

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Lernumgebung/vorbereiteter Klassenraum

Oliver Reis, Isabelle Hoyer

erstellt: Februar 2019

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200622/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Lernumgebung/vorbereiteter Klassenraum

Oliver Reis, Isabelle Hoyer

1. Die Lernumgebung als Akteur

Mit Werner Sacher kann man unter einer *Lernumgebung* das „Gefüge von Faktoren in der sachlich-materiellen und personell-sozialen Umwelt eines Lernalters, welches das Potenzial hat, sein Lernen anzuregen und zu fördern“ (Sacher, 2010, 99) verstehen. Lernumgebungen sind also zunächst Umwelten der Lernenden, die in sich das *Vermögen* haben, Lernprozesse auszulösen. Die Lernumgebung ist deshalb nicht die *Lernsituation*, in der Lernende in der Lernumgebung lernen, sondern deren äußere Seite, die von außen intentional von Lehrenden gefasst ist (Kahlert, 2001, 76). Damit diese äußere Lernumgebung aber zur Lernsituation werden kann, ist eine innere Ausrichtung auf die Aufforderungen der *äußeren* Lernumgebung notwendig, die Brieden als *innere* Lernumgebung bezeichnet – sozusagen als inneres Gefüge von Vorwissen, Lernstrategien und emotionalen Bereitschaften (Brieden, 2012, 56). Das Stichwort ‚Lernumgebung‘ ist in diesem Sinne doppeldeutig, die Ergänzung ‚vorbereiteter Klassenraum‘ ist es nicht. Letzterer bezeichnet ausschließlich die äußere Lernumgebung, genauer sogar nur eine Schicht der äußeren Lernumgebung, zu der z.B. auch die Sozialformen (→ [Sozialformen](#)) gehören. Der ‚vorbereitete Klassenraum‘ ist eine Ausweitung des Begriffs der ‚vorbereiteten Umgebung‘ von Montessori (→ [Montessori-Pädagogik](#)), die ein spezifisches Raum-Material-Konstrukt geschaffen hat, das als Träger des Lernens in der Reformpädagogik und der konstruktivistischen Didaktik eine große Bedeutsamkeit erlangt hat und bis heute die Vorstellung von einer Lernumgebung geprägt hat.

Mit dem Begriff der ‚Lernumgebung‘ ist die Hoffnung verbunden, das Lernen von der zentralen und vor allem instruierenden Rolle der Lehrerinnen und Lehrer entlasten zu können. Die für sich stehende und sprechende Lernumgebung soll mehr Selbststeuerung ermöglichen. Gleichzeitig entlässt auch die Lernumgebung nicht aus der pädagogischen Grundkonstruktion, wird doch gerade an sie mit ihren Aufforderungspotenzialen die bildende Funktion übertragen, durch Material gewordene Strukturen Interventionen zu setzen, die vom Arrangeur, dem Lehrenden, in stellvertretender Deutung geplant worden

sind und die nun die selbstbestimmte Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen (Büttner/Mendl, 2012, 45).

So ist die pädagogische Idee der Lernumgebung letztlich paradoxal strukturiert: Auf der einen Seite wird die äußere Lernumgebung durch das in ihr angelegte Aufforderungspotenzial als *starker Akteur* gesehen, der – so würde es die Akteurs-Netzwerk-Theorie sehen – Handlungsappelle an das in ihm handelnde Subjekt sendet (Röhl, 2015, 238; 241). Die äußere Lernumgebung kann auf der anderen Seite ihr eingespeichertes Handlungsprogramm (Büttner/Mendl, 2012, 46) nicht ohne die Passung mit der inneren Lernumgebung entwickeln (Brieden, 2012, 57; Röhl, 2015, 239), so dass der Primat des vorbereiteten Klassenraums durch den gleichzeitigen Primat der inneren Lernumgebung zu ergänzen ist. Die Lehrkraft wird einerseits entlastet, wird andererseits in der Rolle der Organisation der Lernumgebung und natürlich als Teil der Lernumgebung umso wichtiger. Deshalb bilden sich unterschiedliche Modelle, diese Paradoxie zu bearbeiten. So stehen sich geschlossene Lernumgebungen mit starker Programmatik und offene Lernumgebungen im Sinne eines Lernbuffets, die dialogisch von Lehrenden und Lernenden gemeinsam gestaltet werden, gegenüber. Die Grade dazwischen sind fließend und markieren, dass auch die Ausgestaltung der didaktischen Idee der Lernumgebung letztlich davon abhängt, wie man Lernen versteht (Büttner/Mendl, 2012, 45-49).

Dass dieses Problem die Lernumgebung von Anfang an begleitet, machen wir zunächst an der Vorbereiteten Umgebung in der Montessori-Pädagogik und deren pädagogischer Vorstellung deutlich (2.). Anschließend zeigen wir mit drei Rezeptionen der Montessori in der Religionspädagogik zugleich auch unterschiedliche Positionen in der Bearbeitung der Paradoxie (3.). Abschließend wird die Idee der Lernumgebung gewürdigt, aber auch kritisch gerahmt (4.).

