedeutung des Hörens. Nur die englischen Übersetzungen (ESV/KJV) übersetzen ἀκοή mit *hearing*. Man könnte daraus schließen, dass der deutschsprachige Raum dem Hören generell weniger Aufmerksamkeit schenkt als dem Sprechen oder Erzählen.

Die Dialektische Theologie und Karl Barth legen ihr Augenmerk auf das Hören. Auf diese systematisch theologischen Konzepte werde ich hier aber nicht näher eingehen, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Ich möchte nur erwähnen, dass das Hören auch in der systematischen Theologie eine Tradition hat. Betrachtet man biblische Texte, so ist zu

²⁷⁰ Günther, S.106

²⁷¹ Günther, S.102

²⁷² Günther, S.104

²⁷³ Günther, S.104

²⁷⁴ Günther, S.106

²⁷⁵ Barthes in Bernius (2006), S.80

entdecken, dass das (Zu)hören eine wesentliche Rolle spielt. Biblische Texte enthalten darüber hinaus ebenfalls eine Didaktik des Hörens, wie das Shema' Israel zeigt.

4.3.1 Hören und Gehorsam – ein Appell:

Neben dem Hören mit dem „Beziehungsohr“, das im vorangehenden Kapitel erwähnt wurde, ergibt sich im Zusammenhang mit der Religionspädagogik an dieser Stelle noch eine andere Parallele zu Schulz von Thun, das Hören mit dem „Appellohr“.

„Höre, mein Sohn, und sei weise und richte dein Herz auf den rechten Weg!“²⁷⁶ Das Hören ist in der Weisheitsliteratur eng mit Weisheit aber auch mit einer hierarchischen Struktur und Gehorsam verbunden. Typisch für das Buch der Sprüche und für das Buch Amos ist ein „Höraufruf“²⁷⁷. Menschen sollen auf den Rat von Weisen hören, Schüler auf die Lehrer, Kinder auf den Rat der Eltern, das Volk auf den Propheten.²⁷⁸ Abraham erscheint als ein Prototyp des Glaubens durch seinen Gehorsam²⁷⁹. Auch die Propheten treten als Sprachrohr Gottes mit einem Höraufruf an das Volk. Wer hört, hört auf JHWH. Nichthören hat fatale Folgen, so das Prophetengesetz.²⁸⁰ Durch das Hören und den anschließenden Gehorsam können Schicksale zum Positiven gewendet werden, wie unter anderen die Geschichte des Jona und des Volkes von Ninive zeigt. Das Nichthören kann aber auch zur Bestrafung, zu einem „Verstockungsauftrag“ führen, wie das Buch Jesaja (6,9-10) deutlich macht.²⁸¹ Dabei gibt es zwei Dimensionen, ein Hören und Nichtbefolgen und ein Nichtverstehen.²⁸² Immer wieder wird von Menschen berichtet, die eine erwartende, horchende, beziehungsvolle Haltung Gott gegenüber einnehmen und von Menschen, die nicht hören können, denen die Ohren und das Herz verstopft sind²⁸³. Dieses Motiv zieht sich vom Alten Testament bis ins Neue, indem im Matthäus-Evangelium Jesus aus dem Buch Jesaja (6,9-10) zitiert: „So geht an ihnen die Weissagung Jesajas in Erfüllung, die lautet: Hörend werdet ihr hören, und verstehen werdet ihr nicht, und sehend werdet ihr sehen, und einsichtig werdet ihr nicht. Denn das Herz dieses Volkes ist verfettet, und mit den Ohren hören sie schwer, und ihre Augen halten sie

²⁷⁶ LUT 2017, Spr 23,19

²⁷⁷ Wilke, S.3

²⁷⁸ Wilke, S.3

²⁷⁹ Wilke, S.3

²⁸⁰ Wilke, S.3

²⁸¹ Wilke, S.4

²⁸² Wilke, S.4

²⁸³ Wilke, S.4

geschlossen, damit sie mit den Augen nicht sehen und mit den Ohren nicht hören und mit dem Herzen nicht verstehen und nicht umkehren und nicht wollen, dass ich sie heile.“^{284 285}

Der Appell zum Hören zieht sich bis zum letzten Buch des biblischen Kanons durch. In den drei synoptischen Evangelien erklingt sieben Mal der gleiche Aufruf: „Wer Ohren hat, höre!“. Ebenso wird in der Offenbarung des Johannes ein Satz sieben Mal wiederholt: „Wer Ohren hat, der höre, was der Geist den Gemeinden sagt.“ (Offb 2,7/11/17/29; 3,6/13/22) Hubertus Halbfas nimmt in seiner Fundamentalkatechetik Bezug auf dieses Hören. Er erwähnt, dass das Wort Kirche (griechisch: *kuriaké*) in seiner Etymologie ursprünglich von „gehörig“ sein oder „gehorsam“ herrührt und mit dem Hören und Horchen stammverwandt sei.²⁸⁶ „Im ursprünglichen Verständnis des Wortes ist Kirche also dort, wo Menschen dem Herrn gehörig werden, indem sie auf sein Wort hören.“²⁸⁷ Es handle sich um eine Nachfolge Jesu, der uns in seinem uneingeschränkten Gehorsam gegenüber dem Willen Gottes zur Offenbarung Gottes und zum Vorbild wurde.²⁸⁸

4.3.2 Hören als Zugehörigkeit zu Gott

Gott fordert von seinem Volk, anstelle von Opfern, wie es in den antiken Religionen üblich war, ihr Ohr.²⁸⁹ Im übertragenen Sinne ist hier ihre Treue und Liebe gemeint, sie sollen mit ihrem Herzen auf die Stimme Gottes hören und ihr Leben nach seinen Geboten und seinem Willen ausrichten, ihm gehorchen. Im Gehorchen wird das Volk oder eine Person Gott zugehörig. Viele personale Prototypen dienen hier als Vorbild. Zuallererst ist hier das Volk Gottes angesprochen, als es am Sinai Gott in Form von gigantischen Wetterereignissen erlebt und die Zehn Gebote empfängt. Mose steht an seiner Spitze und hört Gott. Das Hören ist ein Ausdruck von der Zugehörigkeit des Volkes Israels zu Gott, wie es in 2.Mose 19,5 postuliert wird: „Und nun, wenn ihr willig auf meine Stimme hören und meinen Bund halten werdet, dann sollt ihr aus allen Völkern mein Eigentum sein; denn mir gehört die ganze Erde.“²⁹⁰ Erich Zenger bezeichnet den weiteren vierzigjährigen Marsch durch die Wüste als eine

²⁸⁴ ZB, Mt 13,14-15

²⁸⁵ Hören und Gehorsam ist nach biblischer Sichtweise mit einer Umkehr verbunden, einer Umkehr zu JHWH und den Vorschriften zu gelingendem Leben. Im Kontext unserer Zeit mutet Gehorsam innerhalb hierarchischer, manchmal diktatorischer Struktur fragwürdig oder in geschichtlicher Erfahrung von Nationalsozialismus sogar gefährlich an. Im Schulkontext sind hierarchische Strukturen jedoch ebenso an der Tagesordnung und helfen zu ordnen, in diesem Sinne könnte das Hören auf ordnende Strukturen auch als hilfreiches Hören in der Schule gedeutet werden, in zweiter Linie wäre zu fragen, wie man im Heute auf die Stimme Gottes hören kann bzw. wie man heute für Schüler:innen aus kirchenfernen Familien wieder die Stimme Gottes hörbar machen kann.

²⁸⁶ Halbfas, S.353

²⁸⁷ Halbfas, S.353

²⁸⁸ Halbfas, S.353

²⁸⁹ Zenger in Vogel, S.31

²⁹⁰ ELB

„Gehörschule Israels“, an deren Ende das Hören können und der Einzug in das Verheißene Land steht.²⁹¹ Diese ständige Opposition zwischen Hören und Nichthören zieht sich als roter Faden durch viele biblische Bücher.²⁹²

Ein Vorbild des Hörens wird auch durch den Propheten Elia gezeichnet, der im ersten Buch der Könige, Kapitel 19,11-13 auf die leise Stimme Gottes wartet, die nicht in den mächtigen Wetterereignissen wie Sturm, Erdbeben und Feuer zu finden ist, sondern im leichten Windgeräusch. Elia nimmt hier die Haltung eines Horchenden ein und kann dadurch Gottes leise Stimme wahrnehmen. Anders als andere biblische Propheten ist er nicht der, der zuerst spricht, sondern der, der zuerst hört.²⁹³ Zenger meint, dass diese Geschichte lehre, Gott nicht visuell zu erwarten, sondern ihn zu hören.²⁹⁴

Ebenso zeige uns das Bild des Gottesknechtes in Deuterojesaja diese Haltung des Hörens.²⁹⁵ „Er weckt auf, Morgen für Morgen weckt er mir das Ohr, damit ich höre wie ein Schüler. 5 Gott der HERR hat mir das Ohr aufgetan, und ich bin nicht widerspenstig gewesen, bin nicht zurückgewichen.“²⁹⁶ In diesem antiken schriftlichen Zeugnis wird sogar ein Schüler zum Ideal des Zuhörens²⁹⁷.

Ähnlich berichtet auch die Geschichte von der Berufung des Propheten Samuel (1.Sam 3) von dieser hörenden Haltung des Menschen. Zenger sieht in diesem Motiv des „hörenden Herzens“ Parallelen zu ägyptischen Texten, die im „Tempelschlaf“ Gottes Wort hören und verändert werden.²⁹⁸ Das Herz ist hier als eine Form des Gewissens zu betrachten, ein Organ, „durch das Gott gehört wird, und durch das Gott den Menschen *einwohnt*. So ist das Herz das Empfangsorgan des Menschen für die Wahrnehmung der gottgesetzten Welt- und Lebensordnung.“²⁹⁹ Auch in 1.Kön 3,9 wird der Wunsch nach einem „hörenden Herzen“ laut. Der junge König Salomo wünscht sich ein „hörendes Herz“, um sein Volk richten zu können, zu unterscheiden zwischen Gut und Böse. Das Hören ist in diesem Zusammenhang mit dem

²⁹¹ Zenger in Vogel, S.40

²⁹² Zenger in Vogel, S.31

²⁹³ Zenger in Vogel, S.38

²⁹⁴ Zenger in Vogel, S.35

²⁹⁵ Zenger in Vogel, S.38

²⁹⁶ ZB, Jes 50,4-5

²⁹⁷ An dieser Stelle wäre es interessant, der antiken Rolle von Schülern nachzugehen, die vermutlich ähnlich wie später die Jünger:innen Jesu ihr ganzes Leben auf die Lehrperson ausgerichtet und ihr Leben mit ihr geteilt haben, sodass sie für eine gewisse Zeitspanne alle Lehre in dieser hörenden Haltung in sich aufnehmen. Schüler:innen heute befinden sich in einem Zwangskontext, der ein völlig anderes Verhalten nach sich zieht.

²⁹⁸ Zenger in Vogel, S.41

²⁹⁹ Zenger in Vogel, S.41

Wunsch nach Weisheit verbunden, mit einer Suche nach Gerechtigkeit und „ethischer Urteilkraft“.³⁰⁰

Warum aber soll das Volk Hören? Dies begründet der Verfasser des fünften Buch Mose, in dem das Shema‘ Israel wiederholt wird, mit einer direkten Auswirkung, damit es ihnen gut gehe und das Volk wachse „So höre sie nun, Israel, und halte sie und handle danach, damit es dir gut geht und ihr überaus zahlreich werdet, wie der HERR, der Gott deiner Vorfahren, es dir verheissen hat, in einem Land, in dem Milch und Honig fließen.“³⁰¹ Dieses Hören und Gehorchen wird in diesem Text als eine Liebe zu Gott dargestellt. In der Folge bewirkt es glückliches Zusammenleben als Gemeinschaft. Auch im Neuen Testament wird das Shema‘ Israel von den Verfassern der synoptischen Evangelien im Doppelgebot der Liebe aufgegriffen. Jesus antwortet hier auf die Frage nach dem wichtigsten Gebot mit dem „Hörgebot“. „Das erste ist: Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist allein Herr, und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und mit deiner ganzen Seele und mit deinem ganzen Verstand und mit all deiner Kraft. Das zweite ist dieses: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Höher als diese beiden steht kein anderes Gebot.“³⁰²

Auf den Schulkontext übertragen könnte man also behaupten, dass das Hören auf Gott den Anfangspunkt gelingender Gemeinschaft und gelingender Nächsten- und Selbstliebe darstelle und genuin christlich sei. Ähnlich wie der Prophet Samuel noch nicht daran gewohnt war zu hören, könnte man in der Schule wiederholt Situationen schaffen, in denen Sensibilität zum Hören gefördert, gefordert und geschult wird. Inwiefern ein Hören auf Gott im Unterricht möglich und im Kontext des Bildungsauftrags legitim ist, sei dahingestellt. Insgesamt kann man feststellen, dass das Hören ein zentrales Thema der Bibel ist, das in der Religionspädagogik aber kaum berücksichtigt wird.

4.4 Hören als Teil von ästhetischer Bildung im Religionsunterricht

Der Ästhetik-Begriff hat seine Wurzeln in der antiken Philosophie von Platon und Aristoteles. Sie verstanden die *Aisthesis* als eine „Lehre von der Sinneswahrnehmung und der Sinnesempfindung“³⁰³. Ein weiterer Meilenstein der Entwicklung ist in der Zeit der Aufklärung bei dem Philosophen Alexander Gottlieb Baumgarten und seiner *Aesthetica* zu finden, der die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit als Erkenntniskräfte einschätzt.³⁰⁴ Mit diesem ausschnittshaften Rückgriff ist die Brücke zu den wesentlichen Elementen des Begriffs erreicht,

³⁰⁰ Müllner, S.21

³⁰¹ ZB, 5.Mose 6,3

³⁰² ZB, Mk 12,29-31

³⁰³ Hager in Zabka, S.471.

³⁰⁴ Hager in Zabka, S.471

die für unterrichtliche Konzeptionen auch heute noch als entscheidend erachtet werden³⁰⁵: Wahrnehmung und Erkenntnis. „Unter ästhetischer Bildung wird zum einen der Erwerb ästhetisch genannter Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen verstanden, zum anderen die Enkulturation in ästhetisch genannte Objektbereiche des Alltagslebens, der Massenmedien und der Künste.“³⁰⁶ Es geht um die Förderung einer körperlichen, sinnlichen Wahrnehmung, um die Förderung der Versprachlichung von diesen Erfahrungen und um die damit verbundene Erkenntnis.³⁰⁷ Die Fähigkeit, innere Vorgänge in Sprache zu kleiden, gilt nach Habermas als „eminentes Ziel der Persönlichkeitsbildung“³⁰⁸. Wortsprache ist sehr oft auch an nonverbale akustische oder optische Reize gebunden. Grundsätzlich lassen sich zwei Ästhetik-Bereiche unterscheiden, die die meistgebrauchten Sinne im Unterricht darstellen, „die Hörästhetik und die Ästhetik der visuellen Wahrnehmung“³⁰⁹.

