

Katholische Erziehergemeinschaft in Bayern e. V. (Hrsg.)

# Methodische Aspekte des Religionsunterrichts

Ein Kompendium zu Grundsatzfragen,  
Planung und Gestaltung des Unterrichts

von Horst Herion



VERLAG LUDWIG AUER DONAUWÖRTH

1. Auflage. 1990

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1990

Alle Rechte vorbehalten

Umschlag: Studio Komogowski, Starnberg

Satz: Horst Herion

Gesamtherstellung: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

ISBN 3-403-02056-8

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	VIII
Einleitung .....	1
<b>GRUNDSATZFRAGEN (ASPEKT 1-3) .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Aspekt: Problemstellung Methode .....</b>	<b>6</b>
1 Die Spannung zwischen Sache und Methode .....	6
2 Methode aus schulpädagogischer Sicht .....	8
2.1 Methoden in Abhängigkeit vom Lernprozeß .....	8
2.2 Methoden in Abhängigkeit von Unterrichtsprinzipien .....	9
2.3 Methodische Entscheidungsfelder .....	9
3 Methode als didaktisches Handeln .....	10
3.1 Der Primat der Didaktik .....	10
3.2 Implikationszusammenhang und Interdependenz .....	11
3.3 Methodische Verflechtung im Modell .....	11
4 Methode innerhalb des Selbstverständnisses von Religionsunterricht .....	14
4.1 Konsequenzen aus dem Synodenbeschluß .....	14
4.2 Konsequenzen aus dem lehrtheoretischen Ansatz .....	16
4.3 Methoden im Horizont des Glaubens .....	16
<b>2. Aspekt: Lehrpläne .....</b>	<b>19</b>
1 Zur Lehrplangeschichte .....	19
2 Die Lehrplanentwicklung im Fach Religion .....	21
2.1 Der Rahmenplan von 1967 .....	22
2.2 Der Zielfelderplan (1973/1977) .....	22
2.3 Der Grundlagenplan (1984) .....	22
2.4 Der bayerische Curriculare Lehrplan (CuLp) .....	27
3 Länderspezifische Gesichtspunkte .....	29
4 Zur Arbeit mit dem Lehrplan .....	32
<b>3. Aspekt: Methodenkonzeptionen .....</b>	<b>34</b>
1 Induktives und deduktives Verfahren .....	34
2 Synthetisches und analytisches Verfahren .....	35
3 Entdeckendes, darbietendes und entwickelndes Verfahren .....	36
4 Die Wahl zwischen den Methodenkonzeptionen .....	37
<b>STRUKTURIERUNG (Aspekt 4-5) .....</b>	<b>39</b>
<b>4. Aspekt: Planung und Vorbereitung .....</b>	<b>40</b>
1 Zeitliche Vorgaben .....	40
2 Beachtung der Rahmenbedingungen und Unterrichtsfaktoren .....	41
3 Sachanalyse und didaktisches Bedingungs-feld .....	41
3.1 Sachanalyse .....	41
3.2 Didaktisches Bedingungs-feld .....	43
Der „Faktor“ Schüler .....	43
Der „Faktor“ Lehrer .....	46
4 Fachdidaktische oder fortschreitende didaktische Analyse .....	47
4.1 Eingrenzung und Abgrenzung .....	47

Fachwissenschaftliche und institutionelle Akzentuierung .....	47
Eingrenzung durch den „Faktor Schüler“ .....	48
4.2 Formulierung von Lernzielen .....	48
4.3 Methodische Analyse und Verlaufsplanung .....	49
5    Unmittelbare Unterrichtsvorbereitung .....	51
6    Übersichten .....	54
7    Planungsprinzipien .....	54
7.1 Interdependenz .....	54
7.2 Variabilität .....	55
7.3 Kontrollierbarkeit .....	56
<b>5. Aspekt: Artikulation des Religionsunterrichts</b> .....	59
1 Akzentuierung der Stunde nach lernpsychologischen Erkenntnissen .....	60
2 Die Bedeutung von Stundeneröffnung und Stundenabschluß .....	61
3 Artikulation und Interdependenz .....	61
<b>GESTALTUNG (Aspekt 6-13)</b> .....	67
<b>6. Aspekt: Interaktion und Kommunikation</b> .....	68
1 Der Führungsstil als Einflußgröße .....	68
2 Erwartung als Einflußgröße .....	70
<b>7. Aspekt: Sozialformen</b> .....	72
1 Frontalunterricht .....	73
2 Gruppenorientierter Unterricht .....	75
2.1 Begründungen .....	76
2.2 Unterrichtspraktische Gesichtspunkte .....	76
Organisatorische Maßnahmen .....	76
Gruppeneinteilung .....	77
Lehrervoraussetzungen .....	78
„Neu lernen“ im gruppenorientierten Unterricht .....	78
2.3 Die Einzel- und Partnerarbeit .....	79
Einzelarbeit .....	79
Partnerarbeit .....	80
2.4 Abschließende Bewertung der Sozialformen .....	80
<b>8. Aspekt: Sprachliche Gestaltungsformen</b> .....	82
1 Der Umgang mit dem Werkzeug Wort .....	82
1.1 Das Lehr- und Unterrichtsgespräch .....	83
Das Lehrgespräch .....	83
Das Unterrichtsgespräch .....	83
1.2 Erzählung, Schilderung, Bericht, Beschreibung .....	84
Zielsetzungen und Anforderungen .....	84
1.3 Erzählen im Religionsunterricht .....	86
1.4 Lehrervortrag und Schülerbeitrag .....	87
Der Lehrervortrag .....	87
Der Schülerbeitrag .....	87
1.5 Fragen und Impulse .....	88
Die Lehrerfrage .....	88
Der Lehrerimpuls .....	88

1.6 Wertungen und Regelungen .....	92
Kritische Einlassungen .....	92
Regelungen .....	93
Sprachliche Interaktion im Religionsunterricht .....	94
2 Der Umgang mit Texten .....	95
2.1 Zur Textauswahl .....	95
Auswahlhilfe: Textcharakter .....	95
Auswahlhilfe: religionspädagogische Begründung .....	96
2.2 Zur Unterrichtspraxis .....	96
Der Unterrichtsverlauf .....	97
Textarbeit und Unterrichtsphasen .....	97
Zielsetzungen der Textarbeit .....	98
<b>9. Aspekt: Gestaltungsform Spiel .....</b>	<b>100</b>
1 Plädoyer für das Spiel .....	101
Ein sozialpädagogisches Argument .....	101
Entwicklungspsychologische Begründung .....	101
Schulpädagogische Aspekte .....	101
Religionspädagogisch-theologische Begründung .....	102
2 Spielarten .....	102
Wahrnehmungs- und Aktivierungsspiele .....	102
Anspiele .....	103
Geformtes Spiel .....	103
Rollenspiel .....	103
Spiele zu biblischen Texten .....	104
Lernspiele .....	105
Pantomime und Standbild .....	106
3 Didaktische Hinweise .....	106
3.1 Zuordnung: Alter und Anlässe .....	106
3.2 Spiele im Unterrichtsverlauf .....	107
Die Planung des Spielverlaufs .....	107
Lehrerverhalten .....	107
3.3 Problemstellung und Materialien .....	108
Problemstellung .....	108
Materialien .....	108
<b>10. Aspekt: Gestaltungform Musik .....</b>	<b>110</b>
1 Begründungen .....	110
Schulpädagogische Argumente .....	110
Begründung durch die Glaubenstradition .....	111
Religionspädagogische Begründung .....	111
2 Didaktisch-methodische Hinweise .....	111
2.1 Zur Liedauswahl .....	112
Auswahlkriterium: Inhalt und Form .....	112
Auswahlkriterium: Anlaß .....	112
Auswahlkriterium: Altersstufe .....	113
Auswahlkriterium: Unterrichtsverlauf .....	113
2.2 Liederarbeitung .....	114
Lieder einüben .....	114
Lieder gestalten .....	115

<b>11. Aspekt: Gestaltungsform Bild</b> .....	116
1 Argumente .....	116
Schulische Begründungen .....	116
Theologisch-religionspsychologische Begründung .....	117
2 Gestaltungsformen .....	117
Der Umgang mit verschiedenen Bildarten .....	117
Bildgestaltung .....	118
Collagen fertigen .....	119
3 Methodische Hinweise .....	119
<b>12. Aspekt: Meditative Elemente</b> .....	121
1 Begründung .....	121
Pädagogische Argumentation .....	121
Theologische Begründung .....	122
2 Möglichkeiten und Grenzen der Meditation .....	122
3 Methodische Hinweise .....	123
3.1 Besinnung durch Sprache .....	123
3.2 Besinnung durch Bilder .....	123
3.3 Besinnung durch Malen .....	124
3.4 Einführende Übungen .....	124
3.5 Spielregeln .....	125
4 Auseinandersetzung mit Meditation .....	126
4.1 Grundsätzliches .....	126
Haltungen in der Meditation .....	126
Meditation und Weltanschauung .....	126
4.2 Die persönliche Auseinandersetzung mit Meditation .....	129
5 Gebet und Gottesdienst .....	129
<b>13. Aspekt: Hausaufgaben</b> .....	131
Pro und Contra .....	131
Zielsetzungen von Hausaufgaben im Religionsunterricht .....	132
Anforderungen an den Lehrer .....	133
Einige praktische Impulse .....	133
<b>MEDIEN IM RELIGIONSUNTERRICHT (Aspekt 14-15)</b> .....	135
<b>14. Aspekt: Audiovisuelle Medien</b> .....	138
1 Argumente .....	138
Theologische und religionspädagogische Argumentation .....	139
Pragmatische Begründung .....	139
2 Medien und Unterrichtsfaktoren .....	139
Medien und Unterrichtsinhalte .....	140
Medieneinsatz und Zielerorientierung .....	140
AV-Medium und Unterrichtsphasen .....	140
3 Religionspädagogische Aspekte .....	141
Rahmenbedingungen .....	141
Einflußfaktor Lehrer .....	141
4 Praktische Regelungen .....	141
Auswertungsmethoden .....	142
Faustregeln für den Medieneinsatz .....	142
	143

5	Das Medium Schulfunk .....	144
6	Die Forderung nach kreativem Umgang mit den Medien .....	144
<b>15. Aspekt: Religionsbücher und Unterrichtsmodelle</b>	.....	<b>146</b>
1	Das Arbeitsmaterial Religionsbuch .....	146
1.1	Anforderungen an ein Religionsbuch .....	147
	Richtpunkte für die Erstellung von Religionsbüchern .....	147
	Kriterienkatalog .....	148
1.2	Typen von Religionsbüchern .....	149
1.3	Intentionen von Schulbuchautoren .....	150
1.4	Hilfsmittel .....	152
2	Arbeit mit Unterrichtsmodellen .....	152
<b>EVALUATION (Aspekt 16-18)</b>	.....	<b>155</b>
<b>16. Aspekt: Beobachtung und Analyse von Unterricht</b>	.....	<b>157</b>
1	Möglichkeiten der Beobachtung .....	157
2	Analyse des Unterrichts .....	157
2.1	Analyse der Unterrichtsfaktoren und -voraussetzungen .....	157
2.2	Analyse durch Meta-Unterricht .....	158
<b>17. Aspekt: Effektivitätskontrolle im Religionsunterricht</b>	.....	<b>160</b>
1	Erfolgskontrolle als Lernerfolgsmessung .....	161
2	Erfolgskontrolle als Lernerfolgsbewertung .....	161
2.1	Die schulische Sicht .....	161
	Rahmen und Komplexität .....	161
	Ziel: Durchschaubarkeit .....	162
2.2	Die religionspädagogische Sicht .....	163
3	Formen der Messung und Bewertung .....	164
	Methodische Möglichkeiten .....	164
	Pädagogische Möglichkeiten .....	164
4	Probleme der Lernerfolgsmessung im Religionsunterricht .....	165
4.1	Allgemeine Bewertungsprobleme .....	165
4.2	Messung und Bewertung im Religionsunterricht .....	166
<b>18. Aspekt: Fortbildung</b>	.....	<b>169</b>
1	Zu Organisation und Inhalt der Lehrerfortbildung .....	169
2	Verhaltenstraining .....	170
3	Fortbildung als dringliche Forderung .....	171
<b>Schluß</b>	.....	<b>172</b>
	Die methodische Komponente der Symboldidaktik .....	172
	Projektarbeit im Religionsunterricht .....	173
	Schlußwort .....	174
Literaturverzeichnis .....		175

## Vorwort

An methodischen Hilfen zur Planung und Gestaltung des Religionsunterrichts mangelt es nicht; auch im Rahmen der gängigen Didaktiken werden methodische Gesichtspunkte berücksichtigt. Dieses Kompendium versucht, eine Zusammenstellung wichtiger Materialien zu bieten, die sich sonst jede Lehrerin und jeder Lehrer erst mühsam zusammensuchen müßte.

Das Buch wendet sich somit zum einen an die Kolleginnen und Kollegen, die unterrichten. Zum anderen spricht es die Studierenden an. Ihnen soll damit jener praxisorientierte Teil der Didaktik erschlossen werden, der in der ersten Phase der Lehrerausbildung einen breiten Raum einnimmt und auch im Hinblick auf Abschlußprüfungen nicht uninteressant ist.

Das Kompendium ist als Ergebnis eigener Unterrichtstätigkeit und der Erfahrungen im Rahmen der Lehrerausbildung für das Fach Katholische Religionslehre entstanden. Mein Dank richtet sich deshalb an alle, denen ich hier wie dort begegnet bin. Der KEG bin ich zu Dank verpflichtet, weil sie diese Arbeit in ihre Reihe aufgenommen hat; Herrn Lemnitzer sei gedankt für anregende und korrigierende Begleitung.

Schließlich ist die Vorgeschichte des Buches zu erwähnen. Den Ausgangspunkt bildete ein Skript für die Hand der Studierenden. Große Teile dieses Skriptes wurden von der „Theologie im Fernkurs“ der Domschule Würzburg in enger Zusammenarbeit mit mir für den Lehrbrief 5 des „Religionspädagogisch-katechetischen Kurses“ weiterentwickelt. Das vorliegende Buch stimmt zwar in vielem mit dem Lehrbriefftext überein, enthält aber zusätzliche Kapitel und Überarbeitungen.

Würzburg, im September 1990  
Horst Herion

# Einleitung

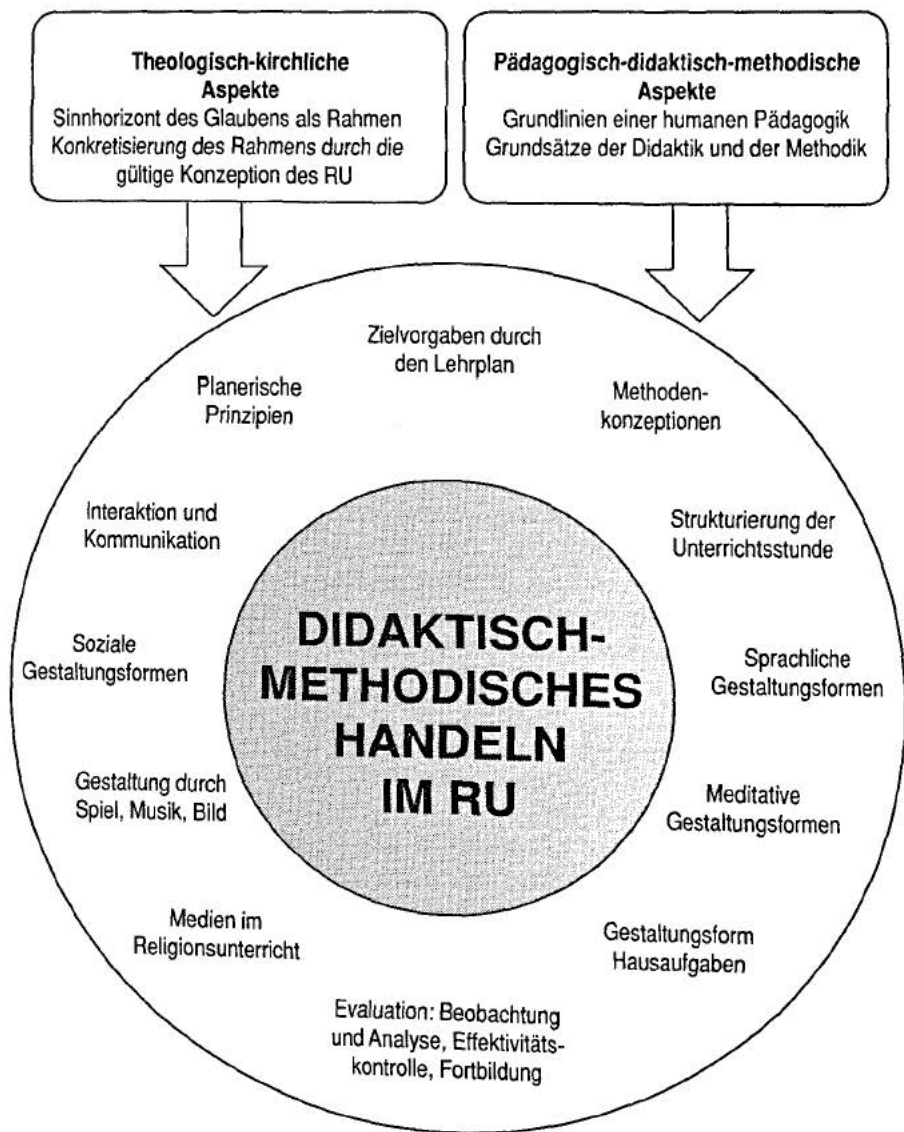
Mit der vorliegenden Arbeit wird ein Kompendium der Methoden des Religionsunterrichts vorgestellt. Damit ist eine Abgrenzung nach zwei Seiten gegeben. Zum einen soll nicht der Anspruch erhoben werden, die Grundlagen für methodisches Handeln im Religionsunterricht bis ins Detail auszuarbeiten (also eine allen Regeln entsprechende Methodik zu bieten) - auch wenn im ersten Kapitel Ansätze dazu gefunden werden können. Zum anderen wird kein Ersatz angestrebt für die inzwischen zahlreichen methodischen Monographien - auch wenn in den übrigen Kapiteln dieser Arbeit Einschlägiges aufgegriffen wird.

Das vorliegende Kompendium fühlt sich zunächst den Perspektiven des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht in der Schule von 1974 (*Synode RU 1974*) verpflichtet. Insofern sollten zugleich die grundsätzlichen theologisch-kirchlichen Aspekte beachtet werden und die entsprechenden pädagogisch-didaktisch-methodischen Grunderkenntnisse. Im einzelnen darf ein solches Kompendium deshalb Komponenten didaktisch-methodischen Handelns beachten, die aus herkömmlichen und neu entwickelten (handlungsorientierten) Methodologien sich als wichtig erwiesen haben. - In diesem Zusammenhang seien die Arbeiten von *Georg E. Becker* und *Hilbert Meyer* erwähnt.

Als grundsätzlicher Maßstab didaktisch-methodischen Handelns für den Religionsunterricht muß das Leitziel des Synodenbeschlusses herangezogen werden. Danach sind die Schüler zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion zu erziehen. Von daher ist eine Fachmethodik Katholische Religionslehre dem Ziel des Emanzipatorisch-Religiösen verpflichtet, wobei sie zugleich dem theologisch-kirchlichen und dem allgemein-didaktischen Rahmen gerecht wird.

Ein erster Überblick über die methodischen Handlungsfelder soll bereits hier skizzenartig erfolgen (Abb. 1). Am Ende des ersten Kapitels wird die Übersicht nochmals differenziert aufgegriffen (Abb. 5).

Abb. 1



---

Zur Gliederung:

Die Gliederung des Kompendiums bleibt - mit Modifikationen - den herkömmlichen Einteilungen verpflichtet. M.E. läßt sich damit die Materie im Studenten- und Lehrer-Alltag griffiger fassen als es bei den o.g. Neuansätzen der Fall ist.

Deshalb wird die vorliegende Methodik in einzelne *Aspekte* unterteilt, die der Sache nach zu einzelnen Gruppen zusammengefaßt werden können:

Die Aspekte 1-3 betreffen Grundsatzfragen und Grundentscheidungen hinsichtlich der Methode des Religionsunterrichts. In den Aspekten 4 und 5 ist die Strukturierung des Religionsunterrichts angesprochen. Die breite Gruppe der Aspekte 6-13 umfaßt Gestaltungsfragen. Die Aspekte 14 und 15 gehen auf Medien für den Religionsunterricht ein. Eine letzte Gruppe, die Aspekte 16-18, setzen sich mit der Evaluation des Religionsunterrichts auseinander.



# **GRUNDSATZFRAGEN**

## **(Aspekt 1-3)**

Die hier zu behandelnden Fragen betreffen grundsätzliche Klärungen und Entscheidungen hinsichtlich der Methoden des Religionsunterrichts. Zunächst soll der Stellenwert des Methodischen für den Unterricht, speziell für den Religionsunterricht, erhoben werden. In einem zweiten Aspekt ist einzugehen auf die dem planenden und unterrichtenden Lehrer vorgegebene Größe des Lehrplans. Schließlich befaßt sich ein dritter Aspekt mit der Wahl bestimmter Methodenkonzeptionen, denn auch dadurch wird die Grundlage methodischen Handelns im Religionsunterricht beeinflusst.

Die folgenden Darlegungen sollten unter einer zweifachen Perspektive gelesen werden. Einerseits enthalten gerade die „amtlichen“ Vorgaben ein erhebliches Maß an Verbindlichkeit: Die Konzeption des heutigen Religionsunterrichts wird kirchlicherseits durch den Synodenbeschluß von 1974 akzentuiert, von seiten des Staates binden die Lehrpläne den planenden und unterrichtenden Lehrer. Andererseits bieten bereits diese Vorgaben auch einen gewissen Spielraum. Dies gilt dann noch mehr von der durchaus subjektiv verantworteten Wahl bestimmter Methodenkonzeptionen.

# 1. Aspekt: Problemstellung Methode

Die Frage nach der Bedeutung des Methodisch-Didaktischen für den Unterricht ist der Gegenstand dieses Kapitels. Dabei soll die allgemein-pädagogische Betrachtungsweise ebenso angesprochen werden wie die schulpädagogische und die unterrichtstheoretische Sicht. Nicht zuletzt wird die Bedeutung des Methodischen für den Religionsunterricht herausgestellt.

## 1 Die Spannung zwischen Sache und Methode

Zwei Stellungnahmen drücken die Spannung zwischen Sache und Methode im Bereich des Glauben-Lernens aus:

„Wird der R.U. auf eine *verkehrte* Art erteilt, so wird dadurch Schaden statt Nutzen gestiftet. Mit Recht sagt Overberg: ‚Ohne richtige Methode gute Lehren vortragen, ist eine ebenso vergebliche Arbeit, als wenn ein *Säemann* guten Samen aussäete, ohne zuvor zu pflügen, oder ohne nachher den Samen unterzueggen. Eine verkehrte Methode macht nicht nur den Kindern das Lernen, sondern auch die zu erlernende Sache leicht *verhaßt*. Verfährt man bei der Anleitung zum Guten auf die unrechte Art, so wird die Jugend dadurch eher *verschlimmert* als gebessert‘...“ (Spirago 1911, S. 108).

„Wenn man die werkzeugliche Funktion der Methode betont, so heißt das nicht die Methode gering schätzen. Im Gegenteil! Denn weil die Methode das Instrumentarium für den Lehrer des Wortes Gottes ist, kommt ihr eine unersetzliche Rolle zu. Und alle mit ihr gegebenen theoretischen und praktischen Fragen sind bedeutsam... Die Überheblichkeit, methodische Probleme als unbedeutend oder als ‚nicht entscheidend‘ zu degradieren, verdeckt nicht nur oft die Unfähigkeit, mit ihnen fertig zu werden, sondern übersieht auch die engen Zusammenhänge zwischen der Sache und der Methode“ (Filthaut 1962, S. 14).

Die Texte betonen deutlich: Die Sache, nämlich der Glaube als Aussage, steht einerseits über der Methode, also der Art und Weise, wie die Sache mitgeteilt wird. Andererseits sind die Fragen methodischen Handelns so

bedeutend, daß die Sache von ihnen nicht unberührt sein kann.

Die Spannung zwischen Sache und Methode ist kein besonderes Problem des Glauben-Lernens und der Religionspädagogik. Sie zeigt sich ganz allgemein im Bereich des pädagogischen Handelns; das wollen folgende Beispiele aus der Geschichte zeigen.

*Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) nimmt in Stans (Schweiz) verwahrloste Kinder in sein Heim auf. In einer ersten Stufe sollen sie sich völlig ungezwungen einleben; dadurch kann sich Vertrauen bilden, es soll Zuneigung aufkommen. Beides ist Grundlage dafür, daß die Kinder dann in einer zweiten Stufe aktiv am gemeinschaftlichen Leben teilnehmen können. Daraus wiederum können sie auf einer dritten Stufe dieser Erziehung zum Bewußtsein von Rechts- und Sittlichkeitsverhältnissen gelangen. Die Sache des Einlebens in die Gemeinschaft und des Lebens in der Gemeinschaft gehören eng zusammen mit der dreistufigen Abfolge, also der Methode.

Auch in der sog. Arbeitsschulbewegung, wie sie der Begründer der Berufsschule im deutschsprachigen Raum, *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), verstand, läßt sich die Spannung von Sache und Methode nachweisen. Der Schüler soll nämlich mit der Sache, dem Lerninhalt, so in Berührung kommen, daß er von sich aus zur weiteren Auseinandersetzung mit der Sache drängt und die Zielsetzung des Arbeitens auch als Ergebnis seines eigenen Mühens erfährt. Fünf Schritte folgen dabei aufeinander:

1. Aufgabenstellung - möglichst vom Schüler selbst entdeckt
2. Auftauchen von Schwierigkeiten
3. Überdenken der Schwierigkeiten, Erstellen eines Arbeitsplans
4. selbsttätige Ausführung der Arbeit
5. kritische Überprüfung, Verifikation.

Bemerkenswert ist der Optimismus einer solchen Methode, die auf die Selbsttätigkeit des Schülers setzt - aber nicht ausschließlich. „Einerseits plant und beschreitet der Schüler einen Weg auf die inhaltlichen Ziele des Unterrichts zu, andererseits plant der Lehrer eine Reihe von Maßnahmen, durch die er die selbsttätige Arbeit des Schülers anregen und ermöglichen will“ (*Schwager 1970, S. 111*).

Die italienische Ärztin und Erzieherin *Maria Montessori* (1870-1952) bemüht sich um einen Ausgleich zwischen der freien Initiative des Schülers und dem relativen Zwang pädagogischer Führung.

Ihr Weg: sie setzt voraus, daß das Kind seiner natürlichen Entwicklung folge und daß es aus der Fülle des Lebens das auswähle, was ihm in diesem Entwicklungsstand entspricht. So wählt das Kind ihrer Meinung nach aus einem vorgelegten Material nur das aus, was es im Moment bewältigen kann

und bearbeiten will.

Ihre Folgerung: Das Kind muß seine natürliche Lebenswelt erhalten, die Reizüberflutung der modernen Welt ist zu reduzieren, man muß für das Kind nur einige wenige Reize auswählen und ihm jene Arbeitsmittel an die Hand geben, die es nutzen kann.

Methodisch bedeutet dies: Das Kind arbeitet allein, es wird aber doch einen bestimmten Weg entlang geführt, und zwar durch die Gestaltung des sog. Montessori-Materials.

Alle drei Beispiele aus dem Bereich der Pädagogik zeigen, daß die Spannung zwischen Sache und Methode nicht einfach zugunsten der einen oder anderen Seite aufgelöst werden kann.

## 2 Methode aus schulpädagogischer Sicht

Was versteht nun die Schulpädagogik näherhin unter „Methode“? Methoden sind „*Formen und Verfahrensweisen...*, mit denen Menschen unter pädagogischen Zielvorstellungen das Lernen anderer Menschen bewußt und planmäßig zu beeinflussen versuchen... Die Erforschung solcher planmäßigen pädagogischen Einwirkungen und Lernprozesse... und die Bildung von entsprechenden Theorien wird unter dem Terminus ‚*Methodik*‘ zusammengefaßt“ (Klafki 1970, S. 129). Die Methodik des Unterrichts ist grundsätzlich abhängig vom Lernprozeß und von bestimmten Lernprinzipien; sie betrifft ferner eine Reihe von Entscheidungsfeldern des Unterrichtenden.

### 2.1 Methoden in Abhängigkeit vom Lernprozeß

Lernen verläuft - lernpsychologisch betrachtet - in bestimmten Schritten (nach Aschersleben 1979, S. 21-26). Insofern muß beachtet werden:

- Methodisches Unterrichten muß erwägen, ob der Schüler bereits *motiviert* ist, oder ob er durch geeignete Mittel erst motiviert werden kann. Im ersten Fall liegt eine intrinsische Motivation vor, im zweiten Fall spricht man von extrinsischer Motivation.
- Methodisches Unterrichten sollte berücksichtigen, daß es zunächst *erste Lernversuche* geben muß. Im zweiten Lernschritt sollten die Schüler das Lernziel kennenlernen, sie sollten auch schon dazu hingeführt werden, es zu erreichen. Beispiel: Schüler lesen ein Lesestück still, äußern sich dazu spontan, bringen im Unterrichtsgespräch Fragen vor, geben evtl. bereits Antworten darauf.
- Methodisches Unterrichten zielt außerdem auf *Übung und weitere Lernver-*

*suche*. Dazu regen z.B. aufgetretene Fragen an oder Impulse durch den Unterrichtenden.

- Schließlich sollte methodisches Unterrichten eine gewisse *Endleistung* erreichen. In der Regel sollte dabei das Lernziel erreicht werden; der Lernprozeß kann aber auch beendet werden, ohne daß das Lernziel erreicht wird. In diesem Stadium sind Methoden der Evaluation einzusetzen. M.a.W.: Der Schüler sollte kontrollieren können, ob er das Lernziel erreicht hat, der Lehrer sollte einen möglichst objektiven Nachweis über die eigene Lehrleistung erhalten.

## 2.2 Methoden in Abhängigkeit von Unterrichtsprinzipien

Nicht nur vom Lernprozeß, sondern auch von bestimmten philosophisch, psychologisch, soziologisch und auch - im Hinblick auf den Religionsunterricht - theologisch begründeten Unterrichtsprinzipien ist die Methodik des Unterrichts abhängig (vgl. dazu z.B. *Aschersleben 1974, S. 20-27*).

- Das *Prinzip der Anschauung* ist methodisch vor allem deshalb wichtig, weil der Mensch auf Hören und Sehen angewiesen ist. Anschauung meint dabei nicht nur das Element der Wahrnehmung, sondern auch dasjenige der Vorstellung und der damit möglichen gedanklichen Verknüpfung.
- Das *Prinzip der Entwicklungsgemäßheit* besagt, daß Methoden und Entwicklungsstand des Schülers aufeinander abgestimmt sein müssen.
- Mit dem *Prinzip der Ganzheit* ist gemeint, daß jeder Inhalt methodisch als etwas Ganzes, als Sinneinheit angesehen werden sollte. Dies betrifft sowohl eine kleinere Einheit als auch den größeren Zusammenhang.
- Das *Prinzip der Selbsttätigkeit* berücksichtigt, daß der Schüler Träger des Lernprozesses ist - entweder aus sich selbst heraus oder angeregt durch geeignete methodische Maßnahmen. Der Schüler ist demnach aktiv/spontan selbsttätig, oder er reagiert auf Impulse.
- Die *Prinzipien der Individualisierung und der Sozialität* gehören zusammen: Der Unterricht soll zugleich dem Schüler als individuellem gerecht werden, zugleich sind aber die mit- und zwischenmenschlichen Beziehungen zu beachten, in denen der Schüler steht.

## 2.3 Methodische Entscheidungsfelder

Die Methodik des Unterrichts betrifft eine ganze Reihe von Entscheidungsfeldern, die herkömmlicherweise folgende Bereiche umfassen (s. bereits oben Abb. 1):

- die *Sozialform des Unterrichts* (z.B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit),
- die *Aufgliederung des Unterrichts* in einzelne Teilabschnitte (Artikulation des Unterrichts),
- die Wahl der dominierenden *Lehrform* (darbietender oder erarbeitender Unterricht),
- den *Einsatz von Lehr- und Lernmitteln* (Medien),
- die *Gestaltung* der einzelnen Unterrichtsphasen (Einführung, Erarbeitung, Verarbeitung u.ä.),
- die Berücksichtigung der entsprechenden *Unterrichtsprinzipien*,
- die *Maßnahmen zur Absicherung* des Unterrichtserfolges (Übung, Anwendung, Transfer) (nach Schröder 1985, S. 206).

### 3 Methode als didaktisches Handeln

Bis jetzt wurde gezeigt: Unterrichtsmethoden sind eng mit der Sache verknüpft, um die es geht, sie sind also eng mit den Zielen und Inhalten des jeweiligen Faches verbunden. Methoden sind zudem zu sehen im Zusammenhang mit dem Lernprozeß und den allgemeingültigen Lernprinzipien; Methodisches Unterrichten betrifft eine Reihe von Entscheidungsfeldern.

Welchen Stellenwert nimmt nun die Methodik im Komplex des Didaktischen ein? Was läßt sich demnach über die Rangfolge von Zielen, Inhalten, Organisations- und Vollzugsformen sowie Medien aussagen?

#### 3.1 Der Primat der Didaktik

In der Unterrichtstheorie wird im Anschluß an *Wolfgang Klafki* im allgemeinen der Satz vom Primat der Didaktik betont.

Didaktik wird von *Klafki* als Gesamtkomplex der „Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozesse für alle Aspekte des Unterrichts“ bezeichnet (*Klafki 1977, S. 14*), während er unter Methode den „Inbegriff zielorientierter Organisations- und Vollzugsformen unterrichtlichen Lehrens und Lernens“ versteht (*Klafki 1977, S. 19*).

Demnach genügt nicht die Feststellung, bei der Methode handle es sich um Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens und Lernens, bezeichnend ist vielmehr die Zielorientierung dieser Formen. Sie hat Vorrang; insofern ist vom „Primat der Didaktik“ die Rede: Entscheidungen über zielorientierte Inhalte haben Vorrang vor den Methoden.

Innerhalb der zielorientierten Inhalte stellt *Klafki* aber noch einmal einen

Vorrang auf: Die Zielentscheidungen haben den Vorrang vor den inhaltlichen Entscheidungen. So ergibt sich die hierarchische Ordnung: 1. Ziele 2. Inhalte 3. Methoden.

Sie gilt allerdings nicht so, daß ein Element dieser Ordnung immer aus dem anderen abgeleitet werden muß; sie trifft auch nicht in der Weise zu, daß zeitlich gesehen immer zuerst die Ziele, dann der Inhalt und schließlich die Methoden festgelegt werden müßten. Der Satz vom Primat der Didaktik meint eher: Ziele, Inhalte und Methoden können nicht voneinander isoliert werden. Dabei sollte der Unterrichtende die Zielorientierung als entscheidendes Kriterium ansehen und mit seiner Hilfe den Inhalt und die Methoden befragen.

### 3.2 Implikationszusammenhang und Interdependenz

Im engen Zusammenhang mit dem Satz vom Primat der Didaktik stehen die Begriffe der Interdependenz und des Implikationszusammenhangs.

Implikationszusammenhang bedeutet, daß die Ebenen der Ziele, der Inhalte und der Methoden ineinander verwickelt sind: Inhaltliche Entscheidungen betreffen von sich aus schon die methodische Ebene, wie die Wahl der Methode inhaltliche Akzente setzt (vgl. Blankertz 1975, S. 94).

Ähnlich darf der Begriff der Interdependenz verstanden werden. Er bedeutet die „wechselseitige Abhängigkeit der Strukturelemente des Unterrichts“ (Hofmeier 1983, S. 151). - Ziele, Inhalte, Methoden und Medien hängen wechselseitig voneinander ab.

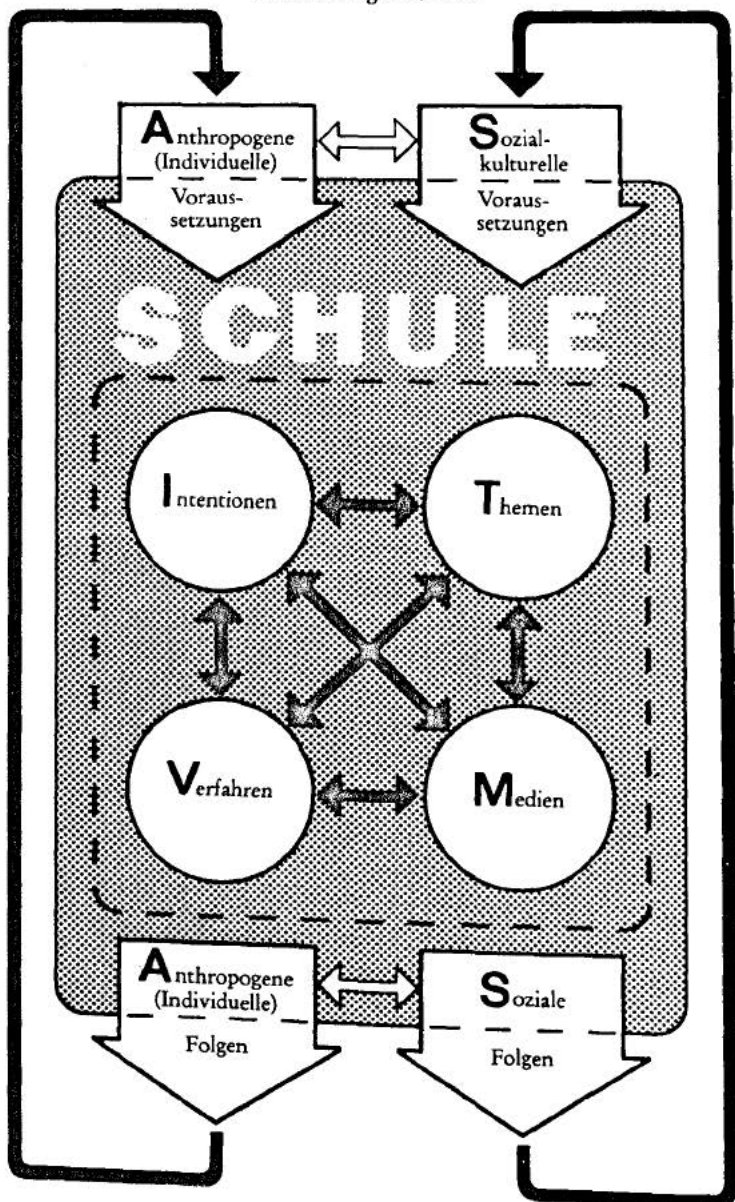
### 3.3 Methodische Verflechtung im Modell

Der Satz vom Primat der Didaktik und die Erkenntnis des Implikationszusammenhangs sowie der Interdependenz der Strukturelemente des Unterrichts lassen die Unterrichtsmethodik nicht einfach mehr als Gebäude von Lehr- und Lerntechniken erscheinen. Methodische Entscheidungen sind im Rahmen aller am Unterricht beteiligten Faktoren zu sehen. Diesen komplexen Zusammenhang mag das folgende Schema veranschaulichen, in dem das didaktische Modell der sog. Berliner Schule wiedergegeben wird (Abb. 2). Es rückt gegenüber dem weniger bestimmten und wertgebundenen Begriff der Bildung stärker den Vorgang des Lernens in das Zentrum der Didaktik (vgl. Schulz 1970, S. 414).