2. Die Vorbereitete Umgebung in der Montessori-Pädagogik

Ausgehend von ihren Erfahrungen als Ärztin und der pädagogischen Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern entwickelte Maria Montessori ein Erziehungs- und Bildungskonzept, das auf einer Anthropologie des Kindes basiert und kindliche Selbstbildungsprozesse in das Zentrum ihrer Pädagogik rückt (→ [Montessori-Pädagogik](#)). Dabei geht es ihr um eine Abkehr von instruktiv-belehrenden Appellen der Lehrkraft hin zu einer selbsttätigen Auseinandersetzung des Kindes mit und an einem didaktischen Material, dem es sich selbstbestimmt zuwendet.

2.1. Das Kind als Konstrukteur seines Bildungsprozesses

Der Hauptaspekt ihrer Pädagogik fußt auf der Überzeugung, das Kind als Baumeister des eigenen Lernprozesses zu betrachten, den es in Freiheit und Verantwortung selbst bewältigen kann: „In Wirklichkeit trägt das Kind den Schlüssel zu seinem rätselhaften inneren Dasein von allem Anfang in sich. Es verfügt über einen inneren Bauplan der Seele und über vorbestimmte Richtlinien für seine Entwicklung“ (Montessori, 1989, 44). Seinem eigenen inneren Antrieb könne es nur folgen, wenn es frei von erzieherischer Bevormundung aufwächst. Montessori will sich damit von traditionellen Erziehungsmustern distanzieren, deren Ziel es ist „das Kind zu zähmen, zu unterwerfen und folgsam zu machen“ (Montessori, 1976, 38). Demgegenüber sieht sie die Freiheit als Grundvoraussetzung dafür, dass das Kind in einer neugierigen Haltung seine Umwelt entdecken kann. Erst losgelöst vom Zwang eines instruktiven Erziehungsappells stelle sich beim Kind Offenheit ein, um auf seinem intern eingeschriebenen Lernweg voranzuschreiten. Das „traditionelle pädagogische Ethos sei so letztlich ein Vorurteil, das die wahre Natur und Befähigung des Kindes verkenne“ (Koerrenz, 2001, 1352). Montessori ist überzeugt, dass jedes Kind grundsätzlich dazu fähig ist, sich in den inneren Entwicklungsphasen jeweils denjenigen Lerngelegenheiten zuzuwenden, die für seine Entwicklung förderlich sind. „Im Individuum ist eine vitale Kraft tätig, die es zu seiner Entfaltung führt“ (Montessori, 1989, 77).

Die einseitige Betonung eines freiheitlichen und selbstbestimmten Entwicklungsprozesses birgt die Gefahr, dass die Kinder – ohne die äußere Struktur der Lernumgebung und die Unterstützung von Lehrenden – überfordert, sogar vernachlässigt werden: „Die Freiheit des Kindes kann nicht darin bestehen, daß wir es ‚sich selbst überlassen‘“ (Montessori, 1954, 49). Die Balance zwischen den Extremen einer Laissez-faire-Erziehung und dem autokratischen Führungsstil der traditionellen Erziehung, die Montessori zu überwinden beabsichtigte, wird in ihrer pädagogischen Konzeption durch ein hohes Maß äußerer Strukturierung angebahnt.

2.2. Die Funktionen der Umgebung

Die äußere Lernumgebung – bei Montessori die Vorbereitete Umgebung – hat dementsprechend einen enormen Stellenwert in der Montessori-Pädagogik. Sie wird zur Methode, die einen freiheitlichen und verantwortungsvollen Selbstbildungsprozess der Kinder ermöglichen soll. Die Hauptaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht darin, eine Umgebung zu konstruieren, in der das Kind auf eine breite Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und

Arbeitsgelegenheiten trifft, die bereits in ihrer Konstruktion ein Verhalten der tätigen Auseinandersetzung mit dem Material evozieren. Zu diesem Zweck muss das didaktische Material so beschaffen sein, dass ein Kind seine ganze Konzentration sammeln und der Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial widmen kann. Montessori beschreibt das Phänomen des vollkommenen Versinkenseins in eine Aufgabe als ‚*Polarisation der Aufmerksamkeit*‘ und beschreibt eine Beobachtung, bei der ein dreijähriges Mädchen ungeachtet äußerer Störungen völlig in der Beschäftigung mit hölzernen Zylindern aufgeht:

„Die erste Erscheinung, die meine Aufmerksamkeit auf sich zog, zeigte sich bei einem etwa dreijährigen Mädchen, das damit beschäftigt war, die Serie unserer Holzzyylinder in die entsprechenden Öffnungen zu stecken und wieder herauszunehmen. [...] Ich erstaunte, als ich ein so kleines Kind eine Übung wieder und wieder mit tiefem Interesse wiederholen sah. [...] Gewohnt, derlei Dinge zu beobachten, begann ich die Übungen des kleinen Mädchens zu zählen. Auch wollte ich feststellen, bis zu welchem Punkt die eigentümliche Konzentration der Kleinen gehe, und ersuchte daher die Lehrerin, alle übrigen Kinder singen und herumlaufen zu lassen. Das geschah auch, ohne daß das kleine Mädchen sich in seiner Tätigkeit hätte stören lassen. Darauf ergriff ich vorsichtig das Sesselchen auf dem die Kleine saß, und stellte es mitsamt dem Kinde auf den Tisch. Die Kleine hatte mit rascher Bewegung ihre Zylinder an sich genommen und machte nun, das Material auf den Knien, ihre Übung unbeirrt weiter. Seit ich zu zählen begonnen hatte, hatte die Kleine ihre Übung zweiundvierzigmal wiederholt. Jetzt hielt sie inne, so als erwachte sie aus einem Traum, und lächelte mit dem Ausdruck eines glücklichen Menschen. [...] Offenbar hatte sie alle jene Manöver, die sie hätten ablenken sollen, überhaupt nicht bemerkt“ (Montessori, 1989, 124f.).

Die Polarisation der Aufmerksamkeit ist für Montessori der Moment, in dem das Kind in einer komplexen und wiederholten Übung seine eigene Handlungs- und Wirkmächtigkeit erlebt und einen erstaunlichen Lernfortschritt erreicht. Wenn das Kind diese Qualitäten der Konzentration erlernt, führt nach Montessori sein Entwicklungsprozess hin zur ‚*Normalisation*‘. Denn Montessori „ist überzeugt, durch freie Arbeit langfristige Verhaltensänderungen (Normalisation) wie z.B. Ruhe, Disziplin oder Arbeitseifer bei Kindern herbeigeführt zu haben oder herbeiführen zu können, die seelische Entwicklungen widerspiegeln und dem Selbstaufbau dienlich sind“ (Neff, 2017, 4). Damit ist die Normalisation ihr Idealbild einer kindlichen Entwicklung, das sich vor allem vor dem Hintergrund

ihrer Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und geistig Behinderten erschließt – wenngleich sie für ihr Konzept universale Gültigkeit beansprucht (Koerrenz, 2001, 1351).

2.3. Die Eigenschaften der Umgebung

Entsprechend ihrer elementaren Funktion im Selbstbildungsprozess der Kinder „müssen die Lernappelle, die von den vorhandenen Strukturen der Lernumgebung des Kindes ausgehen, [analysiert werden]. Die Größe des Raumes, Ausstattung mit belebten (z.B. Pflanzen) oder unbelebten (z.B. Büchern) Gegenständen – all dies enthält erzieherische Einflüsse, die Lernen fördern, be- oder verhindern“ (Koerrenz, 2001, 1354). In einem indirekten Erziehungsprozess sind dabei nicht nur einzelne Komponenten zu bedenken, sondern das Zusammenspiel der unterschiedlichen Einflussfaktoren. Montessori macht klare Vorgaben, was die Ausstattung des Raumes und die Beschaffenheit des Materials betrifft. Grundsätzlich gilt, dass das Mobiliar und die Gegenstände auf die kindlichen Benutzer zugeschnitten sein müssen und sie in ihrer Selbstständigkeit unterstützen (Berg, 1994, 54). Die Umgebung soll auf unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse eingehen und dabei gleichzeitig in einer für alle Kinder nachvollziehbaren und übersichtlichen Ordnung aufgebaut sein. Obwohl Montessori von individuellen Bildungsverläufen ausgeht, hat sie in ihren Werken drei Entwicklungsphasen gekennzeichnet (0-6 Jahren, 6-12 Jahren, 13-18 Jahren), in denen die Lernenden typische Sensibilitäten für bestimmte Lernanreize entwickeln. Die Vorbereitete Umgebung soll diese Entwicklungssensibilitäten berücksichtigen, um die ‚progressiven Interessen‘ der Kinder aufgreifen zu können (Montessori, 1989, 185).