4.4.1 Ästhetische Erfahrung

Der Deutschdidaktiker Kaspar Spinner nennt als entscheidenden Bestandteil ästhetischer Erfahrung *Irritation*, daneben aber noch den Aspekt des *Staunens*. Sie „werden ausgelöst, wenn wir etwas wahrnehmen, das unsere gewohnten Erfahrungen übersteigt. Dabei schafft Irritation Distanz zum Wahrgenommenen, während das Staunen stärker emotional involvierend ist.“³¹⁰ Mit dem Begriff der *Irritation* wird eine Form der Andersartigkeit verbunden, die eine Störung der gewohnten Betrachtungsmuster hervorruft. Sie ist mit den Schlagworten „Desautomatisierung, Verfremdung, Alterität, Differenzenerfahrung und Störung“³¹¹ zu verbinden. *Irritation* allein kann sehr schnell zu Ablehnung führen. Deshalb muss sich für eine ästhetische Erfahrung noch ein drittes Element hinzufügen, die Resonanzerfahrung³¹². Die Resonanzerfahrung könnte man als eine Verbindung bezeichnen, die zwischen der äußeren Wahrnehmung literarischer Werke und der Innenwelt der Betrachter:innen hergestellt wird. Es entsteht eine besondere Art des „Berührt-, Bewegt- und Ergriffenwerdens, [...] ein Einklang mit uns selbst und mit der Welt.“³¹³ Anders gesehen, schafft Irritation Raum für Resonanz.

Auf religionspädagogischer Seite ist hier auf den evangelischen Theologen Friedrich Daniel Schleiermacher zu verweisen, der auch als Theologe des *Pädagogischen Zeitalters* berühmt wurde und sich mit innerer religiöser Erfahrung auseinandersetzte.³¹⁴ Er lehrte an der

³⁰⁵ Hager in Zabka, S.471

³⁰⁶ Hager in Zabka, S.471

³⁰⁷ Hager in Zabka, S.473

³⁰⁸ Hager in Zabka, S.473

³⁰⁹ Hager in Zabka, S.472

³¹⁰ Spinner, S.45

³¹¹ Spinner, S.45

³¹² Spinner, S.46

³¹³ Rosa in Spinner, S.46

³¹⁴ Kumlehn, S.9

Theologischen Fakultät Berlin über vier Jahre hinweg zum Thema Ästhetik. Zeit seines Lebens befand er sich in einem Spannungsfeld zwischen „Frömmigkeit“ und „Bildung“³¹⁵ Ein religiöses Gefühl, das in einer transzendenten Ebene beginnt, weil es mit einem Selbstbewusstsein korreliert, in dem sich der Mensch von Gott ins Leben gerufen weiß. „Er ist sich bewußt nur einen kleinen Theil von ihr zu umspannen, und was er nicht unmittelbar erreichen kann, will er wenigstens durch ein fremdes Medium wahrnehmen (...) und seine Ergänzung suchend, lauscht er auf jeden Ton, den er für den ihrigen erkennt. So organisirt sich gegenseitige Mittheilung, so ist Reden und Hören Jedem gleich unentbehrlich.“³¹⁶ Diese religiöse Erfahrung fungierte als eigenständige Größe, die philosophisch nicht erklärt werden kann, aber auch nicht den Verstand entbehren sollte.³¹⁷ Die religiöse Erfahrung benötige eine individuelle Ausdrucksform, das ist für ihn die Kunst, für theologische Reflexion nutzt er aber die Sprache. So könnte man behaupten, dass bei ihm das Hören auf einer transzendentalen ästhetischen Ebene anzusiedeln ist, das Sprechen aber auf einer rationalen, die aber nicht imstande ist das Transzendente vollständig abzubilden.³¹⁸ Vermutlich mischen sich hier die Strömungen seiner Zeit, Pietismus, Romantik und rationale Aufklärung. Als Pädagoge plädiert sie dafür, Nützlichkeit und kognitive Reduzierung von Erfahrungen beiseitezustellen und sich für religiöse Wahrnehmung zu öffnen.³¹⁹ In einer ähnlichen Spannung stehen wir heute in der Religionspädagogik, einer Spannung zwischen kognitiv orientierter Kompetenzdidaktik und dem ganzheitlichen, erfahrungsorientierten, existentiellen Lernen in einem zweckfreien ästhetischen Raum, dessen Lernen nicht messbar ist, aber vielleicht hilft, Persönlichkeiten auszubilden, die vielfältig wahrnehmen können, deren Sinn für das Religiöse geöffnet wurde.³²⁰

Interessant erscheint, dass sich aktuell vermehrt die katholische Religionspädagogik mit dem Thema ästhetischer Bildung und der „Entwicklung einer elementaren Sensibilität für die religiöse Dimension der Wirklichkeit“³²¹ auseinandersetzt. Britta Baumert plädiert im Rahmen des ästhetischen Lernens für die existentielle Auseinandersetzung mit religiösen Fragen.³²² Ästhetisches Lernen hätte ein „unglaubliches Potential“ Glauben zum Ausdruck zu bringen.³²³ Sie zitiert den Religionspädagogen Hans Mendl, der Religion in ihrer „Sprache, den Riten, Symbolen und künstlerischen Ausdrucksformen“ ästhetisch signiert sieht.³²⁴ Georg Hilger will

³¹⁵ Kumlehn, S.2

³¹⁶ Schleiermacher, S.268

³¹⁷ Kumlehn, S.5

³¹⁸ Kumlehn, S.13

³¹⁹ Kumlehn, S.13

³²⁰ Kumlehn, S.17

³²¹ Hilger, S.70

³²² Baumert, S.210

³²³ Baumert, S.194

³²⁴ Baumert, S.201

nicht eine abstrakte religiöse Idee vermitteln, sondern ein „sinnlich-leidenschaftliches Verwickeltsein Gottes mit den Menschen“³²⁵ Als Begründung dafür nennt er Jesus, der ebenfalls leibhaftig angreifbar geworden sei und nicht auf einer abstrakten Ebene verblieb. Er selbst hätte provoziert und damit die Sinne der Menschen zu einer anderen Denkweise geöffnet.³²⁶ Er möchte eine „religiöse Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung“ für den Religionsunterricht etablieren, die auch eine Voraussetzung für Gebet darstelle.³²⁷ Diese ästhetische Wahrnehmung sei eine vollkommen andere als die unserer ästhetisierten digitalen Welt, die nur kurzfristig konsumieren und genießen lässt. Er bezeichnet dieses Phänomen nach Welsch als „Anästhetik“.³²⁸ Hilger nimmt hinsichtlich des Begriffes der *Ästhetischen Bildung* eine Dreiteilung vor und unterteilt in „ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetische Gestaltungsfähigkeit und ästhetische Urteilsfähigkeit.“³²⁹ Auf den Religionsunterricht übertragen meint dies eine „Sensibilisierung der Sinnlichkeit als auch die Infragestellung und Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten wie die Förderung neuer Welt- und Selbstwahrnehmung.“³³⁰ Seine Worte muten fast ein wenig „schleiermacherisch“ an, wenn er schreibt:

„Die Symbole des christlichen Glaubens lassen sich dann in ihrer lebensdeutenden und heilenden Kraft erahnen, wenn Kinder selbst zu symbolisieren gelernt haben, wenn sie gelernt haben eine *Sprache*, einen Ausdruck dafür zu finden, was für sie in ihrem Leben Bedeutung hat, was für sie sinnvoll und sinnlos ist. Symboldidaktik unter ästhetischem Vorzeichen ist darum immer auch Symbolisierungsdidaktik und religiöse Alphabetisierung.“³³¹

Auf evangelischer Seite ist darüber hinaus hinsichtlich der Ästhetik der Religionspädagoge Joachim Kunstmann zu nennen, der 2002 einen ganzen Band zu Religion und Bildung herausgab. Hier ist einiges über die „ästhetische Struktur des Bildungsprozesses“ zu finden, auch über das Ausprobieren konkreter religiöser Vollzüge uvm.³³², aber nichts über das Zuhören im Kontext von ästhetischer Bildung. Deshalb gehe ich an dieser Stelle nicht näher auf Kunstmann ein.

Was hat aber nun die *Ästhetische Bildung* mit dem Zuhören zu tun? Ästhetische Bildung im Sinne von Irritation, die zum Denken bringt, beeindruckt und zu weiterem Ausdruck von Resonanzerfahrungen führt, kann man m.E. nicht produzieren, aber im Unterricht durch geeignet Impulse im Sinne eines Dreischrittes anbahnen: Wahrnehmen – gestalten –

³²⁵ Hilger, S.70f

³²⁶ Hilger, S.71

³²⁷ Hilger, S.72

³²⁸ Hilger, S.73

³²⁹ Hilger, S.68

³³⁰ Hilger, S.69

³³¹ Hilger, S.73

³³² Kunstmann, S.372

reflektieren. Darüber hinaus hat das Zuhören für mich auch eine Dimension des Genusses, in der man fokussiert auf die vielfältigen auditiven Reize hört. Man wird z.B. durch Geschichten in eine andere Welt versetzt und erlebt hier Neues. Diese Art des absichtslosen Zuhörens, des Genusses und damit auch der Verlangsamung des Lebens könnte im Religionsunterricht fixer Bestandteil sein und somit Momente des ästhetischen Erlebens zur Verfügung stellen. Der Gedanke, im Unterricht ganz absichtslos, Zeit zur Verfügung zu stellen, ist der kompetenzorientierten Didaktik fremd geworden. Schüler:innen und Lehrkräfte fragen wozu. Ich denke, dass man Schüler:innen gerade in dieser schnellen, reizüberfluteten Welt des Sehens zu diesen scheinbar leeren Momenten des Hörens führen soll, um sich selbst, andere und Gott wahrnehmen und lieben zu können. Liebe fängt diakonisch gesprochen mit der Wahrnehmung bzw. mit der Wahrnehmungsfähigkeit der Not des Nächsten an. Insofern sehe ich in der ästhetischen Bildung für den evangelischen Religionsunterricht eine große Chance, diese Wahrnehmungsfähigkeit als Ausgangspunkt gelebter Selbst- und Nächstenliebe mit den Mitteln der Ästhetik zu fördern.

4.5 Erzählen und Zuhören als Teil religiöser Bildung

„Erzählen ist nicht nur zentraler, sondern konstitutiver Bestandteil der christlichen Tradition.“³³³ Bevor es schriftliche Aufzeichnungen gab, erzählten Menschen von ihren Erlebnissen mit Gott. So funktionierten diese zuerst mündlich tradierten und dann schriftlich fixierten Erzählungen bei den Juden als „Identitätsbildung, als Erinnerung und als Sicherung des religiösen Kultus“³³⁴. Auch das Neue Testament erzählt Geschichten. Die Evangelien erzählen aus verschiedenen Perspektiven die Geschichten um Jesus von Nazareth und Jesus selbst erzählte als Rabbi Geschichten. Man könnte also behaupten, dass das Christentum eine „Erzählreligion“ sei.

Ebenso steht die Evangelische Tradition durch Martin Luther in besonderem Zusammenhang mit der Verkündigung des Wortes. Gleich der Übersetzung von Röm 1,17, dass der Glaube aus dem Hören des Wortes Christi komme, kann man behaupten, dass der Glaube durch das (Weiter)erzählen des Wortes Christi im Sinne des Verkündigens komme, so wie biblische Geschichten schon vor ihrer Niederschrift weitererzählt wurden. Welche Potentiale hält das Erzählen, sowohl von biblischen Texten als auch von (Lebens)Geschichten und das damit verbundene Zuhören für die religiöse Bildung bereit? Dieser Frage möchte ich im folgenden Kapitel nachgehen.

³³³ Ahnke und Wiesinger, S.11

³³⁴ Ahnke, S.11

4.5.1 Erzählen und religiöse Bildung

Der katholische Religionspädagoge und Didaktiker Ralph Bergold bringt religiöse Bildung in Zusammenhang mit dem Erzählen. Er sieht den Beginn des deutschen Bildungsgreif bei Meister Eckhard im Spätmittelalter. Er setzt Bildung mit einer „Einbildung“ Gottes in den Menschen gleich. Sie beschreibt hier einen erzählten Prozess, indem der Mensch nach Gen 1,26 seiner Ebenbildlichkeit Gottes immer näherkommt. Bildung ist hier zunächst religiöse Bildung.³³⁵ Im Laufe der Zeit, besonders seit der Aufklärung, habe sich der Bildungsbegriff vom religiösen Verständnis gelöst.³³⁶ Was bedeutet (religiöse) Bildung heute?

Hartmut von Hentig will junge Menschen auf ihrem Lebensweg stärken. Bildung sei nicht nur Wissen, sondern solle eine Beziehung des Menschen zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Welt und im Rahmen einer religiösen Bildungsarbeit zu Gott ermöglichen und aufbauen.³³⁷ Er begründet seine Argumentation mit Untersuchungen des Psychoanalytikers Erik Erikson, der Beziehungen des Menschen als entscheidenden Faktor für die psychosoziale Entwicklung sieht. Bildung beinhalte demnach die „Stärkung von Beziehungsfähigkeit“ und dies könne wiederum durch das Erzählen gestärkt werden. Durch das Erzählen können Menschen mit verschiedenen Zeiten und mit der Zukunft in Verbindung treten. „Den Geschehnissen in Vergangenheit und Gegenwart einen Sinn und Bedeutung zu geben und Verbindungen zwischen ihnen herzustellen, macht den Kern unseres Erzählens aus.“³³⁸ Nach Siegfried Zimmer fördere sowohl das Erzählen als auch das Hören von eigenen Erlebnissen die Entwicklung Heranwachsender: ihre Gefühlswelt, ihr spielerisches Entdecken, ihre Imagination und Kreativität, ihr Sozialverhalten. Seiner Ansicht nach hätte auch das Gebet seinen Ursprung in der Erzählung.³³⁹ Man kann also auch behaupten, dass Erzählen ein sich Mitteilen einübt, das eine Vorform des Gebets sein kann, in der Menschen lernen, sich auch vor Gott mitzuteilen und „ihr Herz auszuschütten“ wie Hannah im ersten Buch Samuel (1.Sam 1,15) und dass es einen Gott gibt, der zuhört.