Abb. 2

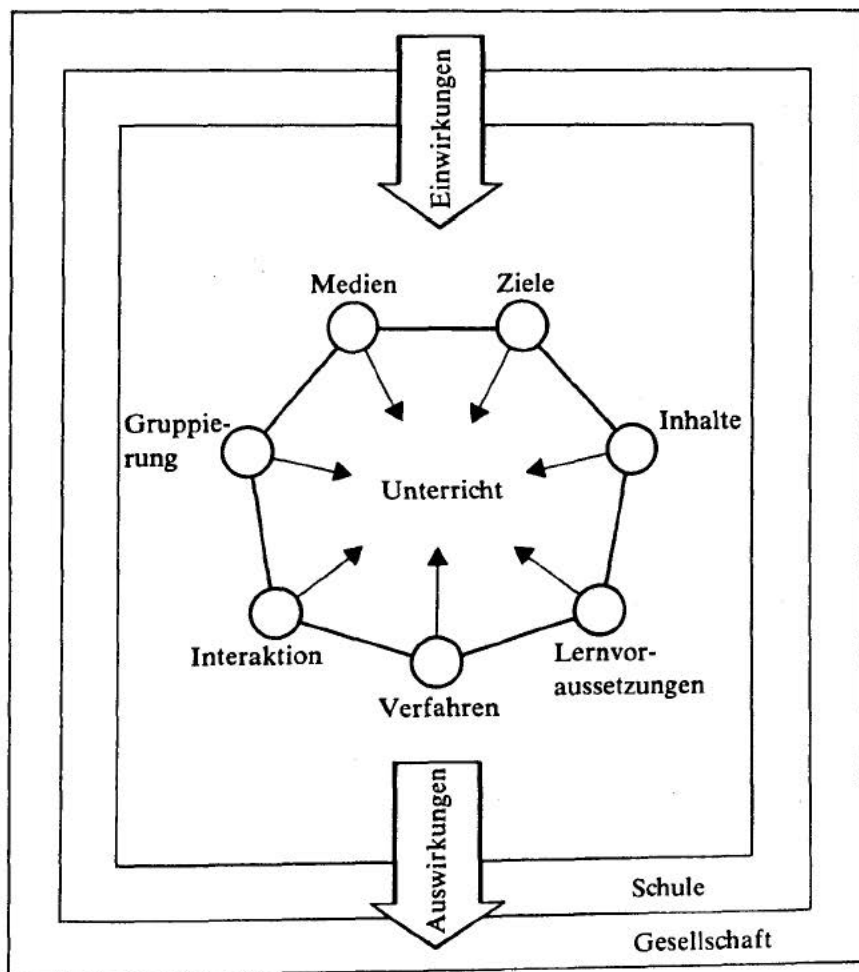
## DIDAKTISCHE ANALYSE

Der pädagogische Wille, der die soziale Situation Unterricht teleologisch strukturiert, muß sich, wenn er voll wirksam werden will, in vier aufeinander bezogenen Entscheidungen äußern.



Als Denkanstoß soll zudem die Skizze nach *Wolfgang Einsiedler* dienen (Abb. 3). Sie differenziert deutlicher die im Modell der Berliner Didaktik enthaltenen Unterrichtsfaktoren (vgl. *Einsiedler 1978, S. 16*).

Abb. 3



## 4 Methode innerhalb des Selbstverständnisses von Religionsunterricht

Das vorgestellte Modell der lehrtheoretischen Didaktik (Berliner Schule) darf wegen seiner allgemeinen Anerkennung auch für den Religionsunterricht gelten. Deshalb sind jetzt im Hinblick auf diesen und eingeschränkt auf unsere Fragestellung nach der Methodik entsprechende Folgerungen zu ziehen. Diese Folgerungen sind auf dem Hintergrund des religionsdidaktischen Ansatzes zu sehen, wie ihn der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht (*Synode RU 1974*) definiert.

### 4.1 Konsequenzen aus dem Synodenbeschluß

Der für das Verständnis des heutigen Religionsunterrichts maßgebliche Synodenbeschluß hat vor allem das Zueinander von pädagogischen und theologischen Aspekten im Blick auf den Religionsunterricht betrachtet und dieses Verhältnis als Konvergenz bezeichnet. Das Konvergenzmodell des Religionsunterrichts wurde in der Zeit nach der Synode konsequent entfaltet und weiterentwickelt hin zum Korrelationsmodell.

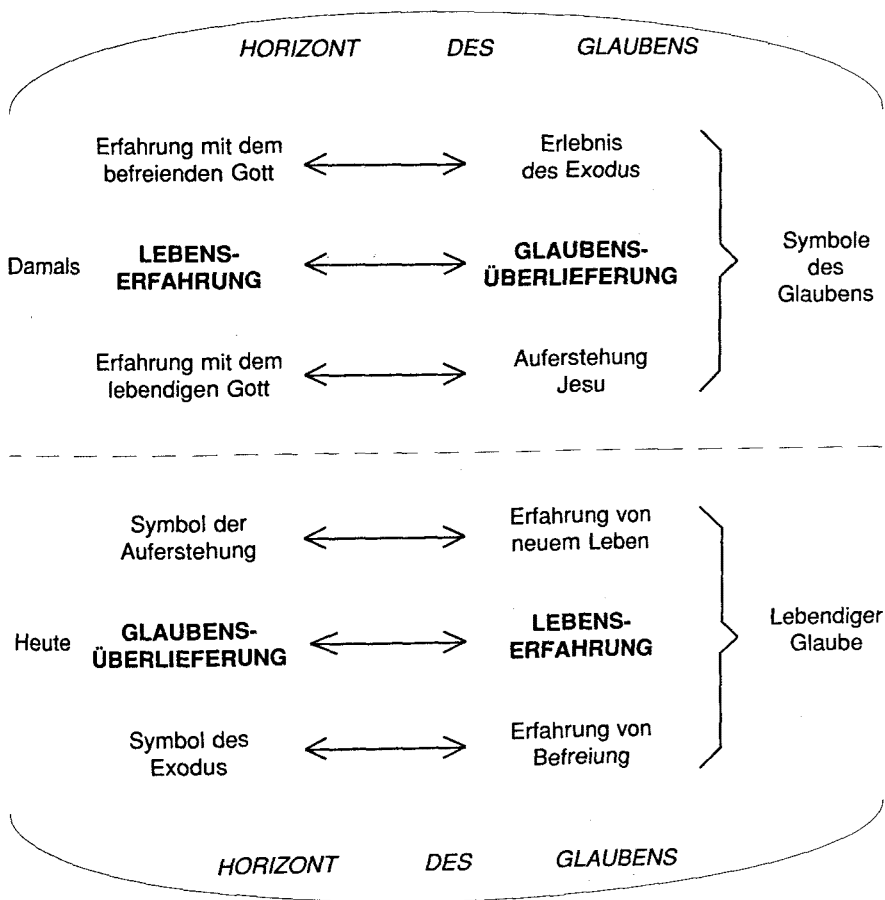
Das Modell der Korrelation, für das man sich meist auf die (evangelische) systematische Theologie *Paul Tillichs* (1886-1965) beruft, besagt in seiner Adaption durch die Religionspädagogik: „*kritische, produktive Wechselbeziehung* zwischen Glaubensüberlieferung und neuer Erfahrung“ (*Nocke 1980, S. 130f., Hervorh. geändert*). Eine solche kritische, produktive Wechselbeziehung wird dynamisch verstanden, denn zugleich wird die eigene Erfahrung in ihrer unreflektierten Form befragt, ebenso wird aber auch die Überlieferung befragt; es „ist mit einem Fortschritt der Glaubensgeschichte und auch mit der Wiederentdeckung von vergessenen Glaubenswahrheiten zu rechnen“ (*Nocke 1980, S. 131*).

Eine derartige Korrelationsdidaktik hat methodische Folgerungen: Im Religionsunterricht sollten jene Methoden zur Geltung kommen, welche die Erfahrung der Schüler reflektieren helfen, Methoden, die zugleich festgefahrene traditionelle Glaubensantworten in Frage stellen, aber ebenso festgefahrene Erfahrungen der Schüler kritisch beleuchten.

Dabei sollte einerseits vermieden werden, daß nur die Schülererfahrung zur Sprache kommt, ohne den Bezug zum überlieferten Glauben herzustellen. Andererseits darf die Schülererfahrung nicht dadurch verdrängt werden, daß nur der überlieferte Glaube als unbefragte Norm vorgelegt wird. Der korrela-

tive Mittelweg lautet: Erfahrungen von damals werden mit Erfahrungen von heute sinnvoll so verknüpft, daß heutige Fragestellungen im Licht des Glaubens einsichtiger, in gewissem Sinn auch „lösbar“ werden; diese Verschränkung kann zugleich im Licht heutiger Erfahrungen die überkommene Heilserfahrung heller werden lassen (vgl. Baudler 1987).

Abb. 4



Die vorstehende Skizze (Abb. 4) will die Verschränkung von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung in der Glaubensgeschichte verdeutlichen: Zur Zeit des Alten und des Neuen Testaments hat sich - im Horizont des Glaubens - das Wechselspiel von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung verdichtet zu einem „Geflecht von Glaubenssymbolen, in denen sich die befreienden und heilenden, über den Tod hinaus rettenden Erfahrungen der Menschen an und mit Jesus (bzw. auf das Alte Testament bezogen: an und mit Jahwe) sinnfällig ausdrückten“ (Baudler 1987, S. 32f.). Glaube heute kann nur da lebendig sein, wo es gelingt, diese verdichteten Glaubenssymbole mit heutiger Lebenserfahrung in eine lebendige Wechselbeziehung zu bringen.

## 4.2 Konsequenzen aus dem lehrtheoretischen Ansatz

Gemäß dem Synodenbeschluß zum Religionsunterricht darf das gängige didaktische Modell auch für den Religionsunterricht übernommen werden. So ergibt sich:

- Methodisches Handeln im Religionsunterricht muß den *Zielen* dieses Faches entsprechen. Zu erwähnen sind die Zielsetzungen aus dem Synodenbeschluß, besonders das Globalziel: „Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion befähigen.“
- Methoden des RU müssen den *Inhalten* gerecht werden. Diese sind an theologischen und pädagogischen Erkenntnissen orientiert und durch den jeweils gültigen Lehrplan umrissen.
- Methoden müssen den *am Unterricht Beteiligten* entsprechen. Das gilt im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen des *Lehrers*, es betrifft genauso das Eingehen auf „den“ *Schüler*.
- Methoden sollten den *soziokulturellen Rahmen* berücksichtigen. Er wird repräsentiert durch die Institution Schule, durch unsere (pluralistische) Gesellschaft und durch die für den Religionsunterricht bedeutsame gesellschaftliche Gruppe der Kirche, vor allem durch die von ihr inhaltlich verantworteten Vorgaben für den Religionsunterricht.

## 4.3 Methoden im Horizont des Glaubens

Die theoretische Grundlegung durch dieses Kapitel könnte mit dem eben vorgelegten Gliederungspunkt 4.2 abgeschlossen sein. M.E. darf aber durch die theologische Perspektive des Eschatologischen unsere methodische Überlegung relativiert werden. M.a.W.: Im Horizont des Reiches Gottes muß

sowohl das „Schon“ des Vorhandenen, Gegebenen, Erreichten als auch das „Noch Nicht“ des Ausstehenden, Unvollendeten, Geschenkhafte gesehen werden. Im Hinblick auf die Methodenfrage des Religionsunterrichts bedeutet dies:

Das *Globalziel* des Religionsunterrichts, nämlich zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion zu befähigen, bleibt unter dem eschatologischen Aspekt ein solches, das bereits ansetzt in der Schulwirklichkeit, das aber in einem letzten Sinn erst mit der Vollendung des Menschen in Gott zu erreichen ist.

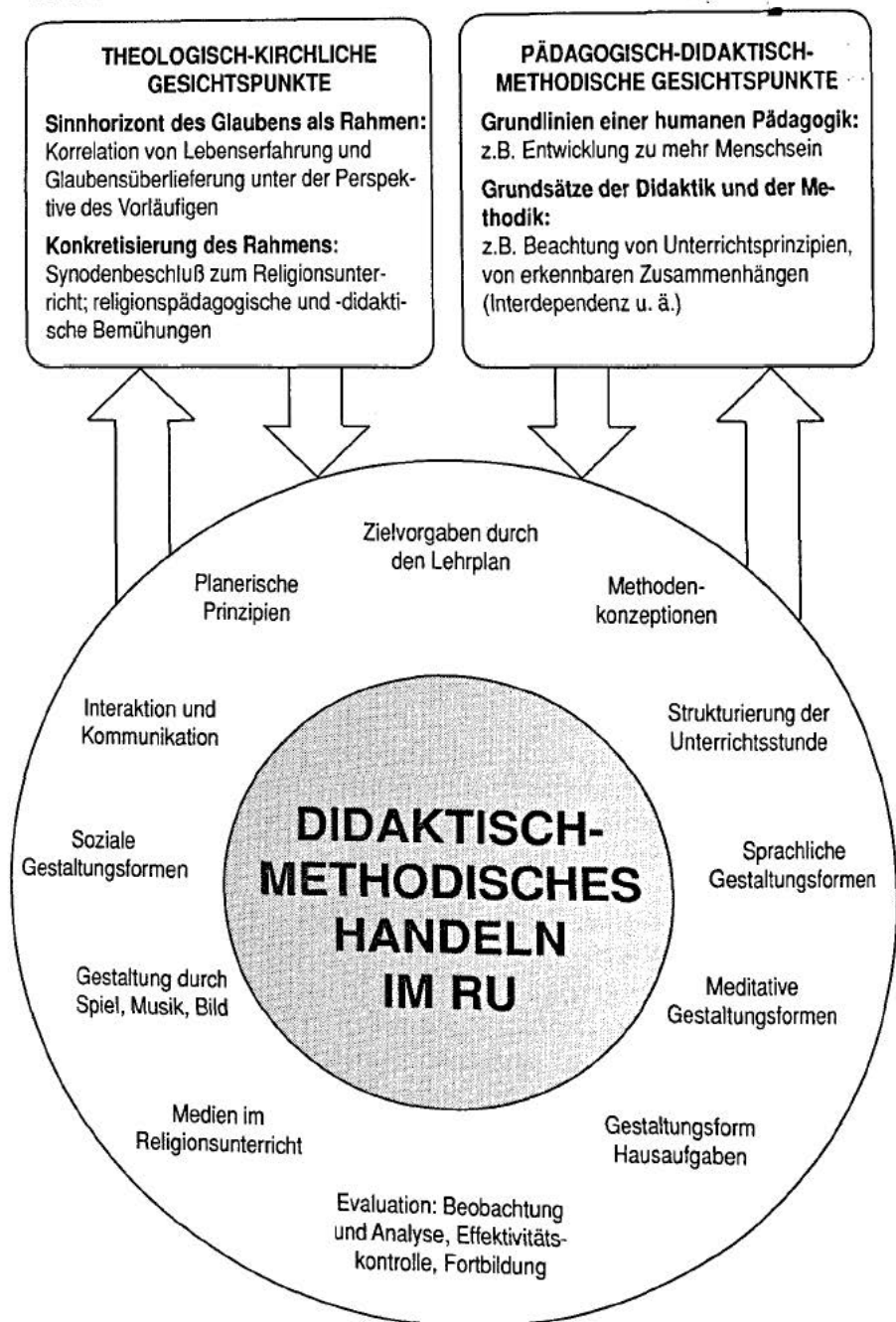
Die *Inhalte*, nämlich die in gegenseitiger Erhellung verdeutlichten Glaubenssymbole und die Lebenserfahrung, werden auch ihre letzte Klarheit erst im Horizont des Reiches Gottes erfahren.

„Im Mittelpunkt steht *der Mensch* ... in der Verwiesenheit seines Daseins auf Transzendenz, in seinem Bedürfnis nach Weltdeutung und Sinngebung, in der Erfahrung seiner Begrenztheit und in seinem Suchen nach dem, was Hoffnung geben kann“ (*Langer 1984, S. 342*).

Schließlich bleibt die eschatologische Perspektive des Schon und Noch Nicht gerade für die *Methodenfrage* tröstlich: Alles Bemühen, mit sinnvoll eingesetzten Methoden Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts zu erreichen, erlebt seine Enttäuschungen, macht die Erfahrung des Vorläufigen, des Scheiterns und des nur teilweisen Gelingens. Alles Bemühen, methodisch das Dasein miteinander und füreinander und die Zuwendung Gottes spürbar zu machen, wird mit erheblichen Resten von Unzufriedenheit und Unerfülltheit auskommen müssen. Die eschatologische Perspektive scheint hier doch - nicht im Sinn einer billigen Jenseitsvertröstung - eine gewisse Leitlinie zu bieten: Mit dem methodisch sinnvollen Bemühen um das Dasein miteinander und füreinander, mit dem methodisch durchdachten Versuch, Zuwendung Gottes spürbar werden zu lassen, ist das Reich Gottes „mitten unter uns“, aber eben auch wieder nur anfanghaft. Seine Vollendung steht aus und hängt nicht nur vom menschlichen - hier vom methodisch richtigen - Bemühen ab.

Zur abschließenden Skizze (Abb. 5): Gegenüber der ersten Übersicht (Abb. 1) können nun auf dem Hintergrund des ersten Kapitels die theologisch-kirchlichen und die pädagogisch-didaktisch-methodischen Aspekte genauer gefaßt werden. Zudem sind die Verflechtungen zwischen diesen beiden Aspekten angedeutet; schließlich wird ein gewisser Rückkoppelungseffekt durch das methodisch-didaktische Handeln behauptet.

Abb. 5



## 2. Aspekt: Lehrpläne

„L. ist eine Zusammenstellung der für die Planung des Unterrichts bedeutsamen Lerninhalte (Unterrichtsstoff), welche zur Erreichung spezifischer Lernziele ausgewählt und unter bestimmten Gesichtspunkten (z.B. zeitliche Verteilung auf Monate, Wochen und Tage oder fachliche Systematik) angeordnet wurden.

Der Begriff des L.s ist in der deutschen Pädagogik etwa seit dem 18. Jahrhundert gebräuchlich. In der heutigen Literatur der Didaktik wurde er seit den 60er Jahren immer mehr von dem Begriff des *Curriculums* verdrängt. Im Gegensatz zum Curriculum ist der L. mehr auf die Unterrichtsinhalte ausgerichtet, zeigt weniger Offenheit und weist kaum Bestandteile der Lernzielkontrolle auf. Eine Verbindung zwischen dem traditionellen Lehrplan und dem umfassenderen Curriculum stellt der sog. CULP (= curricularer Lehrplan) dar“ (Schröder 1985, S. 171f.).

Die vorstehende Umschreibung des Begriffs „Lehrplan“ weist auf die Verschiedenheit neuerer Lehrpläne hin. Im Rahmen einer Methodik des Religionsunterrichts kann nicht allen Detailfragen zur Lehrplanproblematik nachgegangen werden, wohl aber sollen einige Gesichtspunkte zum Verständnis und zur Handhabung der vorhandenen Lehrpläne zur Sprache kommen.

### 1 Zur Lehrplangeschichte

Bis ca. 1920 lagen ziemlich starre Lehrpläne für jedes Schulfach vor, wobei auch die Reihenfolge der Stoffe festgelegt war. „Nach 1920 kam das Konzept der Richtlinien auf. Hier war eine pädagogische Mitbestimmung des Lehrers gegenüber den Inhalten vorgesehen. Im Zusammenhang der pädagogischen Neuorientierung seit 1968 wurde von Rahmenrichtlinien und curricularen Lehrplänen und Curricula gesprochen. Jetzt war eine Lehrplanrevision als ständiger Prozeß im Blick“ (Adam 1986, S. 122).

Die Orientierung an curricularen Konzeptionen verlangte besonders eine Besinnung auf den Zusammenhang von Situation, Qualifikation und Inhalten; sie erforderte eine deutliche Zielorientierung und Zieldifferenzierung; hervor-

zuheben war zudem die Rolle von Fachwissenschaft, Gesellschaft und Schüler für den Unterricht.

M.a.W.: Die Schüler sollten durch einen curricular geplanten und gestalteten Unterricht in ihrer Lebenssituation ernst genommen und zur Bewältigung des Lebens qualifiziert werden. Dem sollten die Unterrichtsinhalte dienen, darauf waren die Zielsetzungen ausgerichtet, daran war der Unterricht zu messen.

Einen Überblick zur Bedeutung der Curriculum-Theorie bieten z.B. *Hofmeier 1983, S. 51f.* und *Ort 1988 c, S. 282-284.*

Curriculum könnte in seiner äußersten Konsequenz eine klare Festlegung aller Unterrichtsfaktoren bedeuten; Curricula solcher Art wurden aber in der Bundesrepublik nicht verwirklicht. Charakteristisch für die Lehrplanentwicklung waren z.B. die hessischen „Rahmenrichtlinien“ (Anfang der 70er Jahre vervollständigt); sie „sind bereits Ausdruck eines Kompromisses zwischen dem curricularen Ansatz und Anspruch und der früheren Form eines Lehrplans“ (*Adam 1986, S. 127.*)

Auch in Bayern ging es darum, kein reines Curriculum zu erstellen und auch nicht in die alten Lehrplanformen zurückzufallen. Deshalb wurden curriculare Lehrpläne erstellt, die nach lerntheoretischen Gesichtspunkten strukturiert sind (vgl. *Hofmeier 1983, S. 61*). Das grundlegende Modell für die curricularen bayerischen Lehrpläne wurde 1970 veröffentlicht, und zwar für alle Schulfächer verbindlich, also auch für den Religionsunterricht. Die folgende Skizze veranschaulicht, welche Kategorien mit welcher Verbindlichkeit dieser Lehrplan enthält (am Beispiel des Lehrplans für Religionslehre; *Hofmeier 1983, S. 62*).

Abb. 6

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
verpflichtend	verpflichtend, zum Teil alternativ oder in Beispielen angegeben	als Vorschläge	als Behelf zur Erfolgssicherung und zur Benotung des „ordentlichen“ Lehrfachs Religion
Grobziele	Themen und Inhalte	Lernorganisation Methodik Übungen	Mündliche, schriftliche, praktische Nachweise

## 2 Die Lehrplanentwicklung im Fach Religion

Drei Zitate aus neueren Religions-Lehrplänen können die Lehrplanentwicklung verdeutlichen:

„Die Katechese hat die Aufgabe, zur bewußten und tätigen Mitfeier der Liturgie zu befähigen...

Die Bibelkatechese hat die Heilige Schrift für das Verständnis und das Leben der Gläubigen zu erschließen...

Die an der Glaubensformel orientierte und der Ordnung ihrer Aussage entsprechende Darstellung der Glaubenswirklichkeit ist... eine wichtige Aufgabe der Glaubensunterweisung. Diese Darstellung kann nur in organischer Verbindung mit der biblischen Unterweisung geschehen...

Das Leben aus dem Glauben ist das Ziel der Katechese. Darum muß sie vom konkreten Leben ausgehen und zum Tun des Evangeliums anleiten, um so die Getauften zur Erfüllung ihrer Aufgaben zu befähigen“ (*Rahmenplan 1967, S. 7 f.*)

„Der Religionsunterricht steht also in einem *spannungsreichen Beziehungsfeld*: Er muß positive wie negative Erfahrungen mit der Kirche fruchtbar machen und auch gegenüber kirchendistanzierten Schülern die Bedeutsamkeit des christlichen Glaubens für das Leben aufzeigen. Da sich unter diesen Voraussetzungen ganz unterschiedliche Konstellationen in verschiedenen Klassen und Schulen ergeben, wird der konkrete Religionsunterricht vielfältige Ausprägungen haben, die naturgemäß in einem Lehrplan nur ungenügend berücksichtigt werden können“ (*Grundlagenplan, 1984, S. 247*).

„Religionsunterricht ist Dienst der Kirche am Menschen... Er leitet einerseits zu einer verantwortungsvollen Auseinandersetzung mit den Gehalten von Religion und christlichem Glauben an und er vermittelt andererseits Hilfen zur Wertorientierung und zur Entfaltung von Werthaltungen...

Die zentralen Aussagen der christlichen Botschaft und ihre Entfaltung im Leben der Kirche werden immer aufs neue in wechselnden, erfahrungsbezogenen Zugängen vermittelt. Von innen her soll der Schüler dem Credo der Kirche begegnen und Kenntnis des Glaubens erlangen. So wird ihm mit einem fundierten Glaubensverständnis zugleich eine überzeugende Hilfe zur Selbstfindung angeboten“ (*Bayerischer CuLp, 70er Jahre, Vorbemerkung zum Lehrplan*).

## 2.1 Der Rahmenplan von 1967

Dieser Plan setzte voraus: „Der gläubige *Lehrer* vor (im Prinzip) gläubigen *Schülern* mit der Möglichkeit, lebendige *Gemeinde* zu erfahren und in Schule und Pfarrei sich in gläubiges Leben *einzuüben*“ (Stengelin 1977, S. 23). Er hatte somit ein kerygmatisches Konzept, gab deshalb „schon bald keine Antwort mehr auf die Situation der Verkündigung in einer immer pluraler und säkularer werdenden Schule“ (Hermanutz 1984, S. 660).

Deshalb - auch angestoßen durch die allgemeine Curriculum-Entwicklung, besonders aber auch durch die Gemeinsame Synode - wurde der Zielfelderplan entwickelt.

## 2.2 Der Zielfelderplan (1973/1977)

Sein Grundkonzept bestand in der Korrelation der theologischen Inhalte mit den Erfahrungen der Schüler; die Lerninhalte sollten „unter Berücksichtigung der Fachwissenschaft, der Gesellschaft und der Adressaten (Curriculumdeterminanten) mit vielfältigen Handlungsspielräumen (offenes Curriculum) beschrieben“ werden (Hermanutz 1984, S. 660).

Der Zielfelderplan (1973 für die Jahrgangsstufen 5-10, 1977 für die Grundschule erschienen) war zunächst nur als Rahmen gedacht, innerhalb dessen dann curricular die Pläne für den Unterricht erstellt werden sollten. Die Realität aber sah anders aus: „Das unterrichtsferne Rahmenpapier ‚Zielfelderplan‘ wurde vielerorts in der Praxis wie ein Lehrplan traditioneller Art mit wenig Transformationshilfen bei den Lehrern eingeführt“ (Hermanutz 1984, S. 661). Als Mangel wurde diesem Plan auch angekreidet, er habe die Korrelationsdidaktik noch nicht klar genug durchgeführt und zu wenig theologisches Profil aufgewiesen.

Die Entwicklung verlief in den Bundesländern nicht einheitlich, einige übernahmen ziemlich deutlich den Zielfelderplan als Lehrplan, obwohl er als Plan für die Macher gedacht war, andere Länder entwickelten einen differenzierten eigenen Lehrplan für Religionslehre, so z.B. auch Bayern (vgl. zur länderspezifischen Entwicklung bis 1983: Ott 1984, S. 129-132).

## 2.3 Der Grundlagenplan (1984)

Nicht nur die Mängel des Zielfelderplans und seiner kurzschlüssigen Anwendung führten zu einer Revision dieses Planes, auch das Bewußtsein der immer wieder notwendigen Curriculum-Revision gaben den Anstoß dazu. Als Ergebnis entstand der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunter-

richt (für die Jahrgangsstufen 5-10).

Der Grundlagenplan dient als „Plan für Plänemacher“, als „Orientierungshilfe für die Lehrplanentwicklung und die Lehrerfortbildung in den einzelnen Bundesländern... Er bildet einen gemeinsamen Bezugsrahmen... und soll zu einer Vereinheitlichung der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien beitragen“ (*Grundlagenplan 1984, Vorwort*). - Nach Ansicht der Verfasser des Grundlagenplans ist es gelungen, die Mängel des Zielfelderplans zu überwinden (*Albrecht 1984, S. 667*):

Abb. 7

Kritik am Plan von 1973	Revision 1980-1984
a) Überfülle von Stoffen und Themen	Begrenzung und klare Zuordnung der Themen
b) Fehlen eines „roten Fadens“	Vernetzung in horizontaler und vertikaler Konsekutivität ausgewiesen
c) Theologisches Profil unscharf	Erarbeitung einer theologischen Grundkonzeption; Ausweisung theologischer Akzente und Inhalte in jedem Thema
d) Theologische und anthropologische Themen unvermittelt nebeneinander; bei einseitiger Auswahl Vorwurf des Horizontalismus, der „Sozialkunde“	Theologische und anthropologische Akzente innerhalb jedes Themas formuliert; Verschränkung bei zentralen Inhalten und Intentionen
e) relative Beliebigkeit der Themen	Aufzeichnung von sechs unverzichtbaren „Kernthemen“ pro Schuljahr
f) Inhalte bei den Einzelthemen offen	Zentrale Inhalte bei jedem Thema ausgewiesen
g) Lernen, Lernstoffe, Lernzuwachs kaum reflektiert	Lernsequenzen aufgezeigt und Mindestanforderungen bei jedem Thema formuliert
h) Schülerbezug unterrichtsdidaktisch nicht im Plan, erst in den Themenfeldskizzen artikuliert	Schülerbezug in jeder „Didaktischen Erschließung“ reflektiert und in den „Planungsskizzen“ der Kernthemen konkretisiert
i) Tendenz: Angebot, Offenheit	Tendenz: Verpflichtung im Kernbereich; Angebot bei den „Wahlthemen“
j) nicht schultypspezifisch	Gemeinsame Grundkonzeption mit schultypspezifischen Kriterien und Ausformungsbeispielen

Der Grundlagenplan verfügt über einen vertikalen Aufbau in Lernfelder und über einen horizontalen in Leitmotive. Der vertikale Aufbau über die einzelnen Jahrgangsstufen hindurch soll „einen kontinuierlich fortschreitenden Lernzuwachs ermöglichen“; „im horizontalen Aufbau des Plans stehen die Themen eines Schuljahres unter einem gemeinsamen religionspädagogischen Leitmotiv“ (*Grundlagenplan 1984, S. 14*). Der Plan unterscheidet dabei Kernthemen und Wahlthemen, er gibt Hilfen in Form von „didaktischen Erschließungen“ und „Planungsskizzen“ (s. dazu Abb. 8 und 9).

Auch der Grundlagenplan wurde mit Kritik bedacht, besonders was seine Realisierbarkeit und Praxisnähe betrifft (vgl. *Ott 1985*).

Vereinfachte Darstellung eines Kernthemas aus dem Grundlagenplan

Abb. 8

	<i>Thema</i>	<i>Leitmotiv</i>
<b>5/2</b>	<i>Biblische Vorbilder des Glaubens: Patriarchen und Maria</i>	Unterwegs - von Gott geführt

#### *Beziehung zum Leitmotiv des Schuljahrs*

Kinder, die durch Schulwechsel alte Freunde aufgeben und neue finden müssen, entwickeln eine Gespür dafür, daß der Lebensweg des Menschen unterschiedliche Phasen und Neuanfänge kennt...

#### *Intentionen:*

An herausragenden biblischen Vorbildern erkennen, wie die Führung Gottes und die Offenheit der Menschen zusammenwirken. Die Sehnsucht der Menschen wahrnehmen, sich anderen aufzuschließen und sich von ihnen beschenken zu lassen.

#### *Theologische Akzente*

Der biblische Gott wirkt in der Geschichte, ist in ihr konkret erfahrbar. Er ist ein „Liebhaber des Lebens“ und begleitet den Menschen auf seinem Weg...

#### *Anthropologische Akzente*

In Menschen, die Schutz und Geborgenheit erfahren, wächst das Zutrauen zu anderen und die Fähigkeit, sich aufzuschließen und hinzugeben...

(= linke Hälfte der Doppelseite des Kernthemas)

---

5/2	
-----	--

---

### *Zentrale Inhalte*

- Durchlaufende Motive der Glaubensgeschichte: Gott ruft den Menschen - Er zieht mit den Menschen - Er wendet Böses zum Guten...
- 

### *Mindestanforderungen*

- Eine Erzählung aus den Vätergeschichten nacherzählen (Traum von der Himmelsleiter, oder: Berufung und Aufbruch Abrahams)...

### *Beziehung zu verwandten Themenfeldern*

5.3 Unterwegs zur Freiheit (Exodus)...

---

(= rechte Hälfte der Doppelseite des Kernthemas)

Die am Beispiel des Themas 5/2 hier vorgestellte didaktische Erschließung eines Kernthemas wird im Grundlagenplan durch eine Planungsskizze ergänzt (Abb. 9). Planungsskizzen werden zu allen Kernthemen des Plans vorgelegt. Sie gelten schulartübergreifend. Daneben bietet der Grundlagenplan auch exemplarisch schulartspezifische Planungsskizzen an.

Der Grundlagenplan wurde verhältnismäßig breit abgehandelt, weil er eine Pilotfunktion für neue Lehrpläne beansprucht.

Abb. 9

	<i>Thema</i>	<i>Intentionen</i>
<b>5/2</b>	Biblische Vorbilder des Glaubens: Patriarchen und Maria	An herausragenden Vorbildern erkennen, wie die Führung Gottes und die Offenheit der Menschen zusammenwirken...
Ziele	Inhaltliche Vorschläge	Anregungen
a) Den eigenen Lebensweg bedenken; aufmerksam werden auf das Symbol: Weg	Mein eigener Lebensweg Das Wegsymbol in bildhaften Darstellungen - Weg und mehr als Weg (Richtung, Zuversicht, Hoffnung) Labyrinth als Symbol des Lebenswegs	Fotos aus dem Familienalbum mitbringen und vom persönlichen Lebensweg erzählen - Labyrinth-Darstellungen mit dem Stift nachfahren - A. Rosenberg, Christliche Bildmeditation, München 1975
b) Kennenlernen der Lebenswege und der Umwelt von Beduinen/Nomaden (=Patriarchen)	Palästina: Geographische Karte und Landschaftsformen Nomaden: Menschen, die unterwegs sind Lebensformen und Brauchtum in Grundzügen (Weidewechsel, Sippenleben)	Einfache Landkarte als Folie und zum Ausmalen (Arbeitsblatt) - wenige charakteristische Dias auswählen
c) Die biblischen Texte und die Hauptaussagen der Jakobserzählung kennenlernen	Die beiden (feindlichen) Brüder Jakob erschleicht sich den Segen (Bedeutung: lebensspendende Kraft)	Erste Begegnung mit dem Alten Testament - daher ist es wichtig, in den Gebrauch und rechten Umgang mit diesem Buch einzuführen - Übungen zur Orientierung und zum Aufschlagen
d) Zentrale Motive der Jakobserzählungen entdecken und verstehen	Gott macht seine Geschichte mit den Menschen - Gott will den Menschen nahe sein (Traum von der Himmelsleiter Gen 28,10-22) - Jakob kämpft mit sich und mit Gott (Kampf am Jabbok Gen 32,23-33)	Einübung in metaphorisches Sprechen anhand ausgewählter Bilder (z.B. Alt, Chagall, Habdank) - Chr. Goldmann, Wege zu Marc Chagall, Göttingen 1979
...	...	...

## 2.4 Der bayerische Curriculare Lehrplan (CuLp)

Der CuLp will die Anliegen des Rahmenplans weiterverfolgen: „Beide Pläne sehen die Schüler als dialogische Wesen in ihrem Bedürfnis nach Vertrauen, Geborgenheit und verantwortlicher Bindung“ (*Stengelin 1977, S. 26*). Darüber hinaus sollen im CuLp aber durch die Struktur des Plans und durch die Formulierungen folgende Anliegen ernst genommen werden:

Die Verschränkung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsverfahren ist zu beachten (s. dazu S. 11).

Die Bezugspunkte heutigen Religionsunterrichts sind zu berücksichtigen: Schüler, Eltern, Lehrer (personale Bezugspunkte); Staat, Gesellschaft, Kirche, Schule (institutionelle Bezugspunkte); Theologie, Pädagogik, Humanwissenschaften (wissenschaftliche Bezugspunkte); s. Abb. 10.

Der Korrelationsgedanke muß die Lehrplankonzeption bestimmen: Theologische und pädagogische Leitlinien des Lehrplans sind einander zugeordnet, durchdringen sich wechselseitig. So korreliert z.B. die theologische Aussage von der Beziehung zwischen Gott und Mensch mit der anthropologischen Sehweise, daß sich der Mensch von einer letzten, transzendenten Beziehung her verstehen kann; miteinander in Korrelation stehen so z.B. auch die anthropologische Erfahrung von Daseinsfreude und verdanktem Leben einerseits und dem theologischen Begriff der Gnade (Zuwendung Gottes) andererseits.

Der Lehrplan hat auf den Unterschied zwischen Gemeindegatechese und schulischem Religionsunterricht Rücksicht zu nehmen: „Glaubensmitteilung trifft in der Schule unserer Zeit auf andere Bedingungen, verfolgt die ihr gemäßen Aufgaben, hat es mit einer anderen Zusammensetzung ihrer Adressaten zu tun als eine kirchliche Gemeinde. Es geht also um eine Besinnung auf das jeweils Angemessene und Bestmögliche. Darum wird vorsichtig auseinandergelassen und unterschieden; keinesfalls ist ein berührungloses Nebeneinander [von schulischem Religionsunterricht und Gemeindegatechese], eine strikte Spaltung beabsichtigt“ (*Handreichungen CuLp, S. 64*).