2.4. Die Beschaffenheit des Materials

Das gesamte Material der Vorbereiteten Umgebung nach Montessori unterliegt vier Grundsätzen (Holtstiege, 2009, 110-116): Erstens soll das Material *mengenmäßig begrenzt* sein. Die Begrenzung bietet dem Kind einerseits einen verlässlichen und überschaubaren Arbeitsplatz und fördert andererseits das soziale Lernen, da sich das Kind mit anderen Benutzerinnen und Benutzern arrangieren muss. Zweitens ist die *ästhetische Gestaltung* der Gegenstände von Bedeutung, denn gerade die Schönheit ermuntere die Kinder dazu, die Materialien genauer in Augenschein zu nehmen. Montessori folgend trägt die Ästhetik auch dazu bei, die Kinder zu einem verantwortungsvollen Umgang mit den Materialien zu erziehen. Drittens wird die *Aktivität* genannt. Es bedeutet, dass die Materialien genügend Anreiz bieten, um sich wiederholt mit ihnen zu beschäftigen. „Die Möglichkeit, die interessierte Aufmerksamkeit des Kindes zu

erhalten, hängt nicht so sehr von der in den Dingen enthaltenen ‚Qualität‘ ab, sondern vielmehr davon, welche Anregungen sie zum Handeln bieten“ (Montessori, 2010, 126). Der vierte und letzte Grundsatz besteht in der weitgehend *eigenständigen Fehlerkontrolle*, die am besten im Material selbst verankert ist. Durch sie erlebt das Kind Selbstwirksamkeit und kann sich unabhängig von einer Bewertung durch die Lehrerinnen und Lehrer als kompetenten Menschen erfahren. Die stetige Selbstkontrolle anhand des Materials führt nach Montessori auch dazu „dem Fehler gegenüber ein freundschaftliches Verhältnis an den Tag zu legen und ihn als Gefährten zu betrachten, der mit uns lebt und einen Sinn hat – und den hat er wirklich. [...] [W]enn wir der Vollkommenheit entgegengehen wollen, müssen wir auf die Fehler achten; denn die Vollkommenheit wird nur durch deren Verbessern erreicht“ (Montessori, 1989, 222).

Thematisch bezieht sich das Material auf spezifische Anforderungssituationen: Übungen des praktischen Lebens, Bewegungsübungen als auch Übungen zur sinnlichen Wahrnehmung und abstrakte Lernbereiche werden abgesteckt. Nach einer Materialeinführung durch die Lehrperson sollen die Kinder aus eigenem freien Entschluss an den Materialien arbeiten, wobei jedoch klare Regeln festgelegt wurden. Der Lehrperson obliegt es, für die Befolgung dieser Regeln Sorge zu tragen, die ein reibungs- und störungsfreies Arbeiten aller Kinder garantieren sollen (Berg, 2003, 43).

2.5. Die Rolle der Lehrperson

Als Gestalterin einer stimulierenden Lernumgebung bleibt die Lehrperson in Montessoris pädagogischem Konzept bedeutsam, sie muss jedoch ihren Habitus und ihr Lehrhandeln neu anpassen. „Der Erwachsene muß eine viel bescheidenere Haltung haben. Seine Autorität muß er der schöpferischen Natur des Kindes opfern“ (Montessori, 1996, 54). Diese Rücknahme des eigenen Aktivitätsdrangs der Lehrperson gilt in der Montessoripädagogik auch für konkrete Lernsituationen. Die Erzieherinnen und Erzieher sollen die „Kinder in Ruhe lassen, sie nicht in ihrer Wahl und ihren spontanen Arbeiten hemmen – das ist alles, was man verlangt“ (Montessori, 1996, 48). Im Bewusstsein um die dienende Funktion gehört die Lehrperson damit sowohl als Gestalterin, aber auch als ‚Inventar‘ zur Vorbereiteten Umgebung bzw. ist der „Bindestrich‘ zwischen dem [...] Kind und der für seine Aktivität vorbereiteten erzieherischen Umgebung“ (Montessori, 2010, 38). Die Funktion als ‚Bindestrich‘ konkretisiert sich demnach in einem Verhalten, das erstens das Kind in seiner Arbeit beobachtet, zweitens es in der Material- und Tätigkeitswahl anregt, falls das Kind Unterstützung wünscht, ihm dabei drittens gegebenenfalls beratend zur

Seite steht und viertens die umfangreiche Organisation der Lernumgebung plant und aufrechterhält (Berg, 2003, 39-42). Damit verschwindet die Lehrperson nicht aus dem pädagogischen Konzept Montessoris, sie verzichtet aber auf klassisches Lehrhandeln. Stattdessen wird sie zur Lernbegleitung und selbst Teil der Vorbereiteten Umgebung: „Also können wir sagen, daß es das Wichtigste ist, die Umgebung für das Kind vorzubereiten, und daß es in dieser Umgebung Menschen gibt, Erzieher oder Erzieherinnen, die sich auch selbst in eine bestimmte Richtung vorbereitet haben“ (Montessori, 2008, 85).