Nach Hans-Georg Ziebertz ist Identitätsbildung seit jeher ein Ziel religiöser Bildung, aber nur, wenn sie auf Resonanzen bei Zuhörenden stößt.³⁴⁰ Das Erzählen stelle im Religionsunterricht einen kleinen „öffentlichen“ Erprobungsraum kommunikativer Praxis dar, indem diese Identitätsbildung eingeübt werden könne.³⁴¹ Henrik Simojoki schreibt von „notwendigen

³³⁵ Bergold, S.113

³³⁶ Bergold, S.113

³³⁷ Bergold, S.114

³³⁸ Bergold, S.115

³³⁹ Zimmer in Bitter, S.484-485

³⁴⁰ Simojoki, S.42

³⁴¹ Simojoki, S.48

Dialogizität solcher Erzählprozesse“.³⁴² Es sei ein Ort „kommunikativer Praxis, in der junge Menschen erzählen und gehört werden, in der Minderheiten zu Wort kommen, in der biblische Erzählung Raum gewinnen und narrative Resonanzen auslösen, in der eine Kultur der Anerkennung kultiviert wird, die es erlaubt, auch harte Differenzen zu verhandeln.“³⁴³ Auch Hilger meint: „Religiöses Lernen braucht das Erzählen und das Zuhören und dabei die Erfahrung einer Erzählgemeinschaft. Dazu gehören nicht nur biblische Geschichten, sondern auch die eigenen Geschichten vom Leben und vom Glauben und – neben den Geschichten von anderen Glaubenden, Hoffenden, Zweifelnden, Leidenden und Liebenden – auch Alltagsgeschichten.“³⁴⁴ In einer solchen Gemeinschaft kann Empathiefähigkeit gefördert werden und Unmögliches im Erzählen erschaffen werden.

Erforscht ist auch die heilsame Wirkung autobiografischen Erzählens im Kontext von Gehörtwerden. Folgende Verbesserungen können erzielt werden: Belastende Erfahrungen können strukturiert und damit besser eingeordnet werden, soziale Urteilsbildung fällt weniger streng aus und religiöse Geschichten helfen, unsere Erfahrungen besser zu verstehen.³⁴⁵ „Erzählen und Zuhören ermöglichen das Mitfühlen, Mitfreuen und Mitleiden und so Teilhabe an den Leiden und Hoffnungen gegenwärtig lebender und verstorbener Menschen. So ist Erzählen anthropologisch gesehen ein Moment der dialogischen Struktur der menschlichen Existenz und eine elementare Form menschlicher Kommunikation.“³⁴⁶

4.5.2 Narrative Religionsdidaktik

Der Professor für evangelische Religionspädagogik Carsten Gennerich fasst die Verbindung zwischen dem biblischen Erzählen und dem autobiografischen Erzählen als religionspädagogisches Konzept mit dem Begriff der „Narrativen Religionsdidaktik“ zusammen.³⁴⁷ Er stellt die Frage, wie eine Korrelation zwischen autobiografischen und biblischen Geschichten erreicht werden könne und wie sie positiv aufeinander einwirken könnten.

Fraglich erscheint in der Forschung, wo die Grenze autobiografischer Erzählungen im Religionsunterricht zu ziehen sei. Der evangelische Theologe Burkard Porzelt bewertet sogenannte „Intensiverfahrungen“ (Erzählungen sehr persönlicher Erlebnisse von Schüler:innen) im Religionsunterricht kritisch, da sie die Privatsphäre von Schüler:innen

³⁴² Simojoki, S.42

³⁴³ Simojoki, S.48

³⁴⁴ Hilger, S.354

³⁴⁵ Gennerich, S.227

³⁴⁶ Hilger, S.354

³⁴⁷ Gennerich, S.226

verletzen könnten, in ihrer Vielfalt und Unvorhersehbarkeit zu keinem einheitlichen Unterrichtsthema zuzuordnen seien und keine formulierten religiösen Deutungen enthielten.³⁴⁸ Friedrich Schweitzer und Peter Biehl sehen einen Mittelweg in der schriftlichen Aufzeichnung von „Schlüsselerfahrungen“. Morgenthaler löst das didaktische Problem damit, dass Schüler:innen die eigenen Lebensgeschichten aus der Perspektive einer religiösen Figur erzählen sollten, „ohne dass die autobiographische Geschichte selbst religiös sein muss.“³⁴⁹ Biblische Geschichten und Figuren würden Impulse bereitstellen, eigenen erzählten Lebensgeschichten einen anderen Rahmen zu geben und dadurch die eigene Lebensgeschichte wieder neu und anders erzählen zu können.³⁵⁰ Gennerich entwirft eigene Vorschläge für die Umsetzung im Religionsunterricht, die aber noch nicht ausprobiert wurden. Er schlägt für die unterrichtliche Umsetzung autobiografischer narrativer Didaktik empirische Lernforschung vor.³⁵¹

Spannend erscheint mir sein Vorschlag, einen Vergleich zwischen den eigenen Eltern und dem in biblischen Texten vorhandenen Gottesbild anzustellen, und zu fragen, wie sich die eigene Lebensgeschichte verändern würde, wenn Gott Vater und Mutter in der eigenen Geschichte wäre. Oder anders gefragt: Welche religiösen Anteile und Gottesbilder stecken in eigenen Erzählungen?³⁵² Um wirkliche Veränderung zu erzielen, sei aber Reflexion und das Feedback mit Hilfestellungen zu einer Neuformulierung der Lehrkraft nötig. An dieser Stelle ist erneut das Zuhören der Lehrkraft gefragt. Kritisch anzumerken ist aber, dass auch die Überlegungen von Gennerich schon zwölf Jahre alt sind. Wie sehen aktuelle Forschungen zum Erzählen und zum Zuhören aus? Darauf scheint es im Moment keine Antwort zu geben, alle Recherche verläuft ins Leere. Das Thema scheint also aktuell nicht relevant genug zu sein.

4.5.2.1 Potentiale der Narrativen Theologie

Die Narrative Theologie der 1970er Jahre beleuchtet die Bibel als Erzählung einer zusammenhängenden Geschichte Gottes mit den Menschen. Sie argumentiert, dass Jesus von Nazareth als Mittelpunkt neutestamentlicher Erzählungen und als erzählendes Vorbild, besonders in den Gleichnissen, erscheine.³⁵³ Harald Weinrich sieht das Erzählen als eine Abfolge von Erzählen, Zuhören und Weitererzählen, indem der Fokus der Geschichte auf den Glauben gerichtet ist. „...sie verlangen von dem Hörer, daß er selber zum Täter der Erzählung wird und den erzählten Handlungen nachfolgt.“ Die explizite Deutung der Geschichte könne in

³⁴⁸ Gennerich, S.233

³⁴⁹ Gennerich, S.235

³⁵⁰ Morgenthaler in Gennerich, S.235

³⁵¹ Gennerich, S.243

³⁵² Gennerich, S.236

³⁵³ Weinrich, S.330

diesem Prozess ausgespart bleiben und werde so für alle Bildungsschichten zugänglich.³⁵⁴ Nach diesem Konzept stehen also das Zuhören und das Weitererzählen in engem Zusammenhang.

Für den evangelischen Theologen Philipp Stoellger liegt das Potential des Erzählens auf einer fiktionalen Ebene des Menschseins, die Unmögliches möglich mache.³⁵⁵ Insofern könnte es auch im Sinn einer narrativen Theologie möglich werden, unmöglich Erscheinendes als möglich zu erzählen. „Der Königsweg zu Gott ist das Erzählen“ so beantwortet der evangelische Theologe und Experte für das AT Manfred Oeming die Frage, wie man einen Zugang zu Gott bekomme und von seinem Wesen erfahre.³⁵⁶ Er plädiert daher für einen Religionsunterricht, der dem textnahen Erzählen viel Raum zugesteht. Aus der Analyse der Storys könne man Gottesbilder und erzieherische Absichten der Autoren erkennen.³⁵⁷ In seinem religionspädagogischen Vorschlag beschreibt er das Erzählen als „eine enge Textur aus Geschichte Gottes, des Volkes und des Landes Israel.“³⁵⁸ Manche Geschichten aus dem AT, wie die Geschichte von David und Goliath (1.Sam, 17) würden sich besonders gut eignen, um sie zu erzählen, weil sie durch ihre Vielschichtigkeit sehr spannend seien und so zu einer prototypischen Erzählung für den Religionsunterricht würden.³⁵⁹ Die Erzählung enthalte einen „historischen Bericht, märchenhafte Übersteigerung, Humor, die Geschichte eines Brüderkonfliktes, theologische Lichter und theologische *Metatexte*“³⁶⁰. Manfred Oeming will Schüler:innen in einem ersten Arbeitsauftrag diese genannten Kategorien zuerst farblich markieren oder in einen Raster zuordnen lassen und sie in einem zweiten Schritt die Geschichte nacherzählen lassen.³⁶¹ Das Zuhören bekommt hier erst beim Nacherzählen einen Stellenwert, der aber auch in diesem didaktischen Konzept nicht explizit erwähnt wird.

4.5.3 Berühmte Erzählkonzepte der Religionspädagogik

Klingende Namen sind in diesem Zusammenhang Hubertus Halbfas, Walter Neidhart, Dietrich Steinwede, Reinmar Tschirch, Ingo Baldermann, Hans Heller, Miriam Zimmermann. Zimmermann bezeichnet das Erzählen als eine „Grundform biblischer Didaktik“³⁶². Religionsdidaktische Erzählkonzepte stehen meistens im Zusammenhang mit biblischer Didaktik. Im Folgenden möchte ich darstellen, wie sehr diese Erzählkonzepte Rücksicht auf

³⁵⁴ Weinrich, S.330

³⁵⁵ Stoellger, S.220

³⁵⁶ Oeming, S.119

³⁵⁷ Oeming, S.120

³⁵⁸ Oeming, S.126

³⁵⁹ Oeming, S.132

³⁶⁰ Oeming, S.132

³⁶¹ Oeming, S.132

³⁶² Zimmermann in: Weihs, S.195

die Zuhörer:innen nehmen bzw. wie sehr sie von Erzähldidaktiker:innen miteinbezogen werden.

Für Halbfas wohnt einer Erzählung eine Wirklichkeit bei, die durch das Erzählen gedeutet werde. Erzähler:innen und Zuhörer:innen würden gleichermaßen von dieser Wirklichkeit ergriffen.³⁶³ Halbfas selbst bezieht sich bei seiner Erzählkonzeption auf Steinwede. Von Steinwede und Neidhart stammen in den 1970er Jahren die zwei bedeutenden Erzählkonzepte, an die sich Religionspädagog:innen orientierten. Sie unterscheiden sich u.a. hinsichtlich ihrer textlichen Ausschmückungen voneinander.³⁶⁴

Erzählen und Zuhören gehören bei Steinwede zum vollen Ausmaß des Menschseins dazu und finde sich in allen Völkern und Kulturen.³⁶⁵ Religionsdidaktische Absicht Steinwedes ist es, Gott im Erzählen weiterzusagen, weiterzutradieren. „Ob Gott sich dabei als wirkmächtig erweise, bleibe unverfügbar.“³⁶⁶ Er vergleicht das hörende Kind mit einem Gefäß, dem es möglich ist aufzunehmen oder auch nicht.³⁶⁷ Interessant erscheint bei Steinwede, dass das Erzählen nur ein erster Akt sei, der zweite folge in einem anschließenden Gespräch an das Gehörte bzw. durch Zwischengespräche beim Hören einer Geschichte. Es bleibe abzuwägen, ob Zwischengespräche ablenkend oder aber sogar beabsichtigt und für den Lernprozess erwünscht seien.³⁶⁸ Durch das Erzähltempus Präsens solle bei den Hörer:innen maximale Involviertheit erreicht werden. Er hält sich beim Erzählen an „theologische Intentionen“ und den Rhythmus des Erzählens der biblischen Vorlage.³⁶⁹ Weihs bezeichnet seine Konzeption als „texttreues“, „entfaltendes Erzählen“, das Leerstellen ausfülle und Sperriges verständlich zu machen versuche.³⁷⁰ Gehört werden könne nach Steinwede Gottes unverfügbare Stimme in Form der Erzählung. Insgesamt werden Zuhörer:innen kaum berücksichtigt. Es geht mehr darum sprachlich, sachlich und theologisch das Original zur Entfaltung zu bringen.³⁷¹ Eine didaktische Absicht steht dabei aber im Vordergrund.

Neidhart erwähnt in seinem „Erzählbuch zur Bibel“ die Zuhörer:innen als ein Stück weit mitbestimmend für die Form einer Erzählung.³⁷² Kennzeichnend für seine Erzähl-Konzeption sind zwei Komponenten, einmal eine strukturierte Geschichte von Ereignissen, in die eine

³⁶³ Halbfas, S.183

³⁶⁴ Weihs, S.195

³⁶⁵ Steinwede, S.206

³⁶⁶ Steinwede, S.209

³⁶⁷ Steinwede, S.208

³⁶⁸ Steinwede in Vorlesbuch Religion, S.12-13

³⁶⁹ Steinwede, S.209

³⁷⁰ Weihs, S.196

³⁷¹ Melcher, S.53

³⁷² Neidhart, S.29

Hauptperson verwickelt ist und einmal die „Phantasiearbeit“, in die Hörer:innen durch spannendes emotionales Erzählen verwickelt würden.³⁷³ Sie sollten zuerst in ihren „emotionalen Schichten“ angesprochen werden, dadurch entstehe eine Identifikation der:des Zuhörer:in:s. „Geschichten-Hören“ bedeute „für das Kind eine Ich-Erweiterung“ und für Kinder wie Erwachsene durch das Mitleben und -fühlen eine Möglichkeit zur „Ich-Stärkung“. Neidhart sieht aber in der Einfühlung und fantasiereichen Gestaltung des Charakter Gottes und Jesus eine Grenze, die unantastbar offenbleiben solle.³⁷⁴ Er zieht damit eine Trennlinie zwischen Mensch und Gott. Diese Konzeption stellt m.E. Zuhörer:innen ein fertiges Produkt zur Verfügung. Fraglich bleibt, wie sehr über biblische Texte und deren Charaktere fantasiert werden könne, inwieweit die Grenze zwischen einer fiktiven, subjektiv gefärbten Erzählung und dem Original des Bibeltexts zu ziehen sei. An die Spitze getrieben, könnte man auch von einer Manipulation der:s Erzähler:in:s mit der Hörerschaft sprechen. Entdeckendes Lernen im Sinne von Füllen der Leerstellen im Originaltext scheint für die Zuhörer:innen nicht gegeben zu sein. Biblische Texte sollen nach Neidhart entlang eines „theologischen Leitgedankens“ im Sinne der:des Erzähler:in:s ausgeschmückt werden.³⁷⁵ Gehört wird dabei aber m.E. der Glaube des Erzählers, seine Interpretation des biblischen Textes.