Abb. 10

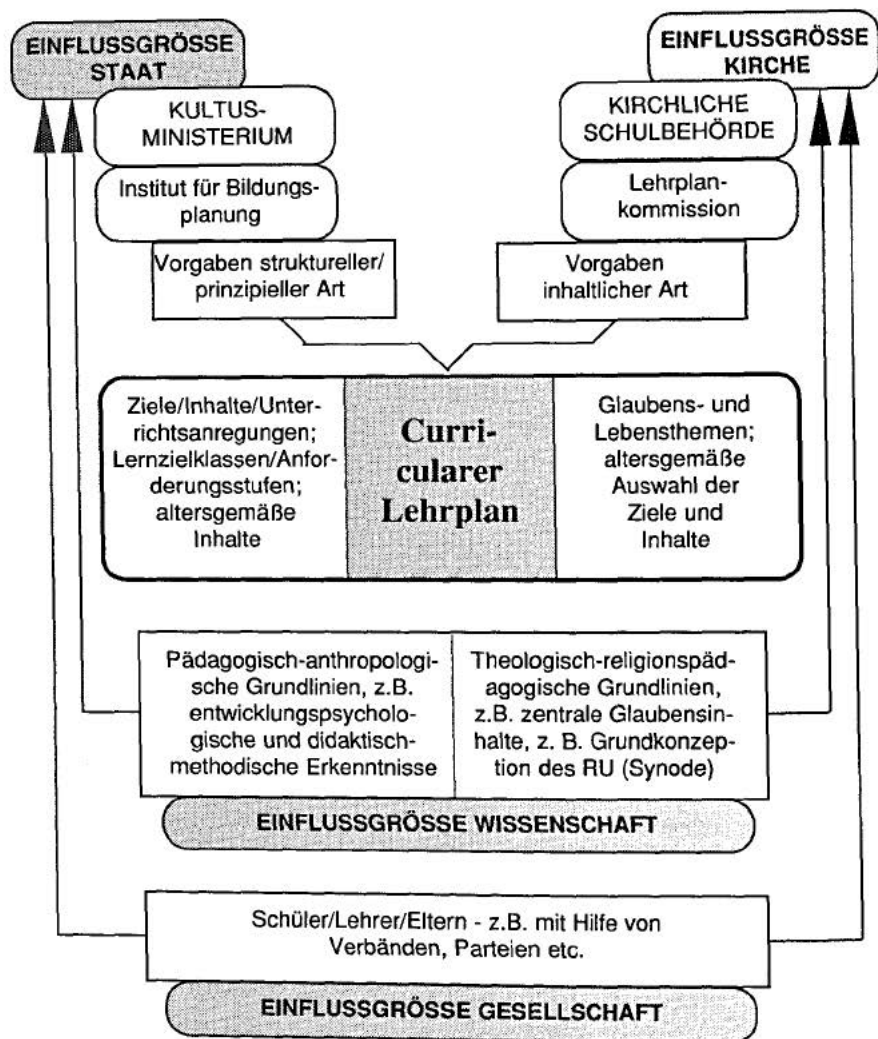
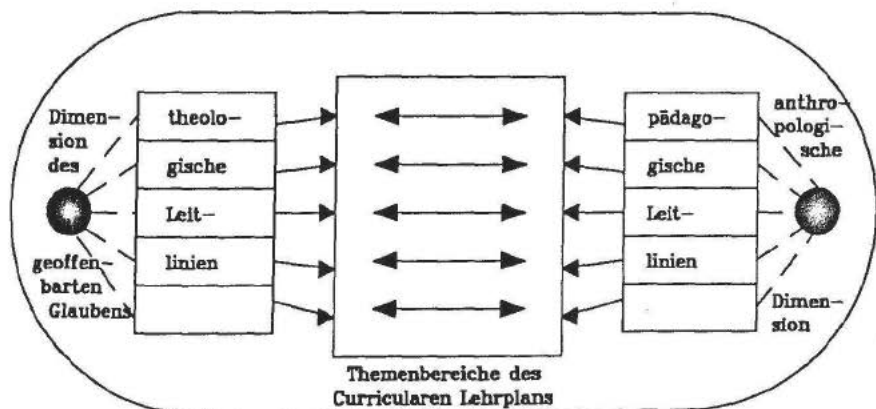


Abb. 11 (Handreichungen CuLp GS, S. 27)



### 3 Länderspezifische Gesichtspunkte

Außer dem richtungweisenden Grundlagenplan wurde exemplarisch der bayerische curriculare Lehrplan vorgestellt, weil darin die Anliegen der neueren Lehrplanentwicklung verhältnismäßig gut verwirklicht sind (vgl. Ott 1984, S. 140). Bei der Unterrichtsplanung muß die eingehende Beschäftigung mit dem Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes erfolgen. Zum Vergleich wird ein Ausschnitt aus dem bayerischen curricularen Lehrplan für die Hauptschule und dem Lehrplan Hauptschule für Baden-Württemberg angefügt.

Der *bayerische curriculare Lehrplan Hauptschule* enthält z.B. in der 5. Jahrgangsstufe den Themenbereich „Aus den Vätergeschichten Israels“, hier auszugsweise wiedergegeben:

Abb. 12

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<b>1. Themenbereich: Aus den Vätergeschichten Israels</b>			
Einblick in die Umwelt der Patriarchenerzählungen	Wie die Menschen im „fruchtbaren Halbmond“ lebten und was sie glaubten, z.B.:	Lehrererzählung	
Kenntnis wesentlicher Abschnitte aus	- Leben der Nomaden zur Abrahamszeit	Auswerten von Bildern, Dias, Wand-	Wesentliche Merkmale des Nomadenlebens

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
den Patriarchenerzählungen Offenheit für die Grunderfahrungen des Glaubens in den Patriarchenerzählungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ihre patriarchalische Ordnung</li> <li>- Ihre Gottesvorstellungen</li> <li>- Religiöse Einflüsse aus der Umwelt Babels und Kanaans</li> </ul> <p>Erfahrungen Abrahams mit Gott:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abraham, von Gott gerufen und geführt (Gen 12,1-8.10; 13,1-18 ) Aufbruch und Wanderung unter der Verheißung Gottes</li> <li>- Bundesschluß mit Gott</li> <li>- Erfüllung der Verheißung in Isaak, Prüfung Abrahams</li> </ul>	<p>karten und Texten Beispiele altorientalischer Ausgrabungen (die Städte Ur und Mari)</p> <p>Schulbibel für 10-14jährige (i.f. abgekürzt: SB) 11 und 12 SB 13 SB 15 u. 18</p> <p>Erzählen, Lesen und Auswerten der biblischen Texte</p> <p>Erstellen einer Karte mit Eintragungen wichtiger Orte</p>	<p>und der daraus entstandenen Lebens- und Gottesvorstellungen nennen</p> <p>Den Inhalt der Verheißungen Gottes an Abraham wiedergeben</p>

Der baden-württembergische Hauptschullehrplan (*Lp Baden-Württemberg*) enthält als Lehrplaneinheit 2 für die 5. Jahrgangsstufe die folgenden Ausführungen:

Abb. 13

## LPE 2

### Abrahams Begegnung mit dem lebendigen Gott

Abraham vertraut auf Gottes Verheißungen und folgt seinem Ruf. Er erfährt in seinem Leben Gottes Treue. Seine Lebensgeschichte ist für uns Menschen wegweisend.

Vertrauen heißt, sich auf das Wort eines anderen einlassen, darauf bauen und die Zukunft wagen.

Inhalte	Hinweise
<b>1. Gott ruft Abraham</b>	
Gen 12,1-4;	
- Abraham steht für den Menschen, der von Gott herausgerufen, „unterwegs“, bedrängt ist, aber sein Leben auf Zukunft hin wagt;	
- Abraham folgt dem Ruf Gottes, Lösung aus den Bindungen von Heimat und Sippe, Aufbruch im Gehorsam;	Exodusmotiv: Aufbruch in das Land der Verheißung. Vgl. „Der fruchtbare Halbmond“
- Verheißung des Landes und reicher Nachkommenschaft; Abrahams Leben liegt in der Hand Jahwes.	Vertrauen hilft, Ängste und Sorgen zu tragen.
<b>2. Abraham erfährt Gottes Treue</b>	
Gen 15,1-6; 21,1-13;	
- Zweifel an der Verheißung: kinderlos und ruhelos unterwegs;	Lernerfahrungen mit Gott bleiben dem Menschen nicht erspart;
- erneute Verheißung eines leiblichen Sohnes;	die unermeßliche Weite des Himmels einerseits - der verengte Blick des Menschen andererseits;
- Abraham glaubte Gott;	glauben heißt: sich einlassen und sich verlassen auf Gott; Abraham ist für uns „Vater des Glaubens“;
- die Geburt Isaaks, Sohn der Verheißung	Isaak = Gott hat ein Lachen bereitet.

Die beiden vorgestellten Lehrplantypen lassen zwei verschiedene Konzeptionen erkennen: Der bayerische Lehrplan (und ähnlich der Grundlagenplan) ist der Form und Sprache nach curricular orientiert und deutlich an Zielen ausgerichtet, der baden-württembergische Lehrplan umreißt Inhalte. Allerdings werden die in unserem Beispiel lautenden Sätze „Abraham vertraut auf... Zukunft wagen“ im Kopf der Lehrplaneinheit als „Richtungsziele“ (theologischer und anthropologischer Art) bezeichnet (vgl. *Lpl Baden-Württemberg HS, S. 4f.*).

## 4 Zur Arbeit mit dem Lehrplan

Der gesamte Aspekt 2 kann auch als Voraussetzung für die Unterrichtsplanung (Aspekt 4) verstanden werden. Die Punkte 1-3 sollten zum besseren Verständnis unserer heutigen Lehrpläne beitragen; angefügt werden einige Hinweise zur Handhabung der Lehrpläne.

Zunächst muß sich der planende Lehrer und die Lehrerin mit den Grundlinien des für ihn verbindlichen Lehrplans auseinandersetzen.

Dazu gehören v.a. folgende Fragen: Welche Verbindlichkeit beanspruchen die im Lehrplan enthaltenen Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsverfahren (s. Abb. 6)? Inwiefern werden Lernziele gemäß der Lernzieltaxonomie vorgelegt: Einteilung der Ziele in die Bereiche des Kognitiven, des Affektiven und des Psychomotorischen (s. Abb. 14)? Wie intensiv sollen gemäß den Lernzielformulierungen die Ziele erreicht werden (s. Abb. 15)?

Zu fragen ist auch danach, ob die Thematik in verschiedenen Jahrgangsstufen wiederkehrt. In einem solchen Fall ist besonders auf inhaltliche und altersgemäße Abgrenzungen zu achten.

Weitere den Lehrplan betreffende Fragen ergeben sich normalerweise während der Unterrichtsplanung.

Abb. 14 (nach Stengelin 1977, S. 59)

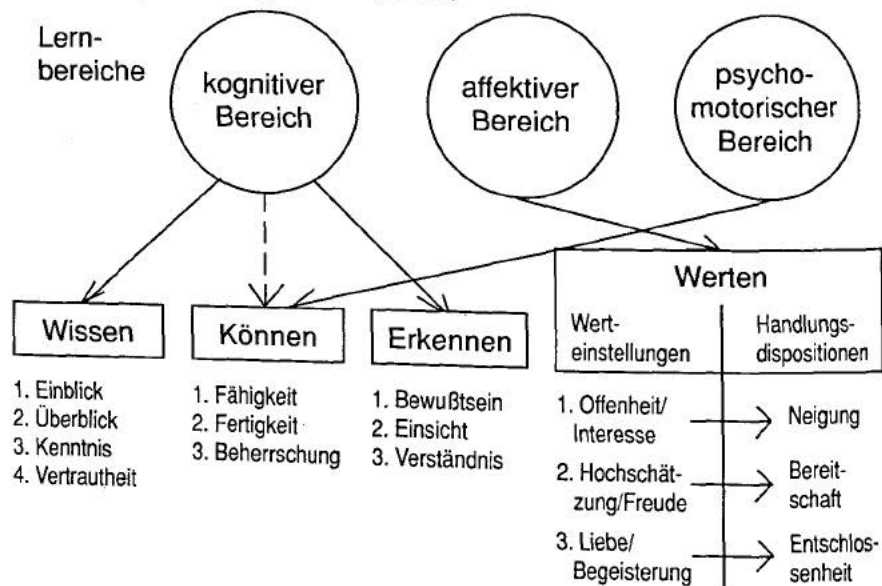


Abb. 15 (nach CuLp, Einführung)

**Übersicht über die Lernzielbeschreibungen**

Ziel- klassen	WISSEN Information	KÖNNEN Operation	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen
<b>Anforderungsstufen</b>	<p><b>Einblick:</b> (in Aus- schnitte eines Wissens- gebiets)</p>	<p><b>Fähigkeit:</b> bezeich- net dasjenige Kön- nen, das zum Voll- zug von Operationen notwendig ist.</p>	<p><b>Bewußtsein:</b> Die Problemlage wird in ihren wichtigen Aspekten erfaßt.</p>	<p>Offen- heit/ Inter- esse</p> <p>.....</p>
	<p><b>Über- blick:</b> (über den Zusam- menhang wichtiger Teile)</p>			<p><b>Fertigkeit:</b> ver- langt geschliffe- nes, fast müheloses Können</p>
	<p><b>Kenntnis:</b> verlangt stärkere Differenzie- rung der Inhalte und Betonung der Zu- sammenhänge</p>	<p><b>Beherr- schung:</b> bedeu- tet souverä- nes Verfü- gen über die einge- übten Ver- fahrens- muster</p>	<p><b>Verständnis:</b> Eine Lösung des Pro- blems wird überprüft und ggf. anerkannt.</p>	<p>Ach- tung/ Freu- de</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p><b>Vertrautheit:</b> bedeu- tet souveränes Ver- fügen über möglichst viele Teilinformatio- nen und Zusammen- hänge</p>			<p>.....</p> <p>Ent- schlos- sen- heit</p> <p>.....</p>

## 3. Aspekt: Methodenkonzeptionen

Wenn der planende und unterrichtende Lehrer aus der Palette von Unterrichtsmethoden diese oder jene auswählt, will er damit - mehr oder weniger bewußt - auch eine Linie in den Unterricht bringen; er verfolgt eine bestimmte Konzeption. Die traditionell verwendeten Methodenkonzeptionen sollen in diesem Aspekt deshalb vorgestellt werden - mit den am Schluß zu bedenkenden Einschränkungen.

### 1 Induktives und deduktives Verfahren

Beim **induktiven Verfahren** erhebt man (z.B. in den Naturwissenschaften) einzelne Beobachtungen und Fakten und leitet daraus Gesetzmäßigkeiten ab. Somit gelangt man hier vom Einzelnen, Besonderen zum Allgemeinen. Auf den Unterricht bezogen heißt dies: Die Schüler sollen in einem induktiv orientierten Unterricht durch Einzelbeobachtung und das Vorbringen einzelner (eigener) Erfahrungen zu grundsätzlicheren Erkenntnissen gelangen. Weil der Schüler von seiner eigenen Erfahrungswelt ausgehen darf, wirkt das induktive Verfahren meist stärker motivierend als das deduktive.

Ein Bereich des Religionsunterrichts, der sich gut für induktives und zugleich erfahrungsbezogenes Vorgehen eignet, ist die Moralpädagogik. Im Bereich der ethischen Erziehung bietet sich das narrative Vorgehen und das Arbeiten mit Fallgeschichten an. In geeigneten Geschichten - also Einzelfällen - sind Erfahrungen geronnen, die sich oft genug zur Erarbeitung sittlich guter und richtiger Einstellungen und Haltungen eignen. Die Schüler beurteilen Fälle, die ihnen vorgelegt werden oder die sie selbst aufgestellt haben. Sie können dann zu ethisch-moralischen Schlußfolgerungen gelangen, die objektive Verbindlichkeit beanspruchen. So geht es um eine Moral, „die nicht per se Normen und Kriterien aufstellt, sondern von Ereignissen, Tatsachen, Handlungen ausgeht, induktiv anhebt, zu Gefühlen, Einstellungen und Entschlüssen führt, [und] im Horizont eines Sinnverständnisses steht“ (Türk 1981, S. 106f.).

Induktives Vorgehen im Rahmen eines erfahrungsorientierten Religions-

unterrichts wird hier von der Sache her gefordert, nämlich von der Betroffenheit, die der Schüler durch den ihn angehenden Einzelfall erfährt.

Bei der **deduktiven Vorgehensweise** leitet man vom Allgemeinen, vom Gesetz, von einer umfassenden Größe die Einzelheiten ab, man verfolgt also den Weg vom Allgemeinen zum Besonderen.

Deduktives Vorgehen im Religionsunterricht soll an einem Lehrplanthema (Bayerischer CuLp, 7. Jgst. Gymnasium) verdeutlicht werden. Bei dem Thema „Die Botschaft Jesu von der Gottesherrschaft“ werden zwei Züge der Gottesreich-Verkündigung Jesu aufgegriffen:

1. „Unsere Gerechtigkeit und die ‚andere‘ Gerechtigkeit Gottes“,
2. „Von der Herrschaft, die frei macht“.

Beide Inhaltsblöcke lassen ein deduktives Verfahren zu. Im Inhaltsblock zur Gerechtigkeit des Reiches Gottes geht es z.B. um ein Prinzip, das der Sache zugrundeliegt, um eine Gesetzmäßigkeit, nämlich, daß Gottes Gerechtigkeit eine andere ist als die menschliche. Diese prinzipielle Aussage wird verdeutlicht anhand einiger Gleichnisse und Handlungen Jesu:

- Gleichnis vom verlorenen Sohn bzw. barmherzigen Vater (Lk 15,11-32)
- Gleichnis von den Weinbergarbeitern (Mt 20,1-16)
- Verhalten Jesu gegenüber Levi (Mt 9,9-13)
- Verhalten Jesu gegenüber der Sünderin (Lk 7,36-50)
- Tadel Jesu für den Ehrgeiz der Jünger (Mt 18,1-5; Mk 10,41-45).

In all diesen NT-Texten wird Gottes andere Gerechtigkeit deutlich als ein Prinzip, welches für das Gottesreich bestimmend ist: Gott verteilt seinen Lohn nicht streng nach der erbrachten Leistung; mit dem Anbruch der Gottesherrschaft ist z.B. nicht mehr die Bestrafung der Sünderin wichtig, sondern daß sie sich bekehrt und nicht mehr sündigt; im Reich Gottes geht es nicht um Machtverhältnisse und das Beherrschen anderer, sondern um Dienst.

Als abgeleitete Fragestellung kann auch die Aktualisierung am Ende des ersten Inhaltsblocks gelten: „Aufgefordert zur Gerechtigkeit Jesu: Was ändert sich in unserem Leben, wenn wir die Grundsätze der Gottesherrschaft verwirklichen, z.B. in der Schule, Familie, Jugendgruppe?“

## 2 Synthetisches und analytisches Verfahren

Ein weiteres Gegensatzpaar unterrichtlicher Verfahrensweisen ist das synthetische und das analytische Vorgehen.

**Synthetisches Vorgehen** setzt aus Einzelnem ein Ganzes zusammen. Dieses Verfahren kann im Unterricht „dann günstig sein, wenn gleichsam als

Zusammenfassung des bisher Erarbeiteten ein Gesamtbild entstehen soll (z.B. geographische, soziologische Aspekte Israels z.Zt. Jesu)“ (*Ort 1982, S. 143*). Synthetisches Vorgehen läßt sich auch hier an einem Lehrplanbeispiel festmachen: „Ostern feiern“ (*Bayerischer CuLp, 1. Jgst.*).

Angegebene Lernziele:

- Ostern bewußt erleben und gestalten
- Aufmerksam werden auf die Botschaft, daß Jesus lebt
- Freude am Osterfest wecken durch Möglichkeiten kindlichen Mitfeierns.

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung:

- die Kinder erzählen lassen
- ihre Erlebnisse und Empfindungen mitteilen lassen
- österlichen Schmuck für das Klassenzimmer basteln
- Bilder von der Osterliturgie zeigen
- kindgemäße Meditation zu den Ostersymbolen Wasser und Leben
- rhythmische Spiele zum Halleluja u.a.m.

Synthetisch kann man gegen Ende der Unterrichtseinheit vorgehen: Der Osterschmuck und gesammelte Bilder lassen sich im Klassenzimmer gut anbringen, die biblische Ostererzählung oder eine geeignete Geschichte sowie die musikalischen Elemente können gut zu einer abschließenden Einzel- oder Doppelstunde vereinigt werden, die dazu helfen, Ostern als Fest der Freude zu erleben.

„Das **analytische Verfahren** versucht eine ganzheitliche Vorgabe, z.B. einen literarischen Text, einen Film, eine Problemdarstellung u.a.m. nach bestimmten Kriterien zu untersuchen, zu gliedern, die Zusammenhänge zu durchschauen oder seine Gesetzmäßigkeiten zu erkennen.“ (*Ort 1982, S. 143, Hervorh. geändert*). Dieses Vorgehen spielt v.a. beim Medieneinsatz und bei der Textarbeit eine wichtige Rolle (s. Aspekt 14 und 8).

### 3 Entdeckendes, darbietendes und entwickelndes Verfahren

Beim **entdeckenden** (auch „entdeckenlassenden“) **Verfahren** wird von konkreten Beispielen ausgegangen. Selbständig sollen die Schüler die Sachverhalte entdecken, gliedern und so zum Ergebnis gelangen. Diese Art und Weise des Unterrichts hat ihre Ausprägung gefunden in der Arbeitsschule, in der die Schüler möglichst selbständig vorgehen sollten und sich der Lehrer eher als Organisator und Animateur verstanden versteht.

Geeignet ist ein solches Verfahren wohl stärker für den Unterricht ab Jahr-

gangsstufe 5 und für problemorientierte Themen im Religionsunterricht. Positiv wirkt sich bei dieser Vorgehensweise aus, daß die Schüler in Gruppen arbeiten und aufeinander zugehen sollen. Schwierigkeiten dürfte die Beschränkung der Unterrichtsstunde auf 45 Minuten bieten.

Im **darbietenden** (auch „darbietend-gebenden“) **Verfahren** gibt der Lehrer die Unterrichtsinhalte vor, indem er selbst Beispiele für bestimmte Sachgebiete liefert oder Anschauungsmaterial so vorlegt, daß von der Darbietung stark das Gelingen der Erarbeitung abhängt.

Die Verbindung beider Verfahrensarten stellt der **entwickelnde** (auch „herausholend-erörternde“) **Unterricht** dar. Hier soll der Schüler unter der Führung des Lehrers die Gliederung, den Zusammenhang, die Gesetzmäßigkeit einer Sache entdecken. „Diese Form ist in der Unterrichtswirklichkeit weit verbreitet, exemplarisch im gelenkten Unterrichtsgespräch verdeutlicht.“ (Ort 1982, S. 144).

## 4 Die Wahl zwischen den Methodenkonzeptionen

Wählt man eine bestimmte Verfahrensweise für eine Unterrichtsstunde oder eine Unterrichtsreihe, so schließt man damit andere nicht aus. Auch auf dieser Ebene einer grundsätzlichen Wahl von Methodenkonzeptionen sollte auf Abwechslung und auf eine sinnvolle Mischung von Methoden geachtet werden. Folgende Kriterien können dabei den Ausschlag geben:

- Empfiehlt sich vom *Thema* bzw. vom *Themenbereich* her diese oder jene Konzeption? - Wähle ich z.B. bei einem ethisch-moralpädagogischen Thema ein induktives Verfahren, um Schüler mit ihrem eigenen Erfahrungsbereich anzusprechen?
- Erfordert das *Unterrichtsziel* eine bestimmte Konzeption? - Kann ich beispielsweise durch ein textanalytisches Verfahren im Bibelunterricht ein besseres Verständnis des Textes erreichen?
- Können die *Schüler* dieser Klasse durch dieses oder jenes Vorgehen besser aktiviert werden? - Sollten Schüler der Grundschulklassen eher durch induktive Verfahren motiviert werden; gelingt bei manchen Begabten stärker ein deduktives Vorgehen; werden ältere Schüler mehr durch selbsttätiges Arbeiten angespornt?
- Wo liegen meine Stärken und Schwächen als *Lehrer* im Hinblick auf die genannten Methodenkonzeptionen?
- Sind die *organisatorischen Möglichkeiten* für diese oder jene Konzeption ausschlaggebend?

Die letztgenannten Punkte sollen verdeutlichen, daß Methodenkonzeptionen keine Zwangsjacke sein dürfen. Sie stellen vielmehr eine Hilfe zur Unterrichtsplanung und -durchführung dar. Zudem können sie immer wieder herangezogen werden, wenn man über den Unterricht reflektiert: Besteht eine Unterrichtsstunde nur aus einer Vielzahl einzelner Aktionen - oder lassen sich breitere Perspektiven erkennen, die den genannten Konzeptionen nahe stehen?

# STRUKTURIERUNG

## (Aspekt 4-5)

Die beiden folgenden Aspekte nehmen eine Übergangsfunktion ein. Einerseits lassen sie sich nicht mehr den breiten grundsätzlichen Perspektiven zuordnen (Aspekt 1-3), andererseits betreffen sie noch nicht die detaillierten Fragen einzelner Gestaltungselemente des Religionsunterrichts (Aspekt 6-15).

Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer bestätigen, daß Unterricht ohne ein Mindestmaß an Planung nicht sinnvoll verlaufen kann. Deshalb behandelt Aspekt 4 verhältnismäßig breit die mit der Planung des Religionsunterrichts zusammenhängenden Fragen, wobei v.a. die am Ende erwähnten Planungsprinzipien beachtet werden sollten. Wenn eine Unterrichtseinheit durch eine klare Planung Konturen bekommen soll, spielt die Einteilung einer Unterrichtsstunde eine wichtige Rolle. Aspekt 5 wird daher die Perspektive der Artikulation des Unterrichts aufgreifen.

## 4. Aspekt: Planung und Vorbereitung

Die Unterrichtsplanung und die Erarbeitung eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs müssen als sehr komplexes Geschehen betrachtet werden. Im Verlauf der Planungsarbeit wird man immer wieder um bestimmte Probleme kreisen und Punkte nochmals bearbeiten müssen, die man bereits glaubte „abhaken“ zu können. Dieses Kapitel der Methodik will z.T. zeigen, „wie man es machen sollte“, zugleich muß aber die Komplexität der Planung im Auge behalten werden, der man sich nicht entziehen kann.

Wichtige Hilfen zur Klärung des Planungsprozesses bieten v.a. *Lachmann (Lachmann 1986)* und *Hofmeier (Hofmeier 1983, S. 153-169)*; die Lektüre dieser beiden Werke wird deshalb als Ergänzung empfohlen.

### 1 Zeitliche Vorgaben

Voneinander zu unterscheiden sind die Jahresplanung für eine bestimmte Jahrgangsstufe, die Planung einer Unterrichtseinheit und die Planung einer Einzelstunde.

Im Jahresplan sind die Ziele und Inhalte auf die einzelnen Monate zu verteilen; der Plan kann evtl. den Schülern zur Abklärung vorgelegt werden. Der Jahresplan sollte auch fächerübergreifende Einheiten berücksichtigen, und er muß Raum für spontane Umgestaltung lassen. Der planende Lehrer wird sich am jeweils gültigen Lehrplan orientieren und die dazu erschienenen Handreichungen heranziehen. „Die langfristige Vorbereitung schützt den Lehrer davor, lediglich ein ‚Lektionslehrer‘ zu werden“ (*Ort 1988 b, S. 271*).

Neben dem Jahres- oder Halbjahresplan beziehen sich wichtige zeitliche Planungseinheiten auf die Erarbeitung eines bestimmten Themenbereiches bzw. einer Einzelstunde. So kann beispielsweise der Themenbereich „Versuchung - Schuld - Vergebung“ in einer 7. Klasse etwa 8 Unterrichtsstunden umfassen; das Thema „Wir fangen mit dem Religionsunterricht an“ (1. Jgst.) benötigt vielleicht nur drei oder vier Stunden.

Besonders für die Planung von Unterrichtseinheiten und Einzelstunden empfiehlt sich eine Orientierung an den folgenden Gliederungspunkten.

## 2 Beachtung der Rahmenbedingungen und Unterrichtsfaktoren

Vorab sind Grobziel und Inhalt der Unterrichtsstunde festzulegen; normalerweise finden sich diese Angaben im Lehrplan. Der Planende sollte sich in der Anfangsphase der Planung genau überlegen, was mit den vorliegenden Zielen und Inhalten gemeint ist; Präzisierungen werden sich dann noch im Verlauf des Planungsprozesses ergeben.

Zudem sollte man sich noch einmal klar machen, mit welchen **Rahmenbedingungen** es der Religionsunterricht zu tun hat (s.o. Aspekt 1-2). Dies betrifft die Frage, was der Religionsunterricht heute soll und kann; die Ziele und Aufgaben nach dem Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ dienen dabei als Leitfaden. Es läßt sich danach fragen, welcher Art unser Lehrplan ist: curricular, einem erfahrungsorientierten Religionsunterricht innerhalb des Konzepts einer korrelativen Religionspädagogik verpflichtet, bestimmte Vorgaben enthaltend (Verbindlichkeit der Ziele und Inhalte).

Zu bedenken sind außerdem wichtige **Faktoren** des Unterrichtens. Zum einen sollte man im Auge behalten, daß sich Unterricht auf zwei Ebenen vollzieht, nämlich auf der Inhaltsebene und der Beziehungsebene. „Eine sachlich durchstrukturierte Stunde kann am Klassenklima scheitern, und ein erfreuliches Klassenklima kann über manche sachliche Schwäche hinweghelfen“ (Haas/Bätz 1984, S. 14).

Zum anderen geht es um jene vier Elemente, die - dem Strukturmodell der *Berliner Schule* gemäß - grundlegend das Unterrichtsgeschehen bestimmen. Dazu ergeben sich vier Fragen:

- Welche Absichten habe ich? (Lehr- und Lernziele)
- Was möchte ich meinen Schülern vermitteln? (Inhalte)
- Wie soll gearbeitet werden? (Methoden)
- Welche Mittel setze ich ein? (Medien).

## 3 Sachanalyse und didaktisches Bedingungsfeld

### 3.1 Sachanalyse

„Der Lehrer macht sich mit dem Thema umfassend vertraut“ (Haas/Bätz 1984, S. 16).

Bei genügend Zeit kann und sollte man sich sehr breit orientieren und möglichst intensiv die Fachliteratur studieren. Es bietet sich aber auch an (und

dies ist in der Praxis der zumeist übliche Weg), sich zu informieren anhand folgender Materialien: Lehrerhandbücher zu den Unterrichtswerken, Lehrerteil von Unterrichtsmodellen, entsprechende Artikel in religionspädagogischen Zeitschriften und anderen Publikationen.

Als Ergebnis einer solchen Sachanalyse sollte man sich die wichtigsten Aspekte zum Thema auflisten und daraus Unterrichtsziele formulieren.

Einzelne sachliche Gesichtspunkte zum jeweiligen Thema bietet z.B. der *Grundlagenplan* in seinen theologischen und anthropologischen Akzenten (innerhalb der didaktischen Erschließung). Einen m.E. immer noch gangbaren Weg stellt auch die folgende Themenschließung (am Beispiel „Wunder“) bei *Hertle/Saller* dar:

„Beispiel: *Empirische Sehweise (Dimension)*: Das Wort ‚Wunder‘ kommt in der Umgangssprache nicht selten vor. Gewöhnlich wird ein außergewöhnliches, ein unvorhersehbares, ein erstaunliches Ereignis oder Tun mit ‚Wunder‘ bezeichnet. Eine tiefere Bedeutung wird angesprochen, wenn die persönliche Begegnung von Menschen in der Liebe als ‚Wunder‘ erfahren wird.

*Religiös-existentielle Sehweise (Dimension)*: Mit diesem Inhalt des Begriffs ‚Wunder‘ ist schon eine tiefere Dimension der Wirklichkeit berührt. Der Mensch erfährt, daß sein Glück nicht vom eigenen Handeln abhängt, sondern daß das eigentliche Lebensglück unverdient geschenkt wird, daß er es verdankt. Ereignisse, deren Urheber er nicht ist (wie die Liebe), kommen auf ihn zu, verlangen eine Deutung und Antwort. Der Mensch erfährt etwas, das ihn übersteigt, erfährt Transzendenz. Zu solchen Ereignissen gehört auch das, was seit alters her, auch in der Religionsgeschichte, mit Wunder bezeichnet wird: Machttaten der Götter, Erscheinen von göttlichen Wesen, magische Kräfte...

*Sehweise des Glaubens (Glaubensdimension)*: Die Theologie hat es nicht unmittelbar mit Wundern, sondern mit Wunderzeugnissen bzw. Wundererzählungen zu tun. Die neutestamentlichen Wundererzählungen sind kerygmatisch orientiert: Wunder sind als Zeichen zu sehen, welche die verheißene Gottesherrschaft als in Jesus Christus wirksam anzeigen und bezeugen. Die neutestamentlichen Wundergeschichten erzählen nicht Einzelheiten aus dem Leben Jesu, sondern bezeugen und verkünden Jesus als den Christus. Die Absicht der Evangelisten geht nicht dahin, den Hörer oder Leser zum Glauben an vergangene, außergewöhnliche Vorgänge zu führen, sondern zum Glauben an den lebendigen Christus. Der auferstandene lebendige Christus ist die Wahrheit, die durch die Wundergeschichten aufgezeigt werden soll. Die Frage nach der historischen Richtigkeit ist nur

ein Teilaspekt dieses Wahrheitsverständnisses, das dem Evangelium zugrundeliegt. Wenn Wunder als Zeichen verstanden werden, dann werden sie nicht erzählt, um etwas (erkenntnismäßig) zu beweisen. Sie sollen Jesus als den Christus glaubwürdig machen. Theologisch betrachtet sind sie deshalb von vornherein keine Zeichen, die den Augenzeugen oder den Leser zum Glauben zwingen, sie rufen ihn vielmehr zum Glauben auf. Wundererzählungen wollen Anruf zur persönlichen Entscheidung für Christus sein. Dem Wunder im neutestamentlichen Sinn gegenüber gibt es nur den Akt des Glaubens bzw. die Weigerung zu glauben. Wer glaubt, läßt sich auf die Person Jesus und seine Heilmacht ein. Sein Leben wird von da an von Jesus bestimmt.“ (*Hertle/Saller 1990, S. 23 f.; Hervorh. z.T. verändert*).

### 3.2 Didaktisches Bedingungsfeld

Genauso grundlegend wie der eben behandelte Punkt der Sachanalyse ist die Analyse des didaktischen Bedingungsfeldes einzuschätzen. Es ergeben sich hier Fragen nach

- den konkreten Verhältnissen der Schule, der Klasse bzw. religionsunterrichtlichen Gruppe;
- dem Entwicklungsstand der Schüler/innen, der sozialen Herkunft, ihrer Lebenswelt und Sozialisation;
- den kirchlich-religiösen Voraussetzungen;
- den Voraussetzungen auf seiten des Lehrenden, seinen Motivationen, Schwierigkeiten, Vorlieben usw. (*vgl. Lachmann 1986, S. 151f.*).

#### Der „Faktor“ Schüler

Wie gründlich sich der Planende mit dem anthropogenen Faktor „Schüler“ auseinandersetzen kann, sollen die beiden folgenden Beispiele zeigen.

##### 1. Beispiel (*Kratochwil 1982, S. 58f., Hervorh. geändert*):

###### ● Zur Vorgeschichte und Zusammensetzung der Klasse

Zahl und ungefähres Alter der Mädchen und Knaben.

Gibt es Kinder, die zurückgestellt (...) oder vorzeitig aufgenommen (...) worden sind, Repetenten, Gastarbeiterkinder, besonders auffällige Kinder?

Seit wann besteht die Klasse in dieser Zusammensetzung?

Lehrerwechsel?

###### ● Geistiges, affektives, soziales Klima in der Klasse

Was ist über ‚Klassenklima‘, ‚Klassengeist‘ (z.B. Umgangsstil, Umgangston)

auszumachen? Wie spricht der Besuchslehrer die Schüler an (Zu- oder Vorname)? Welche Gruppenbildungen, Freundschaften, Rivalitäten, Rangordnung (Führertypen, Mitläufer, Einzelgänger, beliebte und unbeliebte Kinder) gibt es? Wie ist die Grundhaltung/-einstellung der Kinder gegenüber Schule, Lehrer, Mitschüler (unterwürfig, partnerschaftlich, solidarisch...; freundschaftlich,\* feindselig, konkurrierend, hilfsbereit...)? Wie verhält es sich mit der Disziplin in der Klasse (zuverlässige, labile Schüler, ‚Unruhestifter‘...), wie mit der Arbeitshaltung (im allgemeinen, gegenüber bestimmten Sachgebieten, Lernbereichen, Methoden, Medien)?

### ● **Ansprechbarkeit, Arbeitsweise, Leistungsstand der Kinder**

Gibt es Kinder mit besonderen Interessen, Vorlieben, Vorerfahrungen, Fähigkeiten für bestimmte Lern- bzw. Themenbereiche, Arbeitsweisen; Kinder, die bestimmte Lernschwierigkeiten haben? Gibt es ‚Fachleute‘, ‚Desinteressierte‘, stets Ansprechbare; Streber, Blender, Dauerredner, stille Arbeiter...? Gibt es große Unterschiede in der Arbeitsweise der Schüler (Geschwindigkeit, Sauberkeit, Selbständigkeit, Konzentration...)? Mit welchen Unterrichtsformen sind die Schüler vertraut (Diskussion im Klassenkreis, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Helferdienst, Gruppenleiter...)? Arbeiten die Schüler manchmal in (relativ stabilen) differenzierten Gruppen (in welchen Bereichen? Leistungsdifferenzierung, Interessendifferenzierung, sonstige Differenzierung)?

Ungefähr auf welchem Leistungsstand befinden sich die Schüler (im allgemeinen, in einzelnen Lernbereichen)? Gibt es große Leistungsunterschiede? Wie erfolgt die Kontrolle der Leistungen in einzelnen Bereichen (mündlich, schriftlich, Tests...)?

### ● **Arbeitsbedingungen in der Klasse und Schule**

Womit ist die Schule ausgestattet (Demonstrations- und Arbeitsmittel, Schulbücherei, Filmzimmer, Sportanlagen...)?

Womit ist der Klassenraum ausgestattet (Verdunklung, Wandtafel, Farbkreiden, Tafelgerät, Anordnung der Tische und Sessel: Sitzordnung...)?

Womit sind die Schüler ausgestattet (Bücher, Arbeitsmittel, Hefte, Rechenschachtel...)?

Wann und wie werden die Arbeitsmittel bereitgestellt (vor dem Unterricht, durch ‚Ordner‘...)?

Wie wird in den Heften, auf Blättern geschrieben (Füller, Bleistifte..., Nummer, Datum...; Notieren der Hausaufgabe, Fehlerkorrektur mittels...)?

### ● **Häusliche Verhältnisse und Erfahrungsbereich der Kinder**

Aus welchem Milieu kommen die Kinder (bäuerliche Welt, Welt des Fabrikarbeiters...; Pflegekinder, Adoptivkinder, Waisen...)?

Welche Freizeitgewohnheiten haben die Kinder (Benutzung der Massenme-

dien, Mitgliedschaft in Jugendgruppen, sportliche Betätigung...)?  
Erfahren die Kinder zu Hause irgendeine besondere Förderung (Nachhilfe, Spezialkurse...)?