3. Die religionspädagogische Rezeption der Vorbereiteten Umgebung

Die → [Pädagogik](#) einer vorbereiteten Lernumgebung in Anlehnung an die Konzeption Montessoris findet in der → [Religionspädagogik](#) unterschiedliche Rezeptionsstränge. Im Überblick lassen sich drei Ansätze unterscheiden: Am stärksten greift *erstens* die ‚Katechese des guten Hirten‘ von Sofia Cavalletti, die der Priester und Montessoripädagoge Jerome Berryman in Fortführung der Gedanken Cavalletis zum → [Godly Play](#) weiterentwickelte, auf den hochstrukturierten Raum als äußere Lernumgebung zu. *Zweitens* ist die Vorbereitete Umgebung eine unerlässliche Bedingung für → [Freiarbeit](#) im Religionsunterricht, mit der Horst Klaus Berg die Montessori-Pädagogik aufnimmt. Und *drittens* unterstreicht auch Hubertus Halfbas in seiner → [Symboldidaktik](#) den hohen Stellenwert des äußeren Lernraums, der die symbolische Sicht auf die Welt unterstützen muss. Die Grundintention Montessoris, dass das Kind in der Lernumgebung die nötigen Anreize findet, um sich in aktiver Auseinandersetzung mit den Materialien selbst weiterzubilden, wird in allen Konzeptionen aufgegriffen, jedoch praktisch auf unterschiedliche Weise umgesetzt.

3.1. Godly Play

Für → [Godly Play](#), das gegenüber seinem Vorläufermodell der „Katechese des guten Hirten“ zunehmend neben der Gemeindegottesdienstliche auch im schulischen Religionsunterricht Anwendung findet, existieren ausgehend von der Spieltheorie Berrymans konkrete Vorgaben für die Raumgestaltung. „Es ist eben gerade nicht egal, wo und wie ein Inhalt, sei es eine biblische Geschichte oder ein liturgischer Teil des Gottesdienstes, platziert wird“ (Pranieß, 2008, 368). Godly Play hat den Anspruch, durch die Konstruktion des Raumes Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen die gesamte christlich-biblische Tradition mit den individuellen Lebenserfahrungen der Kinder in

Beziehung gesetzt werden kann (Pranieß, 2008, 204). Die Begründung der Raumkonstruktion ist daher zugleich theologisch und didaktisch. Das Zentrum des Raumes bildet das Hauptregal mit den Materialien ‚die Heilige Familie‘, der ‚Gute Hirte‘ und die ‚Taufkerze‘, um das herum weitere liturgische und biblische Themen in weiteren Regalen angeordnet sind. Der Raum spiegelt den Kindern den Glaubensraum wider, inhaltlich verbindet er die biblischen Erzählungen, die Geschichte des Glaubens mit der aktuellen Praxis. Und genauso speichert er die Akteure der Vergangenheit, die die Kinder schon kennen und markiert diejenigen, die in weiteren Stunden noch kommen werden. Der Aufforderungscharakter, der darin befindlichen inhaltlichen und kreativen Sinnesmaterialien regt die Kinder zum nachspielenden Internalisieren, Vernetzen oder auch Erweitern an. Auch hier sind die räumliche Ordnung und die Elemente in ihr mit einem eng gefassten Aufforderungscharakter versehen, der in Erarbeitungsphasen systematisch und in den freien Phasen dem Bedürfnis nach genutzt wird.

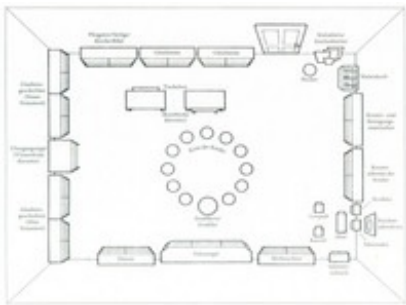


Abb. 1 Godly Play-Raum.

3.2. Freiarbeit

Horst Klaus Bergs Überlegungen zur Raumgestaltung in der → [Freiarbeit](#) folgen im Prinzip Montessoris Hinweisen: Die Kinder sollen sich frei bewegen können und selbstständig auf das Material zugreifen, das in übersichtlicher Form angeordnet ist. Die Raumaufteilung soll möglichst funktional sein, das sterile Klassenzimmer soll einer

Lernwerkstatt weichen. Für den Religionsunterricht hebt er hervor, dass die Einrichtung einer Stille-Ecke bedacht werden muss, die den Kindern als Rückzugsort dient (Berg, 2003, 115-117). Als Materialien zur Freiarbeit wählt Berg Arbeitskarteien als Karten im Din A5-Format, die er entsprechend des thematischen Umfangs als ‚Kurz- und Langmaterialien‘ bezeichnet (Berg, 2003, 118) und die seine Prinzipien zur „immanenten Wahl“ (Berg, 2003, 73) und weitere Wahlmöglichkeiten (thematisches Material, Informationsmaterial, Material zur Stille und Meditation) berücksichtigen. Bezogen auf die Vorbereitung der ‚Lernwerkstatt‘ geht Berg somit auf den Raum und die Materialien ein, auf die Vorbereitung der Lehrperson – in ihrer Haltung – weist er nicht hin. In der Aufteilung der zwei Bereiche: Raum und Material/Lehrperson versteht er sich Montessori nah (Berg, 2003, 115).