Ingo Baldermann lehnt sich bei seinem frühen Erzählkonzept an die Texttreue Steinweders an, in seiner späteren Konzeption plädiert er für ein neues Erzählen, das eigene Erfahrungen aufnehmen solle.³⁷⁶ In jedem Fall werden die Zuhörer:innen nur peripher betrachtet. Im Mittelpunkt der Konzeption steht die didaktische Absicht der:des Erzähler:in:s, spannend zu erzählen.³⁷⁷ Erst bei Tschirch wird das Erzählen zu einem dialogischen Prozess, indem Erzähler:innen sowie Zuhörer:innen aktiv seien.³⁷⁸ Die Aktivität der Zuhörer:innen liegt dabei eher in einer passiven Haltung, die auf teilnehmende Gestik, Mimik und akustischen Signalen reduziert bleibt. Die Interpretation und Lenkung von Geschichten liege bei der:dem Erzähler:in.³⁷⁹ Aber auch seine Darstellung berücksichtigt die Zuhörer:innen kaum.

Hans Heller, der ein Praxisbuch für biblische Geschichten für die erste bis sechste Schulstufe herausgab, erwähnt in seiner Konzeption Erzählende und Zuhörende. Das Erzählen ist bei ihm nicht eindimensional, sondern entwickle sich bei gutem Erzählen weiter. Er ist der Auffassung, dass das Erzählen jüdisch-christlicher Traditionen im Kontext von Befreiungserlebnissen stattfand und zum Erzählen eine ganze „Erzählgemeinschaft“ gehöre,

³⁷³ Neidhart, S.19

³⁷⁴ Neidhart, S.45

³⁷⁵ Weihs, S.195

³⁷⁶ Melcher, S.87

³⁷⁷ Melcher, S.87

³⁷⁸ Tschirch, S.27

³⁷⁹ Tschirch, S.26-27

in der sich „Welt- und Lebensdeutungen“ ereignen würden und sich die Erzählungen abhängig von der Zuhörerschaft verändern würden. Erzählen bewirke demnach Befreiung und Veränderung sowohl der Erzähler:innen als auch der Zuhörer:innen.³⁸⁰ Gutes Erzählen schaffe eine Verbindung zwischen Erzähler:in und Zuhörer:innen. „Der Hörer, die Hörerin sollte merken: Die Erzählung geht den Erzähler etwas an. Er will sie mir weitersagen, damit es auch mich etwas angehe.“³⁸¹ Darüber hinaus könnten sich Hörer:innen in der Geschichte auch selbst hören, sie biete also eine Identifikationsmöglichkeit an und bewirke so weiteres eigenes Erzählen und aktives Handeln.³⁸² Durch das Erzählen soll etwas „zu Gehör gebracht werden“. Auch Hans Heller verwendet wie Dietrich Steinwede die Methode des „entfaltenden Erzählens“, bei dem es um authentisches Erzählen geht, das „Relevanz für das eigene Leben“ habe.³⁸³ Er markiert Grenzen des Erzählens, eine Art von Spielregel, innerhalb derer sich die:der Erzählende zu bewegen habe. Eine Grenze wird bei ihm unter anderen durch die Situation der Zuhörer:innen markiert. Heller berücksichtigt also explizit die Zuhörer:innenschaft.

Aktuelle Didaktiken wie Büttner/Dieterich/Roose erwähnen in ihrer kompetenzorientierten Didaktik Hörer:innen in einem Narrativen Dreieck zwischen Geschichte – Erzähler:in – Zuhörer:in. Aktuelle Erzählpraktiker:innen wie Jochem Westhoff, Frieder Harz oder Martina Steinkühler leiten ausschließlich praktisch die Erzähler:innen an und erwähnen Zuhörer:innen selten. „F. Niehl unterscheidet vier Grundmuster des Erzählens im Religionsunterricht: freies Erzählen; Erlebniserzählung; Erzählen nach literarischen Vorlagen und die Sacherzählung,“³⁸⁴ er erwähnt die Zuhörer:innen aber ebenso selten.

4.5.2.1 Aktuelle Trends der Narration

Neueste didaktische Trends denken über transmediales Erzählen nach. Sie wollen eine Verbindung zwischen der Erzählwelt biblischer Geschichten und der Erzählwelt von Computerspielen schaffen. Ähnlich wie sich Rezipient:innen von erzählten oder gelesenen Geschichten mit einzelnen Figuren der Geschichte identifizieren, so könnte es durch die Ausgestaltung eines Avatars in Computerspielen zu einer Identifizierung mit Charakteren und damit zum Anknüpfen an die Lebenswelt Jugendlicher kommen. Mit Hilfe eines Avatars komme es zu einem indirekten Handeln, das durch die empfundene Selbstwirksamkeit einen Flow auslöse. Dieser Flow wird als „Magic moment“ bezeichnet, der mit einer religiösen Erfahrung gleichgesetzt wird.³⁸⁵ Die Analyse solcher „Magic moments“ sei mit einer individuellen

³⁸⁰ Heller, S.79

³⁸¹ Heller, S.82

³⁸² Heller, S.85

³⁸³ Heller, S.82

³⁸⁴ Hilger, S.354

³⁸⁵ Schulz und Sommerfeld, S.276

Geschichte verbunden, die erzählt werden könne und mit einem „biblisch-christlichen Zeichen- und Symbolsystem“ gedeutet werden könne.³⁸⁶ Der Vorteil gegenüber einer fertig präsentierten Figur einer Geschichte ist, dass der Avatar laufend mitgestaltet werden kann und so zur Plattform des Selbstausdrucks werden könnte. Der Avatar begegnet der unbekannten biblischen Welt, „es kommt zu einer Begegnung verschiedener Kulturen mit deren je eigenen Narrationen, Symbolen, Ritualen, Werten und Regeln. Die Formen des Umgangs miteinander müssen ausgehandelt werden.“³⁸⁷ Vielleicht eröffnet diese Art des Erzählens eine didaktische Möglichkeit der Zukunft, die anschlussfähig an die digitale Lebenswelt von Schüler:innen bleibt.

4.6 Fazit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass dem Hören in der Religionsdidaktik und -pädagogik kaum ein Stellenwert beigemessen wird. Man muss sehr genau recherchieren, um überhaupt zu Ergebnissen zu kommen. Das Hören in der Evangelischen Unterweisung und das Hören Bonhoeffers wirkt wie die Sehnsucht nach einem heilsamen Hören im Kontext des Schreckens des Zweiten Weltkriegs. Bonhoeffers Appell in biblischen Texten das Wort Gottes zu hören und dem Nächsten im Zuhören in seelsorgerlicher Weise auch umzusetzen, dazu sehe ich mich als Lehrkraft ebenso aufgerufen. Gerade evangelischer Religionsunterricht kann m.E., aufgrund der geringen Schüler:innenzahlen, zum Vorbild des Gehörtwerdens und dadurch zum Vorbild christlicher Nächstenliebe werden. Aufschlussreich erscheint das Konzept des *hörenden Lernens* bei Ahrnke. Es fordert ein Umdenken bezüglich der Unterrichtsplanung, die bewusst Zeiten und Räume für das Hören und Verarbeiten des Gehörten schaffen soll. Mit dem Konzept geht auch eine Veränderung des Rollendenkens einher, auch Lehrende werden hier zu Zuhörenden und Zuhörende werden zu Lehrenden. Wagerer bringt das Hören in seinem Konzept auf eine strukturelle Ebene, die an existenzielle Hör- und Erzählmuster anknüpft. Das Hören biblischer Texte soll durch Identifikation für Schüler:innen lebensrelevant werden. Hören auf das Wort im Sinne des *fides ex auditu* ist seit Martin Luther ein geflügeltes Wort und wird als evangelisch gesehen. Schon das Schema 'Israel zeigt eine Didaktik des Hörens und viele biblische Texte enthalten einen Appell zum Hören. Hören und Gehorchen wird auch als ein Ausdruck der Zugehörigkeit zu Gott gesehen und auch als eine Möglichkeit gelingender Gemeinschaft. Das Zuhören und Gestalten im Kontext von ästhetischer Bildung kann existentielle Auseinandersetzung mit religiösen Fragen bewirken, hat großes Potential

³⁸⁶ Schulz und Sommerfeld, S.276

³⁸⁷ Schulz und Sommerfeld, S.279

persönlichen Glauben zum Ausdruck zu bringen und kann nach Hilger die Voraussetzung für Gebet darstellen.

Das Erzählen sollte im Kontext religiöser Bildung einen wichtigen Raum einnehmen, da sich dadurch Möglichkeiten der Identitätserprobung und -findung eröffnen können. Erzählen im Religionsunterricht birgt mehrere Potentiale: Durch das (Zu)hören von biblischen Geschichten, erfahren Schüler:innen von der jüdisch-christlichen Tradition und damit auch, welche religiösen Textmuster und Bedeutungsebenen diesen Texten innewohnen. Sie hören religiöse Sprache und können dadurch selbst religiös sprachfähig werden. Durch das Erzählen erfahren Schüler:innen die Verbindung einer kognitiven mit einer emotionalen und damit autobiografischen Ebene.³⁸⁸ Darüber hinaus kann das Erzählen auch eine Möglichkeit sein, um im Erzählen oder Zuhören Gottes Wesen wahrzunehmen, der sich über das Erzählen von biblischen Texten offenbaren kann. Der evangelische Religionsunterricht ist m.E. aufgrund seiner geringen Teilnehmer:innenzahl ein Ort, der für das Erzählen und das Zuhören einen idealen Raum schaffen und dadurch zur Identitätsbildung Heranwachsender wie kein anderer Unterricht beitragen kann. Besonders in der Sek II wird durch die voranschreitende kognitive Entwicklung ein selbstreflexiver Umgang mit autobiografischem Erzählen möglich. Bisher nehmen religionspädagogische Erzählkonzepte darauf aber kaum Rücksicht.³⁸⁹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Zuhören innerhalb von Erzählkonzepten einen sehr geringen Stellenwert einnimmt und nur bei Heller aufschlussreich berücksichtigt wird. Für die Forschung ist es noch eine offene Frage, wie Erzählungen von Zuhörer:innen rezipiert werden. Nachgewiesen ist, dass Kinder die Erzähl-Methode von Steinwede und Neidhart spannend finden würden, aber nicht ob wirklich die beabsichtigte Identifikation mit autobiografischen Anteilen stattfindet.³⁹⁰ Beiträge zum Erzählen sind in der aktuellen Religionspädagogik kaum zu finden und noch weniger das Zuhören. Deshalb erscheint es interessant, das Erzählen und Zuhören neu für den Religionsunterricht zu entdecken, besonders als Kontrapunkt der Multimedialität im aktuellen Unterricht. Was dann beim Erzählen gehört wird, hängt aber m.E. auch sehr viel von der Erfahrungswelt und dem Vorwissen der Zuhörer:innen ab. So handelt es sich um ein Hören, bei dem mehrere Stimmen gleichzeitig gehört werden, die Stimme der Geschichte, der:s Erzähler:in:s, die eigene Stimme, die das Gehörte interpretiert und vielleicht auch eine Stimme Gottes, die durch den biblischen Text gehört wird. Diese gehörten Stimmen zu analysieren und zu lernen sich dieser Stimmen bewusst zu werden, halte ich für eine Aufgabe des Religionsunterrichts, um mündig und religiös sprachfähig zu werden.

³⁸⁸ Melcher, S.17

³⁸⁹ Gennerich, S.232

³⁹⁰ Gennerich, S.236

5. Wie kann man das Zuhören im RU fördern?

In einem letzten Forschungsschritt hat mich interessiert, ob es in der Religionspädagogik konkrete Methoden gibt, die das Zuhören im Religionsunterricht fördern. Im Folgenden bin ich so vorgegangen, die bekanntesten Online-Methodik-Plattformen³⁹¹ der (Religions)pädagogik abzufragen und den Suchbegriff „Zuhören“ und „Hören“ in allen Varianten (Operatoren: und, oder) einzugeben. Die Recherche zum Zuhören im Unterricht fällt auf methodischer Seite spärlich aus und wenn sie erfolgreich ist, so ist das Zuhören meist Teil einer anderen didaktischen Absicht. Das Zuhören bildet für viele Methoden die Grundlage, wird jedoch nicht explizit erwähnt. Die wenigen, aber praktisch brauchbaren Ergebnisse sind im Zusammenhang mit Diskussion und Kommunikation zu finden, ich werde sie in Kapitel 5.6 auflisten. Für den allgemeinen Unterrichtsbereich existieren viele praktische Ratgeber mit sehr konkreten Tipps und Unterrichtsvorschlägen vor allem im Bereich der Primarstufe, deren Darstellung in dieser Arbeit aber nicht hilfreich erscheint. Manche erwähne ich in weiterführenden Links am Ende der Arbeit. Religionsdidaktische Lehrbücher berücksichtigen das Zuhören grundsätzlich nicht, eine Ausnahme stellt Georg Hilger dar, der das Zuhören im Zusammenhang mit dem Erzählen für die Primarstufe erwähnt. Deshalb möchte ich vorerst auf einer strukturellen didaktischen Ebene die Möglichkeiten und Voraussetzungen für eine Zuhörförderung darstellen, die sich aus den bisherigen Erkenntnissen aus dem therapeutischen Bereich, der Kommunikationsmodelle, der Pädagogik, der Deutschdidaktik und der Religionsdidaktik zusammenfassen und in einer Übersicht darstellen lassen. Außerdem ist am Ende der Arbeit eine weitere Linksammlung zu finden, die auf einer bei konkreter Zuhörförderung im Unterricht helfen soll.

5.1 Strukturelle Raum- und Unterrichts-Gestaltung

5.1.1 Raumgestaltung

Oft sind Klassenräume akustisch sehr ungünstig ausgestattet. Deshalb sollte man als Lehrkraft darauf achten, dass unnötiger Lärm und Hall im Klassenraum dezimiert wird, da eine schlechte Raumakustik unnötige Konzentration von Schüler:innen verbraucht.³⁹² Z.B. kann man die Fenster schließen oder den Beamer ausschalten, der manchmal einen Dauerton verursacht; Papier von den Tischen entfernen, sodass kein Rascheln entstehen kann, Stühle mit Filzen

³⁹¹ Rpi-virtuell-Materialpool, Medien und Kommunikation der Erzdiözese München und Freising, Methodenpool der Uni Köln, Methodenkiste, Methodenkartei der Uni Oldenburg, Methodenkollage Uni Mainz, Methodensammlung der Heinrich Heine Universität Düsseldorf, Fundgrube Religion, Methodenkiste der bpb, Zum.de, Evangelisches Medienhaus Stuttgart, Methoden Realschule.