**2. Beispiel** (Haas/Bätz 1984, S. 20 f.):

### ● Anthropogene Voraussetzungen

„Die Schüler dieser 9. Klasse waren 14 bis 17 Jahre alt, aber nur zwei davon 14. Die Erfahrung in dieser Klassenstufe zeigt, daß die Arbeitshaltung bis zum 15. Lebensjahr i.a. gut ist, dann aber deutlich nachläßt und sich erst wieder mit 17 Jahren bessert. In der genannten Klasse finden sich vorwiegend leistungsschwache Schüler, was unter anderem auf häufigen Lehrerwechsel (in den letzten drei Jahren drei verschiedene Klassenlehrer mit deutlich unterschiedlichem Unterrichtsstil) zurückzuführen ist, aber auch auf die häuslichen Verhältnisse der Schüler. Da die meisten Eltern beide berufstätig sind, werden Hausaufgaben - wenn überhaupt - meist in der Schule gemacht. Die Eltern sind wesentlich an den Ergebnissen interessiert, wie sie sich in den Zeugnissen niederschlagen, nicht am schulischen Geschehen selbst. Erfolg wird (meist durch Geldgeschenk) belohnt, schlechte Leistungen werden bestraft.

Die Schüler treffen sich auch außerhalb der Schulzeit. Alkoholkonsum und Zigarettenrauchen haben den Charakter von Statussymbolen erhalten, der Besuch von Diskotheken gehört zum Lebensstil. Einige Schüler verbringen den Großteil ihrer Zeit mit Mofa- oder Mopedfahren und sind dadurch in ihrem Selbstwertgefühl wesentlich bestimmt.

### ● Sozial-kulturelle Voraussetzungen

Die Schüler und Schülerinnen kommen überwiegend aus der unteren Mittelschicht, ein Drittel aus Arbeiterfamilien, die wohl intakt, aber belastet sind: zwei der Kinder haben den Vater verloren, drei Väter sind - im Alter von 40-45 Jahren - Frührentner. Zwei Drittel der Väter arbeiten in handwerklicher Tätigkeit in Fabriken oder Handwerksbetrieben, ein Vater ist Angestellter. Vier Schüler (drei Jungen/ein Mädchen) sind Ausländer (zwei Türken, ein Italiener, ein Grieche), wobei das türkische Mädchen Klassenbeste ist. Die Ausländerkinder sind voll integriert, da sie von der Grundschule an zur Klasse gehören. Sie nehmen alle am Religionsunterricht teil. Eine Schülerin ist von der Realschule an die Hauptschule zurückgegangen.

Das Klima in der Klasse ist angenehm. Es gibt keine gegeneinander sich abschließenden Gruppen. Der Umgangston ist offen, manchmal rauh, aber nicht eigentlich aggressiv. Die Bereitschaft, sich zu engagieren, hängt entscheidend davon ab, ob es dem Lehrer gelingt, das Thema spannend aufzuziehen.“

Derartig gründliche Analysen bieten sich v.a. dann an, wenn man eine Klasse übernimmt; sie können auch hilfreich sein als Reflexion während des Jahres.

## Der „Faktor“ Lehrer

Vom planenden Lehrer werden oft die Schülervoraussetzungen bedacht, weniger hingegen seine eigenen.

Mit der Rolle des Religionslehrers setzen sich zur Genüge die Fachdidaktiken auseinander (z.B. Hepp 1988). Hier - im Rahmen der Methodik - ist eher unterrichtspraktisch zu fragen nach den Lehrereinstellungen, nach seiner sog. psycho-physischen Konstitution und seiner religionspädagogischen Kompetenz.

### ● Einstellungen des Lehrers

„Lebenseinstellungen und Überzeugungen des Lehrers fließen in sein gesamtes unterrichtliches Handeln ein, wirken sich in jeder seiner Entscheidungen aus, die er in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts trifft. Aus ihnen entspringt eine Vorliebe für bestimmte Inhalte und Ziele, aber auch für Verfahren und Medien, sie beeinflussen die Reaktionen auf Schüleräußerungen und besondere Vorkommnisse. Sie sind das notwendige personspezifische ‚Vorurteil‘, das bei aller Sachlichkeit zur Charakteristik der Lehrerpersönlichkeit und seiner Unterrichtsgestaltung beiträgt. [...] Der Religionslehrer sollte deshalb ein Bewußtsein davon entwickeln, daß seine persönlichen Einstellungen und Überzeugungen, auch wenn sie sich nicht ausdrücklich auf religiöse Inhalte beziehen, seine Art zu lehren und religiöses Lernen bei den Schülern beeinflussen, fördernd oder hemmend“ (Hofmeier 1983, S. 80).

Nicht nur Einstellungen spielen eine wichtige Rolle, auch das Gehabe des Lehrers hat Einfluß auf das Unterrichtsgeschehen.

### ● Psycho-physische Konstitution

Des öfteren sollte der Lehrer überlegen, welche Haltung, welche Mimik, welche Gestik, welche Sprache bei ihm vorherrschen, er sollte darüber nachdenken, ob er genügend Engagement mitbringt, ob er eher Hektik oder Ruhe verbreitet u.a.m. Für die Unterrichtsplanung sind diese Punkte insofern bedenkenswert, als sie bestimmte Methoden fördern oder hemmen. Dabei muß ich als Lehrer selbstverständlich bedenken, ob meine Arten und Unarten mit ihrem Einfluß auf meine Unterrichtsmethoden positiv oder negativ zu werten sind. Welche Methoden entsprechen z.B. jenem Lehrer, der nicht vor Aktivität sprudelt, dafür aber ruhig und nachhaltig die Schüler motivieren kann? Muß er sich nicht trotzdem um lebendigeres Auftreten bemühen?

Sicher sind die Möglichkeiten zur Veränderung der eigenen Lebenseinstellung oder des eigenen äußeren Benehmens begrenzt - aber vorhanden sind sie. Vielleicht ist die Möglichkeit zur Veränderung und zur Verbesserung am ehesten noch im Bereich der religionspädagogischen und sachlichen Kompetenz des Religionslehrers gegeben.

#### ● Religionspädagogisch-sachliche Kompetenz

Bei diesem Punkt ist vor allem hinzuweisen auf die Möglichkeiten der Fortbildung, des persönlichen Studiums von Fachliteratur und auch auf die Rolle, welche die eigene Berufserfahrung spielen kann, und zwar dann, wenn man darüber nachdenkt und sie nicht als unreflektierten Faktor der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung einfach hinnimmt. - Zur religionspädagogisch-sachlichen Kompetenz ist sicher auch die Spiritualität des Religionslehrers hinzuzurechnen: Die Einstellung zur Sache bestimmt auch das methodische Vorgehen mit.

## 4 Fachdidaktische oder fortschreitende didaktische Analyse

„Der Lehrer bestimmt im Blick auf die Unterrichtsziele, welche Unterrichtsgegenstände behandelt werden können. Dann überdenkt er die in Aussicht genommenen Inhalte im Blick auf seine Klasse (ihren Leistungsstand, ihre Lerngeschichte und Lernbasis, ihre soziale Herkunft und die korrespondierenden Anschauungen, Meinungen und Haltungen, Probleme, die sich aus dem Mit- und Gegeneinander der Schüler oder auch durch die Beziehung Lehrer-Schüler ergeben).“ (Haas/Bätz 1984, S. 16)

### 4.1 Eingrenzung und Abgrenzung

Die Sachanalyse ergibt zumeist eine Fülle möglicher Unterrichtselemente. Es gilt also einzugrenzen: Welche der aus der Sachanalyse gewonnenen Gegenstände sind überhaupt im Unterricht zu behandeln, welche sollen (z.B. Spezialprobleme) beiseite gelassen werden? Diese notwendige Eingrenzung kann wie folgt vorgenommen werden.

#### Fachwissenschaftliche und institutionelle Akzentuierung

Akzentuierungen und Eingrenzungen ergeben sich, wenn man überlegt, ob einzelne Aspekte der Sachanalyse im Hinblick auf die Aussagen der Fachwissenschaft (also z.B. der Theologie) eine größere oder kleinere Rolle spielen.

Ebenso wird eine Akzentuierung dadurch möglich sein, daß man nach der Bedeutung der Sache im Gesamt des Unterrichts (des Religionsunterrichts und der anderen Fächer) fragt. Hier hat auch die Frage Platz: Welche Akzente setzt bereits der Lehrplan? Welcher Spielraum bleibt also für Entfaltungen, Ergänzungen und Eingrenzungen des Lehrers? Nicht zu vergessen ist in dieser Phase - und auch später - der Blick auf das Grobziel der Unterrichtsstunde: Welche Sachaspekte müssen wohl im Hinblick auf dieses Ziel aufgegriffen werden, welche können u.U. entfallen? - Entsprechend können einige wichtige Feinziele für den Unterricht notiert werden.

### **Eingrenzung durch den „Faktor Schüler“**

Die eben vorgelegte, „sachliche“ Eingrenzung der möglichen Unterrichtsinhalte und -ziele soll nicht unterschätzt werden, mindestens genau so wichtig ist es aber, die Ergebnisse der Sachanalyse durch den Blick auf die Schüler einzugrenzen: Welche Bedeutung haben die inhaltlichen Aspekte im Hinblick auf die Schüler, auf die konkrete Lerngruppe? Im einzelnen kann z.B. gefragt werden:

Welche Bedeutung haben die Inhalte und Ziele im Hinblick auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft der Schüler? Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen der „Sache“ und der Situation der Schüler? Wie kann der Unterrichtsgegenstand die Schüler zu sinnvollem Handeln und Leben qualifizieren?

## **4.2 Formulierung von Lernzielen**

Der Vorrang der Zielsetzung im Unterricht kam bereits dadurch zum Ausdruck, daß oben als erste Festlegung auf die Ziele hingewiesen wurde. Außerdem sollte am Ende der Sachanalyse eine Auflistung möglicher Ziele des Unterrichts stehen. Nachdem die fortschreitende didaktische Analyse durchgeführt wurde, sollte der Stoff der Stunde in Umrissen feststehen. Somit lassen sich auch in dieser Phase der Vorbereitung die Feinziele der Unterrichtsstunde präziser formulieren. Dabei sind die vorgegebenen (lehrplanmäßigen) Lernziele in ihrer Taxonomie zu bedenken. Gefragt werden kann: „Welche Kenntnisse, Erkenntnisse und Überzeugungen, welche praktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, welche Gefühle, Erlebnisse und Gesinnungen sollen die Schüler im Unterrichtsprozeß erwerben oder am Ende haben?“ (Haas/Bätz 1984, S. 15).

Vielleicht gelingt in dieser Phase der Vorbereitung noch keine sehr präzise Lernzielformulierung. Sie wird dann endgültig innerhalb und als Ergebnis der

Verlaufsplanung vorgenommen. Dieses Vorgehen ist durch das Prinzip der Interdependenz der Unterrichtselemente gerechtfertigt.

### 4.3 Methodische Analyse und Verlaufsplanung

Als vorläufig letzter Planungsschritt muß noch die methodische Analyse vorgenommen werden. Diese Analyse geht Hand in Hand mit der Verlaufsplanung.

Immer unter Beachtung der Interdependenz aller Unterrichtsfaktoren ist zu fragen nach

- den Möglichkeiten zur Motivation der Schüler;
- den Gliederungsmöglichkeiten der Stunde: Lernschritte, phasenmäßige Anordnung;
- den dazugehörigen Methoden, nämlich entsprechenden Aktionsformen und Sozialformen;
- den geeigneten Medien;
- den notwendigen Rahmenbedingungen organisatorischer Art;
- den Möglichkeiten der Ergebnissicherung und des Transfers  
(vgl. Lachmann 1986, S. 154f.).

Als Handlungsanweisung formuliert: Sie erstellen sich im Hinblick auf Ihre Sachanalyse und fortschreitende didaktische Analyse, unter Beachtung der Lernziele und der Ihrer Ansicht nach geeigneten Methoden und Medien eine Verlaufsplanung, und zwar zunächst als Entwurf. Schauen Sie sich daraufhin nochmals Ihr gesamtes bisher erarbeitetes Material durch, bedenken Sie besonders ein weiteres Mal die Wechselwirksamkeit der Unterrichtsfaktoren, kontrollieren Sie die Zuordnung von Lehr-/Lernstufen (Artikulation) zu den Lernzielen, überprüfen Sie die zeitliche Einteilung der Stunde. Bedenken Sie zudem, inwiefern einige Elemente aus der untenstehenden „Unmittelbaren Unterrichtsvorbereitung“ (siehe Punkt 5) Sie zur Veränderung der Verlaufsplanung veranlassen.

Zum folgenden Beispiel einer Verlaufsplanung (Abb. 16): Die zeitlichen Einschätzungen sind besonders für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger wichtig. Zum einen gewinnt man dadurch die im Zeitfluß der Stunde so notwendigen Anhaltspunkte, zum anderen zeigt der Vergleich mit der tatsächlich benötigten Zeit, wie realistisch man zu planen versteht. - Das Schema kann noch durch eine Spalte „Bemerkungen“ o.ä. ergänzt werden. In der Praxis empfiehlt sich auch die Anlage der Verlaufsplanung im Querformat.

Abb. 16

Auszug aus einer Verlaufsplanung: Wie kann ich von meiner Schuld entlastet werden? (4. Jahrgangsstufe; Praktikumsstunde)

Artikulation/Zeit	Lehrerverhalten	Schülerverhalten	Unterrichtsorganisation	Materialien/Medien
Einstieg 3'	Folie: Sohn trägt seine Schuld (Stein), wendet sich an den Vater	Bildbetrachtung; Äußerungen zum Bild und seiner tieferen Bedeutung: Ein Mensch schleppt seine Schuld vor Gott; er ist belastet	Frontalunterricht, Stummer Impuls, Bildbetrachtung	Folie, OHP
Problembegegnung 5'	Tafel: Bild mit schuld-beladenem Menschen; Lehrer deutet auf Schuld/Stein „Überlegt einmal, was dieser junge Mann getan hat, bevor er zum Vater gegangen ist!“ Tafel: Ich denke nach. Ich besinne mich. Ich bereue.	„Die Schuld ist schwer, lästig, bedrückend; Schüler äußern ihre Vermutungen: Der Mann besinnt sich nun, bereut vielleicht seine Schuld. Übertragung der Situation auf uns alle: „Mit der Schuld bin ich unfrei; ich möchte frei werden.“	Impuls UG  Schüler nach vorn in den Sitzkreis	TA vorbereitetes Bild  TA
Zielangabe	Wie kann ich von meiner Schuld entlastet werden?			

## 5 Unmittelbare Unterrichtsvorbereitung

Manche Themen bedürfen längerfristiger organisatorischer Maßnahmen. Will der Lehrer z.B. in der Fastenzeit auch auf Misereor eingehen, wird er sich rechtzeitig um entsprechendes Material bemühen müssen. Sind Schüler sehr an der spielerischen Ausgestaltung des Unterrichts interessiert, sollte genügend Zeit dafür eingeplant werden, das nötige Material ist bereitzustellen. Wenn ich als Lehrer bewußt und gezielt öfters AV-Medien einsetze, muß ich mich rechtzeitig um die Beschaffung kümmern usf. Gezielter muß die unmittelbare Unterrichtsvorbereitung ausfallen. Sie läßt sich z.B. anhand der folgenden Checkliste bewerkstelligen.

*Kratochwil* stellt anhand dieser Liste „beachtenswerte Momente“ des Unterrichts vor (im folgenden die Überschriften), denen „Realisierungsmöglichkeiten, -vorschläge“ zugeordnet werden (im folgenden die Unterpunkte nach den Spiegelstrichen).

### 1 Lehrinhalte

- Haben die Schüler möglicherweise Fragen zum Thema? - Welche? Welche Informationen muß ich geben?
- Welche Inhalte können bzw. sollen die Schüler erarbeiten?
- Sachbeschreibung und Sachwertung auseinanderhalten lehren!
- Sachkonfrontation: beispielhaft oder aufzählend?

### 2 Soziale Organisation

- Auswertung der Kleingruppenarbeit: ... Gruppensprecher? Gruppe? Folie? Arbeitsblatt?
- Anordnung der Plätze
- Nötige Regieanweisungen für Spiel u.ä.
- Hausaufgaben vorbesprechen
- Abgabe von Material: mit Namen versehen lassen

### 3 Medieneinsatz

- durch Schulbücher nicht gängeln lassen
- sachbezogen zum Einsatz der Arbeitsmittel hinführen
- mitgebrachtes (selbstgefertigtes) Material intensiv nützen: mehrmals einsetzen, daran wiederholen, üben lassen; darauf zurückgreifen
- Schriftgröße der Kinder berücksichtigen, besonders bei Arbeitsblättern
- Audiovisuelle Geräte intakt? Kann ich sie bedienen?

### 4 Schrift; Text- und Bildgestaltung

- Tafeleinteilung: ‚Form an der Tafel = Form in den Heften‘
- Entfernung der Schüler von der Tafel beachten

- schlecht sichtbare Farben an Tafeln, auf Folien vermeiden

### 5 Lernvoraussetzungen

Beschäftigung für Kinder, die früher fertig sind: ‚Helfer‘, lesen, wiederholen, zeichnen, fertigstellen, Zusatzaufgaben...

### 6 Veranschaulichen

Welche Begriffe/Fachausdrücke muß ich wie ‚übersetzen‘?

Mehrere Möglichkeiten vorsehen!

### 7 Selbsttätigkeit

Kann ein ‚Merktext‘ sinnvollerweise von Schülern erarbeitet werden?

### 8 Sicherung/Kontrolle

- verschiedene (originelle?) Übungs- und Überprüfungsformen: Spiele, Rätsel, Reime, Puzzles ...
- Ergebnisse ... aufschreiben/ins Ohr flüstern, ... mehrere Kinder sagen lassen

### 9 Sprachverhalten

- Keine unnötigen Fragen stellen! Weite Impulse setzen!
- Zuerst Impuls (Frage) setzen - dann Schüler aufrufen!
- ‚Wer ist noch nicht (fertig)?‘  
‚Wer hat noch kein (Arbeitsblatt)?‘
- Richtige Fragewörter verwenden: welches  $\neq$  was für ein; wofür, wonach, wovon, worüber...
- der Rudi, die Gabi vermeiden!
- Lehrerecho vermeiden!
- ‚Kannst du uns ...?‘
- Lieblingswort (-wörter, -wendungen) vermeiden, ersetzen!
- Arbeitsaufträge - selbst mehrmals formulieren
  - Kinder nachformulieren lassen
  - höchstmögliche Aufmerksamkeit fordern
- wesentliche Lehrererkklärungen nicht während technischer Manipulationen (z.B. Aufhängen von Zeichnungen, Schreiben an der Tafel)

### 10 Anpassen an neue Situationen

- Wenn zu wenig Zeit: Was kann weggelassen werden?
- Wenn zu viel Zeit: Was kann man einfügen (Geschichte, Lied...)?

### 11 Motivieren

Spannung erhöhen/erzeugen: etwas abdecken, Rätsel stellen, Provozieren, Lehrziel(e) angeben

**12 Selbständigkeit**

Kreativität herausfordern, z.B. neue Ausdrücke

**13 Verständnis**

- ‚Ich sehe, du hast heute keine Lust...‘
- Auflockerung ermöglichen, z.B. Lied, Witz, Spiel, Rätsel

**14 Disziplinieren**

- Ruhestellung (...) einnehmen
- Blickkontakt mit Störern aufnehmen, beibehalten
- während ein Schüler spricht, andere beobachten
- leiser sprechen
- Zeichen ausmachen
- erinnern, ermahnen, appellieren; anerkennen, loben, belohnen; warnen, zu-rechtweisen, tadeln; raten, bitten, auffordern, anordnen...
- Kinder versetzen
- indirekt unterrichten

**15 Aufeinander hören lehren**

- Kette, Stern, Streitgespräch ...

**16 Allgemeine Rechtschreibhilfen**

- Aufforderung/Erinnerung: Wort (Wörter) gut ansehen ... vergleichen ...
- nachschlagen, nachfragen

**17 Allgemeine Lesehilfen**

- Texte zunächst still lesen lassen!
- unterschiedliche Texte für unterschiedliche Lesefähigkeit; unterschiedliche Aufgabenstellung

**18 Schreibhaltung**

- Abstand vom Geschriebenen, richtige Sitzweise

**19 Erwartungen**

- zu niedrig? zu hoch?

**20 ‚Stoff‘**

- nicht zu viel vornehmen

**21 Energie**

- haushalten - sich nicht schon in der 1. Stunde völlig vergeben.

Die genannten Punkte werden von *Kratochwil* lernbereichsübergreifend verstanden, sie können durch lernartspezifische Punkte ergänzt werden. (*Kratochwil 1982, S. 41-43, geringfügig geändert.*)

## 6 Übersichten

Im Hinblick auf die alltagsorientierte Planung und Vorbereitung legt *R. Lachmann* einige Hinweise vor.

„Für die schriftliche *Kurzvorbereitung von Unterrichtsversuchen ...* würden sich demnach etwa folgende *Vorbereitungsfragen zur Bearbeitung und Beantwortung anbieten*

- Was für Schüler welcher Klasse will ich unterrichten?
- Welche Angaben macht der Lehrplan zu meinem Thema?
- Was an Inhalten und inhaltlicher Analyse brauche ich und will ich unterrichtlich vermitteln?
- Was will ich an Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen bei meinen Schülern anstreben und erreichen?
- Welche Medien stehen mir zur Verfügung, welche wähle ich aus?
- Welchen Lernweg will ich mit welchen Methoden gehen?
- Wie setze ich meine Vorbereitungsüberlegungen um in das Spaltenschema einer *Unterrichtsskizze*?

Für den religionsunterrichtlichen *Alltag der Einzelstundenvorbereitung...* empfehlen sich als wichtige Arbeitsschritte:

1. Die *Sachinformation* bei gleichzeitiger *Mediensuche*, was normalerweise über die Beschäftigung mit den einschlägigen (didaktisch bereits aufbereiteten) Religionsbüchern, Arbeitshilfen und Materialsammlungen geschehen dürfte
2. Das Klarwerden über die *Zielsetzung(en)* der vorzubereitenden Stunde
3. Überlegungen zu *Ablauf, methodischer Gestaltung und organisatorischen Notwendigkeiten* der RU, der morgen in einer ganz bestimmten Klasse zu erteilen und zu verantworten ist.“

(*Lachmann 1986, S. 158*).

## 7 Planungsprinzipien

In Anlehnung an die lerntheoretische Didaktik sind noch drei Prinzipien vorzustellen, mit deren Hilfe sich der planende Lehrer besinnen kann.

### 7.1 Interdependenz

Mit Interdependenz ist die wechselseitige Abhängigkeit der Strukturelemente des Unterrichts gemeint.

„Unterrichtsplanung hat nach diesem Prinzip so zu geschehen, daß zwi-

schen Zielen, Inhalten, Verfahrensweisen und gewählten Medien kein Widerspruch besteht“ (Hofmeier 1983, S. 151).

Das Prinzip der Interdependenz wird von Wolfgang Schulz so erklärt:

„Das Prinzip der Interdependenz, der widerspruchsfreien Wechselwirkung der Planungselemente, ist z.B. bei der Planung einer Klassenreise verwirklicht, wenn die wachsende Selbständigkeit von ... Schülern vor dem Schulabschluß (anthropogene V.) und die Planung individueller Reisen als alljährliche Aufgabe eines Bürgers unserer Gesellschaft (sozial-kulturelle V.) korrespondieren mit der selbständigen Erarbeitung der Route und der Reisefinanzierung durch die Schüler (Intention), mit dem Thema Hafenreise (Lübeck, Schleswig, Husum, Hamburg), durch kleine und große Tore zur Welt, mit arbeitsteiligen Verfahren und Medien wie Schreibmaschine, Telefon, Kursbuch, Prospekten.“ (Schulz 1970 a, S. 45).

Im Bereich des Religionsunterrichts wird das Planungsprinzip der Interdependenz grundsätzlich beachtet. Die einzelnen Unterrichtselemente sind z.B. sinnvoll aufeinander abgestimmt in den Themenbereichen des *Grundlagenplans*.

## 7.2 Variabilität

Dieses Stichwort bedeutet mit Blick auf die Unterrichtsplanung die Offenheit der Planung. Mehr oder weniger wird diese Offenheit auch im Schulalltag praktiziert - wie eine von Hilbert Meyer zitierte Untersuchung aus den USA belegt.

Dabei trafen die Lehrer in ihrer Mehrzahl Handlungen ohne entsprechende Planungsentscheidungen, und wenn sie Planungsentscheidungen getroffen hatten, realisierten sie von diesen Entscheidungen im Unterricht dann nur zwischen 15 und 50%. - Möglicherweise ein extremes Beispiel, jedenfalls eine Provokation für Planungsfetischisten, die alles und jedes vorplanen möchten und denen entgegengehalten werden kann: „Es kommt darauf an, die Offenheit der Planung selbst zu planen.“ (Meyer 1981, S. 18).

Planung muß auf jeden Fall sein, aber sie muß variabel bleiben. So gibt es Stunden, in denen ich als Lehrer merke, daß ich nicht an meinem ursprünglichen Plan festhalten kann, weil z.B. eine Frage laut wird, die alle interessiert und deshalb intensiver Auseinandersetzung bedarf. Es kann vorkommen, daß Gruppenarbeit an der Unlust der Klasse scheitert, daß der Einsatz eines geeigneten Tonbildes ausfallen muß, weil der Projektor streikt usf.

In solchen Fällen geht es nicht nur darum, irgendwie über die Runden zu kommen, sondern geeignete Alternativen bereitzuhalten - die dann sicher

nicht bis ins Detail festgelegt sein können. Variabilität meint demnach die Fähigkeit, beweglich zu sein und auf veränderte Situationen eingehen zu können, sie bedeutet, einen Mittelweg zu finden zwischen totaler Verplanung des Unterrichts und totaler Planlosigkeit. Dabei sollte v.a. nicht vergessen werden, daß man die Schüler in der Planung nicht als Störfaktor ansehen darf, der die Planung zunichte macht, sondern als Faktoren der Unterrichtsplanung.

„Meine erste Stunde? - Da darf ich gar nicht mehr daran denken! Ein ganzes Skript hatte ich ausgearbeitet, so sechzehn Seiten lang. Mit einem Füller habe ich die wichtigsten Schritte rot unterstrichen, damit man während der Stunde alles gut und schnell wiederfinden kann. Während der Stunde mußte ich dann immer wieder zum Lehrerpult gehen und die Seiten umblättern.

Ich hab' mich kaum vom Stundenkonzept lösen können. Hinterher haben mir dann die Studenten und der Lehrer gesagt, daß ich die Schüler mit meinem Redeschwall förmlich erschlagen hätte...“ (Meyer 1981, S. 16).

### 7.3 Kontrollierbarkeit

Dies ist „nicht so zu verstehen, daß der Lehrer nach Möglichkeit nur noch lehren soll, was auch nach dem heutigen Stand der Prüfungstechnik exakter Erfolgskontrolle unterworfen werden kann.“ (Schulz 1970 a, S. 45)

Mit Schulz kann man wohl doch annehmen, der Lehrer schütze sich eben schon dann vor der Über- oder Unterschätzung seiner eigenen Möglichkeiten, wenn er *annähernd* überprüfen kann, ob seine Aktivitäten wirksam sind. Vorgeschlagen wird, sich bei der Unterrichtsplanung z.B. die Minuten für die Lernschritte zu notieren und sie mit den tatsächlich benötigten zu vergleichen. Ein anderes Beispiel: Bei der Planung stellt man Vermutungen an über die Zahl der Schüler, die sich für eine bestimmte wichtige Aktivität im Unterricht melden und vergleicht diese dann mit den tatsächlichen Meldungen. - Insgesamt gilt für dieses Prinzip der Kontrollierbarkeit: „Es lohnt sich, die Unterrichtsplanung so aufzuschreiben, daß sie durch Verlauf und Ergebnis des Unterrichts so exakt wie möglich bestätigt oder korrigiert werden kann.“ (Schulz 1970 a, S. 45). - Ausführlicher zur Evaluation des Unterrichts unten, Aspekt 16-18.

Vielleicht hilft dem von so vielen Planungsvorschlägen geplagten Lehrer Spirago:

„Der Katechet soll sich namentlich in den ersten Jahren seiner katechetischen Tätigkeit auf jede Religionsstunde *vorbereiten*, indem er den Text des Schulbuches durcharbeitet, sich den Lehrgang klarlegt und übersichtlich niederschreibt, endlich sich vor Eintritt ins Schulzimmer durch einen *Aufblick*

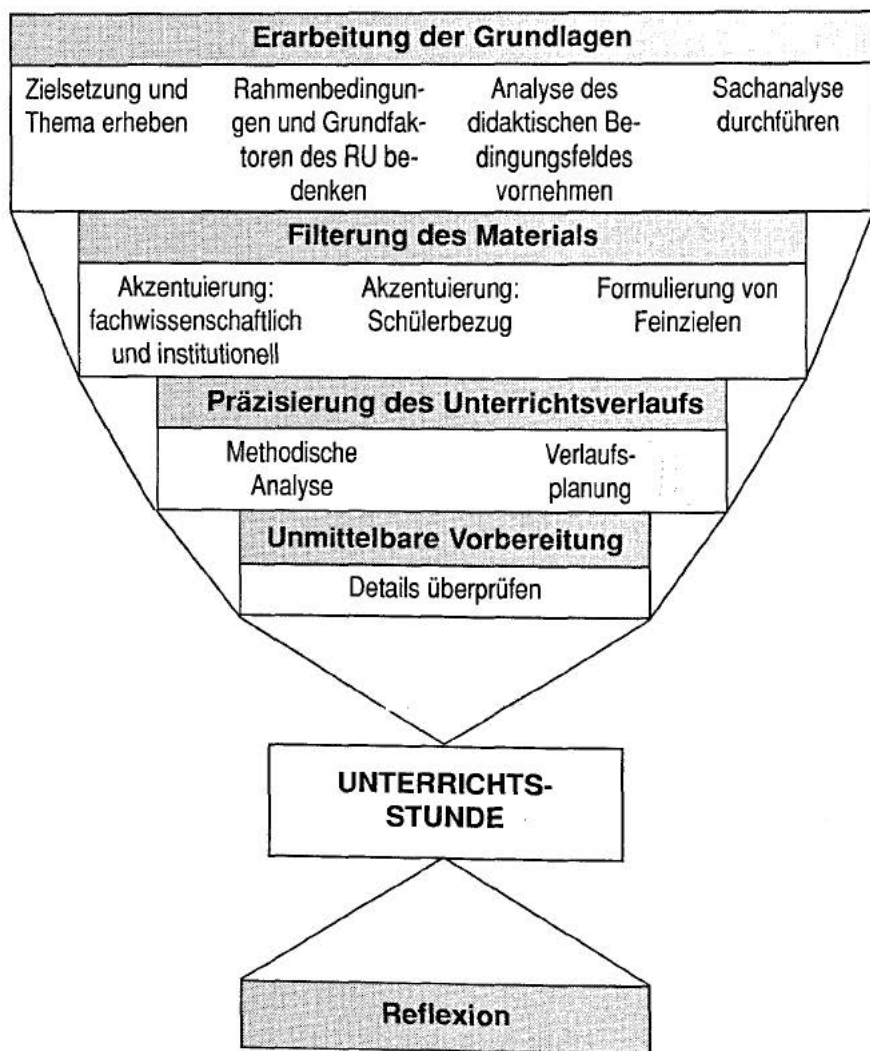
zu Gott und Entschlagung jeder Sorgen in eine heitere Gemütsstimmung zu versetzen versucht.

Wer sich nicht vorbereitet, geht nicht gern in die Schule, wird beim R.U. verdrießlich und bereitet sich und den Kindern Langweile. - Durch den *Aufblick zu Gott* vor dem Unterrichte macht es der Katechet wie ein Spieler, der vor der musikalischen Produktion sein Instrument stimmt. Das Gebet des Katecheten ist von großem Werte; es vermehrt seinen Eifer und die Liebe zu den Schülern, hebt seinen Mut und erfleht den göttlichen Segen. Ein Katechet, der recht zu beten weiß, weiß auch recht zu lehren“ (*Spirago 1911, S. 22 f.*).

Abschließend zum Kapitel Planung und Vorbereitung des Unterrichts wird die Planungsarbeit nochmals in Skizzenform nachgezeichnet (Abb. 17). Die Perspektive der Reflexion ist als unabdingbarer Bestandteil des Unterrichtsgeschehens in Abb. 17 integriert, auch wenn entsprechende Bemerkungen erst in Aspekt 16 erfolgen werden.

Abb. 17

### VOM PLAN ZUM UNTERRICHT



## 5. Aspekt: Artikulation des Religionsunterrichts

Mit „Artikulation“ wird in der Didaktik und Methodik aller Unterrichtsfächer die „Aufgliederung des Unterrichtsverlaufs im Hinblick auf seine einzelnen methodischen Schritte“ bezeichnet (*Schröder 1985, S. 26*). Geschichtlich lassen sich folgende Etappen ausmachen:

*Johann Friedrich Herbart* beobachtet zwei grundlegende Bewegungen im geistigen Arbeiten und auch im Unterricht: Vertiefung und Besinnung. Daraus entsteht unter *Herbart*, besonders aber durch *Tuiskon Ziller* und *Wilhelm Rein* das System der sog. Formalstufen als Aufbauschema einer Unterrichtsstunde. Die Katecheten des frühen 20. Jahrhunderts nehmen bereitwillig diese methodischen Überlegungen auf und gelangen so zur Münchner Methode (fünfstufiges Schema).

Bezieht man die Erwägungen antiker Philosophen mit ein (dreistufiges Schema), so ergibt sich folgende Übersicht:

Abb. 18

<b>Dreistufiges Schema</b>	<b>Fünfstufiges Schema</b>
1. Anschauen/Aufnehmen/Erarbeiten (memoria)	1. Vorbereitung (Nebenstufe)
2. Denken/Begreifen/Verarbeiten (intellectus)	2. Darbietung (Hauptstufe)
3. Tun/Ausführen/Verwerten (voluntas)	3. Erklärung (Hauptstufe)
	4. Zusammenfassung (Nebenstufe)
	5. Anwendung (Hauptstufe)

Auch in heutigen Modellen, in die zunehmend Erkenntnisse der Lernpsychologie eingeflossen sind, werden die genannten Unterrichtsschritte deutlich erkennbar. Die folgenden Ausführungen können jedoch zeigen, daß eine starre Handhabung eines solchen Schemas nicht sinnvoll ist.

# 1 Akzentuierung der Stunde nach lernpsychologischen Erkenntnissen

*Heinrich Roth, Werner Correll, sowie R. und A. Tausch* haben Modelle einer Strukturierung des Unterrichts entwickelt, die lernpsychologisch begründet sind und auch in die Religionsdidaktik übernommen wurden, so z.B. von *Fritz Weidmann*. Er folgert:

Es „lassen sich im Anschluß an die Diskussion um den Ertrag für eine Artikulation des Unterrichts ... *Elemente einer Artikulation des Religionsunterrichts* ausmachen, die im Blick auf eine didaktisch-methodische und effektive Unterrichtsgestaltung beachtenswert sind: 1. Die Schüler sollten für ein Thema motiviert sein und über die Zielstellung einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit informiert werden. 2. Sie müssen das in dem Unterrichtsthema enthaltene Problem erkennen und 3. mögliche Lösungswege finden. 4. Der erarbeitete und gefundene Lösungsweg sollte als richtig bestätigt werden, er sollte weiterhin 5. in bereits Gelerntes integriert und auf neue entsprechende Probleme übertragen werden können, um 6. durch Einüben und Einprägen im Sinne einer Lernzielsicherung den Schülern zum verfügbaren Besitz zu werden“ (*Weidmann 1988 c, S. 305*).

Auch die Einteilung in „Grundsituationen“ des Unterrichts will dem Lernenden gerecht werden. *Josef Müller* unterscheidet:

„a) *In den Akten der Erschließung des Neuen* geht es darum, dem Lernenden den Gegenstand zu erschließen.

Die Erschließung des Neuen wird vor allem in der ‚Anfangssituation‘ optimal ermöglicht und gewährleistet.

b) *Durch die Akte der Verbindung und Bewältigung* soll der Lernende befähigt werden,

- Probleme zu lösen,

- sie denkend zu durchdringen und

- größere Zusammenhänge zu durchschauen und aufzeigen zu können...

c) *Durch die Akte der Festigung und Vertiefung* ergibt sich für den Lernenden die Notwendigkeit, sich Wissen und Können so anzueignen, daß er jederzeit darüber verfügen kann“ (*Müller 1977, S. 62 f.*).

## 2 Die Bedeutung von Stundeneröffnung und Stundenabschluß

Neben den lernpsychologischen Akzenten verdienen zwei neuralgische Unterrichtsphasen besondere Beachtung (vgl. *Esser 1976, S. 53-56*).

In der **Anfangsphase** gilt es, die Schüler für die Unterrichtsziele und -inhalte zu interessieren, sie zu motivieren.

- Dabei sollten die Schüler durch die Stundeneröffnung die Verbindung mit zuvor erarbeiteten Inhalten und die Einordnung in den übergeordneten Zusammenhang erkennen können. - „Das letzte Mal haben wir...“ als Stundeneröffnung genügt nicht. - Deshalb sollte es durch die Stundeneröffnung gelingen, zwischen Schüler und Unterrichtsthema eine Verbindung herzustellen und das Thema in den Lebenserfahrungshorizont des Schülers einzuordnen. Ein einziger Impuls reicht hier noch nicht.
- Insofern sollten *„konkret-situative Erfahrungen“* präsentiert werden, mit denen die Erschließung der zugrundeliegenden allgemeinen Erfahrung am besten vorbereitet werden kann“ (*Esser 1976, S. 54*). Die Anfangssituation soll thematisch mit Früherem oder mit Sachverhalten verbinden, die mit dem heutigen Thema zusammenhängen, sie soll erfahrungsbezogen sein, und die angesprochene Erfahrung soll konkret sein.
- Dies alles reicht aber vielleicht noch nicht aus, um beim Schüler auch ein Lernbedürfnis zu wecken. Ein Lernbedürfnis und eine Lernbereitschaft werden wohl erst dann entstehen, wenn der Schüler *selbst* dem Lerngegenstand Wert zusprechen kann oder den Wert des Lerngegenstandes *selbst* entdecken kann.
- Für den Lehrer bedeuten diese Forderungen an die Anfangsphase, daß er bei seinen vorbereitenden didaktischen Überlegungen die Bedeutung des betreffenden Inhalts für Gegenwart und Zukunft der Schüler erfassen und berücksichtigen muß.