3.3. Symboldidaktik

Auch Hubertus Halbfas greift in seiner → [Symboldidaktik](#) auf Montessoris Ansatz der Vorbereiteten Umgebung zurück und verweist ausdrücklich auf ihr Prinzip der indirekten Erziehung (Kabus, 2001, 127). Er hebt hervor, dass die Raumerfahrung eine anthropologische Gegebenheit ist, die eher unbewusst, aber umso nachhaltiger „mit Leib und Seele verinnerlicht“ (Halbfas, 1997, 167) wird. In seinen Ausführungen zur räumlichen Erfahrung des Lernens stimmt er in wesentlichen Punkten mit Montessori überein (Zugänglichkeit der Materialien, Bewegungsmöglichkeit im Raum, funktionale Gliederung). Gegenüber Montessoris Programm betont er jedoch, dass die Raumgestaltung in einem dynamischen Prozess von Lehrenden und Lernenden gemeinsam erwirkt wird. Die Lehrperson bietet den Kindern somit keine abgeschlossene Lernraumgestaltung an, sondern alle Akteure setzen partnerschaftlich und phantasiegeleitet ihre Ideen zur Klassenraumgestaltung um. Auf die Variabilität macht er eigens aufmerksam: Die Innenarchitektur darf nicht statisch sein, denn insbesondere die Zuordnung der Arbeitsplätze muss sich den Lernsettings (U-Form, dezentrale Gruppentische, Sitzkreis) anpassen; gegebenenfalls ist es auch nötig, den Aktionsradius auf Nebenräume und Flure auszuweiten (Halbfas, 1997, 170-172). Es geht ihm darum, die Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Dimensionen des Lernens zu sensibilisieren. Als Zielperspektive kann die Überwindung der „nur auf technischen Funktionalität reduzierten Klassenzimmer“ (Halbfas, 1997, 196) hin zu einer anregenden und wohnlichen Umgebung formuliert werden. Die Materialien sollen es ermöglichen, dass „die Schüler nicht pausenlos allein vom Lehrer in ihren Aktivitäten abhängig“ (Halbfas, 1997, 196) sind. Halbfas hat keine einheitlichen Standards für das Material, jedoch soll ein Grundrepertoire an Bastelutensilien und Werkzeugen vorhanden sein, so dass die Schülerinnen und Schüler interessengeleitet kreativ tätig werden können (Halbfas, 1997, 170). In Bezug auf die Lernumgebung fasst er zusammen:

„Ich teile jedoch Montessoris Erfahrung, daß es nirgendwo wirkungsvolle und befriedigende Ergebnisse geben wird, wenn die Lernumgebung nicht mit größter Sorgfalt eingerichtet und gepflegt wird. Das Unbehaustsein der Kinder, ihre Fahrigkeit, ihr fluchtartiges Verlassen der Schule, ihr Benehmen und die Rücksichtslosigkeit sowohl gegenüber Sachen wie Mitschülern, das alles hängt damit zusammen, ob der Klassenraum ein unwirtlicher Warteraum ist oder eine anheimelnde Stätte, zwischen Stube und Werkstatt angesiedelt, in der sich die Kinder durch vielfältige Aktivitäten regelrecht einhausen können“ (Halbfas, 1997, 196).

4. Chancen und Grenzen eines vorbereiteten Klassenraums

Die drei vorgestellten Ansätze markieren zugleich drei Positionen in der Bearbeitung der oben markierten Paradoxie von Selbststeuerung und dem Befolgen von Appellen in der Lernumgebung. In der Lernumgebung kommen zwei Spannungen zusammen, die für das pädagogische Handeln von Bedeutung sind: 1. Die Lernumgebung und insbesondere die Vorstellung des vorbereiteten Klassenraums arbeiten mit *Raumkonzepten*. Dabei lassen sich raumtheoretisch drei Positionen unterscheiden, die für die pädagogische Nutzung entscheidend sind (Reis, 2017, 95-98):

a) Der Raum ist die äußere, vom Menschen entkoppelbare Umwelt (objektivistisches Verständnis),

b) der Raum ist das, was der Mensch immer mit sich herumträgt, er konstituiert den Raum (Vertreter O.F. Bollnow) und

c) Raum entsteht durch Synthese-Prozesse, die die Materialität der Umgebung aufnehmen, und Raumbildungsprozesse (Spacing), in denen das Individuum (→ [Individuum/Individualität](#)) bzw. eine Gruppe durch die Synthese hindurch Raum konstruieren (Vertreterin M. Löw). Der Lernraum ist in diesem Fall nicht einfach mit der äußeren Lernumgebung identisch, aber er ist auch nicht unabhängig davon.