³⁹² Behrens, S.39

bekleben. Ebenso kann man auf eine sinnvolle Sitzordnung achten³⁹³, sodass Schüler:innen bei geringer Schüler:innenanzahl nicht verteilt im Raum sitzen. Wenn man besondere Zuhörräume erschaffen möchte, so könnte man auch bewusst den Raum wechseln und den Unterrichtsort in die Bibliothek verlegen. Hier ist die Raumakustik tendenziell gedämpfter.

5.1.2 Planung des Unterrichtsablaufes

Zuhören ist anstrengend und zeitlich auf 20 bis 30 Minuten begrenzt, das scheint psychologisch nachgewiesen.³⁹⁴ Daher ist dies bei der strukturellen Gestaltung des Religionsunterrichts zu berücksichtigen. Das bedeutet auch, dass ergänzende Erklärvideos, Filmbeiträge oder auch Diskussionen, die Zuhörfähigkeit erfordern, nicht mehr nachhaltig erfasst werden können. Eine 50-minütige Unterrichtsstunde sollte daher maximal 25 Minuten Vortrag, Film oder Diskussion beinhalten. Der Rest sollte auf irgendeine Art still oder mit Unterbrechungen gestaltet werden, in denen sich das Gehirn wieder regenerieren kann und die Reize verarbeitet werden können. Schmid berücksichtigt dies bereits in seiner „Kunst des Unterrichtens“ für die Religionspädagogik.

Strukturell bleibt zu überlegen, ob man der Zuhörwahrnehmung im Sinn einer Hörerziehung M. Hagens bewusst in jeder Unterrichtsstunde Raum gibt, um das Hören und damit das soziale Miteinander zu verbessern und so über mehrere Jahre hinweg eine nachhaltige Verbesserung der Zuhörfähigkeit, der sozialen Kompetenz und vielleicht sogar des religiösen Hörens fördern könnte. Es stellt sich die Frage, wie eine geeignete „Zuhöratmosphäre“ geschaffen werden kann.³⁹⁵ Zuhören ist mit einem bewussten Moment der Verlangsamung verbunden. Zu überlegen bleibt auch, ob man das Hörverstehen durch bestimmte motorische Tätigkeiten wie Zeichnen, Kritzeln, Mandalas ausmalen oder bewusstes Gehen unterstützen und dadurch weiter fokussieren kann. Wenn dies der Fall ist, dann sollte man als Lehrkraft ganz bewusst solche Tätigkeiten während des Unterrichts ermöglichen und nicht verbieten.

5.1.3 Stille(übungen):

Stille, ein seltenes Gut in unserer lauten Zeit, in der der Mensch ständig aktiv oder passiv, medial oder durch Umweltgeräusche beschallt wird. Unsere Ohren können nicht verschlossen werden. Für Wermke ist das sich selbst hören lernen eine Fähigkeit, die Teil der Hörerziehung sein soll.³⁹⁶ Deshalb bleibt zu bedenken, wie man kurze körperliche und seelische

³⁹³ Behrens, S.39

³⁹⁴ Spiegel in Wagner, S.154

³⁹⁵ Bernius 2018, https://schott-campus.com/wp-content/uploads/2018/12/II4_Bernius.pdf (Zugriff:23.7.2024)

³⁹⁶ siehe Kapitel 3.3.4

Entspannungszeiten in den Unterricht einbauen kann, in denen Schüler:innen in einem ersten Schritt nicht zuhören müssen, sondern fähig werden, zur Ruhe zu kommen und sich innerlich zu hören. Frank Lachmann sieht in der Stille das Gegenstück zum Geräusch, sie solle positiv bewertet werden.³⁹⁷ Er fordert Leser:innen dazu heraus, das Potential der Stille zu erkennen, indem man sie als den Normalzustand ansehen solle und Geräusche hinzukommen würden. Auf diese Weise könne das Gehör verfeinert und Klang intensiver wahrgenommen werden.³⁹⁸ Eva-Maria Bauer meint, dass man als Lehrkraft Stille erfahrbar machen und auch lehren müsse.³⁹⁹ Strukturell kann dies in Festen, Feiern, Bräuchen, Ritualen oder wie schon erwähnt in einer besonderen räumlichen Erfahrung realisiert werden. Als Lehrkraft wird man aber auch mit dem eigenen Körper und seiner ganzen Ausstrahlung zum Vorbild, so auch zum Vorbild der Stille. Ob wir selbst zur Ruhe gekommen sind, zeigt sich ganz unbewusst durch para- und nonverbale Zeichen und überträgt sich auch auf Schüler:innen.⁴⁰⁰ Ein großes Geheimnis liegt auch darin, Schüler:innen die Stille entdecken und dabei Gegenstände oder Bewegung zu sich sprechen zu lassen. Man kann ihnen Kleinigkeiten wie ein Stück Brot, eine Blume, ein Gedicht, ein Bild uvm. in die Hand geben oder „einer Geschichte nach-gehen“ lassen.⁴⁰¹ Um Stillezeiten auch äußerlich bewusst werden zu lassen, könnte man in der fünften und sechsten Schulstufe „Kopfhörerzeiten“ einführen, in denen ein Lärmschutzkopfhörer getragen wird, um von den äußeren Reizen geschützt zu sein. Auch Gedankenreisen, die das Hören auf den eigenen Körper fördern, können hier eingesetzt werden. Es handelt sich um Zeiten des inneren Hörens als Vorbereitung auf ein spirituelles Hören.

Der französische Philosoph Roland Barthes verbindet das Zuhören mit dem Glauben: „Zuhören ist das evangelische Wort par excellence: Der Glaube läuft auf ein Hinhören auf das Wort Gottes hinaus, denn durch dieses Hinhören ist der Mensch mit Gott verbunden.“⁴⁰² „Dieses zweite Zuhören ist gleichzeitig ein religiöses und entzifferndes: Es zielt sowohl auf das Heilige als auch auf das Geheimnis“⁴⁰³ Auch Wermke schreibt dem Ohr eine spirituelle Dimension zu. „Das Ohr dagegen höre Zusammenhänge, es erreiche tiefere Schichten und sei dem Nichtsichtbaren auch im spirituellen Sinne verbunden.“⁴⁰⁴ Diese spirituelle Dimension ist nicht messbar, dennoch ist das Zuhören und bewusste Stille für manche Menschen mit dem Glauben verbunden. So kann man beispielsweise über Rituale, Körperübungen oder Gedankenreisen im Unterricht bewusst Momente der Stille schaffen, die das Stillwerden und Zuhören unterstützen.

³⁹⁷ Lachmann in Wermke 2007, S.137

³⁹⁸ Lachmann, in Wermke 2007 S.138

³⁹⁹ Bauer in Bitter, S.519

⁴⁰⁰ Bauer in Bitter, S.520

⁴⁰¹ Bauer in Bitter, S.521

⁴⁰² Barthes in Bernius (2006), S.80

⁴⁰³ Barthes in Bernius (2006), S.80

⁴⁰⁴ Wermke in Spinner, S.199

Theologisch betrachtet, könnte die Stille auch als Teil einer Schöpfungsordnung gesehen werden, die Stille und Lärm wie Licht und Finsternis, Tag und Nacht, Arbeit und Ruhe als erstrebenswerte Gegenpole einer göttlichen Ordnung zeichnet. Bewusst erfahrene Stille könnte so als regelmäßig erfahrenes göttliches Ordnungsprinzip gelebt werden, in der Schüler:innen (Lebens)Kraft tanken können.

5.1.3.1 Weiterführende Methoden und Materialien:

Um diese Art des Hörens zu fördern, kann man beispielsweise nach der Begrüßung ein Ritual zum Stundenbeginn einführen: Schüler:innen kommen zur Ruhe, 1min Schweigen, danach folgt ein Hörimpuls, (z.B. aufgezeichnetes Geräusch aus der Natur, kann von Schüler:innen selbst zum Raten mitgebracht werden), der im Anschluss im Sinn von Jutta Wermke imaginiert und an der Tafel oder im Heft oder sprachlich sichtbar gemacht wird. Im Idealfall könnte dieser Hörimpuls dann auch mit dem Stundenthema verbunden werden. Z.B. Wind- oder Feuergeräusche zum Thema Pfingsten.

Diverse Stilleübungen sind bei Franz Niehl und Arthur Thömmes zu finden,⁴⁰⁵ ebenso auf der Homepage des deutschen Projektes zur Entwicklungsförderung an Schulen „Empathie macht Schule“ (wertvolle 3-Minuten-Hörübungen).⁴⁰⁶ Nach englischem Vorbild der „minute of listening“⁴⁰⁷ im Primarschulbereich existiert ein österreichisches Projekt zur Hörvermittlung im Volksschulbereich. Es stellt ebenfalls hilfreiche Materialien zur Nutzung bereit.⁴⁰⁸

5.2 Förderung des Zuhörens in der Wissensvermittlung

In Anlehnung an das Modell des Hörverstehens von Gschwend kann man auf allen Ebenen des Modells ansetzen und auf kognitiver Ebene, auf subjektiver und auf sozialer Ebene Überlegungen anstellen, wie man das Hörverstehen methodisch und inhaltlich im Religionsunterricht fördern kann. Der Religionsunterricht bietet aufgrund der kleinen Gruppengröße und der nahezu bewertungsfreien Unterrichtssituation einen Rahmen, der zur Förderung des Hörverstehens besonders geeignet sein kann, besonders im Bereich der Anschlusskommunikation, in der nicht nur Wissen abgefragt, sondern echte Erfahrungen und Erlebnisse ausgetauscht werden können, sofern sich die Gruppe gut versteht.

⁴⁰⁵ Niehl und Thömmes, S.247-260.

⁴⁰⁶ <https://www.empathie-macht-schule.de/praxis/praxis-3-minuten-uebungen/> (Zugriff: 22.7.)

⁴⁰⁷ <https://www.minuteoflistening.org/minutes-resources/> (Zugriff:22.7.)

⁴⁰⁸ <https://hoerminute.at> (Zugriff: 22.7.)

Grundsätzlich hat sich in der Forschung herausgestellt, dass das Arrangieren vielfältiger Hörereignisse die Wahrscheinlichkeit erhöht, „dass differenzierte Hörmuster entstehen, der Hörhorizont erweitert und das Verstehen erleichtert wird.“⁴⁰⁹ Für den Unterricht bedeutet das demnach, ganz bewusst vielfältige Hörimpulse in den Religionsunterricht einzubauen. Um Zuhören und Verstehen für alle zu gewährleisten, ist es wichtig, schwierige Fach- und Leitbegriffe für den RU zu erklären und mit bildlicher Unterstützung begreiflich zu machen (sprachsensibler Unterricht). Für das Verstehen spielt außerdem das vorhandene Vorwissen eine zentrale Rolle. „Nur Informationen, die an ein mehr oder weniger grob gewebtes Netz von Vorwissen, Erwartungen, Erfahrungen, eigenen Fragen etc. angeknüpft werden können, bleiben in diesem Netz hängen bzw. werden überhaupt gehört.“⁴¹⁰ Um vorhandene Verstehens-Schemata in einem gewissen Fachbereich wachzurufen und das nachfolgende Zuhören zu unterstützen, hilft es, wenn man im Vorfeld eines Podcasts oder einen Hörtexts (Vorlesen einer Geschichte) das Wissen zu diesem Thema abrufen, Vermutungen und Fragen dazu entwickelt.⁴¹¹ Um das Leseverständnis zu fördern, kann es nach Gailberger für SuS, hilfreich sein, den schriftlichen Text mitzulesen und gleichzeitig zu hören. Wie schon in Kapitel 3 erwähnt, ist es auch wichtig, die eigene Körpersprache und Sprechhandlungen zu hinterfragen und hier durch Sprechtempo, Artikulation und ruhiger Körperhaltung eine Atmosphäre des Zuhörens schaffen zu können. Ebenso können gezielt eingesetzte offene Fragestellungen das Zuhören fördern und durch ein Lehrerinnenecho mit anschließendem Tafelanschrieb des Gehörten sichtbar machen. In diesem Zusammenhang ist auch Feedback über das Gehörte essenziell.

5.3 Fördermöglichkeiten des Zuhörens im Bereich Kommunikation

Zuhören ist ein komplexer Vorgang und an eine bestimmte Situation gebunden, die von vielen Faktoren abhängt, unter anderem von guten, vertrauensvollen Beziehungen. Der evangelische Religionsunterricht stellt durch die kleinen Gruppen in Österreich ideale Rahmenbedingungen dar, um aktives Zuhören durch Methoden von Kommunikationstrainings, Spielen und Partnerarbeiten zu fördern.⁴¹² Ebenso listet die Deutschdidaktikerin Ulrike Behrens einige Vorschläge für Zuhörübungen im Deutschunterricht in ihrem Aufsatz „Zuhörkompetenzen und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe“ auf.⁴¹³ Diese Übungen sind ohne weiteres auf den Religionsunterricht zu übertragen.

⁴⁰⁹ Hagen und Huber, S.197

⁴¹⁰ Behrens, 2007, S.44

⁴¹¹ Behrens, S.44

⁴¹² https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/pdf/streit/06_Aktives_Zuhoeren.pdf (Zugriff: 31.12.2024)

⁴¹³ Behrens in Gailberger, S.390-392

In der Oberstufe könnte man das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun vorstellen, um (Zu)hören zu thematisieren und über spielerische Zuhörübungen bewusst zu machen. Dadurch könnte man besseres Zuhören und damit besseres Verständnis der Mitschüler:innen untereinander erreichen. Daran anknüpfend könnten auch Kommunikationsschwierigkeiten zwischenmenschlicher Art aufgedeckt werden und eine neue Form von Beziehung unter den Schüler:innen entstehen, was wiederum dem Ideal einer kirchlichen Gemeinschaft entspricht.