Die **Schlußphase** muß eine Unterrichtsstunde abrunden und nicht einfach abbrechen. Sie sollte den Schülern z.B. einen Transfer ermöglichen, so daß sie imstande sind, nach der intensiven Erarbeitung des Inhalts die als allgemein wichtig erkannte Sache auch auf andere Situationen zu übertragen.

## 3 Artikulation und Interdependenz

Dem didaktischen Grundsatz der Interdependenz der Unterrichtselemente muß auch die Strukturierung der Stunde entsprechen.

Die **Inhalte** einer Religionsstunde können „einmal mehr von der Alltagserfahrung und der Sinnfrage, einmal mehr von der Ethik oder einmal mehr von der Bibel und ihrer Wirkungsgeschichte her bestimmt“ sein (Weidmann 1988 c, S. 304). Der Zusammenhang von Inhalt und Unterrichtsfolge wird auch durch die Übersicht in Abb. 19 angesprochen (*Lehrbrief 4, S. 43*).

Auch die **Zielsetzung** der Stunde beeinflusst die Unterrichtsfolge. Hier ist an die Ziele gemäß dem Synodenbeschluß zu denken. Ihnen gemäß soll der Religionsunterricht

- grundlegend die Frage nach Gott im Schüler wecken;
- Normen für das menschliche Handeln aufweisen;
- Informationen über den Glauben der Kirche vermitteln;
- auf die Fragen der Heranwachsenden und der Gesellschaft Antworten anbieten aus Glauben und Offenbarung;
- zu persönlicher Entscheidung befähigen;
- zu einem religiösen Leben motivieren und zu verantwortlichem Handeln (vgl. Weidmann 1988 c, S. 304).

Je nachdem, welche dieser Zielsetzungen im Vordergrund steht, wird auch die Stunde artikuliert sein.

Ziele und Inhalte beeinflussen die Artikulation einer Stunde. Der von *Elisabeth Reil* erarbeitete folgende Katalog (Weidmann 1988 c, S. 306-308) bietet eine praxisorientierte Gestaltung der Unterrichtsphasen und damit auch die Akzentuierung der Interdependenz im Hinblick auf die **methodischen Möglichkeiten** der Religionsstunde.

### „1. Stufe

*Hinführung, Einstimmung, Anknüpfung, Motivation, Konfrontation, Problembegegnung*

- Sich hineinversetzen in eine Situation, in ein Problem,
- Narrative Vergegenwärtigung einer historischen oder menschlichen Situation,
- Wecken von Neugier und Interesse,
- Anknüpfen an Erfahrungen, die allen Schülern gemeinsam sind,
- Aufgreifen von Alltagserfahrungen, Ereignissen aus der Umwelt,
- Begegnung mit einem Medium (Bild, Film, Text, Hörscene, Symbol), das eine Fragehaltung ermöglicht,
- Impuls durch eine szenische Darstellung (Pantomime),
- Bewußtmachen eines Problems,
- Durch ungewöhnliches Angehen des Lerngegenstandes Erwartungen durchkreuzen (verfremden, provozieren),

Abb. 19

<p><b>Anfangsphase</b></p>	<p>(Begrüßung, Gebet/Lied, Wiederholung) Situativer Einstieg (Motivation)  Ziel-/Themenangabe (-frage)</p>	<p>(Begrüßung, Gebet/Lied, Wiederholung) Problembegrenzung (Motivation oder aktueller Anlaß) Ziel-/Themenangabe (-frage)</p>	<p>(Begrüßung, Gebet/Lied, Wiederholung) Hinführung (Anknüpfung, Einstimmung, Motivation) Ziel-/Themenangabe (-frage)</p>	<p>(Begrüßung, Gebet/Lied, Wiederholung) Einstieg/Information  Thematisierung</p>
	<p><b>Hauptphase</b></p>	<p>Textbegegnung („Verkündigung“)</p>	<p>Problemdurchdringung (Lösungsversuche, fachgerechte Lösung)</p>	<p>Vergegenwärtigung (Begegnung z.B. mit Quellentexten, Darbietung z.B. durch Lehrerzählung, Veranschaulichung z.B. durch Folie, Tafel, Film)</p>
<p>Erarbeitung des Gehalts (in Teilschritten)</p>		<p>Problemvertiefung (Begründung der Lösung, Vergleich mit Lösungsversuchen)</p>	<p>Erarbeitung</p>	<p>Auswertung, Problematisierung</p>
<p>Vertiefung (z.B. Meditation, Betrachtung, Spiel) Übertragung (Lebensbezug, Transfer)</p>		<p>Problemübertragung (Transfer auf andere Situationen und Handlungsmöglichkeiten)</p>	<p>Vertiefung (Bessinnung, Wertung, Beurteilung)</p>	<p>Ausweitung</p>
<p><b>Schlußphase</b></p>	<p>alternativ: Zusammenfassung/Lernzielkontrolle/Sicherung/kreative Gestaltung</p>	<p>alternativ: Zusammenfassung/Lernzielkontrolle/Sicherung/kreative Gestaltung</p>	<p>alternativ: Zusammenfassung/Lernzielkontrolle/Sicherung/kreative Gestaltung</p>	<p>alternativ: Zusammenfassung/Lernzielkontrolle/Sicherung/kreative Gestaltung</p>

- Sich einfühlen in eine andere Person, in eine Situation,
- Vergegenwärtigung früherer Unterrichtsergebnisse.

## 2. Stufe

*Problemerkfassung, Zielbeschreibung, Zielangabe*

- Formulierung der Problemfragen, des Unterrichtsthemas (gegebenenfalls als Tafelanschrift),
- Präzisierung des Problems,
- Kennzeichnen der Gewichtigkeit,
- Ausscheiden von Randfragen (evtl. Zurückstellung auf Folgethemen, außerschulische Klärungsmöglichkeiten),
- Einschränken auf das Wesentliche,
- Bewußtmachen des Stundenziels.

## 3. Stufe

*Erarbeitung, Darstellung, Analyse, Gestaltung, Problemdurchdringung, Problemlklärung, Erkenntnisgewinnung*

- Beobachtungs-, Erfahrungs- bzw. Erlebnisbericht der Schüler,
- Gelenktes Unterrichtsgespräch,
- Gemeinsame Arbeitsplanung,
- Informieren über Lösungsmöglichkeiten,
- Bereitstellen, bzw. Einsetzen von Medien (Film, Bild, realer Gegenstand, Symbol, Text: Erzählung/Bibeltext/Quellentext/Schulbuch/Gebetbuch/Zeitungartikel/Zeitschriften),
- Eigenständige Informationsbeschaffung durch die Schüler,
- Auswählen aus bereitgestelltem Material durch die Schüler,
- Einladen eines Informationsträgers als Gast im Klassenzimmer (z.B. Mitarbeiter in kirchlichen und sozialen Diensten),
- Verstehen von Zusammenhängen und Motiven,
- Herausarbeiten von Schwerpunkten und Kernaussagen,
- Artikulieren einer inneren Vorstellung,
- Kreativer Ausdruck: Sprache, Bewegung, Spiel, Zeichnen und Malen,
- Interpretieren von Texten, Bildern u. dgl.,
- Präsentieren von Verhaltensmodellen und Identifikationsmustern,
- Entwicklung eines Tafelbildes,
- Einsatz bestimmter Arbeits- und Sozialformen.

## 4. Stufe

*Besinnung, Einordnung, Erkenntnis, Wertung, Vertiefung, Transfer*

- Ordnen der Teilergebnisse, Beobachtungen, Daten, Gedanken,
- Hierarchisierung von Sachverhalten,

- Knüpfen von Beziehungen zu bereits bekannten Inhalten und Erfahrungen,
- Bewerten von Verhaltensweisen und Einstellungen,
- Wecken von Handlungsbereitschaft,
- Einbeziehen meditativer Elemente,
- Überschauchen und Systematisieren von Lernergebnissen,
- Schlußfolgern und Verallgemeinern.

### 5. Stufe

#### *Lernzielsicherung und Kontrolle, Einübung*

##### *a) Schriftliche Formen*

- Ausfüllen eines Lückentextes,
- Entscheiden für Antworten im Auswahlverfahren (Streichung von falschen Aussagen, multiple choice),
- Beschriften einer Zeichnung oder Skizze,
- Ordnen von Wortkarten, Symbolen,
- Hefteintrag (Merktexte, Schlüsselbegriffe, zeichnerische Darstellung).

##### *b) Mündliche Formen*

- Beantworten von Fragen,
- Wiederholung von Sachverhalten und Zusammenhängen,
- Darstellung gewonnener Einsichten in neuen Zusammenhängen,
- Auswendiglernen von Grundgebeten und Liedern.

##### *c) Handlungsbezogene Formen*

- Kontaktaufnahme mit anderen Personenkreisen, z.B. Familien, Pfarrgemeinden, Altersheim, Kindergarten, Krankenhaus,
- Mitteilung an eine andere Klasse (Parallelklasse, Nachbarklasse),
- Plakatentwurf für die Schule,
- Planen und/oder Teilnehmen an einer Aktion, z.B. Dritte Welt, Behinderte, Hausaufgabenhilfe für ausländische Kinder u. dgl.“

(Weidmann 1988 c, S. 306-308).

Im Anschluß an diesen reichhaltigen Katalog und abschließend zu diesem Kapitel bleibt zu bemerken: Die angegebenen Stufen sind *mögliche Elemente* einer Unterrichtsstunde. Es kann Religionsstunden geben, die sich *ausschließlich* der Problemsbegegnung bzw. der Motivation der Schüler für einen neuen Themenbereich widmen. Dagegen ist die Motivation der Schüler eine durchgängige Forderung des Unterrichtens und nicht eingeschränkt auf die Anfangsphase; die Rede von der „Motivationsphase“ ist deshalb zu relativieren. Der zuletzt zitierte Katalog nimmt m.E. die starke Betonung des „Problems“

in der lernpsychologisch beeinflussten Artikulation zurück (z.B. oben S. 60). Gerade im Religionsunterricht wird es viele Stunden geben, in denen man nicht eindeutig von einer Problemlösung reden kann.

# **GESTALTUNG**

## **(Aspekt 6-13)**

Die folgende Gruppe von Aspekten (6-13) betrifft differenziertere Gestaltungsfragen des Religionsunterrichts.

Zunächst wird die Bedeutung des Beziehungsgeflechts zwischen den am Unterricht Beteiligten angesprochen; einzugehen ist auch auf die Sozialformen der Unterrichtsarbeit (Aspekt 6-7).

Weitere Bereiche der Gestaltung beziehen sich auf die Elemente des Sprachlichen, des Spielerischen, des Musikalischen und des Bildnerischen (Aspekt 8-11), also auf Aktionsformen, die auch in vergleichbaren Fächern ihren Platz einnehmen. Die Perspektive des Meditativen hingegen (Aspekt 12) läßt sich deutlicher als eine solche des Religionsunterrichts verstehen.

Schließlich ist der Bereich der Hausaufgaben zu behandeln, eine Gestaltungsform, die verschiedene Arbeitsweisen umfaßt (Aspekt 13).

## 6. Aspekt: Interaktion und Kommunikation

Interaktion und Kommunikation bezeichnen in unserem Zusammenhang das vielfältige Handlungs- und Beziehungsgeflecht der am Unterricht Beteiligten. Für den Religionsunterricht ist dieses Feld in zweifacher Hinsicht bedeutsam, nämlich im Sinn des Allgemein-Didaktischen und mit Blick auf das Glauben-Lernen.

Die **allgemein-didaktische** Ebene wird wie folgt umrissen: „Unterricht wird - mit Ausnahme des Einzellernens mittels Buch oder Lernmaschine - von sozialen Beziehungen geprägt. Die Beteiligten sprechen oder handeln miteinander oder gegeneinander. Auch ohne große äußere Aktivitäten findet Kommunikation statt: man agiert oder reagiert auf nonverbale Zeichen, man erwartet oder befürchtet etwas voneinander. Dieses wechselseitige Beziehungsgefüge wird als soziale Interaktion im Unterricht bezeichnet. Häufig treten in diesem Zusammenhang auch Begriffe wie Erziehungs- oder Führungsstil, sozial-emotionales Klima oder pädagogische Atmosphäre auf, wobei die Lehrerpersönlichkeit als ausschlaggebend für die Stilgestaltung angesehen wird“ (Einsiedler 1978, S. 75).

Zur Perspektive des **Glauben-Lernens** ist zu betonen, daß Interaktionsvorgänge religiös relevant sind: „Wie voneinander gedacht und aufeinander eingegangen wird, wie miteinander geredet, was miteinander getan wird, ist immer auch Ausdruck des eigenen Selbstgefühls, der eigenen Einstellung und Wertvorstellungen, Ausdruck des eigenen Menschenbildes, z.B. in der Bereitschaft zu vergeben, wieder gut zu machen, andere zu achten. Kommunikationsvorgänge haben eine religiöse Dimension, ohne daß es einer eigenen Begründung bedürfte“ (Hofmeier 1983, S. 91f.; s. zur religiösen Relevanz von Interaktion und Kommunikation auch Schuh 1986).

### 1 Der Führungsstil als Einflußgröße

Der Führungsstil der Lehrerin und des Lehrers kann auch heute noch nach den Kategorien des Autokratischen, des Laissez-faire und des Demokratischen (Sozialintegrativen) vorgenommen werden. Idealtypisch können diese Stile so

umschrieben werden:

„Der *autokratische* Führungsstil ist gekennzeichnet durch eine weitgehende Orientierung der Schüler am Lehrer. Die Führungsmethode ist straff. Die Lenkung erfolgt verbindlich und nahezu ohne Rückfragen der Schüler. Die Technik und der Ablauf des Unterrichts werden schrittweise vorgegeben. Die Aufgaben wie die Arbeitsgruppen werden vom Lehrer gestellt. - Seinen Anweisungen, Befehlen und Kontrollen entsprechen seitens der Schüler Gehorsam und strikte Ausführung des Angeordneten. Bei hoher Leistungsquantität ist die Qualität deutlich geringer. Außerdem reagieren die Schüler hierbei aggressiv bis unterwürfig.

Der *Laissez-faire-Stil* als das Gegenteil bietet eine völlige Freiheit für individuelle und gemeinschaftliche Entscheidungen, ohne daß sich der Lehrer engagiert oder eingreift. Er stellt die Arbeitsmaterialien zur Verfügung und ist nur zur Auskunft bereit, wenn er darum gebeten wird. Ferner äußert er sich auch kaum zum Tun der Schüler oder zum Arbeitsablauf, wenn er nicht dazu gefragt wird. - Bei relativ geringer Leistungsquantität und -qualität ist die Zufriedenheit der Schüler mit einem solchen Unterricht ebenso gering wie auch ihre Arbeits- und Gruppenmoral. Infolge solcher Frustration bleiben Spannungen und aggressives Verhalten nicht aus.

Davon hebt sich nun der *demokratische Führungsstil* ab: Die einzelnen unterrichtlichen Schritte ergeben sich meist aus gemeinsamen Besprechungen zwischen Lehrern und Schülern. Der Lehrer schlägt alternative Verfahren vor, die von den Schülern nicht übernommen werden müssen, sondern auf ihre Zweckmäßigkeit befragt werden. Die Verteilung der Aufgaben wird den einzelnen Gruppen weitgehend selbst überlassen, die sich auch frei bilden dürfen. Der Lehrer versucht, im gemeinsamen Lernprozeß ein gleichberechtigtes Gruppenmitglied zu sein. Er geht auf berechnete Schülerbedürfnisse ein und schreibt Rollen nicht einseitig fest. - Die Folge ist, daß ein ausreichender Spielraum für die Entwicklung der Identität des Schülers verbleibt, daß bei zwar etwas geringerer Leistungsquantität eine höhere Arbeitsqualität erzielt wird, daß eine sehr hohe Arbeits- und Gruppenmoral sowie Selbständigkeit zu verzeichnen sind und daß Konflikte sowie aggressives Verhalten weitgehend reduziert werden“ (Weidmann 1988 d, S. 311 f.).

Die vorstehende Beschreibung bevorzugt deutlich den sozialintegrativen Führungsstil, was besonders im Hinblick auf den Religionsunterricht so begründet wird:

- In diesem Stil nimmt der Religionslehrer die Gruppenmitglieder ernst als Partner; er mißbraucht seine Autorität nicht für eine Machtposition.
- In diesem Stil beteiligt der Religionslehrer die Schüler als Partner alters-

entsprechend; er achtet ihr Recht auf freie Selbstbestimmung und Selbstentfaltung.

- In diesem Stil greift der Religionslehrer auf die Erfahrungen der Schüler zurück; er versucht, sie im Horizont des Glaubens zu deuten; er stellt sich ihren Fragen, ohne fertige Lösungen und Entscheidungen vorzugeben (vgl. Weidmann 1988 d, S. 313).

Im Schulalltag pflegen Lehrer und Lehrerinnen gelegentlich auch die weniger gut bewerteten Führungsstile; oft muß der Lehrstil als ein Gemisch verschiedener Führungsformen bezeichnet werden.

## 2 Erwartung als Einflußgröße

Neben dem Führungsstil spielt in der unterrichtlichen Interaktion und Kommunikation auch die Erwartungshaltung des Lehrers - und die der Schüler - eine wichtige Rolle. Mit Bezug auf den Lehrer wurden der sog. Pygmalion- und der Halo-Effekt untersucht.

- Zum Pygmalion-Effekt:

„Die Sozialpsychologie befaßt sich seit längerem mit der These, daß das Verhalten des Individuums stark von dem Bild beeinflußt wird, das die anderen nach seiner Meinung von ihm haben. In einem berühmt gewordenen Experiment haben Rosenthal/Jacobson (1971) diese These auf den Unterricht angewendet. Sie nannten einer Reihe von Lehrern jeweils einige Schüler ihrer Klassen mit dem Hinweis, daß von diesen demnächst ein überdurchschnittlicher Intelligenzzuwachs zu erwarten sei. Die Aussage war fiktiv, die Schüler waren völlig zufällig ausgewählt. Trotzdem zeigten diese Kinder nach acht Monaten eine signifikant größere Zunahme des Intelligenz-Quotienten als die nicht empfohlenen Kinder. Nach einer griechischen Sage, in der der Bildhauer *Pygmalion* eine Statue schuf, die zum Leben erweckt wurde und alle von ihm ihr zugeordneten Merkmale aufwies, wird diese Erwartungserfüllung ‚*Pygmalion-Effekt*‘ genannt...

Einige Forscher kritisierten die methodologische Anlage der Untersuchung... Andere Studien bestätigten den *Pygmalion-Effekt*“ (Einsiedler 1978, S. 83).

- Zum Halo-Effekt:

„Die Erwartungen von einem Schüler, das ‚Bild‘, das man sich macht, werden u.a. von allgemeineren Vorannahmen oder Vorurteilen beeinflußt. Diese Vorannahmen wiederum werden dadurch aufrechterhalten, daß das Individuum selektiv wahrnimmt: Nur das, was die Meinung bestätigt, wird überhaupt registriert. Die allgemeinere Annahme wird auch ungerechtfertigt

auf Details angewendet (Halo- oder Hof-Effekt): Von einem ‚schlechten‘ Schüler kann man fast nirgends mehr etwas Positives erwarten“ (*Einsiedler 1978, S. 83*).

Beiden Effekten sollte man als Unterrichtende und Unterrichtender im Fach Religion gegensteuern, damit nicht die Vertrauensbasis zwischen Schülern und Lehrern gestört bzw. einzelne Schüler an den Rand gedrängt werden (*vgl. Weidmann 1988 d, S. 323 f.*).

Die Bemerkungen zu Interaktion und Kommunikation bleiben im Rahmen eines derartigen Methodik-Kompodiums fragmentarisch. Sie wollen die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der sozialen Komponente des Unterrichtsgeschehens lenken. Bereits durch eine solche Sensibilisierung kann vielleicht das eigene Sozialverhalten im Religionsunterricht verbessert werden.

Nachhaltiger dient diesem Ziel ein entsprechendes Lehrertraining; Hilfen bieten aber z.B. auch *Hilbert Meyer 1987b, S. 371-390* (am Beispiel der Körpersprache) und *Reinhold Miller 1986, S. 121-132*.

## 7. Aspekt: Sozialformen

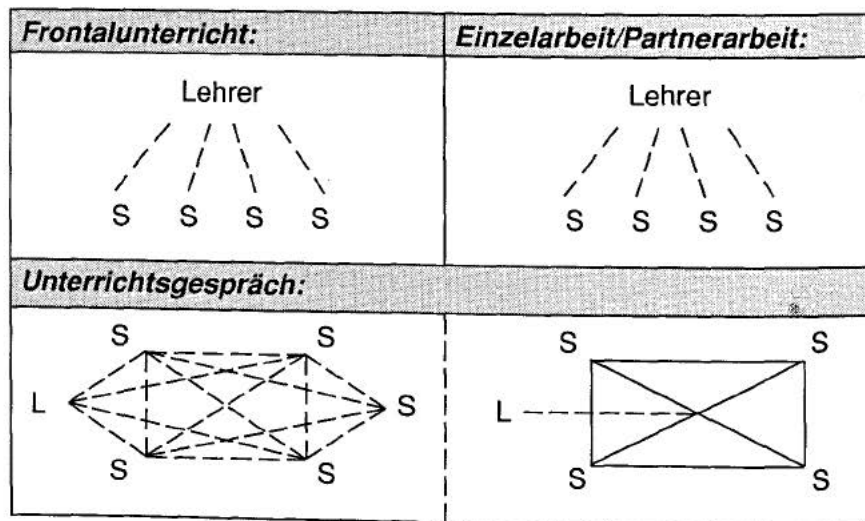
Durch die Wahl der sozialen Gestaltungsformen des Unterrichts - meist als „Sozialformen“ bezeichnet, plant der Lehrer die Beziehungsstruktur des Unterrichts, nämlich „die mögliche Kommunikation der Schüler untereinander und der Schüler mit dem Lehrer“ (Ort 1988 a, S. 222).

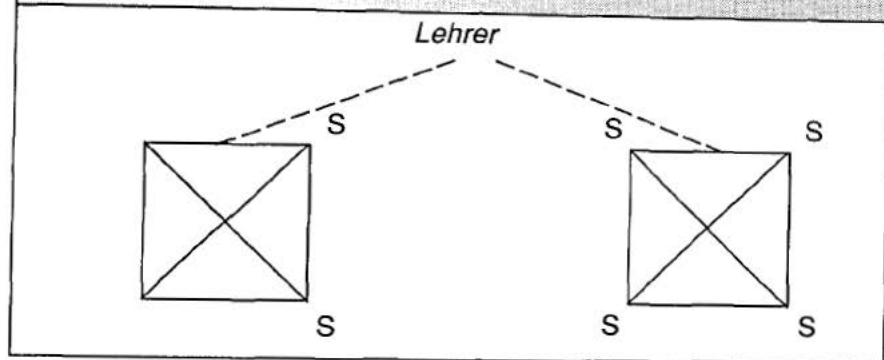
In der allgemeinen Methodik werden die sozialen Gestaltungsformen des Unterrichts eingeteilt in

- den Klassenunterricht, d.h. den Frontalunterricht und das Unterrichtsgespräch (s. unten Aspekt 8), sowie
- den differenzierten Unterricht, d.h. den Gruppenunterricht bzw. die Gruppenarbeit, die Einzelarbeit und die Partnerarbeit.

Die Beziehungen in den einzelnen Formen lassen sich so darstellen (s. Aschersleben 1979, S. 93f.):

Abb. 20



**Gruppenunterricht:****1 Frontalunterricht**

Diese Sozialform kann so umschrieben werden: „Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die ‚Klasse‘) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer - zumindest dem Anspruch nach - die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert“ (Meyer 1987b, S. 183).

In der Methodik-Literatur wird der Frontalunterricht kritisch bewertet. Die folgende Abwägung macht diese Tendenz deutlich (nach Aschersleben 1979, S. 97-101).

*Negative Gesichtspunkte*

1. „Der Frontalunterricht vernachlässigt sozialerzieherische Aspekte des Unterrichtsgeschehens.“
2. „Der Frontalunterricht führt zur autoritären Bindung an den Lehrer... Für die Grundschulklassen kann... eine autoritäre Bindung an den Lehrer noch gerechtfertigt sein, in der Sekundarstufe I - also der Hauptschule sowie der Realschule und dem Gymnasium - sollte der Frontalunterricht nicht mehr die alleinige Sozialform des Unterrichts sein“. - Bei häufiger Anwendung des Frontalunterrichts werden de-

*Positive Gesichtspunkte*

1. „Der Frontalunterricht ist ökonomisch.“ Der Lehrer muß alle Schüler ansprechen, er muß immer wieder sich um die Motivation der gesamten Klasse bemühen. Gelingt der Frontalunterricht, sind somit ziemlich alle beteiligt.
2. „Der Frontalunterricht ist eine methodisch sehr einfache Sozialform des Unterrichts“. Der Lehrer kann den Unterricht straff durchziehen, wenn er entsprechend vorbereitet ist. Er kann auch Lehrziele schneller erreichen - ob er die Lernziele schneller und v.a. gründ-

mokratische Umgangsformen unterdrückt, die Entwicklung zur Selbständigkeit und Reife beim Schüler wird behindert.

3. „Im Frontalunterricht wird der Lehrer nicht der *Individualität des Schülers* gerecht“. Der Lehrer spricht nämlich die Klasse als ganze an, orientiert sich auch an einem bestimmten Leistungsniveau, überfordert somit eher die schwachen und unterfordert die starken Schüler. Gefördert werden damit Unlust und Frustration.

4. „Der Schüler lernt im Frontalunterricht nur *rezeptiv*.“ Direkt beteiligt an der Interaktion ist nur der momentan fragende oder antwortende Schüler; ob die anderen das Geschehen auch mittragen, ist nicht leicht auszumachen.

licher erreicht, ist eine andere Frage.

3. „Der Frontalunterricht erleichtert *disziplinarische Maßnahmen* des Lehrers“. M.a.W.: Die Schüler sind beim Gelingen des Frontalunterrichts auf eine Person konzentriert. Will der Lehrer allerdings Lehrziele zu schnell erzwingen, regt sich Widerstand; der disziplinierende Effekt des Frontalunterrichts wird nicht erreicht.

4. Es ergibt sich, „daß Frontalunterricht anscheinend besser für *Lerninhalte* geeignet ist, in denen ein rezeptives Lernen möglich ist und bei dem ein Vorwissen von gleichem Niveau für alle Schüler angenommen werden kann.“

Dennoch ist Frontalunterricht die am häufigsten praktizierte Sozialform des Unterrichts. Angesichts der genannten Nachteile sollte man die „ungebrochene Vorherrschaft“ des Frontalunterrichts (*Hilbert Meyer*) überwinden. Pragmatisch läßt sich appellieren: „So wenig Frontalunterricht wie möglich - aber wenn schon, dann bitte ohne schlechtes Gewissen und mit didaktisch-methodischer Phantasie!“ (*Meyer 1987 b, S. 193*). Dementsprechend können Regeln für einen effektiven Frontalunterricht aufgestellt werden:

1. „Der *Unterrichtsverlauf* muß in der Planung genau vom Lehrer festgehalten werden“ - u.U. auch die Fragen und die erwarteten Antworten.
2. „Als Konsequenz ergibt sich, daß der *Stundenverlauf* ebenso genau eingehalten werden muß, wie die Planung erfolgte.“ - Schüler oder Lehrer dürfen also nicht abschweifen.
3. „Das *Unterrichtstempo* sollte vergleichsweise groß sein.“
4. „In der Regel sollte im Frontalunterricht das *Ziel der Stunde*, also das wichtigste Lernziel, genannt werden. Die Zielangabe erleichtert die Anpassung an die Fragen des Lehrers und damit die Erreichung des Stundenziels.“
5. „Um sicherzugehen, daß das Stundenziel erreicht wird, sollen *Zwi-*

*schenergebnisse* und vor allem *das Stundenergebnis* schriftlich oder mündlich fixiert werden.“

6. „Die *Ergebnissicherung der Unterrichtsstunde* muß explizit gegeben sein; sei es als Merksatz am Ende der Stunde, als zusammenfassende mündliche Äußerung eines Schülers oder des Lehrers oder als Hausaufgabe für die nächste Stunde.“
7. „Treten besondere Schwierigkeiten während des Unterrichts auf, werden die *Lösungen vom Lehrer* gegeben.“
8. „Der Lehrer sollte den *Lerninhalt selbst vollständig beherrschen*.“
9. „Der Lehrer sollte möglichst auf einem *Vorwissen* aufbauen, können, das bei allen Schülern der Klasse vorausgesetzt werden kann.“
10. „Als letztes ist darauf hinzuweisen, daß der Schüler als Lernsubjekt im Frontalunterricht *zwei Funktionen* zu erfüllen hat. Er ist einmal rezeptiv Lernender ... zum andern ist er ... aktiv Antwortender.“ (*Aschersleben 1979, S. 102-105*).

## 2 Gruppenorientierter Unterricht

Selbstverständlich wird die Lehrerin bzw. der Lehrer auch im Frontalunterricht versuchen, differenzierend auf die Schüler einzugehen, um so den reinen Frontalunterricht zu modifizieren. Die Sozialformen, die nun unter dem Begriff des gruppenorientierten Unterrichts zusammengefaßt werden, sind aber von sich aus auf ein differenzierendes Vorgehen angelegt.

Im folgenden wird begrifflich nicht zwischen „differenziertem“ und „gruppenorientiertem“ Unterricht unterschieden. Wenn von Differenzierung die Rede ist, betrifft sie hier die innere Differenzierung (die Einteilung in Gruppen innerhalb von Jahrgangsklassen); die äußere Differenzierung (Einteilung in Lehr- und Lerngruppen außerhalb des traditionellen Klassenverbandes) wird nicht angesprochen.

Das Anliegen des differenzierten bzw. gruppenorientierten Unterrichts kann so verdeutlicht werden: Differenzierung des Unterrichts dient der „quantitativen oder qualitativen Ausrichtung des Unterrichts auf Gruppen von Schülern gemäß ihrer unterschiedlichen Eigenart. Differenzierter Unterricht ist der Gegenpol zum Frontalunterricht, bei dem alle relativ gleichaltrigen Schüler das Gleiche zur gleichen Zeit lernen sollen; er bedeutet aber auch den Gegenpol gegenüber einem Unterricht mit Lehrzielen und Methoden, die für alle Schüler in gleicher Weise verpflichtend sind. Er nimmt somit die vorhandenen Unterschiede der Schüler nicht nur als Faktum, sondern als eine didaktische Aufforderung zur Berücksichtigung und Entsprechung. Je mehr dabei sich der

Unterricht nach den Bedürfnissen und Fähigkeiten des einzelnen Schülers richtet, desto mehr nähert sich die Differenzierung der Individualisierung des Unterrichts“ (*Oblinger, zit. in Kaspar 1976, S. 101*).

## 2.1 Begründungen

Zu begründen ist der differenzierte Unterricht v.a. damit, daß die Eigenart der Schüler stärker berücksichtigt und die soziale Atmosphäre im Klassenraum gefördert wird. Aus anthropologischer, sozial- und lernpsychologischer Sicht läßt sich im einzelnen dazu sagen:

- Gruppenorientierter Unterricht setzt die Individualität des Schülers nicht außer Kraft, er unterstützt sie vielmehr. Dabei ergänzt und erweitert dieses unterrichtliche Vorgehen das pädagogische Bemühen. Der Schüler als Individuum wird nämlich in das soziale Gebilde der Gruppe näher eingebunden.
- Gruppenunterricht fördert ein aktiveres Lernen. Aus Untersuchungen ist bekannt, daß Schüler besser und aktiver lernen, wenn sie sich sozial stärker entfalten können.
- Gruppenunterricht fördert soziale Verhaltensweisen: In der Gruppe können auch schwächere Kinder besser zum Zug kommen.

Speziell für den Religionsunterricht ist diese Unterrichtsform bedeutsam, weil sie einen Ort bietet, „wo die Schüler nicht fremdbestimmte Objekte sind, vielmehr als handelnde Subjekte ernstgenommen werden und wo ihre zunehmende Subjektwerdung unterstützt wird“ (*Hilger 1976, S. 113*).

## 2.2 Unterrichtspraktische Gesichtspunkte

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des gruppenorientierten Unterrichts ist vor allem das Einüben in partnerschaftliches Verhalten, und zwar durch die gesamte Schulzeit hindurch, wobei der Lehrer drei grundlegenden Aspekte beachten sollte.

### Organisatorische Maßnahmen

Den Unterrichtsverlauf einer Stunde mit Gruppenarbeit veranschaulicht die Skizze in Abb. 21 (*vgl. Aschersleben 1979, S. 133 f.*). Dabei kann die Phase der Planung in den Gruppen bereits der eigentlichen Gruppenarbeit zugerechnet werden.

Abb. 21

<i>Vorbereitung der Gruppenarbeit</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lernmotivation</li> <li>2. Ankündigung des Themas</li> <li>3. gebundenes Unterrichts- oder Lehrgespräch</li> <li>4. gemeinsamer Entwurf des Arbeitsplans</li> <li>5. Bereitstellen der notwendigen Medien</li> <li>6. Bildung von Arbeitsgruppen</li> <li>7. interne Planung in den Gruppen</li> </ol>
<i>Gruppenarbeit</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Gruppenarbeit</li> </ol>
<i>Auswertung der Gruppenarbeit</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Vortrag der Gruppenberichte</li> <li>10. Zusammenfassung und weitere Verarbeitung der Ergebnisse</li> </ol>

### Gruppeneinteilung

Arbeitsgruppen mögen spontan zusammengestellt werden, d.h. für eine bestimmte, im Moment anstehende Aufgabe. Die Gruppen können aber auch konstant in derselben Zusammensetzung bestehen bleiben, z.B. für eine Unterrichtsreihe oder einen längeren Zeitraum des Schuljahrs. Die Gruppengröße sollte drei bis vier, höchstens aber sechs Mitglieder umfassen.

Unterschieden wird auch nach arbeitsteiliger und arbeitgleicher Gruppenarbeit. Im ersten Fall führen alle Gruppen dieselbe Aufgabe durch, im zweiten bewältigen sie verschiedene Arbeiten. Für den Einsatz der einen oder anderen Arbeitsweise werden meist folgende Kriterien vorgelegt (vgl. *Aschersleben 1979, S. 138*):

<p><i>Arbeitgleiche Gruppenarbeit</i></p> <p>ist dann angebracht, wenn alle Schüler ein Thema gründlich und gleichmäßig beherrschen sollen. Vorteile sind dabei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine gewisse positive Rivalität zwischen den Gruppen,</li> <li>- ein guter Vergleich der Ergebnisse,</li> <li>- die gegenseitige Ergänzung der Gruppenergebnisse.</li> </ul>	<p><i>Arbeitsteilige Gruppenarbeit</i></p> <p>fördert wohl stärker das Sozialverhalten. Dies wird gestützt durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- selbständige Lösung der differenzierenden Aufgaben durch die einzelnen Gruppen,</li> <li>- fehlendes Rivalisieren zwischen den Gruppen,</li> <li>- gemeinsames Bemühen aller für den Unterrichtsertrag.</li> </ul>
--	---

Schwierigkeiten ergeben sich meist, wenn die Gruppen - besonders bei

arbeitsteiliger Gruppenarbeit - ihre Ergebnisse so vortragen sollen, daß sie von allen verstanden werden.

### Lehrervoraussetzungen

In einem gewissen Maß muß der Lehrer, wenn er Gruppen zusammensetzt, über gruppendynamische Kenntnisse und ein entsprechendes Gespür verfügen. Dafür genügt es nicht immer, seine Schüler zu kennen; man sollte auch wissen, wie es sich auswirkt, wenn plötzlich der leistungsmäßig schwächere Albert mit dem Primus Egon in einer Gruppe zusammenarbeiten soll - oder wenn der aus einem problematischen Elternhaus stammende Karl mit dem immer ausgeglichenen Fritz zusammenkommt usw. Der bzw. die Unterrichtende sollte also auch die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse kennen; er bzw. sie sollte in der Lage sein, bei Konflikten, Spannungen und Unklarheiten helfend einzugreifen.

Nicht eingegangen wird hier auf die Möglichkeit, mit Hilfe von Soziogrammen die Schülerinteraktion und -kommunikation besser kennenzulernen und dadurch eine effektivere Gruppenbildung zu betreiben. - S. dazu z.B. *Brüggem 1976*.

### “Neu lernen” im gruppenorientierten Unterricht

Wie schwierig ernsthaft betriebener Gruppenunterricht ist, machen folgende Forderungen deutlich (*Meyer 1987 b, S. 249, leicht geändert*):

#### Der Lehrer muß *neu lernen*:

- zuzuhören, abzuwarten, zu beobachten;
- zu beraten, Hilfen zur Selbsthilfe zu formulieren, Mut zu machen;
- den Lernprozeß mindestens so wichtig wie die Lernergebnisse zu nehmen;
- Lernum-, Lernirr- und Lernholzwege zuzulassen;
- Materialien aufzubereiten, Kontakte herzustellen; Spiel und Arbeitsformen vorzulegen;
- Arbeitsergebnisse zu bündeln, zu strukturieren, zur Veröffentlichung im Plenum vorzubereiten.

#### Die Schüler müssen *neu lernen*:

- selbständig zu denken, zu fühlen und zu handeln;
- sich mit den Mitschülern zu verständigen und zusammenzurufen;
- Selbstkritik zu üben; konkrete Phantasie zu entwickeln;
- Arbeitsschritte zu planen;
- Arbeitsergebnisse zu sichern, zu dokumentieren und zu protokollieren;
- in Solidarität mit der Gruppe auch eine schlechtere Note hinzunehmen als die, die alleine herauszuholen gewesen wäre.

Der Lehrer muß *verlernen*.

- jedes auftauchende Problem in der Kleingruppe oder im Plenum verbalisieren zu wollen;
- alles möglichst schnell und umfassend in die eigenen Hände nehmen zu wollen;
- den eigenen Wissens- und Kompetenzvorsprung bei jeder sich bietenden Gelegenheit demonstrieren zu wollen;
- Druck und Tempo zur zügigen Fertigstellung von Arbeitsergebnissen zu machen.

Schüler müssen *verlernen*:

- die Verantwortung für jeden Lernschritt dem Lehrer zurückzuschieben;
- sich in der Gruppe nach vorn zu drängeln;
- für alles und nichts eine Note haben zu wollen.

Diese anspruchsvolle Auflistung wird bei *Meyer* durch zwei Thesen ergänzt, die grundsätzliche Geltung beanspruchen dürfen. Es heißt nämlich, der *Lehrer* sollte es im Hinblick auf Gruppenunterricht wagen, die Schüler „ein Stück weit allein zu lassen“, die *Schüler* sollten lernen, „sich ihres Verstandes ohne Anleitung anderer zu bedienen“ (*Meyer 1987 b, S. 249 f.*).