2. Lernumgebungen arbeiten bewusst mit *Materialität*, auch hier lassen sich praxistheoretisch drei Positionen unterscheiden (Röhl, 2015, 236-239):

a) Der Raum, seine materielle Architektur, die Regale, ihre Anordnung im Raum, die Lernmaterialien können in der Mensch-Ding-Beziehung als starke Akteure innerhalb eines Netzwerkes gesehen werden, das an die anderen Akteure Appelle mit einem integrierten Skript sendet (Vertreterinnen und Vertreter der Akteurs-Netzwerk-Theorie).

b) Die Materialien erhalten ihre Bedeutung nur innerhalb individueller oder sozialer Zuschreibungen (Vertreterinnen und Vertreter der Ethnomethodologie) und

c) die Appelle der Materialien und die sozialen Praktiken bilden ein Gefüge, das die äußere und die innere Lernumgebung immer aufeinander bezieht, aber nicht zwangsläufig in einem intentional vorgedachten Sinn (Vertreter T. Röhl).

Bezieht man diese Optionen auf die drei vorgestellten Rezeptionen, dann fällt auf, dass der Lernraum bei → [Godly Play](#) durchaus objektivistisch gedacht wird, der als starker Akteur eine erzieherische Aufgabe übernehmen kann. Die dabei entstehende Geschlossenheit der äußeren Lernumgebung mit einer linearen programmatischen („katechetischen“) Praxis wird entsprechend stark kritisiert. In den Spuren Montessoris kann zwar auch diese äußere Lernumgebung nicht einfach die innere Lernumgebung überrennen, aber die strukturierte Praxis stellt die ‚Normalisation‘ selbst her, damit die äußere und innere Lernumgebung (Entwicklung im Bauplan) zueinander passen (Böhm, 2012, 108-110). Die Grenze dieser äußeren Lernumgebung ist nicht die strukturelle Geschlossenheit an sich, sondern die Unfähigkeit mit Nichtpassung und bleibender Nichtnormalisation umzugehen.

Halbfas Überlegungen stehen dagegen für eine offene Lernumgebung, die zu seinem hermeneutischen Ansatz passt, die interpretative und sozial-kommunikative Form des Lernens zu unterstützen. Die Kinder entwickeln mit der Lehrkraft eine äußere Lernumgebung, die die innere nach außen formt. Der Klassenraum wirkt weniger durch seine Vorbereitung als Akteur, sondern verstärkend und begleitend. Auch wenn diese Lernumgebung auf den ersten Blick zum Selbstverständnis des Religionsunterrichts passt, wird die Lernumgebung zu einem ‚Vermittlungs-Ding‘ (wie ein Fernrohr), das erst in den schon kompetenten Händen die Kinder selbst als Akteure stärkt (Röhl, 2015, 241). Sie verstärkt so die Subjekthaftigkeit der Lernenden und nimmt die Entlastung der direktiven Rolle der Religionslehrkraft ernst. Sie verstärkt damit aber gleichzeitig die Voraussetzungshaftigkeit des Lernens für das Kind. Diese Lernumgebung hat Godly Play voraus, dass sie weiß, dass der äußere Raum nicht in der materiellen Gestalt zum Lernraum wird, sondern von den Akteuren aus zu diesem wird. Sie blendet dagegen aus, dass auch der offene Raum eine machtvolle Institution ist, der unentschlossen und selbst verschlossen wirken kann (Reis, 2017, 102).

Bei *Berg* tritt der vorbereitete Klassenraum zugunsten des direkten Umgangs mit dem Material und den Beziehungsräumen zurück. Raum entsteht im Sinne Löws in der wechselseitigen Erschließung der räumlichen Signale und der sozialen Raumkonstruktion, die sich von den Wänden, Regalen, Materialien löst und sich stärker auf die personalen Bezüge und die in diese Bezüge eingeschlossenen Materialien (wie die Karten in der Kleingruppe) konzentriert. Dieser Ansatz koppelt die Stärken der anderen beiden Lernumgebungen: Das Material wird als Akteur mit Aufforderungsimpulsen ernstgenommen und das Material lässt eine sozial-konstituierte Raumbildung zu. Allerdings ist dieser

Ansatz auch von beiden Seiten her anfällig, wenn unterschätzt wird, dass der in der Konzentration auf den Interaktionsraum *unvorbereitete* Klassenraum weiterhin ein Akteur ist, der die gewünschte Praxis unterbricht oder ablenkt, so dass sich die Kinder bei Nichtpassung zwischen innerer und äußerer Lernumgebung in die unstrukturierten Räume zurückziehen. Dieser Rückzug erfolgt bei Godly Play nur in den eingespeicherten Praktiken, bei Halbfas ist er unnötig, die Kinder können die Lernumgebung ihren Bedürfnissen anpassen.