Die Methode des Bibliologs stellt m.E. für den Religionsunterricht eine optimale Möglichkeit dar, um das Gehört und Wertgeschätzt werden für Schüler:innen erfahrbar zu machen. Gleichzeitig wird man als Bibliologleiter:in ein Vorbild für das aktive Zuhören im Sinn Rogers und für ein vielfältiges Hören im Sinne des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun, das Beziehung, Offenbarung, Sache und Appelldimension sichtbar macht. Darüber hinaus können religionsdidaktische Themen integriert werden. Beim Bibliolog werden innerhalb einer behandelten Perikope Fragen an die Zuhörer:innen gestellt, die in der Rolle einer biblischen Figur antworten können. Diese Antworten werden dann von der Bibliologleitung in Form eines Echos wiedergegeben bzw. es kann auch nachgefragt werden, falls die Antwort noch unklar erschienen ist. Schüler:innen erfahren hier wertfreies Wiederholen oder Umformulieren eigener Aussagen und Emotionen und ein ansatzweises Erzählen ihrer eigenen Deutungen.⁴¹⁴ In einer Zusammenschau vieler Aussagen von Schüler:innen entsteht ein Gesamtbild der Perikope und damit die Deutung einer Bibelstelle. Durch diese Methode kann auch die Vielfalt des Hörens biblischer Texte sichtbar gemacht werden. Manche Schüler:innen werden Worte als Appell verstehen, manche als Zuspruch, wieder andere als Beziehungsimpuls oder einer Selbstoffenbarung des Charakters Gottes, ganz im Sinn des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun. Die Methode des Bibliologs fördert somit das Zuhören in vielfältigen Bereichen, sowohl sozial, emotional, personal als auch fachlich und das sowohl bei der Lehrkraft als auch bei Schüler:innen. Die anschließende Reflexion über das Erlebte und Gehörte schafft auch noch eine Empathieförderung⁴¹⁵ im gleichen Atemzug. Außerdem lassen sich im Anschluss an Bibliologe sehr gut handlungsorientierte Projekte vorantreiben, die das Zuhören fördern, beispielsweise durch Produktion von kleinen Hörclips, eines Hörspiels oder Podcasts. Es bleibt also festzuhalten, dass der Bibliolog eine sehr geeignete Form der Zuhörförderung darstellt.

⁴¹⁴ Pohl-Patalong, S.14

⁴¹⁵ Übungen zur Empathieförderung für die Praxis (Projekt: Empathie macht Schule, Universität Heidelberg) <https://www.empathie-macht-schule.de/praxis/praxis-trainings-vortraege/> (Zugriff: 31.12.2024)

5.4 Fördermöglichkeiten der Ästhetische Bildung

Ästhetische Erfahrungen im Verständnis von Gutem und Schönen sind wichtig, um Zuhören auch als Genuss zu erfahren und eine emotionale Anbindung zu erreichen. Kennzeichnend für diesen Genuss ist die Absichtslosigkeit des Hörens, das kein Ziel verfolgt. Das scheint im Schulkontext kaum möglich zu sein. Dennoch könnten im Kontext eines nahezu bewertungsfreien Religionsunterrichts regelmäßig solche akustischen „Genussmomente“ zur Verfügung gestellt werden. Andererseits könnte man auch andere akustische ästhetische Erfahrungen, verstanden als Irritation und Staunen, bereitstellen. Durch alle diese akustischen Impulse könnte eine religiöse Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung angebahnt werden, die auch in eigenen akustischen handlungsorientierten Produktionen oder anderen Methoden zum Ausdruck gebracht werden können. (z.B. Podcasts, Interviews, Standbilder, selbstgeschriebene Texte, Zeichnungen, Comics, etc.)

5.4.1 Inneres Hören

Gehört kann aber nicht nur mit den Ohren werden, sondern auch mit einem inneren Ohr. Menschen können sich an Klänge, die sie akustisch gehört haben, später auch noch erinnern. Ebenso können Geschichten vor dem inneren Ohr erzählt und mit Geräuschen oder Stimmen einfach nur vorgestellt werden. Für den Unterricht geht es also darum, in einem ersten Schritt das wahrnehmende Gehör zu schulen, Geräusche, Klänge und Stimmen differenzierter wahrzunehmen, um sie dann auch vor einem inneren Ohr hören zu können. Um diese Dimension zu fördern, schlägt Jutta Wermke Aufgabenstellungen vor, in denen Klangimpulse zu surrealistischen Bildern von René Magritte gezeigt bzw. vorgespielt werden. Im Anschluss daran sollen sich Schüler:innen eine eigene Geräuschkulisse vorstellen und dazu eine Geschichte erfinden.⁴¹⁶ Dieses innere Hören fördert Imagination, diese kann auch für Gedankenreisen und das Hören auf den eigenen Körper und die eigenen Bedürfnisse verwendet werden oder ein religiöses Hören bedeuten.

5.4.2 Kreative Audioarbeit und Handlungsorientierung

Kreative Audioprojekte können das Zuhören fördern und Teil des Religionsunterrichts werden. Bernius plädiert in 11 Thesen für den „pädagogischen Nutzen und Wert kreativer Audioarbeit“⁴¹⁷ In Bezug auf die Förderung des Zuhörens stellt er fest, dass das Hören durch die Beschäftigung mit Audiobeiträgen automatisch sensibilisiert werde. „Wer Audios und Radiobeiträge erstellt, lernt hinzuhören.“⁴¹⁸ Als Möglichkeit für die kreative Umsetzung sieht er

⁴¹⁶ Wermke in Huber, S.130

⁴¹⁷ Bernius in Computer + Unterricht, S.12

⁴¹⁸ Bernius in Computer + Unterricht, S.12

die Erstellung von Radiobeiträgen, Audioguides zur Beschreibung von Sehenswürdigkeiten und Kunstobjekten oder Podcasts zu bestimmten Themen, die für die Jugendlichen lebensnah sind. Gleichzeitig können auf Audioaufnahmen Lautströme sichtbar gemacht werden. Auf diese Art erkennt man Pausen, Tonhöhenverläufe und sieht die Eigenschaften mündlicher Sprache auch visuell dokumentiert. Für den Bereich der Wiener Reformationsgeschichte wurde bereits im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts von den Schüler:innen der *Tourismusschulen Modul* der App „City Listening“⁴¹⁹ erstellt, der als Audioguide zu den wichtigen Plätzen der Reformation führt und ein Beispiel einer solchen kreativen Audioarbeit darstellt.

Mechthild Hagen gestaltete in ihrem Projekt „GanzOhrSein“ vielfältige Ebenen der Hörförderung, die dadurch erreicht werde, dass das aktive „Hören machen“ gefördert werde. Sie nennt die Bereiche, innerhalb derer kreative Audioprojekte umgesetzt werden könnten, „Bausteine“ der Hörförderung: Radio, Hörclub, Theater, Bildende Kunst, Sprechen und Sprache, Klangumwelt, Raumgestaltung und Musik.⁴²⁰ In diesem Sinne und im Sinne einer narrativen Religionsdidaktik könnten im evangelischen Religionsunterricht kreative Audioprojekte umgesetzt werden, die thematisch den Lebensnerv der Schüler:innen treffen. Weitere Relevanz könnten sie auf Schüler:innenseite dadurch bekommen, dass sie auf Audio-Social-Media-Apps oder im Rahmen von Podcasts auf einer Schulhomepage veröffentlicht werden. Darin könnten Elemente der narrativen Religionsdidaktik, der ästhetischen Bildung mit transmedialem Erzählen verbunden werden und so innerhalb einer Hörförderung neue Wege der Religionsdidaktik beschritten werden. Für eine rasche Umsetzung der Hörförderung könnten szenische Lesungen von biblischen Texten als Audiofile aufgenommen werden und die Tonspur sichtbar gemacht werden.

Die Verwendung und Produktion von Klängen und Musik ist eine weitere breite Dimension, die im Religionsunterricht umgesetzt werden kann. „Die Schüler/innen sollen lernen, sich klanglicher Ausdrucksweisen zu bedienen, um auf diese Weise das Wort Gottes hörbar zu machen.“⁴²¹ Wiedergegeben können Hör- und Seheindrücke werden, sowie die Darstellung von Gefühlen. Die zahlreichen Methoden für das Zuhören und Musik im Religionsunterricht möchte ich an dieser Stelle nicht weiter ausführen, weil sie zu weit führen würden und bisher nicht Teil der Recherche waren.

⁴¹⁹ <http://www.city-listening.com/de/rundgaenge> (Zugriff: 2.1.2025)

⁴²⁰ https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split_lehrstuehle/didaktik_deutsch/Daten/Material_Brendel-Perpina/Erzaehlen/Vortrag_Dr_Hagen.pdf (Zugriff: 31.12.2024)

⁴²¹ Rendle, S.226

5.5 Fördermöglichkeiten des Zuhörens durch Erzählen

Die Forschung geht meistens von der umgekehrten Fragestellung aus, wie kann das Zuhören das Erzählen fördern? Erzählen sei von Zuhörer:innensignalen und Feedback abhängig und gestalte sich danach. Auch hier lässt sich erkennen, dass das Zuhören meistens nur als nötiges Gegenüber gesehen wird, sodass sich Identität bei Erzähler:innen bilden könne. An dieser Stelle möchte ich ergänzen, dass es auch Menschen gibt, die schon sehr gut zuhören können und die umgekehrt gefordert sind, Erzähler:innen zu unterbrechen, wenn das Gegenüber einen unendlichen Monolog führt. Das Erzählen im Religionsunterricht kann eine Erzählgemeinschaft sein, in der auch gelernt wird, bewusst beide Rollen einzunehmen, die der Erzähler:innen und die der Zuhörer:innen. Stierlin und Schulz schreiben davon, nicht zum „seelischen Mülleimer“ zu werden.⁴²² In diesem Sinn könnte der bewusst geschaffene Raum für autobiografisches und biblisches Erzählen, Erprobungsräume schaffen, in denen Schüler:innen und Lehrer:innen neue Rollen einnehmen lernen und von Zuhörer:innen zu Erzähler:innen werden und umgekehrt. Als Nebeneffekt des Erzählens entstehe nach Heller (wie schon in Kapitel 4.5.3 erwähnt) in einer Erzählgemeinschaft nach jüdischer Tradition Befreiungserlebnisse. Kritisch anzumerken ist hier allerdings, dass durch eine unaufmerksame oder uninteressierte Art des Zuhörens auch negative Assoziationen zum Erzählen und Zuhören entstehen könnten. Hilfreiches Erzählen und Zuhören ist also an einen vertrauten, wertschätzenden Rahmen der Gruppe gebunden, der von der Lehrkraft bewusst gefördert werden muss. Im Idealfall ergeben sich durch das Zuhören für Zuhörer:innen Identifikationsmöglichkeiten mit den Erlebnissen und Gefühlen der autobiografischen und biblischen Erzähler:innen. Entscheidend ist für das Lernen auch das Weitererzählen. Insofern sollte man als Lehrkraft auch immer Möglichkeiten des Weiter- oder Nacherzählens von Gehörtem schaffen. Indirekt wird auf diese Art auch das bewusste Zuhören gefördert.

Biblischen Texten wohnt neben der erzählten Geschichte auch ein erzählter Glaube bei. D.h. das Erzählen biblischer Geschichten kann auch ein Zuhören auf religiöse Botschaften bereitstellen. Es wird darin gewissermaßen ein doppeltes Zuhören geschult, ein innerliches Hören auf die den biblischen Texten eingeschriebenen Narrationen, die mit Glauben verbunden werden können, und ein äußerliches Hören einer Geschichte. In gewisser Weise könnte man behaupten, dass ein so ausgerichtetes Zuhören, Glauben bereitstellen kann, ähnlich wie Jesus seinen Jüngern Geschichten in Gleichnissen erzählte. Andererseits schult es durch einen Spannungsbogen auch generell das Zuhören von Menschen, so wie es seit Bestehen der Menschheit untereinander automatisch trainiert und praktiziert wird.

⁴²² Stierlin und Schulz, S.221f

Das Erzählen sollte sich m.E. aber nicht allein auf die Lehrkraft beschränken, sondern in Form von „Erzählübungen“ im Unterricht trainiert werden. Das könnte als Ritual zu Beginn des Unterrichts passieren. Die Schülerinnen gehen bei größeren Gruppen paarweise zusammen und erzählen sich eine Geschichte der vergangenen Woche aus dem Alltag, bei ganz kleinen Gruppen im Plenum. Biblisches Erzählen ist eine Kunst, die vermutlich sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen trainieren müssen, weil es nicht mehr selbstverständlich gelernt wurde.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass dem Erzählen möglichst in jeder Unterrichtsstunde Raum gegeben werden sollte, da es Gemeinschaft und Zuhören fördert, soziale Kompetenzen schult, Identität schafft und Glauben fördern kann. Praktische Tipps zum Erzählen im Religionsunterricht gibt die Homepage der Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg 2016. Hier ist ein ganzer Abschnitt dem Erzählen im RU gewidmet.⁴²³

5.6 Konkrete Methoden für das Zuhören im Religionsunterricht

In diesem letzten Unterkapitel dokumentiere ich die wenigen Methoden der Religionspädagogik, die es im Zusammenhang mit dem Zuhören online zu finden gibt. Generell kann man sie im Zusammenhang mit Diskussionen oder im Zusammenhang mit „Lauschen“ finden. Hier nenne ich einige Beispiele: Einminütiges Schweigen und danach an der Tafel sammeln, was trotzdem zu hören war. Geräusche mit Papier: Ein Blatt Papier soll durch die Bankreihen gereicht werden. Die Aufgabe dazu ist, dass jede:r Schüler:in ein Geräusch damit erzeugen soll, aber niemand ein doppeltes.

Die gefundenen Methoden der Methodenkartei Uni Oldenburg⁴²⁴ bespielen zwei Bereiche, das Vorlesen und Partnergespräche. Interessant erscheint die Methode der „Hörmalerei“. Im Zentrum steht die Wahrnehmung von Höreindrücken, die in Form von Malen mit den hervorgerufenen Emotionen verbunden werden. Diese Methode könnte sich dazu eignen, intensive Wahrnehmungen zu fördern und gleichzeitig mit einer emotionalen Ebene des Lernens zu verbinden. Auf diese Art könnte man die Lebenswelt von Schüler:innen erreichen und Resonanzerfahrungen zum Ausdruck bringen.

⁴²³ https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2016/fb4/3_hilfen/3_erzaehl/ (Zugriff: 31.12.2024)

⁴²⁴ [https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/?s=Zuhören&asl_active=1&p_asl_data=1&customset\[\]=methode&asl_gen\[\]=title&qtranslate_lang=0&filters_initial=1&filters_changed=0](https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/?s=Zuhören&asl_active=1&p_asl_data=1&customset[]=methode&asl_gen[]=title&qtranslate_lang=0&filters_initial=1&filters_changed=0) (Zugriff: 21.12.2024)

Die „Methodenkiste“⁴²⁵ von Lothar Scholz findet sechs Methoden im Zusammenhang von Gesprächen oder Präsentation: Rotierendes Partnergespräch, Fish-Bowl-Methode, das Präsentations-Viereck I+II und Methoden zum Feedback-Geben bei Referaten.

Einige Ergebnisse liefert die Methodensammlung der Heinrich Heine Universität Düsseldorf, die das Zuhören als Lernziele erwähnt.⁴²⁶ Die Suche in diesem Dokument ergibt neun Treffer: Kugellager⁴²⁷, Speed Dating⁴²⁸, Sandwich⁴²⁹: Diese letztgenannte Methode hat das Ziel, dass dem Lehrenden aufmerksamer zugehört werden soll.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nur die Methodensammlung der Heinrich Heine Universität Düsseldorf das Zuhören als Lernziel erwähnt. Die anderen Methoden erwähnen das Zuhören lediglich und die meisten anderen religionspädagogischen Methoden setzen das Zuhören voraus, ohne es zu fördern. Auch bekannte religionspädagogische Methodenbüchern wie Niehl/Thömmes „212 Methoden für den Religionsunterricht“ oder Rendles „Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht“ widmen dem Zuhören oder Hören keinen gesonderten Bereich.