### 2.3 Die Einzel- und Partnerarbeit

Die Bemerkungen unter 2.2 haben sich auf den gruppenorientierten Unterricht im engeren Sinn bezogen. Die Sozialformen der Einzel- und der Partnerarbeit sind als Teil- und Vorformen des gruppenorientierten Unterrichts zu verstehen.

#### Einzelarbeit

Der Schüler handelt während der Einzelarbeit im Unterricht so, daß er einen Sachverhalt allein erarbeitet oder verarbeitet. Für diese Arbeitsform sollte sich der Lehrer fragen (*Grünfeld 1976, S. 120*):

- „- In welchem Maße ist der zur Arbeit vorliegende Sachverhalt (ein Thema oder Teilthema, eine Arbeit oder Teilarbeit) geeignet, lehrerunabhängig vom Schüler erledigt zu werden?...
- Welche Arbeitshilfen, Arbeitsmittel oder Arbeitsmaterialien sind zur selbstständigen Schülerarbeit notwendig?...
  - Welche didaktische Stellung hat die Alleinarbeit? [= Frage nach dem Einsatzzeitpunkt u.ä.]...

- Welche Schwierigkeiten könnten im Verlauf der Schülerarbeit auftreten, und welche speziellen Arbeitshilfen müßten dann gegeben werden?...“  
Damit werden Fragen gestellt, die auch für die Gruppen- und Partnerarbeit gelten.

### **Partnerarbeit**

Bei der Partnerarbeit bearbeiten die nebeneinander sitzenden Schüler gemeinsam eine Aufgabe. Dadurch lassen sich bei mittelschweren oder schwierigen Aufgaben größere Erfolge erzielen als mit Hilfe der Einzelarbeit. „Für den Lehrer ist sie eine Unterrichtsmethode, die ihn sozialpsychologisch und methodisch nicht überfordert, und aus der Sicht des Schülers ist sie ebenfalls sozialpsychologisch konfliktärmer, erlaubt ihm größere Aktivität und wird auch vom älteren Schüler noch als altersgemäße Methode akzeptiert“ (*Aschersleben 1974, S. 180*).

Diese Arbeitsform bietet Vorteile in arbeitsökonomischer und sozialer Hinsicht:

- Eine Aufgabe kann kooperativ gelöst werden, die dem einzelnen zu schwer vorkommt.
- Die Partner müssen Rücksicht aufeinander nehmen; sie sind gemeinsam für das Ergebnis verantwortlich.

## **2.4 Abschließende Bewertung der Sozialformen**

Diese oder jene Sozialform sollte dann eingesetzt werden, wenn es vom jeweiligen Lernziel, vom Lerninhalt, von der Zusammensetzung der Klasse, von der Disposition der Schüler und von den organisatorischen Voraussetzungen aus geboten erscheint.

Reiner Frontalunterricht ist sicher nicht angebracht; Lehr- und Unterrichtsgespräch werden unseren soziokulturellen Bedingungen besser gerecht, gruppenorientierter Unterricht in intensiver oder abgeschwächter Form kann dem Individuum Schüler und dem Sozialwesen Schüler noch stärker entgegenkommen. Die Bevorzugung der letztgenannten Sozialform wird noch unterstrichen durch ein für den Religionsunterricht bedeutsames Argument: Das kooperative Prinzip des gruppenorientierten Unterrichts erfaßt den Unterricht als gemeinsamen Lehr- und Lernprozeß. Deshalb ist eine solche Unterrichtsform um so mehr geeignet und zu empfehlen für einen Religionsunterricht, der die Menschwerdung des Menschen als Ziel vor Augen hat.

„Differenzierung im Religionsunterricht ist nicht zuletzt deshalb notwendig und selbstverständlich, weil durch Differenzierung in der konkreten Form von Unterricht ‚Religion praktiziert‘ wird... Im Religionsunterricht ist dies notwendig, um praktisch zu zeigen und erfahrbar werden zu lassen, was Gottes Wille ist und was Jesus von Nazareth getan hat: sich des einzelnen Menschen anzunehmen. Nach dem Neuen Testament ist Jesus nicht mit einem alles (und darunter nichts) sagenden Programm aufgetreten; er hat Petrus anders behandelt als Johannes, die Ehebrecherin anders als die Frau am Jakobsbrunnen, seine Verwandten anders als die Mütter mit ihren Kindern; er hat die Aussätzigen nicht so behandelt, wie es damals üblich war usw. Die hier erkennbaren Konsequenzen gelten als Programm des Religionsunterrichts, der nicht in Widerspruch zu sich selbst geraten will. Es wird zur Pflicht des Religionslehrers, jeden Schüler so zu behandeln und anzusprechen, wie er zunächst einbezogen zu werden wünscht, um ihm dann partnergerecht Schritt für Schritt weitere Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation im Religionsunterricht zu erschließen“ (*Kaspar 1976, S. 103*).

## 8. Aspekt: Sprachliche Gestaltungsformen

„Die vortragende Lehrform hat beim R.U. die Oberhand. Dies aus folgenden Gründen: a) Die Worte des hl. Paulus: ‚Der Glaube kommt vom Hören‘ (Röm. 10,17) geben dem Katecheten die Richtschnur an, wie er vorzugehen hat. Somit ist das lebendige Wort des Katecheten, also weder das Fragen, noch das Lesen, noch das Auswendiglernen beim R.U. die Hauptsache. b) Die kathol. Religion enthält meistens geschichtliche Tatsachen (bibl. Geschichte) und solche von Gott geoffenbarte Wahrheiten, die durch Fragen nicht aufgefunden, sondern durch den Vortrag mitgeteilt werden müssen. c) Beim R.U. kommt viel darauf an, auf das Gefühl und den Willen nachdrucksvoll einzuwirken. Das wird aber nur durch die vortragende Lehrform erzielt. d) Auch stehen dem Katecheten wenig Stunden zur Verfügung. Schon deswegen darf er sich auf weitläufige Entwicklungen nicht einlassen und soll lieber gleich das sagen, was erst auf Umwegen gefunden werden kann“ (*Spirago 1911, S. 58; Hervorh. geändert*).

Angesichts der Fülle von Gestaltungsmöglichkeiten für den Religionsunterricht kann *Spiragos* Argumentation methodisch gesehen nicht überzeugen. Dennoch ist zu bedenken, daß im Religionsunterricht vieles vom Umgang mit dem Wort abhängt.

### 1 Der Umgang mit dem Werkzeug Wort

In diesem Gliederungspunkt ist auf die Handhabung des „Werkzeuges“ Wort einzugehen. Vom Lehrervortrag bis zum Impuls wird der aktive Einsatz der gesprochenen Sprache als Gestaltungsform des Unterrichts behandelt. Zu unterscheiden ist zwischen

- wechselseitigen sprachlichen Aktionsformen: Lehrgespräch und Unterrichtsgespräch;
- längeren einseitigen sprachlichen Formen: Erzählung, Bericht, Schilderung und Beschreibung;
- kürzeren einseitigen sprachlichen Aktionen: Impuls und Frage.

## 1.1 Das Lehr- und Unterrichtsgespräch

Das Lehr- und insbesondere das Unterrichtsgespräch findet zwar vor und mit der gesamten Klasse statt, ist aber dennoch nicht gleichzusetzen mit einem Frontalunterricht. Beide Gestaltungsformen unterscheiden sich voneinander besonders durch die unterschiedliche Vorrangstellung des Lehrers.

### Das Lehrgespräch

Diese sprachliche Unterrichtsform ist durch ihre fragend-entwickelnde Vorgehensweise gekennzeichnet. Im Unterschied zum reinen Frontalunterricht spielen dabei Entscheidungsfragen (erwartete Antwort z.B. ja/nein) oder sog. W-Fragen (Wer? Wie? Was? usw.) eine untergeordnete Rolle; vielmehr sollen Denkanstöße und andere Impulse zum Zuge kommen. Die Gesprächsführung liegt noch beim Lehrer, es werden aber die Gesprächskontakte zwischen den Schülern akzeptiert und angeregt. Beim Lehrgespräch handelt es sich um „einen Kompromiß zwischen fragend-entwickelndem Frontalunterricht und dem Unterrichtsgespräch im engeren Sinne“ (*Aschersleben 1979, S. 109*).

### Das Unterrichtsgespräch

Gegenüber dem Lehrgespräch nimmt der Lehrer beim Unterrichtsgespräch seine dirigierende Funktion zurück, besonders im freien Unterrichtsgespräch.

#### ● Gebundenes oder gelenktes Unterrichtsgespräch

Diese Form ist an bestimmte Vorgaben oder Absichten gebunden, z.B. an ein Thema oder an ein Lernziel, das der Lehrer vor oder während des Gesprächs nennt, um seine Absichten offenzulegen. Verschiedene Elemente sollten dabei bedacht werden (*vgl. Aschersleben 1979, S. 115-117; dort gleichzeitig als Schritte einer Stunde mit Unterrichtsgespräch verstanden*):

- Organisatorische Maßnahmen regeln u.a. die Art der Wortmeldung (z.B. freie Meldung aller oder Leitung des Gesprächs durch einen bestimmten Schüler; z.B. Festlegung auf die Form des Rundgesprächs).
- Die Problemstellung durch Lehrer oder Schüler geschieht oft durch einen entsprechenden Impuls, z.B. ein Zitat, ein Sprichwort, eine Geschichte, einen bildlichen oder akustischen Impuls oder durch das Aufgreifen eines aktuellen Ereignisses.
- Die Denkpause und das Zurückziehen des Lehrers sind gerade für ein thematisch orientiertes Unterrichtsgespräch notwendig.

- Das eigentliche Unterrichtsgespräch kann mit oder ohne direkte Lehrerbeeiligung erfolgen; ggf. soll der Lehrer lenken und motivieren.
  - Zusammenfassung und Sicherung des Gesprächsergebnisses sind als wichtiges Element zu betrachten. Als Möglichkeiten bieten sich an: der Tafelanschrieb, die Formulierung eines einprägsamen Satzes, der Hefteintrag u.a.m.
- „Das gelenkte Gespräch ist, rein quantitativ gesehen, das wichtigste Handlungsmuster der Schule überhaupt! Es macht die Hälfte des gesamten und zwei Drittel des Frontalunterrichts aus“ (Meyer 1987 b, S. 283).

### ● Freies Unterrichtsgespräch

Ein solches Gespräch verläuft fast rein assoziativ. Die Inhalte ergeben sich im gesamten Gesprächsverlauf aus den spontanen Einfällen der Schüler - ohne Bindung an bestimmte Lernziele. Positiv kann vermerkt werden: „So hat das freie Unterrichtsgespräch durchaus seine methodische Berechtigung: im freien Erzählen und Berichten zum Wochenbeginn oder im täglichen Schulanfang des Anfangsunterrichts; dann lassen sich in einer sogenannten Fragestunde aktuelle Fragebedürfnisse der Schüler auch in den Klassen der Sekundarstufen befriedigen, und im sogenannten Gelegenheitsunterricht kann auf aktuelle Fragen eingegangen werden, die sich während des traditionellen Unterrichts ergeben“ (Aschersleben 1974, S. 146).

Das freie Unterrichtsgespräch eignet sich gut für den Religionsunterricht, denn er muß Raum bieten für Nichtlehrplanmäßiges: wenn „etwas in der Luft liegt“, wenn Schüler ein Anliegen artikulieren, wenn der Lehrer selbst merkt, daß etwas zu besprechen ist usf. Der Übergang zum gebundenen Unterrichtsgespräch ist fließend. Im freien Unterrichtsgespräch bilden sich nämlich oft einzelne Punkte heraus, die intensiver besprochen werden müssen; daraus kann sich ein gebundenes Unterrichtsgespräch entwickeln.

## 1.2 Erzählung, Schilderung, Bericht, Beschreibung

Erzählen, Schildern, Berichten und Beschreiben sind als längere, zusammenhängende sprachliche Darbietungen durch den Lehrer, aber auch durch den Schüler zu verstehen; sie sind einseitige sprachliche Aktionsformen. In der Regel überschreiten solche Elemente nicht einen Zeitraum von zehn Minuten.

### Zielsetzungen und Anforderungen

Je nachdem, ob erzählt, geschildert, berichtet oder beschrieben wird, sind unterschiedliche Absichten im Spiel; es werden auch unterschiedliche Anforderungen an den Lehrer bzw. die Lehrerin gestellt.

### ● Erzählen: Ziele und Anforderungen

„In der *Erzählung* geht es um die Darstellung eines zeitlichen Nacheinanders, das Subjektivität (Ich-Form der Erzählung) und affektives Beteiligtsein des Vortragenden gestattet und unter methodischen Gesichtspunkten sogar erfordert: wenn in der Grundschule zum Beispiel der Lehrer über seine Erlebnisse beim Besuch des Zoos erzählt“ (*Aschersleben 1979, S. 30*).

Gefordert wird vom erzählenden Lehrer, daß er

- eine themengerechte Atmosphäre schafft,
- eine positive Einstellung zum Erzählinhalt einnimmt,
- Gestik, Mimik und Diktion auf die Erzählung abstimmt,
- mit angemessenem Ausdruck erzählt,
- das Erzähltempo dem Handlungstempo der Erzählung anpaßt,
- mögliche Störungen des Unterrichts ausschließt (*vgl. Aschersleben 1979, S. 31-33*).

### ● Schildern: Ziele und Anforderungen

„In der *Schilderung* geht es im Unterschied zur Erzählung um ein räumliches Nebeneinander, auch ist die emotional-affektive Färbung der Schilderung weniger subjektiv, vielmehr distanzierter... In der Schilderung sind zwar auch zeitliche Elemente enthalten, die jedoch als etwas Wiederkehrendes gesehen werden“ (*Aschersleben 1979, S. 33*).

Vom schildernden Lehrer wird gefordert, daß er:

- sich fachlich informiert und vorbereitet,
- effektiv schildert, aber ohne zu manipulieren,
- die Schilderung gut gliedert,
- das Ziel der Schilderung im Hinblick auf die Unterrichtsstunde angibt (*vgl. Ascherleben 1979, S. 34 f.*).

### ● Berichten: Ziele und Anforderungen

„Im *Bericht* geht es - vor allem im sogenannten Sachbericht - um die sachliche Darstellung eines zeitlichen Nacheinanders. Der Bericht unterscheidet sich also von der Erzählung durch seine größere Sachlichkeit und damit Objektivität... Vom Lernziel her gesehen hat der Bericht des Lehrers eine andere Funktion im Unterricht als Erzählung und Schilderung: es geht nicht darum, den Schüler auf einen Erzählhöhepunkt hinzuführen oder ihm Charakteristika einer Sache oder Person transparent zu machen. Vielmehr geht es im Bericht um die Klärung einer Sachlage“ (*Aschersleben 1979, S. 35*).

Vom berichtenden Lehrer wird gefordert, daß er:

- sachlich einwandfrei darstellt,
- detaillierte Angaben macht,
- straff gliedert, die Gliederung vorlegt,

- die optimale Länge beachtet (bis zu ca. 10 Minuten),
- mitschreiben läßt (vgl. *Aschersleben 1979, S. 36 f.*).

### ● Beschreiben: Ziele und Anforderungen

„In der *Beschreibung* ... geht es um ein räumliches Nebeneinander, das ebenfalls wie im Bericht sachlich und distanziert wiederzugeben ist... In der Beschreibung geht es für den Lehrer vor allem um eine knappe und trotzdem übersichtliche Darstellung eines Sachverhaltes, die die wesentlichen Einzelheiten des zu beschreibenden Gegenstandes enthält“ (vgl. *Aschersleben 1979, S. 37 f.*).

## 1.3 Erzählen im Religionsunterricht

Das Erzählen hat schon immer in unserer Glaubenstradition eine Rolle gespielt. In Israel erzählt der Hausvater den Kindern von Jahwes Großtaten an seinem Volk, im NT finden sich erzählerische Wiedergaben der Geschehnisse um Jesus. Das Christentum kann sich als Erzählgemeinschaft verstehen, in der die Begegnung mit dem Glauben durch das Erzählen geschieht (s. das Anliegen der *narrativen Theologie*). Weil das Erzählen die Subjektivität und das affektive Beteiligtsein in den Vordergrund rückt, kann gerade durch diese Form eine lebendige Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung (Korrelationsdidaktik) erreicht werden.

Daraus ergeben sich für den Religionsunterricht einige besondere methodische Aspekte (vgl. z.B. *Ort 1988 a, S. 224 f. und Hofmeier 1983, S. 136*):

- Die Erzählung kann aus der Bibel oder aus anderen Quellen stammen, die für die Christen existentiell wichtig sind. So sind die Erfahrungen derer, die Jesus begegneten, in den Texten der Bibel „geronnen“. Die Erfahrungen von Menschen, die z.B. mit Franziskus gelebt haben, haben ihren Niederschlag in Lebensbeschreibungen des Heiligen gefunden; die Erfahrungen von Beterinnen haben sich in Gebeten niedergeschlagen.
- Der Abstand zwischen Damals und Heute sollte deutlich werden. Der erzählte (biblische) Text wird verständlich aus einer bestimmten Zeit heraus; er ist aber keine bloße Historie, sondern er enthält damalige Erfahrung, die als geronnene Erfahrung zu heutiger Erfahrung anstoßen soll.
- Der erzählte Text soll Betroffenheit auslösen. Aber diese Betroffenheit ist nicht einfach ab-solut - völlig losgelöst von der damaligen Zeit und den damaligen Personen zu sehen. Deshalb soll im biblischen Erzählen und beim Erzählen anderer Texte aus früherer Zeit ein bloßes Historisieren ebenso vermieden werden wie ein bloßes Psychologisieren.

## 1.4 Lehrervortrag und Schülerbeitrag

### Der Lehrervortrag

Diese Form des Unterrichtsbeitrags kann die bereits genannten sprachlichen Darbietungen der Erzählung, der Schilderung, des Berichts und der Beschreibung umfassen. Der Lehrervortrag ist allerdings nicht unumstritten. Argumentiert wird z.B. so (vgl. *Ascherleben 1979, S. 39 f.*):

#### *Gegen den Lehrervortrag*

- Er entspringt autoritärem Lehren.
- Er überfordert den Zuhörer durch Länge und Niveau.
- Er erbringt wenig Lerneffektivität, weil v.a. das Kurzzeitgedächtnis angesprochen wird.
- Er entspricht nicht den visuell veranlagten Menschen.
- Er kommt den meisten Lerninhalten nicht entgegen.

#### *Für den Lehrervortrag*

- „Der Lehrer kann in vergleichsweise kurzer Zeit ein Maximum an Lerninhalten vermitteln und an Lernzielen erreichen.“
- „Räumlich und zeitlich entfernte Lerninhalte, die nicht durch andere Veranschaulichungsformen vorgestellt werden können, werden den Schülern zugänglich gemacht.“
- „Die Sprache des Lehrers hat Modellfunktion, das heißt, der Lehrervortrag ist unabhängig von seinem Inhalt auch ein Mittel der Spracherziehung.“
- „Mit seinem eigenen Vortrag vermag der Lehrer, seine Schüler zu motivieren und zusätzlich für den Lerninhalt zu interessieren.“

Der Lehrer sollte sich auf jeden Fall fragen, was er mit seinem Lehrervortrag erreichen will: Betroffenheit oder Information? Danach muß er die Art seiner sprachlichen Darbietung ausrichten: subjektive Beteiligung oder sachliche Distanz. Für den Religionsunterricht kann die folgende Aufstellung einen Denkstoß bieten.

Abb. 22

Darstellungsart	Textart	Teilbereich des RU
mit subjektiver Beteiligung	- biblische Erzählung - eigene Erlebnisse - Lebensbild eines Heiligen	- biblischer Unterricht - lebenskundlicher Unterricht - ethisch/moralischer Unterricht
sachlich-distanzierte Darstellung	- Lebensdaten eines Heiligen - Ortsbeschreibung	- kirchengeschichtl. Unterricht - biblische Landeskunde

## Der Schülerbeitrag

Was zu den längeren sprachlichen Darbietungen gesagt wurde, bezog sich stärker auf den Lehrer und sein methodisches Vorgehen. Die sprachlichen Handlungen des Schülers können analog zu denen des Lehrers gesehen werden. So kann der Schüler

- berichten, z.B. durch die Mitteilung der Gruppenarbeitsergebnisse oder in Form eines Referats (etwa ab Jahrgangsstufe 8);
- beschreiben, z.B. bei Bildbeschreibungen;
- erzählen; dies als freies Erzählen, v.a. in der Grundschule. Schüler dieses Alters widmen sich noch verhältnismäßig unbeschwert dem Erzählen. Der bayerische CuLp (1. Jgst.) schlägt z.B. vor, Schüler sollten beim Thema „Geborgenheit suchen“ erzählen: „Als ich einmal krank, traurig, allein, mutlos war“.

## 1.5 Fragen und Impulse

Fragen und Impulse sind kürzere einseitige sprachliche Gestaltungsformen. Allerdings sind die Trennungslinien zu längeren einseitigen wie wechselseitigen sprachlichen Gestaltungsformen fließend: „Frage wechselt mit Impuls, ein Impuls regt Fragen oder eine Besprechung an; innerhalb einer Besprechungsphase eröffnen Fragen und Impulse neue Perspektiven“ (*Grünfeld 1976 a, S. 95*).

### Die Lehrerfrage

Fragen, die vom Lehrer ausgehen, haben bestimmte Funktionen und müssen bestimmten Anforderungen genügen.

#### ● Funktionen der Lehrerfrage

Vier Bereiche lassen sich unterscheiden (*vgl. Grünfeld 1976 a, S. 95 f.*):

- Steuerungsfunktion: Die Schüler werden durch die Fragen in einen geregelten Unterrichtsvorgang eingeordnet.
- Polarisierungsfunktion: Die Schüler sollen sich durch die Fragen verstehen als den einen Pol des Unterrichts, dem der andere Pol gegenübersteht, nämlich das zu Erarbeitende.
- Aktivierungsfunktion: Die Schüler sollen durch Fragen zur eigenen, selbständigen Erarbeitung angeregt werden.
- Überprüfungsfunktion: Die Fragen können zur Überprüfung und Lernzielkontrolle eingesetzt werden.

### ● Methodische Anforderungen an die Lehrerfrage

Wenn Lehrerfragen sinnvoll zum Lernprozeß beitragen wollen, dann werden folgende Forderungen erhoben (*teils wörtlich, teils sinngemäß nach Grünfeld 1976 a, S. 96 f.*):

- In Fragesätzen sollte das Fragewort am Anfang des Satzes stehen.
- Das Fragewort muß „dem gesuchten Merkmal und der Intention der Frage entsprechen“; z.B.:

<i>Fragewort</i>		<i>Merkmal</i>		<i>Aktivität</i>
Wie viele?	→	Anzahl	→	Zählen
Wie lange?	→	Distanz	→	Messen
Warum?	→	Grund	→	Ursachensuche

- „Die Frage soll klar und verständlich sein.“ Sie soll zudem eindeutig und präzise gestellt werden.
- „Die Fragen sollen gut gestreut werden.“ Fragen sollen alle Schüler angehen, alle Schüler ansprechen.
- „Zwischen Frage und Antwort sollten angemessene Besinnungspausen vorgegeben werden. Ist der Lehrer davon überzeugt, daß die von ihm gestellte Frage klar, verständlich, eindeutig und präzise ist, so muß er auch auf die Antwort warten lernen.“
- Fragearten sollten vermieden werden. Dazu gehören:
  - Definitionsfragen (Was ist...);
  - Kettenfragen (eine Frage direkt nach der anderen);
  - Suggestivfragen (Meinst Du nicht auch...);
  - Entscheidungsfragen (erwartet Antwort Ja oder Nein);
  - Ergänzungsfragen (Petrus war unter den Aposteln der...?).
 Derartige Fragen wirken z.T. überfordernd, verwirrend oder unterfordernd.
- Die Fragen sollten sich auf bedeutsame Punkte konzentrieren und zentrale Fragestellungen der Stunde herausarbeiten (*zu dieser und den folgenden beiden Forderungen: Becker 1986 a, S. 164-166*).
- Die Fragen sollten gelegentlich auch anspruchsvoll sein, indem sie z.B. auf Zusammenhänge u. dgl. ausgerichtet sind.
- Mit den Fragen sollten nur minimale Hilfen zur Beantwortung gegeben werden; der Lehrer darf also in der Regel die gestellten Fragen nicht selbst beantworten.

Lehrerfragen sind v.a. daran zu messen, ob sie sinnvoll den Lernprozeß voranbringen und dabei den Schüler und die Schülerin als Subjekt ernst nehmen.

## Der Lehrerimpuls

Gegenüber der Frage ist der Impuls eine anspruchsvollere Art des Anstoßes. Auch im persönlichen Gespräch erreicht man oft durch einen Hinweis, einen Anstoß oder eine fragende Feststellung den Gesprächspartner besser als durch eine direkte (evtl. plumpe) Frage. „Ein Impuls ist eine Bewegungsgröße, eine kurz andauernde Kraftwirkung, die etwas in Bewegung setzt oder setzen soll, die bestimmte Aktivitäten anregen soll. Man kann diesen Begriff nicht lediglich mit ‚Denkanstoß‘ übersetzen. Denn es soll unter Umständen nicht nur ein Denken angeregt werden, sondern eventuell ein Handeln oder ein wertendes Empfinden“ (Grünfeld 1976 a, S. 97).

### ● Charakterisierung und Einteilung

Der Vorteil des Impulses liegt darin, daß er nicht so lehrerzentriert ist wie die Lehrerfrage. Der Impuls gibt zudem Raum für eine breitere Reaktion als die Frage und fördert dadurch die Selbständigkeit des Schülers. Man unterscheidet sprachliche und nichtsprachliche Impulse (vgl. Grünfeld 1976 a, S. 97 f.):

#### Sprachliche Impulse:

Beobachten: „Beobachtet...“

Besinnen: „Denkt einmal darüber nach...“

Mitteilen: „Sprecht euch darüber aus...“

Ergänzen: „Bezeichnet das genauer...“

Urteilen: „Berichtigt diese Aussage...“

Begründen: „Gebt den Grund an...“

Vergleichen: „Da fällt uns etwa Ähnliches ein...“

Vermuten: „Wir denken uns, wie das weitergeht...“

#### Nichtsprachliche Impulse:

Mimisch: ermunterndes Lächeln

Gestisch: dämpfende Handbewegung

Zeichenhaft: stummes Anschreiben eines Begriffs

Lokomotorisch: bewußt den Standort verändern

Gegenständlich: Bereitstellen eines Gegenstandes.

### ● Methodische Anforderungen

Wie bei der Frage, so werden auch beim Impuls gewisse methodische Forderungen erhoben (vgl. Grünfeld 1976 a, S. 98):

- Er soll Spielraum ermöglichen und zugleich das Handlungsfeld eingrenzen.
- Er soll interesseweckend sein, motivieren.
- Er soll interessenlenkend sein, also die verschiedenen Interessen in der Klasse auf einen gemeinsamen Gegenstand lenken.

- Er soll interessefördernd sein, also das geweckte Interesse auch in Gang halten.

### ● Frage und Impuls im Vergleich

Selbstverständlich sollte man das eine Extrem vermeiden und nur noch mit Impulsen arbeiten; andererseits wird durch Aufstellungen wie die folgende deutlich, welche Vorzüge der Impuls gegenüber der Frage aufweist (Müller 1977, S. 84):

Abb. 23

<i>Frage</i>	<i>Impuls</i>
Die Lehrerfrage legt die Denkschritte der Schüler fest, - vor allem, wenn es sich um sehr präzise gestellte Fragen handelt.	Im Unterschied dazu bietet der Impuls (Denkanstoß) dem Schüler Anregungen zum eigenen Fragen und Überlegen.
Bei der Frage folgt das Denken des Schülers der vom Lehrer vorgegebenen Richtung.	Beim Impuls wird der Schüler zum selbständigen Denken angeregt.
Bei der Frage haben die Schüler keinen oder nur einen geringen Spielraum für eigene Denkleistungen und Möglichkeiten, den weiteren Unterrichtsverlauf mitzugestalten.	Beim Impuls eröffnet sich ein weites Feld, so daß der Schüler selbständige Vorschläge in das Unterrichtsgeschehen einbringen kann.
Die Lehrerfrage erlaubt nur eine oder wenige gleichartige Antworten. (je exakter die Frage gestellt ist, desto weniger Antworten sind möglich). Dadurch kommt es zu keiner Kommunikation der Schüler untereinander.	Beim Impuls entfalten mögliche Schüleräußerungen ein breites Spektrum und damit ein hohes Maß an Kommunikation zwischen den Schülern.
Bei der Frage ist die Denkbewegung vorwiegend auf den Lehrer konzentriert und bricht nach jeder erfolgten Antwort ab. Dadurch reiht sich Frage an Frage. (Besonders eine Fragenkette zwingt den Schüler zu einem reaktiven Verhalten.)	Impulse regen die Schüler zu unterschiedlichen und weittragenden Denkbewegungen an. Sie ermöglichen selbständige Arbeitsleistungen.

### ● Die Schülerfrage

Untersuchungen zufolge entfallen immer noch die meisten sprachlichen Äußerungen im Unterricht auf den Lehrer (z.T. ca. 80%). Unter den Schüleräußerungen ist als wichtigste die Schülerfrage zu betrachten. Sie kann sich besonders in einem Unterricht entwickeln, der freier gestaltet ist und den Schüler nicht einengt. Der Lehrer muß also für ein entsprechend offenes Klima sorgen; er sollte sich dazu auch folgendes vergegenwärtigen:

„Faßt man die *Funktion der Schülerfrage* unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten zusammen, so ergibt sich:

1. sie ist im Unterschied zur Lehrerfrage eine echte Frage; das heißt, sie entspringt einem echten Informationsbedürfnis, das vom Lehrer unterrichtlich genutzt werden sollte;
2. sie weist den Lehrer auf Interessengebiete seiner Schüler hin, die er bei strikter Beachtung der Lehrpläne übersehen und nicht berücksichtigt hätte;
3. sie motiviert den Schüler stärker als die unechte Lehrerfrage, die von einem Fragenden, der die Antwort weiß, an einen Antwortenden gerichtet wird, der sie oft nicht weiß;
4. sie verführt zum Verbalismus beim Lehrer, der ... sich mit oberflächlichen Äußerungen begnügt, ohne nach der Lerneffektivität zu fragen;
5. sie hat als Lerninhalte Themen, die zwar den einzelnen Schüler interessieren, vielleicht auch eine Gruppe, aber unter Umständen weder vom Lehrer noch vom Lehrplan her eine Berechtigung haben, das heißt, in der Schülerfrage wird die subjektive Lernzielbestimmung bevorzugt“ (Aschersleben 1979, S. 69).

## 1.6 Wertungen und Regelungen

Zum Schluß der Bemerkungen über das Werkzeug Wort werden kritische Äußerungen im Hinblick auf das Unterrichtsgespräch vorgetragen; weiterhin erfolgen einige Hinweise zur Gesprächsschulung; schließlich wird die Bedeutung der sprachlichen Interaktion für den Religionsunterricht betont.

### Kritische Einlassungen

Die bereits erwähnte sprachliche Dominanz des Lehrers bzw. der Lehrerin findet ihren stärksten Ausdruck im gelenkten Unterrichtsgespräch und im Lehrgespräch, in dem sehr vieles durch den Unterrichtenden festgelegt wird: „Die Schüler dürfen mitreden, mitdenken und rasonieren, aber sie bleiben an der langen Leine des Lehrers, der sie nicht wirklich freigibt. Der Lehrer

erscheint als ein freundlicher, auf die Schüler eingehender Mensch, aber er schafft im Gespräch keine von den Schülern in Selbsttätigkeit und Selbständigkeit zu besetzenden Handlungsspielräume, sondern Spielwiesen für Probedenken“ (Meyer 1987 b, S. 287).

Wenn diese Beobachtungen stimmen, sollten sie den Lehrer und die Lehrerin danach fragen lassen, wie - entgegen dem gelenkten Gespräch - allmählich ein Gespräch entstehen kann, das zurecht als fragend-entwickelnd bezeichnet werden darf: „In dieser Gesprächsform versucht der Lehrer, wie dies der Begriff andeutet, einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht und Fragehaltung der Schüler heraus zu entwickeln. Der Lehrer ist sozusagen ‚Katalysator‘ für die aus eigener Kraft entwickelte Denkbewegung der Schüler. Er nutzt ihre ‚natürliche‘ Neugier, ihre Vorkenntnisse und ihre Kombinationsfähigkeiten, um sie zum einsichtigen Nachvollziehen der im Gesprächsgegenstand enthaltenen Fragen oder Probleme zu bewegen. Der Lehrer schmiegt sich förmlich den Denkbewegungen der Schüler an, er geht auf Mißverständnisse ein, er läßt Um- und Irrwege zu, ja er schlägt selbst aus diesen Um- und Irrwegen noch sein Kapital für die Problemanalyse - aber er verzichtet keineswegs darauf, den Lernprozeß der Schüler zu lenken (Meyer 1987 b, S. 288).

## Regelungen

Bescheidener als die eben erwähnten Forderungen hören sich die Verhaltensregeln an für den Lehrer, der sich auf das Unterrichtsgespräch einstellt (vgl. *Aschersleben 1979, S. 117-120*):

1. Die Gesprächsschulung beginnt bereits vor dem Unterricht. Deshalb sollte der Lehrer die Möglichkeit von verbalen Impulsen bedenken, er sollte die Schüler in seinen demokratischen Führungsstil einbeziehen und sie zu gegenseitigem partnerschaftlichen und kritischem Verhalten ermuntern.
2. Zur Auswahl der Themen: Solche Themen sind zu wählen, die den Schüler interessieren und zu denen die Schüler ein gewisses Vorwissen haben - evtl. auch ein Vorwissen, das gerade wegen darin enthaltener falscher Vorstellungen zu einem Gespräch provoziert.
3. Die Motivation zu Beginn des Gesprächs ist sorgfältig zu bedenken: Ist der Unterrichtsinhalt dem Schüler frag-würdig? Welcher Impuls eignet sich für dieses Gespräch am besten?
4. Eine geeignete Sitzform ist festzulegen.
5. Der Gesprächserfolg hängt weitgehend vom Verhalten der Schüler ab. Deshalb müssen die Schüler soziales Verhalten einüben, sie sind in angemessenes Gesprächsverhalten einzuführen (s. bereits eben 1.).

6. Der Lehrer soll - wenn nötig - eingreifen: wenn das Gespräch ausufert, wenn die vereinbarten Formen nicht eingehalten werden, wenn Impulse nötig sind. Die Impulse sollen aber weit genug sein, damit das Unterrichtsgespräch nicht zu sehr eingeengt wird. Dazu kann man sich bestimmte feste Redewendungen zurechtlegen.
7. Das Gesprächstempo sollte der Gruppe weitgehend selbst überlassen bleiben; wenn irgend möglich, darf kein Zeitdruck entstehen.

## Sprachliche Interaktion im Religionsunterricht

Religionsunterricht soll den Schüler zu verantwortungsvollem Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion führen. Dazu dient unter den genannten sprachlichen Aktionsformen am meisten das Gespräch. Dies betrifft die grundsätzliche Zielsetzung des Religionsunterrichts. Damit sind aber zur Erreichung von einzelnen Unterrichtszielen die anderen sprachlichen Aktionsformen nicht auszuschließen. Dabei wird man fragen: Sind diese Formen auf das grundsätzliche Ziel des Religionsunterrichts hingeeordnet? M.a.W.: Sehe ich als fragender, impulsgebender, berichtender, erzählender Lehrer im Schüler den Partner auf dem Glaubensweg - oder geht es mir nur darum, „die Fäden in der Hand“ zu behalten und ja nicht die Führung abzugeben?

„Das Gespräch ist Ort des lebendigen Austauschs von Meinungen und Urteilen. Im Gespräch werden Kenntnisse erweitert und vertieft, Standpunkte geklärt oder auch revidiert. Spontane Beiträge lassen bekannte Sachverhalte plötzlich in neuem Licht erscheinen. Der Religionslehrer wird also alles versuchen, um mit seiner Klasse ein gutes Gesprächsklima aufzubauen. Jedoch gelingen gute Gespräche selten im Unterricht. Allzu oft sind die äußeren Umstände einem echten Gespräch abträglich. Wichtige Hilfen, soweit sie das Lehrerverhalten betreffen, findet er durch Analyse und Fortentwicklung seiner Fragetechnik [...], durch das Erlernen des sog. Aktiven Zuhörens [...] oder durch Einüben der Gesprächsregeln der sog. Themenzentrierten Interaktion“ (*Kurz 1986, S. 480*).

Hinweise zum Stellenwert der sprachlichen Interaktion im Religionsunterricht finden sich u.a. bei *Weidmann 1988 d, S. 318-322* und bei *Müller 1977, S. 87-93*.

## 2 Der Umgang mit Texten

„Texte sind (und bleiben auch vermutlich) die häufigsten Medien des Religionsunterrichts. Jedoch wird jeder aufmerksame Lehrer eine zumindest zeitweilige Textmüdigkeit seiner Schüler beobachten. Woher kommt sie? Ist es nur die ‚Überfütterung‘ der Schüler mit Texten oder ist gravierender das von Halfbas beklagte hermeneutische Defizit, ‚ein oft zuchtloser didaktischer Dilettantismus‘? Ist der Religionsunterricht textlastig und erfahrungsarm geworden?

Wenn der Religionsunterricht nicht auf Texte verzichten kann, so muß gefordert werden, daß ihr Einsatz didaktisch und methodisch sorgfältig bedacht wird“ (Kurz 1984, S. 51).

Dem Anliegen didaktischer und methodischer Sorgfalt im Umgang mit Texten will dieser zweite Teil des Aspekts 8 gerecht werden. Wie bei den meisten anderen Aspekten dieser Methodik muß auch hier manches offen bleiben. Zur intensiveren Erarbeitung von Texten finden sich normalerweise in den Textsammlungen für den Religionsunterricht entsprechende Kommentare und Arbeitshinweise.

### 2.1 Zur Textauswahl

Grundsätzlich kann die Suche nach geeigneten Texten anhand dreier Fragen erfolgen:

- Welcher Text eignet sich aufgrund des festgelegten Lernziels?
- Welcher Text enthält die zu vermittelnden Inhalte?
- Welche Funktion soll der Text im Unterricht erfüllen? Soll er z.B. eher informieren oder provozieren?