Die große Hoffnung vorbereiteter Klassenräume, dass sie die didaktische Steuerung in einem subjektorientierten und heterogenitätssensiblen Religionsunterricht so übernehmen können, dass die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler erhalten bleibt, erfüllt sich so ohne weiteres nicht. Hinweise zur Gestaltung des Raumes mit verschiedenen Binnenräumen und der Verteilung von bestimmten Materialien in objektivistischen Darstellungen ohne Menschen sind sogar geradezu naiv, weil sie die Wirklichkeit von subjektiven und sozialen Raumkonstruktionen, die Bildung von spontanen Neben Bühnen und Hinterbühnen unterschätzen (Reis, 2017, 96-101). Gerade auch die Herausforderung der Heterogenität lässt sich nicht einfach bei der Lernumgebung abladen, da die dafür zunehmende Offenheit die didaktische Steuerung hemmen muss. Worauf es anscheinend ankommt, ist vielmehr das Lernen von Praxen, die zu einer äußeren Lernumgebung gehören (Büttner/Reis, 2018), und die Offenheit, dass die Lernumgebung in der konkreten Lernsituation zu etwas anderem werden kann – das gilt selbst für das Montessori-Material (Büttner/Pütz, 2018)! Aus Sicht der Lehrkraft scheint die wichtige Anforderung zu sein, in vorbereiteten Klassenräumen die unvorbereiteten Spacing-Räume der Schülerinnen und Schüler mit den sich immer wieder verändernden Akteursnetzwerken, in die sie ja selbst eingeschlossen ist, im Skript von Unterricht zu bearbeiten (Reis, 2017, 102).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Reis, Oliver, Hoyer, Isabelle, Art. Lernumgebung/vorbereiteter Klassenraum, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2019

Literaturverzeichnis

- Berg, Horst Klaus, Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz, Stuttgart 2. Aufl. 1995.
- Berg, Horst Klaus, Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte – Modelle – Praxis, Stuttgart u.a. 3. Aufl. 2003.
- Berryman, Jerome W., Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis, Leipzig 2006.
- Böhm, Winfried, Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren, München 2012.
- **Brieden, Norbert, Instruktion ist Konstruktion oder: Was bedeutet Jesu „Piercing“?, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver (Hg. u.a.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik III: Lernumgebungen, Hannover 2012, 53-73.**
- **Büttner, Gerhard/Mendl, Hans, Lernlandschaften – religionspädagogisch durchbuchstabiert, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver (Hg. u.a.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik III: Lernumgebungen, Hannover 2012, 39-52.**
- Büttner, Gerhard/Pütz, Tanja, Zwischen Aufforderungscharakter und Appellstruktur. Die Bedeutung von Montessorimaterialien für das Lernen am Beispiel des „Rosa Turms“, in: Das Kind – Montessori Zeitschrift (2018) 64 (im Erscheinen).
- Büttner, Gerhard/Reis, Oliver, Welche (religiösen) Praktiken erzeugt der RU?, in: Katechetische Blätter 143 (2018) 4, (im Erscheinen).
- Halbfas, Hubertus, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 7. Aufl. 1997.
- Holtstiege, Hildegard, Modell Montessori, Freiburg 15. Aufl. 2009.
- Kabus, Andrea, Die Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik, Studien zur Theologie 22, Würzburg 2001.
- Kahlert, Joachim, Didaktische Netze – ein Modell zur Konstruktion situierter und erfahrungsoffener Lernumgebungen, in: Meisner, Johanna/Müller, Klaus (Hg.), Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied u.a. 2001, 73-89.
- Koerrenz, Ralf, Art. Montessori-Pädagogik, Maria Montessori, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1350-1354.
- Montessori, Maria, Das Kind in der Familie, Stuttgart 1954.
- Montessori, Maria, Schule des Kindes, Freiburg i. Br. 1976.
- Montessori, Maria, Kinder sind anders, München 1987.
- Montessori, Maria, Das kreative Kind, Freiburg i. Br. 7. Aufl. 1989.
- Montessori, Maria, Grundlagen meiner Pädagogik, Wiesbaden 8. Aufl. 1996.

- Montessori, Maria, Gott und das Kind, Freiburg i. Br. 4. Aufl. 2008.
- Montessori, Maria, Die Entdeckung des Kindes, Freiburg i. Br. 2010.
- Neff, Judith, Art. Montessori-Pädagogik, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017 (Zugriffsdatum 25.07.2018).
- Pranieß, Martin, Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman, Göttingen 2008.
- Reis, Oliver, Räume und ihre (Un-)Ordnung – Zur Bedeutung der Räume für ein inklusives religiöses Lernen, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annebelle (Hg.), Mach mir Platz, dass ich wohnen kann. Lebens-Räume eröffnen und Barrieren abbauen, Münster 2017, 91-108.
- Röhl, Tobias, Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens, in: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte, Weilerswist 2015, 235-260.
- Sacher, Werner, Guter Unterricht aus der Sicht der Didaktik der Lernökologie, in: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta, Was ist ‚guter‘ Unterricht? Bad Heilbrunn 2010, 99-111.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Godly Play-Raum. Berryman, Jerome W., Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis, Leipzig 2006, 91.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de