⁴²⁵ <https://www.bpb.de/shop/materialien/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste/> (Zugriff: 2.1.2025)

⁴²⁶ <https://www.sell.hhu.de/fileadmin/redaktion/Lehre/Hochschuldidaktik/Downloads/Methodensammlung2021.pdf#page19> (Zugriff: 2.1.2025)

⁴²⁷ S.42

⁴²⁸ S.75

⁴²⁹ S.71

6. Fazit

Der Begriff des Zuhörens erscheint sehr vielfältig, er ist viel mehr als ein physiologisches oder kognitives Phänomen und beschreibt einen psychologischen Akt, indem sich der Mensch auf sein Gegenüber ausrichtet. Hören und Zuhören sind also klar zu differenzieren. Die Tätigkeit des Zuhörens ist ein aktiver Vorgang, der Menschen in Bereichen der Selbstregulation, Kognition und Emotion fordert und daher Anstrengung bedeutet und in unserer Gesellschaft zu Unrecht unterbewertet wird. Erst durch gekonntes Zuhören entwickelt sich Empathiefähigkeit und durch sie moralische Urteilsfähigkeit, deren Schulung auch für den evangelischen Religionsunterricht bedeutsam ist und für spätere aktive Teilnahme an und Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft zentral erscheint. Das Zuhören ist aus keinem Lebensbereich wegzudenken, wird in Wissenschaft, Beruf, Bildung und Privatleben als Schlüsselkompetenz gehandelt. Betrachtet man die Hörfähigkeit als einen Sinn des Menschen, der als erstes ausgebildet wird und der letzte ist, der vor dem Tod erlischt, so ist auch aus dieser physiologischen Tatsache zu erkennen, dass ihm höchste Wichtigkeit zukommt. Zuhören ist aber im Gegensatz zum Hören keine angeborene Fähigkeit, sondern stellt sich als lebenslänglicher Lernprozess dar, der sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schüler:innen trainiert werden kann. Hier für den Bildungsbereich in Schulen ein neues Bewusstsein und Förderprogramme zu schaffen und nicht nur das Zuhören zu fordern, sondern auch als Lehrkraft zu einem Vorbild des Zuhörens zu werden, halte ich für eine notwendige Konsequenz der Erkenntnisse dieser Arbeit.

Rechercheergebnisse über das Aktive Zuhören aus der klientenzentrierten Gesprächstherapie um Carl Rogers, dem 4-Ohren-Kommunikationsmodell von Schulz von Thun und dem „hilfreichen Zuhören“ nach Heckel können in einem ersten Schritt einen hilfreichen Informationsbeitrag leisten und in einem zweiten Schritt dazu anregen, im Unterricht praktische Übungen zum aktiven Zuhören zu integrieren, sowohl auf Lehrer:innenseite als auch auf Schüler:innenseite. Das Unterrichtsziel ist dabei, auf einer Metaebene über Gespräche reflektieren zu können und zu erkennen, was bei alltäglichen sowie fachlichen Gesprächen über eine Sachebene hinaus mitschwingt, eine Voraussetzung für spätere aktive Teilhabe und Verantwortung in der Gesellschaft.

Zuhören wird im schulischen Bereich als Schlüsselqualifikation für Kommunikation und Verstehen, für Sprachen lernen, für ästhetischen Genuss und Gesundheit betrachtet, in der Deutschdidaktik als Teil von Gesprächskompetenz und als Voraussetzung für das Erlernen von Sprechen, Lesen und Schreiben. Zuhören als Kompetenz ist an eine Messbarkeit

geknüpft, die aber nur teilweise im Bereich des Hörverstehens durch Multiple-Choice-Testungen messbar ist. Vielleicht ist die mangelnde Messbarkeit ein Grund der Unterbelichtung des Themas, da im Moment im Kontext von Kompetenzorientierung in der Schule sehr stark auf messbare Lernergebnisse fokussiert wird. Behrens nennt viele verschiedene Aspekte, die gutes Zuhören beeinflussen und fördern: räumliche, individuelle physische und psychische Faktoren, Konzentrationsfähigkeit, Vorwissen und Sensibilität für die Wahrnehmung paraverbalen und nonverbalen Signale. In der Schule geht es m.E. darum, in all diesen Bereichen zu fördern und auch die Hörfähigkeit zu überprüfen. Den Studien zufolge sind ein Viertel der Schüler:innen leicht hörbeeinträchtigt und müssen ihre Verständnislücken durch erhöhte Konzentration kompensieren.

Welche Möglichkeiten bieten (didaktische) Konzepte des Zuhörens nun für den evangelischen Religionsunterricht?

Aussagekräftige Forschung entstand um das Handlungsmodell der Zuhörförderung von Mechthild Hagen. Man konnte feststellen, dass durch die umfassende Zuhörförderung eine merkliche Verbesserung des wahrgenommenen sozialen Klimas, des Zuhörens und Ausreden Lassens, der Sensibilität für Umweltgeräusche sowie eine Veränderung des privaten Hörverhaltens erreicht wurde. M.E. Grund genug, um ihre sogenannten Bausteine der Hörförderung in jeden Fachunterricht zu übernehmen. Das Modell der Hörerziehung von Jutta Wermke fokussiert auf das Hören als selektives und sinnkonstruierendes Wahrnehmen auf mehreren Ebenen, einer Bereitschaft andere zu hören, den eigenen Körper innerlich zu hören und diese Wahrnehmungen im Anschluss auch zu artikulieren, für andere sichtbar oder hörbar zu machen. Für den Religionsunterricht ergeben sich daraus zahlreiche Möglichkeiten einer feinen Wahrnehmungsschulung, die einerseits Teil der religiösen Grundkompetenz „sich selbst und das eigene Lebensumfeld offen und differenziert wahrnehmen“ darstellt und andererseits eine Wahrnehmungs- und Vorstellungsschulung sein könnte, die außerschulische Meditation, Gebet und Glauben fördern könnte, sowie Kreativität und Selbstausdruck.

Aus den religionspädagogischen Konzeptionen der Vergangenheit kann man sich den Fokus auf das Hören der Stimme Gottes merken, die durch biblische Texte hörbar würden, ein Fokus, der besonders im Kontext des erlebten Nationalsozialismus als neue heilsame Orientierung erschien. Innere, äußere und textliche Stimmen in religiösen Texten hören bzw. unterscheiden zu können, sehe ich als eine Wahrnehmungsschulung, die in Anschlusskommunikation religiös sprachfähig werden lässt. Auch das „Zuhören auf den Bruder oder die Schwester“ als Ausdruck der Liebe Gottes nach Bonhoeffer ist in seelsorgerlicher Hinsicht für den Unterricht wertvoll. Das aktuelle religionspädagogische Konzept des *hörenden Lernens* von Stephan Ahrnke,

berücksichtigt das Zuhören in umfassender Weise und sieht darin eine Chance, die Welt im Kleinen und im Großen durch das Hören und Reflektieren von biblischen Geboten ein Stück gerechter zu machen. Erzählen und Zuhören bedingen sich gegenseitig, so kommt auch dem Erzählen im Religionsunterricht entscheidende Bedeutung zu. Didaktische Konzepte des Erzählens bieten für den Religionsunterricht zahlreiche Möglichkeiten. Kleine „Erzählgemeinschaften“ des evangelischen Religionsunterrichts können dazu beitragen, Beziehungsfähigkeit zu stärken, Identität zu stiften und durch das Mitteilen und Deuten eigener Geschichten ein Beitrag zur psychosozialen Gesundheit leisten. Auf die religiöse Dimension bezogen, liegen auch Ursprünge des Gebets in Erzählungen. Bibeldidaktische Erzählmodelle bergen das Potential in sich, emotional und kognitiv anzusprechen und in der Erzählung Gottes Wesen wahrzunehmen, ebenso wie religiöse Textmuster. Methodisch erscheint der Bibliolog eine hervorragende Möglichkeit, um das Zuhören und das Erzählen zu fördern.

Durch geplante Zuhörförderung im Religionsunterricht könnte man vermutlich über mehrere Jahre hinweg zu einer verbesserten Zuhör- und Kommunikationsfähigkeit beitragen, besseres Hörverstehen erreichen, soziale Spannungen reduzieren, Beziehungs- und Empathiefähigkeit, körperliche und ästhetische Wahrnehmungen und Freude am Zuhören fördern, über Audio-Projekte Selbstwirksamkeit und Kreativität erfahrbar machen, durch das Erzählen im Kontext von Zuhören Identität stiften und religiös sprachfähig machen, Vorformen von Gebet einüben und die Wahrnehmung biblischer Texte intensivieren. Eine fächerübergreifende Hörerziehung als Unterrichtsprinzip wäre eine weitere Möglichkeit, um soziales Miteinander und Solidarität junger Menschen zu fördern, besonders aber im evangelischen Religionsunterricht, der sich christlicher Nächstenliebe verpflichtet weiß.

7. Literaturverzeichnis

AHRNKE, Stephan (2019). Didaktik des Zuhörens. Wie das Hören lehren kann. In: WIESINGER, Christoph und Ahrnke, Stephan (Hg.) (2019). Erzählen. Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.101-118.

AHRNKE, Stephan und WIESINGER, Christoph. Einleitung: Erzählen. In: WIESINGER, Christoph und Ahrnke, Stephan (Hg.) (2019). Erzählen. Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.11-16.

BARTHES, Roland. Zuhören als Haltung. In: Bernius, Volker u.a. (Hg.) (2006). Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

BAUER, Eva-Maria. Stilleübungen. In: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.) (2002). Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S.518-522.

BAUMERT, Britta (2020). Die Potentiale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen. In: ÖRF 28 (2020) 2, S.190-210.

BECKER-MROTZEK, Michael (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. https://philtypo3.uni-koeln.de/fileadmin/sites/projekt_becker-mrotzek/pdf/BeckerMrotzek_Gespraechskompetenz_vermitteln_und_ermitteln_2008.pdf (Zugriff: 22.7.2024). Ursprünglich erschienen in: Bremerich-Vos, A. (u.a.) (Hg.). Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Weinheim und Basel: Beltz, S.50-77.

BEHRENS, Ulrike u.a. (2021). Stim.mig. Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe. Münster/New York: Waxmann.

BEHRENS, Ulrike. Zuhörkompetenzen und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen und Wietzke, Frauke (2013). Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim und Basel: Beltz, S.384-399.

BEHRENS, Ulrike und Krelle, Michael (2024). Zuhören fördern. In: Praxis Deutsch 303/2024, S.4-11.

BEHRENS, Ulrike (2010). Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Bernius, Volker und Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis: Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S.31-50.

BERGOLD, Ralph (2023). Narrative Identität als Bildungsauftrag. In: Zeitschrift für Lebensrecht 32, S.113-123. Berlin: Duncker & Humblot.

BERNIUS, Volker und Pleimfeldner, Markus (2013). Das neue Zuhören. Zuhörkompetenz und Medienkompetenz vereinen. In: Computer + Unterricht, 23 (2013) 90, S.6-9.

BERNIUS, Volker (2006). Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören. Vandenhoeck & Ruprecht.

BERNIUS, Volker u.a. (Hg.) (2007). Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

BERNIUS, Volker (2018). Zuhören lernen durch *Hörenmachen*. Projekte der Stiftung Zuhören. https://schott-campus.com/wp-content/uploads/2018/12/II4_Bernius.pdf (Zugriff: 23.7.2024)

BITTER, Gottfried u.a. (Hg.) (2002). Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel.

BONHOEFFER, Dietrich. *Gemeinsames Leben*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. 32. Auflage (2018).

BUSSMANN, Bettina u.a. (2021). Empathieförderung im Unterricht. In: Emotionen, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 2/21. <http://praefaktisch.de/emotionen/empathie-foerderung-im-unterricht/> (Zugriff: 26.3.2024)

EIKENBUSCH, Gerhard (2019). Wovon man nicht sprechen kann, darüber kann man auch nicht zuhören. Über die Logik des Lehrer-Zuhörens (und -Redens) in der Schule. In: Pädagogik 6/19, S.64-67.

ERLACHER-ZEITLINGER, Edith (2011). Zuhören lernen. In: BIFIE (Hg.). Praxishandbuch für Deutsch 5.-8. Schulstufe, Graz: Leykam, Bd.2.

FÖH, Marie-Joan (2019). Zuhören als Element von Lernprozessberatung. In: Pädagogik 7-8/19, S.44-48.

FRÖR, Kurt (1983). *Grundriss der Religionspädagogik*. Konstanz: Friedrich Bahn Verlag.

FRIEDL-LUCYSHYN, Gabriele. Vorwort. In: BIFIE (Hg.). Praxishandbuch für Deutsch 5.-8. Schulstufe, Graz: Leykam, Bd.2.

GAILBERGER, Steffen (2010). Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutschunterricht. In: Bernius, Volker und Imhof, Margarete (Hg.) (2010). *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.105-134.

GENNERICH, Carsten (2012). Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. In The-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, S.226-247.

GLANIA, Beate (2004). *Zuhören verwandelt. Ein pastoralpsychologischer Beitrag zur Telefonseelsorge auf bibeltheologischer und personenzentrierter Grundlage*. Frankfurt: Peter Lang.

GÖTZ, Dieter (Hg.) (2016). *Langenscheidt Power Wörterbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Pons.

GRUNDLER, Eike und SPIEGEL, Carmen (Hg.) (2014). *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep Verlag, Bd.3.

GSCHWEND, Ruth (2014). Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: GRUNDLER, Eike und SPIEGEL, Carmen (Hg.). *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep Verlag, Bd.3, S.143-157.