#### Auswahlhilfe: Textcharakter

Eine griffige Einteilung unterscheidet pragmatische und fiktionale Texte. „Merkmal der *pragmatischen* Texte: sie haben unmittelbare Anschlüsse an die lebensweltliche Wirklichkeit. Sie erläutern etwa Zusammenhänge, prognostizieren Entwicklungen, geben Handlungsanweisungen, entfalten Erklärungsmodelle oder stellen geschichtlich-faktische Realität dar. Dagegen verlangen *fiktionale* Texte (Romane, Gedichte, Legenden, Witze etc.) vom Leser geradezu, daß er die dargestellten Inhalte nicht für lebensweltliche Realität hält. Vielmehr soll er über die Inhaltsebene (1. Referenz) hinaus eine Bedeutung des

Textes (2. Referenz) im Lesen selbst stiften. Pragmatische Texte wollen also primär in ihrem dargestellten Inhalt verstanden werden; fiktionale Texte bedürfen dagegen der interpretierenden Aneignung“ (Niehl 1986, S. 526).

Anhand dieser Unterscheidung läßt sich zunächst der Textcharakter bestimmen. Entsprechend ist ein pragmatischer Text mehr zur Realitätsdarstellung und -erschließung geeignet; ein fiktionaler Text fordert deutlicher zur persönlichen Auseinandersetzung heraus. An dieser Stelle ist auch auf das Auswahlkriterium der sprachlichen Bedeutsamkeit eines Textes hinzuweisen - auch wenn dieses Moment sehr subjektiv gehandhabt wird.

### **Auswahlhilfe: religionspädagogische Begründung**

Themen des Religionsunterrichts sollten in einem religionspädagogischen Begründungszusammenhang stehen. Sie sind demnach vom Lernprozeß her, von der Fachwissenschaft aus, aufgrund der christlichen Lebensgestaltung, im Hinblick auf soziale Kompetenz, unter dem Aspekt der ethischen Kompetenz und der Identitätsfindung festzulegen (vgl. Haidl/Hertle/Saller 1980, S. 21f.). Entsprechend lassen sich auch einige Kriterien für die Auswahl von Texten für den Religionsunterricht nennen (s. Röckel 1973, S. 83, sowie Nastainczyk 1976 und Simon 1981, S. 789-783):

- Ist der Text altersgemäß?
  1. Stufe (1.-3. Schuljahr): erzählende Texte
  2. Stufe (4.-6. Schuljahr): realistische Berichte
  3. Stufe (7.-10. Schuljahr): erzählende Texte, neu und vertieft verstanden und erklärt; Gleichnisse, dialogisch-dramatische Texte in Auswahl
  4. Stufe (nach dem 10. Schuljahr): alle Arten;
- Hat der Text Bedeutung für die Lebenswirklichkeit der Schüler? Kann er zu eigener religiöser Erfahrung anstoßen?
- Gibt der Text Anstöße zur Wertvermittlung?
- Läßt der Text Christentum und Kirche in ihrer geschichtlichen Bedeutsamkeit erkennen?
- Fordert der Text zu emotionaler Identifikation bzw. kritisch-rationaler Auseinandersetzung heraus?
- Hat der Text zu tun mit Glaubensverkündigung, Glaubensfestigung oder sakramentaler Wirklichkeit?

## **2.2 Zur Unterrichtspraxis**

Nach der Textauswahl erfolgt die gründliche Erarbeitung eines Textes durch

den Lehrer. Er sollte genau analysieren, welchen Inhalt, welche Aussage der Text enthält; besonders sorgfältig ist demnach die „Sinnspitze“ herauszuarbeiten, um nochmals kritisch nach der Eignung des vorgesehenen Textes für den Unterricht zu fragen.

## Der Unterrichtsverlauf

Wenn Texte im Unterricht eingesetzt werden, kann der Unterrichtsablauf so aussehen (*s. dazu detaillierte Angaben bei Röckel 1973*):

1. Vortrag des Textes
2. Sammeln erster Meinungen zum Text
3. Nennen und Klären von Verständnisschwierigkeiten
4. Sichern des Textgegenstandes (evtl. auch schon vor der Lektüre)
5. Gliederung in Sinnabschnitte
6. Aufsuchen auffälliger formaler Merkmale und Bestimmung von deren Funktion im Zusammenhang
7. Erarbeitung des Sinngehalts (dabei Teil und Ganzes im Auge behalten)
8. Auseinandersetzung mit den Aussagen des Textes.

Gerade bei anspruchsvolleren Texten ist es wichtig, „am Text“ zu bleiben und nicht vorschnell zu interpretieren. Zu beachten bleibt bei der Planung des Unterrichtsablaufs immer, welchen Charakter der Text aufweist. So kann zwar das Acht-Punkte-Schema grundsätzlich gelten, die Schwerpunkte müssen aber je nach Textcharakter verschieden gesetzt werden (*s. Niehl 1986, S. 528 f.*):

Ein *pragmatischer Text* erfordert Texterschließung und Problemerkörterung. Es geht also erstens darum, „den Aussagegehalt zu klären und zu sichern“, zweitens muß der Text „analysiert und kritisiert“ werden.

*Fiktionale Texte* dagegen verlangen wegen ihrer zumeist erheblich intensiveren Gestaltung auch eine deutlichere Auseinandersetzung mit den Gestaltungsmitteln. Zunächst sind deshalb die sprachlichen Gestaltungsmittel zu untersuchen; weiterhin muß die bewußt gestaltete inhaltliche Struktur analysiert werden („Handlungsträger und ihre Beziehungen, Raum und Zeit, Werte, Erwartungen“). Schließlich erwächst daraus eine Interpretation „als kontrollierter Dialog mit dem Text“.

## Textarbeit und Unterrichtsphasen

Entsprechende Texte können - je nach Eignung - in allen Unterrichtsphasen eingesetzt werden:

- Ein Text kann als Einstieg in die Thematik dienen, z.B. eine Zeitungsmeldung, ein Gebet u.a.m.

- Texte können häuslich durch Leitfragen vorbereitet sein.
- Texte lassen sich als durchgehender Ausgangs- und Bezugspunkt einer Unterrichtsstunde oder -reihe verwenden.
- Ein Text kann eine Diskussionsgrundlage (in der Phase der Erarbeitung, der Vertiefung und des Transfers) bieten.
- Ein Text kann als Informationsquelle (in der Erarbeitungsphase) dienen.
- Texte können Medium der Nachbereitung und Anwendung sein.
- Texte bieten den Anlaß zu weiteren Aktivitäten: Ein Rollenspiel kann einen nicht zu Ende gelesenen Text weiterführen.

### Zielsetzungen der Textarbeit

Texte müssen den grundlegenden Zielsetzungen des Religionsunterrichts entsprechen. Mit Texten lassen sich aber auch viele detaillierte Ziele im Unterricht erreichen (s. Kurz 1984, S. 51-76):

- *Texte als Möglichkeit, die verschiedenen Wirklichkeitsebenen zu erkennen.* Mit Hilfe von vorgelegten oder von Schülern selbst erfundenen Fabeln und Parabeln können Schüler gut zwischen Gesagtem und Gemeintem unterscheiden lernen und damit für die Wahrheit des Nicht-Greifbaren offen werden.
- *Texte, um zu verdeutlichen, daß derselbe Inhalt verschieden wiedergegeben werden kann.* Dieselbe Bibelstelle wird in Übersetzungen aus verschiedenen Zeiten vorgelegt; verschiedene Äußerungen über ein- und dieselbe Persönlichkeit (z.B. Luther) werden vorgelegt; eine von einem bestimmten Erkenntnisinteresse geleitete Bibelübersetzung (der Name Junias in Röm 16,7) wird besprochen. Die Schüler sollen damit hellhörig werden für „standortgebundenes Sehen“, auch im Bereich von Religion und Kirche.
- *Texte, um zu erkennen, welche Wahrheit in ihnen vermittelt werden soll.* Über Franz von Assisi werden ein Lexikonartikel und ein Ausschnitt aus einer Franziskus-Legende vorgelegt. Die Schüler sehen, daß der Legende keine Daten und dem Lexikonartikel keine tiefergehenden Charakterisierungen zu entnehmen sind.
- *Texte, um die darin enthaltenen Zusammenhänge besser erkennen zu können.* Die Jakobserzählung des AT läßt sich in ihrem schematischen Ablauf skizzieren; in das Gleichnis vom Gastmahl (Lk 14,16-24) kann man sich durch eine Strukturskizze besser hineinversetzen.
- *Texte, um zur jeweiligen Kernaussage zu gelangen.* Grafisch werden die Schlüsselstellen herausgehoben und neu formiert; der Text wird auf ein bestimmtes Maß gekürzt.

- *Texte, um sich intensiver in die Klasse und in ein Problem einzubringen.*  
Ein Text wird mit Markierungen versehen, um ein Gespräch in Gang zu setzen; ein Text wird systematisch analysiert; Texte werden transformiert (z.B. in Mundart übertragen); zu einer vorgegebenen Situation soll ein Text (z.B. ein Brief) verfaßt werden; es wird die Methode des „verzögerten Lesens“ (z.B. durch Auslassen von Kernstellen im Textblatt) angewendet.

Erst eine solche variantenreiche Textarbeit kann als verantwortungsvoller Umgang mit Texten im Religionsunterricht angesehen werden. Verantwortet ist dieser Umgang gegenüber den Schülern, weil ihnen nicht einfach ein Text vorgesetzt wird, über den man dann belanglos daherredet. Verantwortungsvoll ist eine derartige Textarbeit, weil durch sie das generelle Ziel von Texten berührt wird, nämlich den Austausch zwischen allen Beteiligten zu ermöglichen. Dieser existentiell betreffende, kommunikative Aspekt wiederum stimmt mit der Zielsetzung des Religionsunterrichts überein.

Zum Schluß ist darauf hinzuweisen, daß viele brauchbare Textsammlungen für den Religionsunterricht vorliegen. In den Sammlungen bzw. in speziellen Begleitbüchern finden sich wichtige Arbeitshinweise. Auch die Kommentare zu Religionsbüchern bieten z.T. Hinweise zur Textarbeit.

## 9. Aspekt: Gestaltungsform Spiel

Spiel und Unterricht werden oft als Gegensatz verstanden:

„In einem zweiten Schuljahr wird die ‚Geschichte vom Mann, der rasch geholfen hat‘ (der barmherzige Samariter) behandelt. Der Religionslehrer hat ein Rollenspiel geplant:

Er hat Merksätze als Tafelanschrieb vorbereitet, Sprechtexte und Regieanweisungen für die Hauptdarsteller skizziert. Als Hauptrollen bieten sich der ‚Samariter‘ und der ‚Mann, der unter die Räuber fiel‘ und als Nebenrolle der Priester, der Levit und der Herbergswirt an. Der Vorschlag des Lehrers, die von der vorigen Stunde bekannte Erzählung zu spielen, findet allgemeine Zustimmung. Die Antwort auf die Frage, wer alles in dem Stück vorkomme und wer welche Rolle spielen wolle, ist nach kurzer Stille beinahe einmütig: Alle wollen den Esel spielen, auf den der Barmherzige den Geschlagenen bettet. Mit unüberhörbaren ‚i-a-Rufen‘ begründet einer lauter als der andere, wie sehr er für diese Rolle geeignet sei.“ Das Resümee: „Wer im Unterricht Spiele arrangiert, setzt sich mitunter der vorwurfsvollen Frage aus, warum er denn spiele (statt zu arbeiten) und Allotria treibe (statt ernsthaft Ziele zu verfolgen).“ (Kaspar 1976 a, S. 123).

Die Bedingungen für das Spielen im Unterricht erscheinen aber auch durch die heutigen Lebensumstände erschwert (Meyer 1987 b, S. 344):

- „- Schülern fällt es immer schwerer, in ihrer Freizeit zu einem medienunabhängigen Spielen zu kommen; schon kleinste Kinder haben große Berge von LEGO und Playmobil...
- Die kommerzialisierte Spielpraxis außerhalb der Schule färbt auf die kindlichen Erwartungen an das Spielen in der Schule ab...
- Lustbetontes, zweckfreies und in Muße stattfindendes Spielen wird immer seltener. Gerade das, was das Spielen von der Arbeit unterscheidet, nämlich seine Ansiedelung zwischen Wirklichkeit und Traum, seine selbstvergessene Freiwilligkeit, geht verloren.“
- Lehrer leisten der Verzweckung des Spiels Vorschub, wenn sie es didaktisierend im Unterricht einsetzen.

Gegenüber den nachdenklich-kritischen Stimmen wird zum Spielen ermuntert: „Es gilt also, jedes Spiel in das Ganze des Unterrichts oder der Grup-

penarbeit zu integrieren. Der Klasse muß deutlich werden, daß ein Spiel nicht ein billiger Zeitvertreib oder gar eine Art Belohnung für aufmerksames Mitarbeiten ist, sondern ein ernsthafter Bestandteil des Lernprozesses... Man muß erst einmal miterleben, wie das Spiel ankommt, was in einer Gruppe möglich ist und was nicht. Aber dann, wenn man weiß, was ein Spiel austrägt, sollte man eine umfassendere Konzeption anstreben und einen Arbeitsplan aufstellen, in dem die Spiele ebenso ihren organischen Platz finden wie z.B. Schallplatten, Dia-Serien oder literarische Texte“ (Frör 1977, S. 99).

## 1 Plädoyer für das Spiel

### Ein sozialpädagogisches Argument

„Nachdem Familie und Nachbarschaft oft nicht mehr als Lernfeld zum Erwerb der notwendigen sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Betracht kommen, hat der Unterricht weithin sozialpädagogische Belange zu berücksichtigen. Die Entwicklung eines Kindes hängt entscheidend davon ab, welche Rolle es in einer Gruppe von Kindern spielen kann, um Maßstäbe der Orientierung zu gewinnen.“ (Kaspar 1976 a, S. 124). Das Spiel kann diesem Argument zufolge ein „Medium zur Einübung kommunikativer und kooperativer Verhaltensweisen“ sein (Werner-Weiß 1979, S. 250).

### Entwicklungspsychologische Begründung

Das Spiel stellt eine wichtige Hilfe dar, damit das Kind die Wirklichkeit bewältigen kann (vgl. Werner-Weiß 1979, S. 251 f.):

- Das kleinere Kind benötigt das freie Spiel zur Realitätsbewältigung; das kindliche Rollenspiel verhilft zur Einübung von zugewiesenen Rollen, aber auch zur Antizipation von Situationen.
- Das ältere Kind und der Heranwachsende spüren zunehmend die Spannungen, die sich aus der Rollenzuweisung ergeben; das (Rollen-)Spiel ermöglicht eine Darstellung dieser Spannungen und bahnt so auch Lösungen an.

### Schulpädagogische Aspekte

Im Hinblick auf den Unterricht wird argumentiert (Kurz 1984, S. 122; Hervorh. geändert):

- „- Spiele können für Abwechslung in einem oft sehr eintönig empfundenen Schulalltag sorgen.
- Spiele können, da sie andere ‚Eingangskanäle‘ ansprechen als etwa Texte, verschiedenen Lerntypen unter den Schülern gerecht werden.

- Spiele können die Kommunikation unter allen Beteiligten verbessern oder überhaupt erst ermöglichen“.

### Religionspädagogisch-theologische Begründung

Das Spiel erscheint als unverzichtbarer Bestandteil des Religionsunterrichts (vgl. *Bubenheimer 1979, S. 10-18*):

- Von seiner Zielsetzung her will der Religionsunterricht die Sensibilität des Schülers für sich und für andere entfalten helfen, er dient zudem der Entwicklung der eigenen Kreativität: „Jedem Kind helfen, als Gottes Ebenbild selbst *Schöpfer* zu werden“ (*ebd. S. 10*). Diese Ziele dienen der Menschwerdung des Menschen; zu realisieren sind sie aber nur dann, wenn - wie eben im Spiel - die Einheit von Verstand, Seele und Körper beachtet wird.
- Im AT wird Gott als Spielender dargestellt., z.B. Ps 104; Spr 8,22-33; Sach 8,4-5; 2 Sam 6; 1 Chr 15,25-29, und der spielende Mensch ist Zeugnis für die ihm von Gott gegebene Spontaneität und Kreativität. Auch das ist ein wichtiger Grund für das Spiel im Religionsunterricht.
- Schließlich ist das Spiel in noch höherem Maße als das Erzählen geeignet, Erfahrung mitzuteilen und erleben zu lassen, wie es das Selbstverständnis heutigen Religionsunterrichts erfordert.

## 2 Spielarten

Aus den vielen möglichen Einteilungen kann (*in Anlehnung an Haas/Bätz 1984, Kaspar 1976 a, Frör 1979 und Kurz 1984*) folgende Zusammenstellung für den Religionsunterricht dienlich sein.

### Wahrnehmungs- und Aktivierungsspiele

- „- *Lockerungsübungen*: Im Raum (schnell - langsam) umhergehen und nach Anweisung des Spielleiters möglichst viele Hände schütteln, Dreiergruppen bilden, hüpfen u.a.  
Umhergehen und einander (gedachte) Gegenstände zuwerfen.  
Spielkreis bilden und einander einen Ball zuwerfen. Der Fangende nennt seinen Namen.  
„Mein rechter Platz ist frei“ mit Variationen.
- *Ausdrucksübungen*: Körperliche Bewegungen (z.B. Sportarten nachahmen, Situationen in Zeitlupe und Zeitraffer nachvollziehen...),  
Mimik (Grimassen schneiden...),  
Blickkontakte (z.B. Blinzeln...),  
Pantomime (z.B. unsichtbare Gegenstände im Kreis weitergeben...).

- *Sensibilisierungsübungen*: Sich auf den Boden legen und mit geschlossenen Augen die Umgebung erfühlen.  
In Partnergruppen Bewegungsabläufe aufnehmen und spiegelbildlich nachvollziehen (Spiegelphantomime).  
Sich mit geschlossenen Augen fremde/unbekannte Gegenstände und Personen ertasten.  
Bei geschlossenen Augen mit den Fingerspitzen den eigenen Körper abklopfen.
- *Kooperationsübungen*: Außer schon besprochenen Spielen bei Lockerungs-, Ausdrucks- und Sensibilisierungsübungen gehören dazu:  
Bildpuzzle zusammensetzen in Gruppen, ohne dabei miteinander zu sprechen.  
„Mensch ärgere dich nicht“ mit neuen Regeln als Spiel ohne Sieger.“  
(Haas/Bätz 1984, S. 76 f.)

## Ansspiele

Ansspiele sind eine Spielart, in der eine Szene nur angespielt, nicht vollständig durchgeführt wird. Ein Anspiel kann dazu dienen, Interesse für ein Problem zu wecken, es kann als Einführung in ein Rollenspiel verwendet werden. Als Anspiel ist bereits das Lesen eines geeigneten Textes mit verteilten Rollen zu bezeichnen.

## Geformtes Spiel

Beim geformten Spiel wird eine Szene vorgegeben (z.B. aus *Berg/Berg 1978*) oder erarbeitet und dann vorgespielt. So wird z.B. ein Hörspiel erarbeitet und - mit verteilten Rollen - auf Kassette gesprochen. Fixpunkte des Geschehens sollten dabei für alle deutlich werden (Tafelanschrieb oder OHP). Motivierend wirkt es, wenn die Produktion in anderen Klassen vorgeführt wird (vgl. *Kaspar 1976 a, S. 126*).

## Rollenspiel

Im Rollenspiel werden „Lehrer und Schüler... in eine Aktivität einbezogen, die ein unreglementiertes und kooperatives Vorgehen ermöglicht, damit eine Situation besser verstanden und im gemeinsamen Bemühen um Lösungen eher bewältigt werden kann ... Die Mitspieler identifizieren sich mit der Rolle eines anderen und agieren bzw. reagieren dementsprechend... Wichtig ist das Bemühen, die Situation eines anderen aufzugreifen und zum Ausdruck zu bringen“ (*Kaspar 1976 a, S. 126*). Man unterscheidet spontanes und gelenktes Rollenspiel.

### ● Spontanes Rollenspiel

Im spontanen Rollenspiel „gestalten die Schüler unabhängig von Impulsen und Spielanweisungen durch Erwachsene - z.B. aktiviert durch ein Bild, eine Fernsehsendung u.a. - eine Spielsituation bzw. eine Spielhandlung“ (Haas/Bätz 1984, S. 77). Die Schüler müssen dabei jedoch so viel Phantasie und Spieldisziplin investieren, daß sie damit in einer einzelnen Unterrichtsstunde überfordert sind.

### ● Gelenktes Rollenspiel

Um ein gelenktes Rollenspiel handelt es sich dann, wenn der Lehrer im Gegensatz zum spontanen Rollenspiel „ein Problem/eine Situation, die Rollen, den Ort, die Zeit und den Spielplan“ vorgibt, wenn er zudem das Spiel nicht nur initiiert, sondern es auch begleitet. Den Schülern bleibt die spielerische Ausgestaltung; die vorgegebene Strukturierung dient als Hilfe.

### ● Entscheidungsspiel

Sehr oft haben Rollenspiele Entscheidungscharakter; sie werden zu Entscheidungsspielen: „Eine Geschichte oder eine Situation wird geschildert bis zu einem Punkt, an dem eine Entscheidung unumgänglich ist. Hier setzt das Spiel ein. Die Spieler müssen also nicht eine vorgegebene Handlung übernehmen, sondern sie versetzen sich in ein Spannungsfeld, in dem sie frei agieren können. Gebunden sind sie nur an ihre Rollencharakteristik und an die Vergangenheit, die ihnen mitgeteilt wurde. Die Zukunft ist offen“ (Frör 1977, S. 24):

„Die Geschichte von den Arbeitern im Weinberg [Mt 20,1-15] wird bis V. 8 erzählt, oder besser: Der Lehrer spielt, während er erzählt, schon den Weinbergbesitzer und holt jeweils einige Schüler vom ‚Markt‘ (= Schulbänke) zum ‚Weinberg‘ (= Platz an der Tafel). Dann ruft er den Verwalter, einen vorher eingeweihten Schüler, und läßt ihn den Lohn auszahlen, wie im Text beschrieben. Der ausgezahlte Betrag muß allen als ein Tageslohn erkennbar sein, also am besten je 30 DM (selbstgemachte Papierscheine). Wie reagiert die Gruppe?“ (Frör 1977, S. 26).

Sehr differenzierte und u.U. auch zeitintensive Entscheidungsspiele werden als *Planspiele* bezeichnet; für den Schulalltag kommen sie kaum in Frage.

### Spiele zu biblischen Texten

Diese Spielart kann durchgeführt werden als Nachspielen biblischer Szenen oder als Weiterspielen. Beim *Nachspielen* wird versucht, möglichst nahe an der biblischen Szene zu bleiben, wobei die Schüler sich in die biblischen Personen

hineinversetzen und sich mit ihnen auseinandersetzen müssen, um sie darstellen zu können.

Das *Weiterspielen* führt eine biblische Vorgabe fort und zielt auf eine Aktualisierung der im biblischen Text enthaltenen Thematik. Das eben genannte Beispiel (Arbeiter im Weinberg) zeigt, daß beide Formen auch als Entscheidungsspiel in Frage kommen.

## Lernspiele

„Lernspiele eignen sich als Impulse zur Motivation, zur Erarbeitung und Vertiefung von Unterrichtsgegenständen und besonders zur Ergebnissicherung. Man kann sie in nachstehendes Schema aufgliedern“ (*Haas/Bätz 1984, S. 80*):

Abb. 24

<i>Ratespiele</i>	<i>Spiele mit vorstrukturiertem Material</i>	<i>Regelspiele</i>
Kreuzworträtsel Silbenrätsel Zuordnungsaufgaben Testbogen mit Mehrfach- Wahlfragen Lückentexte Frage- und Antwortkarten Gruppen- und Einzelwettbewerbe	Zusammenstellen von Bildergeschichten Bilder-Puzzles Text-Puzzles Zuordnung von Texten und Bildern	Bibelquartette Bibelquiz

Lernspiele stehen im Dienste der Sicherung des Lernstoffs (v.a. die Ratespiele). Besonders die Spiele mit vorstrukturiertem Material und die Regelspiele sollen helfen, Zusammenhänge und Lösungen zu finden. Zwei Beispiele seien genannt (vgl. *Haas/Bätz 1984, S. 81 f.*):

- Man schreibt eine Geschichte auf ein Blatt und schneidet es in kleine Stücke (beliebig zerstückelt, nach Sinnabschnitten oder Sätzen). Die Schüler sollen die Geschichte wieder zusammensetzen (= Textpuzzle).
- Auf einer Gruppe von Karteikarten stehen biblische Situationen („Er besiegte Goliath mit der Steinschleuder...“), auf anderen Karten stehen die biblischen Namen. Die Schüler sollen zuordnen (= Zuordnungsspiel).

## Pantomime und Standbild

Nicht nur zur Auflockerung können pantomimische Szenen dienen; sie sind auch einzusetzen bei der Darstellung biblischer Situationen oder wenn es darum geht, ein Bildwort von einer Gruppe vorzustellen und es von anderen Gruppen erraten zu lassen.

Auch Standbilder sind m.E. für den Religionsunterricht geeignet: „Bei der Arbeit mit Standbildern versucht ein Regisseur bzw. Standbildbauer aus ‚lebenden Personen‘ Schritt für Schritt ein Bild zu komponieren, mit dem er den Zuschauern und Mitspielern seine persönliche Deutung sozialer Wirklichkeit verdeutlicht. Standbilder liefern eine körperlich-anschauliche Darstellung der sozialen Erfahrungen, der Haltungen und Phantasien des Standbildbauers“ (Meyer 1987 b, S. 352).

## 3 Didaktische Hinweise

Die genannten Spielformen lassen sich nicht in allen Altersgruppen und zu allen Anlässen gleichermaßen und im Unterrichtsverlauf beliebig einsetzen. Dazu erfolgen einige Hinweise, die aber jeweils an der konkreten Situation zu messen sind.

### 3.1 Zuordnung: Alter und Anlässe

Der Religionsunterricht in der **Grundschule** lebt - wie der gesamte Grundschulunterricht - von vielen spielerischen Aktionsformen. Für die Grundschullehrerin bzw. den Grundschullehrer gilt es zumeist als selbstverständlich, daß er mit den Kindern zusammen spielt, daß die Kinder also spielend lernen. In Frage kommen u.a. (s. Longardt 1974 und Bubenheimer 1979): Stegreif-Rollenspiel, Stegreif-Hörspiel, pantomimisches Spiel, pantomimisches Schattenspiel vor einer weißen Wand, Titelspiel, Text-Puzzle, Stäbchentheater, katechetisches Variationenspiel. Die ganze Vielfalt der Spielmöglichkeiten kann in der Grundschule genutzt werden - ggf. in vereinfachter Weise.

Für Schüler der **Sekundarstufe I** eignen sich wohl eher Rollenspiele. Der Heranwachsende kann sich dabei nämlich spielerisch mit den Konflikten auseinandersetzen, die ihn gerade in diesem Alter besonders betreffen (s. S. 101). Auch hier gilt wieder der Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien: Wenn Schüler spüren, daß sie ein Thema inhaltlich betrifft, werden sie wohl auch das methodische Element des Spiels akzeptieren. - Denkbar sind für diese Altersgruppe neben dem Rollenspiel auch

geeignete Lernspiele (besonders für die 5. und 6. Jahrgangsstufe); andere Spiele, z.B. Pantomime, werden leicht von Schülern ab der 7. Jahrgangsstufe als lächerlich empfunden.

Auch für den Bereich der **Sekundarstufe II** gelten ähnliche Überlegungen wie für die Sekundarstufe I. Erschwert wird die Situation durch das Kursystem der Oberstufe; ein Grundkurs Religion, der sich in dieser Zusammensetzung nur zu zwei Stunden in der Woche trifft, ist vielleicht noch weniger bereit zu spielerischen Aktivitäten als eine Klassengemeinschaft der unteren Jahrgänge. Anspiele, Entscheidungsspiele und anspruchsvollere Lernspiele bieten sich aber auch in der Oberstufe an.

Die Zuordnung der **Spiele zu bestimmten Anlässen** fällt ebenfalls nicht leicht. Es sollte aber beachtet werden, daß viele Schüler nicht mehr das Kirchenjahr liturgisch miterleben. Deshalb kann es eine (katechetische) Hilfe sein, im Religionsunterricht Spiele mit Bezug zum Kirchenjahr durchzuführen. Hinweise bietet z.B. *Longardt 1974, S. 209*; dort findet sich auch ein „Curricularer Grundriß“ mit geeigneten Spielen zu verschiedenen Themenbereichen neuerer Lehrpläne.

## 3.2 Spiele im Unterrichtsverlauf

### Die Planung des Spielverlaufs

Bei der Planung einer Stunde mit einem Spielelement kann diese Abfolge eingehalten werden (vgl. *Haas/Bätz 1984, S. 78 f., Frör 1979, S. 20-34, Bielefeldt 1979, S. 159 f.*):

1. Motivierungsphase
2. Spielvorbereitung
  - Beschreibung der Spielhandlung
  - Charakterisierung und Verteilung der Rollen
  - Vorbereitung der Spieler
3. Durchführung
4. Auswertung.

### Lehrerverhalten

Das Gelingen eines Spiels im Unterricht ist entscheidend abhängig von einer entsprechend fördernden Haltung des Lehrers (*Kaspar 1976 a, S. 124 unter Berufung auf Daublebsky, leicht verändert*):

- „Lehrer, die mit Kindern spielen wollen, müssen sich klar darüber sein, daß



der aber in der Filmkritik umstritten ist. Man spricht von „Verherrlichung der Gewalt und Menschenverachtung“. Gerhard vermutet, daß er bei der Familie auf erheblichen Widerstand stößt. Gerhard, seine Eltern, seine ältere Schwester und die Oma, die gerade zu Besuch ist, sitzen bei Tisch. Sie sind gerade mit dem Abendessen fertig. Gerhard fragt, ob er den Film anschauen kann.

### ● Beispiel für eine Rollenkarte

Gerhard S. (15 J.)

Du bist Gerhard. Du möchtest den Film unbedingt ansehen. Die meisten Klassenkameraden - das weißt du - schauen den Film an, und du möchtest mitreden können. Du bist nicht ohne weiteres bereit, klein beizugeben, hoffst aber, daß die Eltern mit sich reden lassen. Letzte Woche mußt du auch auf einen Film verzichten. Das hat dich geärgert.

### ● Rollenübersicht

Abb. 25

<i>Rollen</i>	<i>z.B. Funktion</i>	<i>Alter</i>	<i>pro/ contra</i>	<i>besondere Eigenschaft</i>	<i>besondere Situation</i>
Gerhard	Schüler	15	+	manchmal hartnäckig	weiß, daß Kameraden den Film ansehen
Elmar	Vater Polizei- beamter	44	-	gutmütig, kann aber sehr bestimmt sein	hat beruflich mit jugendli- chen Kriminel- len zu tun
Hilde	Mutter Hausfrau	43	- (+)	nachgiebig, aber sanft ma- nipulierend	freut sich auf einen „Fami- lienabend“
Marlene	Schwester Pädagogik- studentin	20	+	hat Sinn für Gerechtigkeit	fühlt sich für den Bruder mit- verantwortlich
Trude	Oma	70	-	hat feste Prinzipien	streng erzogen

# 10. Aspekt: Gestaltungsform Musik

„Der Gesang in unseren Schulen ist fast schon erloschen. Man überläßt ihn dem Musikunterricht, wo er - oft ungünstig im Stundenplan gelegen - manchmal nur wenig Ermutigung finden kann. Dabei gab es einmal Zeiten, in denen unsere Schulen singende und klingende Häuser waren. An vielen Tagen begann der Morgen mit Gesang, und wurde der Tag mit Gesang fortgesetzt. Dabei wurden die Zeiten in ihrer atmosphärischen Prägung intensiv erlebt, vor allem der Frühling mit den zahllosen frischen Liedern der Lebensfreude und der Advent mit seinen innigen Liedern und Liedspielen. Es ist kaum zu ermessen, welchen Verlust wir durch das Ersterben der Musik haben.

Dieser Niedergang ist aber auch nicht einfach hinzunehmen. Jeder, der mit seinen Schülern singt, erfährt dadurch große Freude und erlebt, wie der Gesang alle zusammenführt. Wenn man es zudem nicht pflichtgemäß, sondern mit innerem Schwung tut, gewinnt ein solcher Schultag ungeahntes Leben“  
(Halbfas 1983, S. 42).

## 1 Begründungen

Für das Singen und die Verwendung musikalischer Gestaltungsformen im Religionsunterricht sprechen einerseits schulpädagogische Argumente; andererseits werden diese Gründe aus der Glaubenstradition und von den Zielsetzungen des Religionsunterrichts unterstützt.

### Schulpädagogische Argumente

Besonders zwei Argumente spielen eine Rolle (Schmitt 1983, S. 11-13):

- Singen und Musizieren fördern das soziale und kommunikative Verhalten. Musik will nämlich als Mitteilung verstanden werden; man muß auf den anderen hören und sich einordnen.
- Musizieren fördert aber auch die Besinnung auf das eigene Ich. Man darf sich trotz der notwendigen Einordnung persönlich entfalten und seine eigenen Fähigkeiten ins Spiel bringen.

## **Begründung durch die Glaubenstradition**

Singen und Musizieren sind in der Glaubenstradition verwurzelt; sie sind unverzichtbare Elemente des christlichen Glaubensvollzugs.

Bereits das Alte Testament „ist durchzogen von Ereignissen, die mit Gesang und Tanz zu tun haben. Man könnte meinen, daß die Musik verhalf, bestimmte Gemütszustände auszukosten und zu vertiefen. Musikereignisse finden wir im Alten Testament an vielen Stellen: bei Triumph und Sieg, in Stunden der Buße und Trauer, bei Ausbrüchen überströmender Dankbarkeit..., und es gab kein Fest, das nicht Musik, Instrumente und Tanz beinhaltete... In dieser Musik wurden Gottes Heilstaten nachempfunden, vergegenwärtigt und reflektiert“ (*Striepens 1979, S. 105 f.*). Von besonderer Bedeutung sind die dabei die liturgischen Liedsammlungen, die Psalmen.

Für die christliche Gemeinde läßt sich sagen: „Von Anfang an war die christliche Gemeinde auch eine singende Gemeinde. Mit ihren Liedern brachte sie Lob und Dank, Bitte und Fürbitte, aber auch Anfechtung, Klage und Trauer zum Ausdruck. Das gemeinsame Singen schloß die Gemeinschaft enger zusammen, gab Trost und Geborgenheit und trug so zu ganzheitlicher Glaubenserfahrung bei“ (*Haas/Bätz 1984, S. 82 f.*).

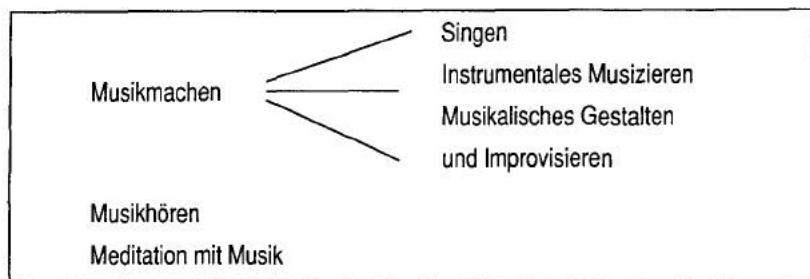
## **Religionspädagogische Begründung**

Dem emotional-affektiven Lernbereich, der im Religionsunterricht eine wichtige Rolle spielt, kommen musikalische Gestaltungsformen entgegen (*vgl. Schmitt 1983, S. 13*): Im Religionsunterricht sollen die Schüler dem Wort Gottes begegnen. Gelingt diese Begegnung mit Hilfe eines geeigneten Liedes oder durch das Anhören eines musikalischen Werkes, dann dürfte dies tiefer eindringen als das bloße Sprechen. Entsprechend sind einzelne Glaubensinhalte von dieser vertiefenden Wirkung musikalischer Elemente betroffen: „Ein Lob der Schöpfung beispielsweise, das mit Gruppenimprovisationen und Liedern musikalisch gestaltet ist, kann für Kinder zu einem Erlebnis werden, das durch eine bloße Textbetrachtung des Schöpfungsberichts niemals zu erreichen wäre“ (*Schmitt 1983, S. 14*).

## **2 Didaktisch-methodische Hinweise**

Den Gesamtbereich, um den es beim Singen und bei musikalischer Gestaltung im Unterricht geht, umreißt folgende Skizze (*Schmitt 1983, S. 16*):

Abb. 26



In diesem Punkt 2 steht der Umgang mit Liedern im Mittelpunkt. Die Bereiche des instrumentalen Musizierens einerseits und des musikalischen Gestaltens und Improvisierens andererseits kommen hier nicht eigens zur Sprache (*s. dazu Schmitt 1983, S. 74-146 und Haas/Bätz 1984, S. 86-88*). Zum Meditieren mit Musik liefert Aspekt 12 Anhaltspunkte (*ausführlich dazu Schmitt 1983, S. 147-159*).

## 2.1 Zur Liedauswahl

### Auswahlkriterien: Inhalt und Form

Zunächst sollten Lieder den Zielen und Inhalten einer Unterrichtseinheit entsprechen. Neben diesem grundsätzlichen Kriterium ist nach geeigneten Liedarten zu fragen. Möglich sind (*vgl. Schmitt 1983, S. 25-27*):

- alte religiöse Lieder (z.B. traditionelle Kirchenlieder),
- entlehnte religiöse Lieder (z.B. übersetzte Spirituals),
- neue religiöse Lieder (ca. ab 1960 komponiert, z.B. „Danke“).

Schließlich bleibt das schwierige Auswahlkriterium des „Stimmigen“: Das Medium Lied besteht aus textlichen und musikalischen Elementen, so daß auch darauf geachtet werden sollte, daß die einzelnen Elemente des Liedes bzw. des Musikstücks einigermaßen stimmig zusammenhängen.

### Auswahlkriterium: Anlaß

Lieder können im Rahmen des Religionsunterrichts grundsätzlich immer eingesetzt werden, ähnlich wie die anderen kreativen Aktionsformen des Spielens und des Malens. Sie eignen sich aber besonders auch, um die Zeiten des Kirchenjahres zu akzentuieren. Hier gilt, was in diesem Zusammenhang beim Spiel erwähnt wurde: Wenn Schüler heute oft nicht mehr den Gottesdienst in

der Gemeinde mitfeiern, kann eine behutsame Liedkatechese die Festzeiten des Kirchenjahres emotional näherbringen.

### Auswahlkriterium: Altersstufe

Grundsätzlich muß gefragt werden, ob ein Lied bzw. Musikstück den alters- und gruppenspezifischen Bedürfnissen der Klasse entspricht.

Die Einstellung von **Grundschulkindern** charakterisieren die beiden folgenden Zitate: „Besonders im Alter von 5-12 Jahren besteht bei Kindern ein großes Singbedürfnis“ (*Schmitt 1983, S. 27*). „Zu Beginn ihrer Schulzeit haben die meisten Kinder noch ein elementar ungebrochenes Verhältnis zum Singen. Ihr musikalisches Erleben in der Frühphase kindlichen Empfindens macht sie offen für neue Erfahrungen der Grundschule“ (*Haas/Bätz 1983, S. 83*).