- GÜNSCH, Susanne (2020). Faszination Reggio Pädagogik. In: In: Bostelmann, Antje und Textor, Martin (Hg.). Das Kita-Handbuch.
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/faszination-reggio-paedagogik-im-interview-mit-susanne-guensch/>
- GÜNTHER, Matthias (2024). Hören, suchen, fragen. Seelsorgerlicher Religionsunterricht mit Jugendlichen. In: Wege zum Menschen: Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln. 76. Jg., Heft 2, S.101-107. https://www-wiso-net-de.uaccess.univie.ac.at/document/WZM__1897bb1b2438d124bc9ff276ec5bf86be2a17e1c
- HAGEN, Mechthild (2006). Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HAGEN, Mechthild und HUBER, Ludovica (2011). Wie kann Zuhören gefördert werden? In: Bernius, Volker und Imhof, Margarete. Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenoek & Ruprecht, S.183-201.
- HAYDEN, Patrick: Sentimentality and Human Rights: Critical Remarks on Rorty.
https://www.pdcnet.org/pcw/content/pcw_1999_0006_0003_0059_0066?utm_source=chatgpt.com (Zugriff: 21.12.2024)
- HELLER, Hans (2005). Biblische Geschichten – erlebt, erfahren und erzählt. Stuttgart: Calwer.
- HILGER, Georg u.a. (Hg.) (2014). Religionsdidaktik Grundschule. München: Kösel/Calwer.
- IMHOF, Margarete (2022). Gutes Zuhören als Erfolgsfaktor. In: Forschung & Lehre, 5 / 2022, <https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/gutes-zuhoeren-als-erfolgsfaktor-4723>. (Zugriff: 4.3.2024)
- IMHOF, Margarete (2004). Zuhören und Instruktion. Münster: Waxmann.
- IMHOF, Margarete (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Imhof, Margarete und Bernius, Volker (Hg.) (2010). Göttingen: Vandenoek & Ruprecht, S.15-30.
- KNAUF, Tassilo (2016). Eine Pädagogik des Zuhörens. In: Bostelmann, Antje und Textor, Martin (Hg.). Das Kita-Handbuch.
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/beobachtung-und-dokumentation/2263/> (Zugriff: 26.3.2024)
- KÖRTNER, Ulrich (2018). Dogmatik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- KRÖGER-BITLO, Hanna (2018). Zur Modellierung des auditiven Textverstehens und zu Perspektiven der Operationalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KUMLEHN, Martina (2019). Friedrich Schleiermacher. In: WiReLex,
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200643/> (Zugriff: 21.2.2025)
- KUNSTMANN, Joachim (2002). Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse. Freiburg: Herder.
- LACHMANN, Frank. Stille als positive Gestalt. In: Wermke, Jutta (Hg.) (2007). Medien im Deutschunterricht 2007 Jahrbuch. Bobingen: Kessler Druck+Medien, S. 136-138.

- LINCOLN, Ulrich (2014). Die Theologie und das Hören. Tübingen: Mohr Siebeck.
- LINGENAUER, Sabine. Der Reggio Emilia Approach. Partizipation in Geschichte und Gegenwart. In: Barz, Heiner (Hg.) (2018). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer, S.535-542.
- LINGENAUER, Sabine (2008). Reggio-Pädagogik. In: Lingenauber, Sabine (Hg.). Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum; Freiburg: Projekt Verlag, S.181-184.
- MELCHER, Katrin (2008). Kindern biblische Geschichten erzählen. Neue Grundsätze für den Religionsunterricht der Grundschule. Berlin: Lit Verlag.
- METTE, Norbert (Hg.) (2001). Lexikon der Religionspädagogik [LexRP]. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- MÖLLER, Rainer (2016). Evangelische Unterweisung. In: WiReLex: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100122/> (Zugriff: 9.11.2024), S.2-11.
- MÜLLNER, Ilse (2006). Das hörende Herz. Weisheit in der hebräischen Bibel. Stuttgart: Kohlhammer.
- MYERS, David und DeWall, Nathan (2023). Psychologie. Berlin: Springer, 4. Auflage.
- NEIDHART, Walter (1990). Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele. Düsseldorf: Kaufmann Patmos, 6. Auflage.
- NIEHL, Franz und THÖMMES, Arthur (2009). 212 Methoden für den Religionsunterricht. München: Kösel.
- OEMING, Manfred (2019). Erzählen lernen aus dem Alten Testament. In: Wiesinger, Christoph und Ahrnke, Stephan (Hg.). Erzählen. Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.119-141.
- PAPST-WEINSCHENK, Marita (2010). So sprechen, dass man gut zuhören kann. In: Bernius, Volker und Imhof, Margarete (Hg.) (2010). Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenoek & Ruprecht, S.163-182.
- POHL-PATALONG, Uta (2019). Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- RENDLE, Ludwig u.a. (1996). Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. München: Kösel.
- RÖSCH, Anita (2009). Ganz Ohr sein. In: Kult_online 19, Rezension zu: Hagen, Mechthild: Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.
- ROTHGANGEL, Martin. Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.) (2012). Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.73-91.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich (1799). Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: KGA 1/2. Berlin: Friedrich Unger.

SCHMID, Hans (2012). Die Kunst des Unterrichtens. München: Kösel, aktualisierte Neuauflage.

SCHULZ, Petra und SOMMERFELD, Ilonka (2018). Computerspiele: Religionshermeneutische und didaktische Erschließungen. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2018; 70 (3), <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zpt-2018-frontmatter3/html> (Zugriff: 5.2.2025), S.273-283.

SIMOJOKI, Henrik (2019). Religiöse Bildung und das Recht zu erzählen. Eine postkoloniale Perspektive. In: Wiesinger, Christoph und Ahrnke, Stephan (Hg.). Erzählen. Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.39-51.

SPIEGEL, Carmen. Heißt Kommunizieren etwa auch Zuhören? In: Wagner, Roland u.a. (Hg.) (2006). hören – lesen – sprechen. München/Basel: Ernst Reinhardt. Spinner, Kaspar. Irritation, Staunen, Resonanz und ästhetische Erfahrung. In: Bräuer, Christoph und Winkler, Iris (Hg.) (2020). Positionen der Deutschdidaktik Theorie und Empirie, Bd. 11. Berlin: Peter Lang, S.45-56.

SPINNER, Kaspar. Irritation, Staunen, Resonanz und ästhetische Erfahrung. In: Bräuer, Christoph und Winkler, Iris (Hg.) (2020). Positionen der Deutschdidaktik Theorie und Empirie, Bd. 11. Berlin: Peter Lang, S.45-56.

STEINMAIR, Dagmar und LÖFFLER-STASTKA (2021). Zusammenhänge zwischen Empathie, therapeutischer Haltung und Wirkeffizienz. In: Psychopraxis. Neuropraxis 2021/24, S.166-171. Online verfügbar unter: https://repositorium.meduniwien.ac.at/obvumwoa/content/pageview/676807_0 (Zugriff: 16.3.2024)

STEINWEDE, Dietrich. Erzählen alttestamentlicher Geschichten für Kinder. In: Adam, Gottfried u.a. (2003) Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, S. 206-221.

STEINWEDE, Dietrich und Ruprecht, Sabine (Hg.) (1988). Vorlesebuch Religion 1. Lehr: Verlag Ernst Kaufmann.

STIERLIN, Larissa und THUN, Schulz. Zur Psychologie des guten Zuhörens. In: Bernius, Volker (2006). Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören. Vandenhoeck & Ruprecht, S.210-227.

STOELLGER, Philipp. Können Erzählungen Glauben machen? Zwischen sola scriptura und sola narratione. In: Wiesinger, Christoph und Ahrnke, Stephan (Hg.) (2019). Erzählen. Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.197-223.

THUN, Schulz (1981). Miteinander Reden. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuchverlag, 48. Auflage, 2010.

TSCHIRCH, Reinmar (1997). Biblische Geschichten erzählen. Stuttgart: Kohlhammer.

WAGERER, Wolfgang (2012). Strukturanaloges elementarisiertes Erzählen. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 20/2012, S. 10-13. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/108557?name=Begegnung%20mit%20Texten%20in%20religionsp%C3%A4dagogischen%20Kontexten#page=4> (Zugriff: 13.7.2024)

WAGERER, Wolfgang (2017). Ermächtigung zum Hören. Grundriss einer biblischen Hördidaktik. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25/2017, S.66-73. <https://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/pageview/2302958?query=Wagerer> (Zugriff: 13.7.2024)

WAGERER, Wolfgang (2017). Auditive Konstruktion von Identität durch narrative Re-Inszenierung biblischer Bücher im Religionsunterricht. Eine elementare Hördidaktik. Dissertation: Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz.

WEGENER, Judith (2017). Zuhören lernen – die didaktische Funktion des Hörens im Religionsunterricht zwischen überfachlicher Kompetenz und Kompetenzen religiöser Bildung. Diss. Zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie, Technische Universität Dresden, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-226309> (Zugriff: 23.3.2024)

WEIHS, Alexander (2021). Aktualisierendes Erzählen als Provokation zur Selbstaneignung biblischer Narrationen: Eine bibeldidaktische Grundlegung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20, S.194-207.

WEINRICH, Harald (1973). Narrative Theologie. In: Concilium: Internationale Zeitschrift für Theologie, Bd. 9, Heft 5, S.329-334.

WERMKE, Jutta. Hören – Horchen – Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Beachtung der Umweltwahrnehmung. In: Spinner, Kaspar (Hg.) (1995). Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.193-215.

WERMKE, Jutta. Hörästhetik als Aufgabe der Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Huber, Ludovica und Odersky, Eva (Hg.) (2000). Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann, S.123-136.

WERMKE, Jutta. Hör-Bilder. Zum Ergänzungsverständnis von auditiver Vorstellung und visueller Wahrnehmung. Ein Beitrag zur Ästhetischen Erziehung im Deutschunterricht. In: Wermke, Jutta (Hg.) (2007). Medien im Deutschunterricht 2007 Jahrbuch. Bobingen: Kessler Druck+Medien, S.34-52.

WIESINGER, Christoph und Ahrnke, Stephan (2019). Erzählen. Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

WILKE, Alexa (2014). Hören. Das wissenschaftliche Lexikon im Internet.

WORTHINGTON, Debra und Bodie Graham (Hg.) (2020). The Handbook of listening. Hoboken: John Wiley & Sons.

WORTSCHATZ LEIPZIG. Deutsches Nachrichten-Korpus. <https://www.wortschatz.uni-leipzig.de/de> (Zugriff: 2.3.2024)

WYSS, Corinne (2019). Feedback einfordern und dabei gut zuhören. In: Pädagogik 7-8/19, S.49-51.

ZABKA, Thomas. Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker (u.a.) (Hg.) (2013). Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.471-487.

ZENGER, Erich. „Gib deinem Knecht ein hörendes Herz!“. In: Vogel, Thomas (1998). Über das Hören. Einem Phänomen auf der Spur. Tübingen: Attempo, S.27-43.

ZIMMER, Siegfried. Erzählen. In: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.) (2002). Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S.481-484.

8. Weiterführende praktische Links

Praktische Tipps zum Zuhören für den Unterricht:

- https://www.betzold.at/blog/zuhoeren-lernen/?srsId=AfmBOooBAN-aPqIEiDQrojAb_WBh0KQ-f4uyNhn0rFj1Kw4ZwW0iEBz5#3 (Zugriff: 21.12.2024)
- Zahlreiche weitere Quellen und Umsetzungsbeispiele in: Karla Müller. Hörtexte im DU, S.193-196

Übungen zum Aktiven Zuhören:

- https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/pdf/streit/06_Aktives_Zuhoeren.pdf (Zugriff: 21.12.2024)

Schule des Zuhörens: Projekte:

- *GanzOhr Sein* (Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik LMU München) https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split_lehrstuehle/didaktik_deutsch/Daten/Material_Brendel-Perpina/Erzaehlen/Vortrag_Dr_Hagen.pdf (Zugriff: 1.11.2024)
- *Hörclubs* an Grundschulen (Stiftung Zuhören, Bernius&Gilles 2004) <https://hoerclubs.de> (Zugriff: 23.7.2024)
- *Ohrenspitzer* für den Primarbereich (Bedeutung und Auswirkungen einer geräuscharmen Lernumgebung auf Lernen, Leistung und Wissenserwerb Festmann, S.37) <https://www.ohrenspitzer.de> (Zugriff: 23.4.2024)
- *Hörforscher*. Ein Programm zur Hörförderung im Bereich Sprache und Medien und Musik für die 5.-8. Schulstufe. <https://www.hoer-forscher.de/das-programm/> (Zugriff: 23.7.2024)
- *Stiftung Zuhören*: <https://www.stiftung-zuhoeren.de> (Zugriff: 23.7.2024)
- <https://www.stiftung-zuhoeren.de/material/>
- *Auditorix* für Kinder: Hören, Geschichten, Musik, Geräusche, Stimme, Hörspielwerkstatt, Spiele zum spannenden Erzählen: <https://www.auditorix.de/kinder/> (Zugriff: 30.7.2024)
- Auditorix für Erwachsene: Material. <https://www.auditorix.de/schule/> (Zugriff: 1.11.2024)
- *Hörminute* <https://hoerminute.at>
- *Minute of listening* <https://www.minuteoflistening.org/minutes-resources/> <https://www.stiftung-zuhoeren.de/material/>

- *Geräusche* kostenlos: <https://hoerspielbox.de/category/geraeusche/> (Zugriff: 1.11.2024)

Zuhörspiele:

- „Simon says“ (<https://www.yourtherapysource.com/blog1/2022/02/12/100-simon-says-game-ideas/>) oder „Fr. Maier sagt“ <https://powerpausen.ch/blog/vergnuegt-nicht-reinplatzen-trainieren-simon-says-auf-deutsch/> (Zugriff: 30.7.2024)
- Active listening games <https://www.yourtherapysource.com/blog1/2023/02/17/active-listening-games-2/> (Zugriff: 30.7.2024)
- Teekesselchen
- Stille Post
- Geräuscheraten: <https://www.auditorix.de/kinder/selber-machen/ohren-spitzen-gehoertraining/?L=232> (Zugriff: 30.7.2024)

Digitale Pools:

- Gebräuchlichste App für Audioaufnahmen. <https://www.audacityteam.org>
- Online-Tool zum Bearbeiten von Audiodateien. <https://methodenkollage.uni-mainz.de/audio-trimmer/> (Zugriff: 21.11.2024)
- Emotionale Intelligenz durch wirkungsvolle Fragen fördern. <https://tscheck.in>
- Geräuscheraten: <https://www.auditorix.de/kinder/selber-machen/ohren-spitzen-gehoertraining/?L=232> (Zugriff: 30.7.2024)
- Audio-Social-App: Clubhouse <https://www.medienkompass.de/clubhouse-die-neue-audio-social-community-app/> (Zugriff: 31.12.2024)

Sprachenbildender Religionsunterricht ein Beispiel:

- <https://reli-ethik-blog.de/sprachbildender-religionsunterricht-das-hoeren-unterstuetzen/> (Zugriff: 11.11.2024)
- unterstützende Plattform für Worterklärungen: <https://skell.sketchengine.eu/> (Zugriff: 2.1.2025)

Tipps zum Erzählen in Religionsunterricht:

https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2016/fb4/3_hilfen/3_erzaehl/
(Zugriff: 31.12.2024)

Tipps und Literatur zum Erzählen im Deutschunterricht:

<https://lesen.jungoesterreich.at/die-kunst-des-erzahlens.html> (Zugriff: 31.12.2024)