Für die Zeit der **Sekundarstufe I** kann gelten: „Mit Beginn der Pubertätszeit wirken sich die allgemeine Unsicherheit und musische Defizite im übrigen Unterricht störend aus. Die Schüler haben Angst, nicht ‚schön zu singen‘ (zu versagen) und wollen nichts Neues ausprobieren. Außerdem stehen sie dem Überlieferungsgut der alten Lieder fremd gegenüber“ (*Haas/Bätz 1983, S. 83*). Erfahrungsberichte von Lehrerinnen und Lehrern zeigen aber, daß Lied und musikalische Gestaltung auch in einer 7. oder 9. Jahrgangsstufe ankommen (*vgl. Striepens 1979*).

In Klassen der **Oberstufe** empfiehlt sich wohl eher die Verwendung von Konserven. Gerade für diese Altersstufe muß das Liedgut mit Gespür ausgewählt werden: „Manchmal spielt die Hit-Liste der Rundfunksender Trümpfe in die Hand wie ‚On the Rivers of Babylon‘. Dann heißt es zugreifen, die Oberfläche durchbrechen und die Tiefendimension freilegen“ (*Weidinger 1987, S. 318; der gesamte Artikel bietet beachtliche Auswahlhilfen*).

### Auswahlkriterium: Unterrichtsverlauf

Lieder lassen sich in jeder Unterrichtsphase einsetzen (*vgl. Haas/Bätz 1983, S. 84*):

- zum Beginn oder am Ende einer Unterrichtsstunde; dann wirken sie „sammelnd bzw. abrundend“;
- zur Verarbeitung; hier nehmen sie z.B. den Inhalt des Gelernten auf oder erschließen den meditativen Sinn eines Textes durch die musikalische Gestaltung;
- zur Auflockerung nach anstrengenden Unterrichtsphasen.

Zu bedenken bleibt dabei immer der Implikationszusammenhang der Unter-

richtsfaktoren: Wozu, für welchen Inhalt ist das Lied in dieser Unterrichtsphase gut - in dieser Klasse?

## 2.2 Liederarbeitung

Lieder lassen sich auf vielfältige Weise einführen. Sie bieten zudem zahlreiche Möglichkeiten der Weiterführung.

### Lieder einüben

Normalerweise wird der Lehrer über eine Stimme verfügen, mit der er einfache, für den Unterricht geeignete Lieder auch anstimmen bzw. vortragen kann. Die für die Einübung beliebte Methode des einfachen Vor- und Nachsingens („Papageimethode“) findet bei Lieddidaktikern nur geringen Anklang; sie schlagen eine Fülle von Erarbeitungsmethoden vor, so z.B. (*Haas/Bätz 1983, S. 84 f.; intensiver Schmitt 1983, S. 31 f.*):

„Die am häufigsten angewendete Methode ist das zeilenweise Vor- und Nachsingen des Liedes. Dabei sollten aber die Schüler

- zuerst das ganze Lied hören (mindestens eine Strophe),
- die Melodie zuerst mitsummen (nicht im 1. und 2.Schuljahr),
- größere Sinnabschnitte nachsingen und
- unbekannte Wörter anschließend klären.

Eine einstimmige Instrumentalbegleitung erleichtert das Erlernen (Gitarre, Flöte). Religionslehrer, die selbst kein Instrument spielen, finden - besonders in der Grundschule - sehr schnell Schüler, die dazu in der Lage sind und nach anfänglicher Scheu einspringen...

Eine direkte Verwendung von Kassetten zum Einüben kann nicht uneingeschränkt empfohlen werden... Der Lehrer muß das Angebot vorher prüfen. Setzt er die Kassette ein, wird er mit Hilfe von

Vorspielen	}	lassen
Mitsummen		
Mitsingen		
Nachsingen		

das Lied einüben.“

Um die Erarbeitungsmethode herauszufinden, die dem ausgewählten Lied am besten gerecht wird, sollten Text, Rhythmus und Melodie des Liedes genau betrachtet werden.

## Lieder gestalten

Gegenüber dem Einüben bieten die Formen der Liedgestaltung eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lied an. Vorgeschlagen werden (vgl. *Schmitt 1983, S. 39 f.*):

- Liedgestaltung mit Stimmen, z.B. im Wechselgesang oder mehrstimmig;
- Liedgestaltung mit Instrumenten, z.B. durch Klatschen oder mit Hilfe von Rhythmus- und Melodieinstrumenten;
- Liedgestaltung durch Darstellung, z.B. im Tanz, in der Bewegung, in der szenischen Darstellung;
- Liedgestaltung durch Erweiterung oder Veränderung, z.B. mit Hilfe eines Vorspiels oder der Aktualisierung von Liedstrophen.

Auch die kreative Möglichkeit der Lied-Erfindung ist zu erwähnen (*Schmitt 1983, S. 47*): „Nicht nur gesellschaftliche, sondern auch manche religiöse Themen bieten sich für eigene Liedkompositionen mit Klassen und Gruppen an... Leider fühlen sich jedoch viele Lehrer mit einer solchen Aufgabe überfordert. Dabei übersehen sie, daß ein selbstgemachtes Lied häufig leichter zu singen und zu gestalten ist als ein tradiertes, denn die Schüler werden nur solche Texte und Weisen erfinden, die sie selbst auch verstehen und bewältigen.“ - Findungsvarianten verschiedenen Schwierigkeitsgrades sind: Textergänzung, Textveränderung, Melodieveränderung und Liedkomposition.

Der Umgang mit musikalischen Elementen bedarf der didaktisch-methodischen Sorgfalt. Folgende Einschränkung sollte aber auch bedacht werden: „Den Lehrer, dem man beigebracht hat und der es gewohnt ist, alles zu schematisieren, zu methodisieren, zu strukturieren, kostet es eine gewisse Überwindung, den Eigenwert eines ‚Unterrichtsgegenstandes‘ nicht nur zu erkennen, sondern auch ungefiltert und auch unzensuriert bestehen zu lassen. Gerade Texte, Lieder und Gemälde, aber auch viele alltägliche Dinge, Vorgänge und Leistungen, die eine Faszination auf Menschen ausüben können, werden in Schulen häufig ‚zugrunde erklärt‘. Es geschieht zu selten, daß man mit den Schülern etwas gemeinsam tut oder erfährt und einfach genießt, ohne zu erklären, ohne zu begründen“ (*Everding 1987, S. 292*).

# 11. Aspekt: Gestaltungsform Bild

Häufiger als für musikalische Elemente finden sich in Lehrplänen und Unterrichtswerken Vorschläge zum bildnerischen Gestalten, vermutlich deshalb, weil diese Gestaltungsform als praktikabler angesehen wird, vielleicht auch deshalb, weil Lehrerinnen und Lehrer auf diesem Gebiet über mehr Kenntnisse verfügen als im Bereich der Musik. Der Vielfalt möglicher Methoden können die wenigen Bemerkungen hier nicht gerecht werden.

## 1 Argumente

Sowohl schulische als auch theologisch-religionspsychologische Argumente werden für die Verwendung bildnerischer Elemente im Religionsunterricht herangezogen.

### Schulische Begründungen

Zunächst sind - mit leichten Abwandlungen - die oben aufgeführten schulpädagogischen Argumente für das Spiel und die musikalische Gestaltung ins Feld zu führen. Zudem ist zu betonen (vgl. Martini 1977, S. 139-145):

- Malen und Bildbesprechung im Religionsunterricht fördern die Aktivität des Schülers, und zwar auch seine aktive Auseinandersetzung mit dem Glauben; jeder Schüler wird tätig.
- Malen wird dem einzelnen Schüler gerecht; er setzt sich individuell mit dem Gehalt auseinander.
- Malen und Bildbetrachtung sprechen den Menschen ganzheitlich an: Denken, Gemüt, die Sinne, das Bewußte und das Unbewußte werden angesprochen.
- Malen und Bildbetrachtung erfolgen zugleich nach Regeln und in einer gewissen Freiheit.

So wird der Schüler in seiner (gottgewollten) Einmaligkeit ernst genommen.

## Theologisch-religionspsychologische Begründung

Von der Glaubensgeschichte her kann gesagt werden: Innerhalb der christlichen Gemeinde gab es schon immer zwei Strömungen, nämlich eine, die das Bild, die Anschauung, die Kunst gefördert hat und eine andere, puristische Richtung, die sich auf das Bilderverbot des AT berufen hat. Für das heutige Glaubensverständnis kann folgende Interpretation als charakteristisch gelten: „Das Bilderverbot verbietet nicht alle möglichen Bilder, sondern das Kultbild, das den Anspruch erhebt, eine Gottheit angemessen zu repräsentieren. Angegriffen wird die ideologische Verengung eines Wirklichkeitsbegriffes, der davon ausgeht, daß sich das Ganze des Seins festschreiben und die Unverfügbarkeit Gottes gegenständlich greifbar machen lasse. Das Bildverbot rechtfertigt keine generelle Verketzerung des Bildes“ (May/Täubl 1981, S. 78). Luther: „Wir armen Menschen müssen nun einmal in den fünf Sinnen leben und alles neben den Worten in Zeichen fassen, weil wir nichts ohne Bild verstehen noch denken können“ (zit. in May/Täubl 1981, S. 80).

Religionspsychologisch wird argumentiert (vgl. *ebd.*, S. 81-86): Wenn ein Kind geboren wird, überschreitet es seine bisherige Welt. Zugleich begegnet es visuell seiner Mutter. Dieses Bild flößt dem Kind Vertrauen ein, vermittelt den Eindruck von etwas Umgreifendem, das über das Chaos der frühkindlichen Wahrnehmung hinausreicht. Mit Hilfe des Bildes also erlebt das Kind Transzendenzerfahrung. Weil aber (früh-)kindliche Erfahrungen sehr tief sitzen, wird man sagen können: „Bilder sind infolgedessen elementare Mitteilungsträger religiöser Erfahrungen. Folglich haben Bilder eine elementare Funktion für die religiöse Erziehung und sollten eine entsprechende Rolle in der pädagogischen Praxis der religiösen Erziehung spielen. Ohne die Ansprache in der Dimension der Bilder fühlt sich der Mensch nicht angesprochen und ohne Symbole ist er unbehaust“ (*ebd.*, S. 85; *Hervorh. geändert*).

## 2 Gestaltungsformen

Aus der Vielfalt der angebotenen Möglichkeiten sind v.a. drei zu erwähnen (vgl. Haas/Bätz 1984, S. 109-126). Demnach handelt es sich um

- den Umgang mit verschiedenen Bildarten,
- das bildhafte Gestalten und
- die Fertigung von Collagen.

### Der Umgang mit verschiedenen Bildarten

Folgende Bildarten lassen sich unterscheiden (vgl. Haas/Bätz 1984, S. 109-117):

Bilder können der *Information* dienen. Der Lehrer sollte kundige Zusatzinformationen liefern, damit derartige Bilder ihrer Zielsetzung gerecht werden.

*Impulsbilder* bedürfen weniger der Interpretation als der sinnvollen Weiterführung. Insofern ist methodisch darüber nachzudenken, wie diese Weiterführung geschehen kann.

*Karikaturen* als Arbeitsmittel des Religionsunterrichts sind nicht unumstritten. Eine eingehende Interpretation ist zu fordern (siehe z.B. Berg 1979).

*Bilder zum Deuten* schließlich „bieten die größten Einsatzmöglichkeiten im Religionsunterricht“ (Haas/Bätz 1984, S. 114). Insofern ist besondere Sorgfalt zu fordern (ebd. S. 116):

„Bei der eigenen Analyse in der Vorbereitung sollte der Lehrer achten auf

- die Formen und ihren gegenseitigen Bezug,
- die Linienführung,
- die unterschiedlichen Techniken bzw. die Gründe, die die Verwendung solcher Techniken nahelegen,
- die Aufteilung der Bildelemente in der und über die Fläche,
- die Helligkeit und die Kontraste,
- die Farbgebung und
- die Größe des Gegenstandes im Verhältnis zu seinem Original.

Eine solche formale Bilddeutung muß durch Inhalts- bzw. Motivanalyse bereichert werden. Dazu gehören Fragen

- nach den dargestellten Inhalten,
- nach symbolischen Elementen,
- nach Motiven, die auf vergleichbare Zusammenhänge verweisen, z.B. ‚Bildzitate‘ u.a.m., sowie
- die gegenseitige Bezüglichkeit derartiger Elemente.“

Hilfestellung zu sorgfältiger Bilddeutung bieten z.B. die Interpretationsbände zu den biblischen Holzschnitten von *Thomas Zacharias* (Doedens/Lange/Zacharias 1973) und *Walter Habdank* (Neuzeit 1980).

## Bildgestaltung

Malen und Zeichnen gestatten den spielerischen Umgang mit Formen und Farben; damit fördern sie die Kreativität des Schülers. Für das Malen im Religionsunterricht lassen sich drei Unterrichtsphasen angeben (vgl. Haas/Bätz 1984, S. 120f.):

- Vorbereitungsphase; sie umfaßt notwendige Planungsüberlegungen des Lehrers und die Bereitstellung der Materialien.
- Gestaltungsphase: Aufgabenstellung und Durchführung; besonders hier ist auf eine intensive Einstimmung der Schüler auf das Thema zu achten.

- Auswertungsphase: Vorlage der Arbeiten und Auswertungsgespräch in einer möglichst zwanglosen Atmosphäre.

### Collagen fertigen

Neben dem kreativen Umgang mit Farben und Formen beim Malen kann auch die Anfertigung von Collagen eine engagierte Form der Bildgestaltung sein. Werden Collagen von mehreren Schülern gemeinsam gefertigt, so haben sie „einen hohen Stellenwert im sozialen Lernen“ (Haas/Bätz 1984, S. 122). Die inhaltliche Aussage fordert zur Diskussion heraus.

## 3 Methodische Hinweise

Von Bedeutung für alle kreativen Gestaltungsformen - und somit auch für die bildnerischen - ist der **zwanglose Rahmen**, die Tatsache, daß die Schüler nicht zeitlich und leistungsmäßig unter Druck gesetzt werden. Wenn nur eine Unterrichtsstunde zur Verfügung steht, ist es deshalb besonders wichtig, Hilfen zur Einstimmung in die Thematik zu geben, damit dann für die Erarbeitungsphase genügend „Luft“ bleibt. - Wichtig ist gerade in diesem Zusammenhang eine zwar nicht einengende, aber doch präzise Aufgabenstellung: „Als Arbeitsanweisung für Schüler der 6. Klasse genügt es nicht, zu sagen: ‚Wir wollen eine Collage zum Thema SCHÖPFUNG machen.‘ Das Thema könnte aber lauten: ‚So schön ist unsere Erde - was machen wir aus ihr?‘“ (Haas/Bätz 1984, S. 124 f.).

Wer sich intensiver mit verschiedenen Maltechniken beschäftigt, wird auch herausfinden, daß sich nicht jede bildnerische **Technik** für jeden darzustellenden Inhalt eignet.

Zum **Unterrichtsablauf** wurde bereits das grobe Schema „Vorbereitung - Gestaltung - Auswertung“ vorgestellt (oben unter 2).

Je nach Altersstufe und Stand der Klasse wird mehr Zeit für die **Hinführung** zum bildnerischen Gestalten nötig sein. Eine sorgfältige, gründliche Hinführung (evtl. ungegenständlich) erreicht wohl folgendes:

- In der Grundschule beschränkt sich das bildnerische Gestalten im Rahmen des Religionsunterrichts nicht darauf, am Ende der Stunde noch schnell ein Bild zu malen. Die Kinder erleben vielmehr, wie sie sich selbst im Bild ausdrücken dürfen.
- In den weiterführenden Klassen kann die Freude am **zwanglosen** Ausdruck, der nicht bewertet und benotet wird, motivieren.

So läßt sich das Urteil von Schülerinnen der Oberstufe verstehen (*Martini 1977, S. 18*): „Den Sinn des Malens sehe ich darin, daß man sich ausdrücken kann ohne Herumgerede, ohne Worte. Man kann versuchen jemandem etwas mitzuteilen, indem man die eigenen Vorstellungen bildhaft darstellt...

Wenn man öfter und regelmäßig malen würde, wäre das bestimmt förderlich, eben weil man die Schule lieber mag und zu sich selbst findet.“

## 12. Aspekt: Meditative Elemente

„Es ist heute üblich geworden, alles, was den gewohnten oberflächlichen Umgang mit den Dingen - und sei es auch nur andeutungsweise - unterbricht, ‚Meditation‘ zu nennen. Aufforderungen, sich für eine halbe Minute in Ruhe ein Bild anzuschauen oder einen Text zu bedenken, werden bereits Meditation genannt; man spielt eine Musik vor, der jeder besinnlich zuhören soll, und nennt es Musik-Meditation; man inszeniert Spiele, um zu Geduld oder einer persönlichen Erfahrung zu führen, regt zu einem friedlichen Gedankenaustausch an, läßt die Schüler auf dem Fußboden Platz nehmen und unterstellt alle diese Verfahren dem Meditationsbegriff. So gut es ist, daß ein Wissen um die Bedeutung innerer Stille und Sammlung wieder zunimmt, so bedauerlich ist zugleich der verwischende, inflationäre Umgang mit dem Wort Meditation“ (Halbfas 1984, S. 81).

### 1 Begründung

Meditative Elemente im Religionsunterricht lassen sich pädagogisch und theologisch begründen (vgl. zur *pädagogischen Begründung* Biesinger 1981a, zur *theologischen* Fries 1981).

#### Pädagogische Argumentation

Im Lernen geht es zum einen um die Übermittlung der tradierten Begriffe, Bezugssysteme und Denkmuster; diese Übermittlung geschieht vorwiegend kognitiv. Zum anderen sollen die Spontaneität, die Kreativität und die Originalität des Lernenden erhalten bleiben und gefördert werden; dies wird vorwiegend im Bereich des Emotional-Affektiven vollzogen. Ein Lernen, das der Erhaltung und Förderung der Werte des Spontanen, des Kreativen und des Originären dient, wird wesentlich durch Elemente des Meditativen gestützt, weil wir uns in der Meditation in uns selbst und in anderes besser vertiefen können.

Diese grundsätzliche Überlegung läßt sich durch eine zeitspezifische ergänzen: Wenn heute eine vorwiegend rationalistische Durchdringung aller Lebens-

bereiche festzustellen ist, dann benötigt der Mensch einen Raum, in dem seine Gefühle aufkommen dürfen, einen Raum, der die Überbetonung der Ratio, des Verstandesmäßigen, ausgleicht. Dies trifft besonders auf den heranwachsenden Menschen zu.

### Theologische Begründung

An das Phänomen des Religiösen kann man sicher auch kognitiv herangehen. Die Wirklichkeit des Religiösen erfordert aber mehr noch, sie im Innern zu erfassen, ihrer inne zu werden. Dies geschieht „biblisch gesprochen: ‚mit dem ganzen Herzen, mit dem ganzen Gemüte, mit allen Kräften‘: also auch mit Wille, Gefühl, Phantasie, mit der Sprache, Gebärde und Zeichen“ (Fries 1981, S. 29). Meditation kann ein Weg sein, um zu einer solchen, auf den ganzen Menschen gerichteten Einstellung des Religiösen zu gelangen, so wie sie in der Bibel gefordert wird.

## 2 Möglichkeiten und Grenzen der Meditation

Von verschiedenen Autoren wird die Meinung vertreten, Meditation im strengen Sinne sei im Religionsunterricht nicht möglich (vgl. Hofmeier 1983, S. 178 und Kurz 1986, S. 139f.). Charakteristisch dafür ist folgendes Zitat, das die Möglichkeiten und Grenzen der Meditation im Religionsunterricht umreißt (Halbfas 1984, S. 81): „Meditation setzt im Regelfall erfahrene Anleitung, beständiges Üben und tiefen Ernst voraus. Die unterschiedlichen weltanschaulich-spirituellen Voraussetzungen und die noch weniger übersichtlichen Schulen und Methoden, zumal jene östlicher Herkunft, werden von den meisten, die sich über Meditation verbreiten, wahrscheinlich nicht einmal erahnt. Darum wollen wir, um keine Mißverständnisse zu fördern, das Wort Meditation mit unserem regulären schulischen Tun nicht vermischen. Was wir im Unterricht betreiben können, ist niemals Meditation im eigentlichen Sinn des Begriffs, wohl aber Sammlung, Einkehr, Stille. Als Lehrer sind wir im Normalfall keine Meister meditativer Erfahrungswege, sowenig uns die Schule in ihrem Selbstverständnis, ihrem Reglement und ihrem Lehrplan dazu je Gelegenheit bietet, wohl aber sind wir als Lehrer berufen und auch befähigt unsere Schüler neben den Wegen des Wissens und der Außenwelterfahrung auch Wege der Muße und inneren Ruhe zu führen.“ Deshalb sind für den Religionsunterricht „nur“ *meditative Elemente* zu fordern, also Wege der Ruhe, der Muße, der Stille, der Besinnung. Solche Elemente werden im folgenden vorgestellt (in Anlehnung an Grammer 1981, S. 145-161).

### 3 Methodische Hinweise

Unterschieden werden können Wort-Elemente, Bild-Elemente und das meditative Malen. Zudem wird auf einführende Übungen aufmerksam gemacht. Die Vielfalt der möglichen meditativen Elemente erfordert vom Unterrichtenden ein Gespür dafür, was er mit der Klasse auch durchführen kann. Nach den Unterrichtserfahrungen von Lehrern sind die folgenden meditativen Elemente mehr auf die Sekundarstufen I und II bezogen. Grundschullehrerinnen und -lehrer setzen aber auch - in der altersspezifischen Form - das Element des Meditativen mit Gewinn ein; im Morgenkreis kann es z.B. eine Hilfe sein, gemeinsam zur Ruhe zu finden.

#### 3.1 Besinnung durch Sprache

Genannt werden u.a.

- der meditative Austausch am Plakat,
- die Metaphermeditation,
- die Einzelbesinnung (indem man zu einer bestimmten Fragestellung sich besinnt, angefangene Sätze zu Ende schreibt oder Briefe an vorgestellte Personen schreibt),
- die Arbeit mit Texten der Bibel,
- der meditative Austausch über einen geeigneten Text (z.B. Gedichte von *Willms* oder *Kunert*).

Als Beispiel soll der *Austausch am Plakat* ausführlicher erläutert werden (vgl. *Grammer 1981, S. 145-147*): In die Mitte eines Plakates wird eine Frage geschrieben. In Kleingruppen schreibt jeder still auf das Plakat, was ihm einfällt (evtl. auch auf ein je eigenes Blatt); dabei läßt man der Reihe nach das Plakat herumgehen - in aller Ruhe, ohne Zeitdruck; evtl. werden verschiedene Stifte verwendet.

Die Auswertung erfolgt durch das Gespräch in der Gruppe. Danach kann im Plenum ein Gespräch stattfinden; evtl. sammelt auch nur der Lehrer die Ergebnisse und bringt sie in die Runde ein.

#### 3.2 Besinnung durch Bilder

Angeboten werden z.B.

- Photo-Sprache,
- mit Hilfe von Bildern Fragehaltungen wecken,
- Bildbetrachtung zu einem bestimmten Thema,

- Bilder zu Schrifttexten verwenden,
- Bildmeditation zu Bildern mit Glaubensaussagen,
- Symbole betrachten,
- Collagen fertigen.

Das Beispiel *Photo-Sprache* kann so erfolgen (vgl. Grammer 1981, S. 152): Photos, Kalenderblätter o.ä. werden im Raum ausgelegt. Bei meditativer Musik gehen alle umher; jeder sucht sich ein Bild aus, das ihm in diesem Moment etwas sagt, das ihn anspricht. In Ruhe läßt er das Bild auf sich wirken und bespricht es dann mit einem frei gewählten Partner. Auf freiwilliger Basis können dann Äußerungen ins Plenum eingebracht werden; die Eindrücke kann auch jeder schriftlich für sich bzw. den anderen niederlegen.

### 3.3 Besinnung durch Malen

Möglich sind z.B. folgende Formen:

- Malen als Kooperationsübung,
- persönliche Erfahrungen malen,
- Glaubenserfahrungen malen,
- Malen von Schrifttexten.

Das *Malen als Kooperationsübung* wird so beschrieben (vgl. Grammer 1981, S. 157-159): Je zwei Schüler bemalen gemeinsam schweigend ein Plakat, ohne daß ein Thema vorgegeben ist. „Die Arbeitsanweisung heißt nur: Malt schweigend ein gemeinsames Bild, alle Impulse oder Veränderungen sind nur über das Bild möglich“ (ebd., S. 157). Die Erfahrungen werden zunächst einzeln schriftlich fixiert, dann erst mit dem Partner besprochen; auch hier schließt eine freiwillige Plenumsrunde das meditative Element ab.

### 3.4 Einführende Übungen

Ein meditativ orientierter Religionsunterricht bedarf in besonderer Weise der einführenden Übungen. Diese Elemente führen aber nicht nur hin, sie praktizieren bereits ein Stück weit das Besinnend-Ruhige eines solchen Unterrichts. Zu denken ist dabei an sog. Stille-Übungen und an die Einübung in eine entspannte Haltung.

Vorgeschlagen wird z.B.: „Jeder Schüler sitzt bequem, aber aufmerksam an seinem Platz, alles ist weggeräumt und in den Schultaschen verstaut. Schüler und Lehrer schließen die Augen:

- Gelingt es uns, einmal eine Minute ganz ruhig zu sein...
- Welche Geräusche hören wir von der Straße, vom Schulgebäude, im Klas-

senzimmer...“ (*Kurz 1984, S. 141; s. auch Albrecht 1981, S. 149-153*).

In Frage kommen auch Stille-Zeichen optischer und akustischer Art:

- „- Der Lehrer legt den Zeigefinger auf den Mund.
- Der Lehrer hält die Hand vor den Mund.
- Der Lehrer erhebt die rechte Hand nach oben.
- Der Lehrer schreibt - ohne weitere Erklärung - an die Tafel: ‚Stille sein für fünf Minuten.‘ ...
- Variante: Man vereinbart, die nächsten zehn Minuten nicht zu sprechen. Wer glaubt, dennoch Mitschülern oder dem Lehrer etwas mitteilen zu müssen, schreibt dies auf ein Blatt Papier, das zu diesem Zweck vorher (!) bereitliegt. Die Antwort erfolgt natürlich ebenfalls nur schriftlich.“ (*Halbfas 1984, S. 87; ausgedehnte Stille-Übungen ebd., S. 87-95*).

Möglich sind auch Übungen zur Körperhaltung, nämlich rechtes Sitzen und rechtes Stehen (*vgl. Kurz 1984, S. 142 f. und Halbfas 1984, S. 87 f.*). Übungen solcher Art dürfen als ‚Inseln‘ bezeichnet werden, die im sonst hektischen Gewoge des Schulalltags Land bieten: „Vielleicht ist es gut, wenn der Lehrer zu Beginn der Stunde versucht, einmal bewußt innezuhalten, eine ‚Insel‘ zu schaffen, wo alle

- wenigstens einmal am Tag in Ruhe aufatmen können
- still sein dürfen und die Ruhe genießen können
- ohne Leistungsdruck, ohne Angst, schon wieder gefragt zu werden, nachdenken dürfen
- an sich und ihre ganz persönlichen Fragen denken können
- spüren können: Es ist gut zu leben!“ (*Kurz 1984, S. 147*).

### 3.5 Spielregeln

Beherrigenswert sind folgende Spielregeln (*Grammer 1981, S. 161 f.*):

- „1) Machen Sie mit Ihren Schülern keine Übung, die Sie nicht schon selbst gemacht haben.
- 2) Versuchen Sie, in der Klasse eine Atmosphäre zu schaffen, in der Offenheit und Vertrauen möglich sind.
- 3) Üben Sie keinen Druck aus, auch nicht indirekt. Jede Äußerung soll freiwillig sein. Jeder Schüler soll wissen und erfahren, daß auch sein Schweigen, seine Ängste oder sein Unvermögen akzeptiert werden.
- 4) Geben Sie Raum für gegenseitiges Feedback und schaffen Sie Möglichkeiten, Kritik zu äußern.
- 5) Fahren Sie mit Ihren Schülern auch einmal weg (Besinnungstage, Wochenenden). Sie lernen sich gegenseitig besser kennen, schaffen Raum für

persönliche Kontakte und Gespräche - und vor allem, Sie haben auch einmal Zeit für Ihre Schüler.“

## 4 Auseinandersetzung mit Meditation

Auch wenn Meditation im strengen Sinne nicht Gegenstand des Religionsunterrichts ist, sollte sich der Lehrer und die Lehrerin über den Stellenwert der Meditation klar werden.

### 4.1 Grundsätzliches

Das komplexe Phänomen der Meditation kann in unserem Rahmen nur angerissen werden (vgl. zu diesem Punkt Herrmann 1981, S. 171-223). Mit Meditation lassen sich Begriffe wie Sinnfindung, Selbstfindung, Sensibilisierung und Umgestaltung der Wirklichkeit verbinden.

#### Haltungen in der Meditation

Meditation hängt zudem mit zwei grundlegenden Haltungen zusammen, nämlich der Verwurzelung und der Absichtslosigkeit - s. Abb. 27 (Herrmann 1981, S. 183; geringfügig geändert). Diese Haltungen sollten im Meditierenden anfanghaft schon vorhanden und im Laufe der Meditation erreicht und verstärkt werden. Sie kollidieren aber auch immer mit unserer alltäglichen Haltlosigkeit und Zweckgebundenheit. Die Skizze Abb. 27 läßt weiterfragen: Was ist meine Mitte? Was spielt sich in meinen Tiefenschichten ab? Wofür bin ich offen, will ich offen sein? Was ist die Notwendigkeit des Augenblicks? Was ist die Natur bzw. meine Natur? M.a.W.: Anspruchsvollere Meditation will der „Situation des Menschen“ auf den Grund gehen.

#### Meditation und Weltanschauung

Im Denken, dann aber besonders im besinnenden Erwägen und Meditieren kann uns die eigene Situation und die Situation *des* Menschen innerlich klarer werden, wobei die meditativen Haltungen der Verwurzelung und der Absichtslosigkeit in diese Einsicht der Situation einführen. - Welche Antworten, welche Hinweise, welche inhaltlichen „Füllungen“ erfolgen, ist von der Weltanschauung abhängig - s. Abb. 28 (Herrmann 1981, S. 218; geringfügig geändert).

Damit wird die Meinung vertreten, eine völlig losgelöste, absolute Meditation werde dem christlichem Weltverständnis nicht gerecht. Dahinter steht

die theologische Überlegung, daß der Mensch in der Sicht der Bibel von Gott her kommt und auf ihn letztlich zugeht, daß ferner Jesus nach dem christlichen Glauben derjenige ist, der diese Tatsache in einmaliger Weise vorgelebt hat, dessen Beziehung zu Gott einzigartig war. Deshalb kann christliche Meditation nicht bei bloßer Offenheit stehenbleiben. Sie muß vielmehr den tragenden Grund und das Ziel menschlicher Existenz sehen, nämlich den Bezug zu Gott.

Abb. 27

<b>Meditation als Ausdruck der Haltung von</b>			
<i>Gegenteilige Haltung</i>			<i>Gegenteilige Haltung</i>
HALTLOSIGKEIT	VERWURZELUNG	ABSICHTS- LOSIGKEIT	ZWECK- GEBUNDENHEIT
außer sich sein	in sich ruhen	ganz offen sein	eingeschränkt sein
haltlos sein	durch nichts so leicht umgeworfen werden	ganz frei sein, von keinen Leidenschaften mehr getrieben werden	verhaftet sein, z.B. nur von Gefühlen bestimmt werden
verspannt sein	im rechten psychischen und physischen Gleichgewicht dasein	im „Hier und Jetzt“ leben	in der Vergangenheit oder in der Zukunft leben
sich an der „Peripherie“ befinden	in seiner Mitte sein	die „Notwendigkeit des Augenblicks“ erkennen	nur Ziel und Zweck verfolgen
nur vom Willen, Gefühl oder Verstand gelenkt werden	ungebrochene Verbindung mit den Tiefenschichten	im Einklang mit der Natur handeln	im Widerspruch zum eigenen Wesen handeln

Abb. 28

## Christliche und „östliche“ Meditation

Situation des Menschen	Christentum	Buddhismus
unbegrenzt, ungewiß, völlig offen	Mensch geschaffen als Ebenbild Gottes	Es gibt kein Selbst Alle Daseinsfaktoren sind bedingt
ist aus der Natur herausgefallen und doch in ihr verhaftet	Führung und Leitung durch den Geist Gottes. Kind-Gottes-Sein. Gott, das absolute unaussagbare (transzendente) Wesen, der Schöpfer, Erlöser, Vollender (immanent) der Menschen und des Kosmos ist. Gott in Jesus Christus.	kein Gott sansara karma
Die Stillung seiner instinktiven Bedürfnisse reicht nicht aus, den Menschen geistig gesund sein zu lassen.	imitatio Christi, Nachfolge Christi führt als Ideal zur unio mystica (=mystische Vereinigung mit Gott)	Edle vier Wahrheiten Achtgliedriger Pfad
Der ganze Mensch muß eine Antwort auf die Frage der menschlichen Existenz geben	Befreiung des Menschen durch Jesus Christus von den Mächten dieser Welt zu einem Leben in Gottes Nähe. Sie ist durch eigene Kraft nicht möglich. (Die Gnade wird dem Menschen geschenkt.)	Durch die „Erkenntnis“ ermöglichtes Verlöschen (nirvana); möglich durch eigene Kraft
Charakteristikum der Meditation	An Objekt gebunden (Bild, Wort, Offenbarung) - personal	objektlos - nicht personal
	verschiedener weltanschaulicher Hintergrund; Gemeinsamkeiten: Suche nach dem Absoluten; Mystik ist Erfahrung	

## 4.2 Die persönliche Auseinandersetzung mit Meditation

Die eben angesprochene Zielsetzung christlicher Meditation kann z.B. auf einem „mehr logotherapeutischen Weg“ erreicht werden, der eine „*verarbeitende und sinnerschließende Meditation* im Stil der Lebensbetrachtung versucht“ (Grom 1981, S. 50). In diesem Sinn läßt sich fragen (*ebd.*, S. 51-53; *erheblich gekürzt*):

- „Wie erfahren wir unsere Arbeit?“
- „Wie erleben wir unsere Mitmenschen?“
- „Wo erfahren wir ohne theoretische Konstruktionen unsere Verantwortung als Teilnahme an einem unbedingt Guten, das/der mit uns und durch uns wirkt?“
- „Gibt es ein bleibendes, tragendes Wofür (letztlich ein Für-Dich) für unseren Einsatz?“
- „Wo finden wir in unserem Verlangen nach Achtung und Bestätigung einen wirklichen Halt und eine letzte Quelle?“
- „Wie erleben wir Freizeit, Stille, Einsamkeit?“
- „Das Leben als Gabe?“
- „Liebe“
- „Wie erleben wir das Einzelne und das Vergängliche?“ und schließlich:
- „Welche Züge an Jesu Vorbild und Weg sprechen uns ganz unmittelbar an...?“

„Können wir diese und alle anderen Alltagserfahrungen verstärken, damit daraus eine bleibende geistliche Fähigkeit und Haltung erwachsen kann?“

Die geeignete Form der persönlichen Meditation muß jeder selbst finden, aber die zuletzt gestellten Fragen können dazu anstoßen, daß man sich überhaupt besinnt und einen Weg der Innerlichkeit findet.

## 5 Gebet und Gottesdienst

Bereits das meditative Tun im Religionsunterricht erfordert von Schülern und Lehrern persönliches Engagement. Noch stärker trifft dies für den Bereich des Gebetes und des Gottesdienstes zu: „Ob und wie im RU gebetet wird, hängt von der Situation der Klasse ab. Vor Jahren war das Beten vor und/oder nach der Religionsstunde eine oft widerwillig hingenommene Selbstverständlichkeit, die zuweilen zu einem Happening ausartete. Heute ist es, Gott sei Dank, anders... Beten als Ausdruck und Vollzug des Glaubens ist nur dort möglich, wo der Glaube - wenn auch angefochten - noch trägt oder wo Glaubenkönnen ersehnt wird“ (Fox 1986, S. 187).

Einige wenige Hinweise sollen dazu anregen, über die Gebetspraxis in der Schule nachzudenken:

- Das Gebet kann den Schülern nicht unvermittelt abverlangt werden, der Lehrer bzw. die Lehrerin sollte vielmehr den Schülern „schrittweise die Notwendigkeit des Betens wieder bewußt machen. Meist bietet der RU die einzige Möglichkeit der Gebetserziehung und Gebetserfahrung für den Jugendlichen“ (*Schmitz 1984, S. 908*).
- „Die Schüler sollen angeleitet werden, ihre religiösen Erfahrungen, aber auch ihre Zweifel, in selbstformulierten Gebeten zum Ausdruck zu bringen“ (*Fox 1986, S. 188*).
- Das Gebet wird normalerweise von Grundschullehrerinnen und -lehrern als Handlung akzeptiert und praktiziert, die zum Religionsunterricht gehört. Es kann aber auch Bestandteil des Unterrichts in den Sekundarstufen werden (*dazu Schmitz 1984, S. 908-910*).
- Eine Hilfe für die Grundschule (aber auch für die Sekundarstufen) bietet folgende Anleitung (*vgl. Halbfas 1986, S. 359-369*): Es läßt sich mit Liedern beten, mit Gedichten beten, mit Geschichten beten und mit Bildern beten. Damit kommt das Anliegen einer indirekten Gebetserziehung (*Fox 1986, S. 187*) zur Geltung; durch das Nachempfinden werden Schüler vielleicht zum eigenen Gebet angeregt.
- Für die Sekundarstufen können folgende Anregungen gelten (*Schmitz 1984, S. 909 f.*):
  - Wird in einer Stunde durch ein Thema Betroffenheit ausgelöst, so läßt sich durch einen passenden Text auch eine Hinführung zum Gebet erreichen.
  - Momente der Stille können eine Vertrauensgrundlage für das Gebet schaffen. In diesem Sinn können die einstimmende Phase am Morgen und eine Besinnungsphase in der letzten Stunde offen machen für das Gebet.

Gerade für den Bereich des Gebetes und des Gottesdienstes stehen vielfältige Hilfen zur Verfügung. Hinzuweisen ist auf Materialien der einzelnen Diözesen und auf Zeitschriftenbeiträge (*z.B. KatBl oder Christ und Bildung*). Die praktische Beschäftigung damit sollte im Sinn der katechetischen Komponente des Religionsunterrichts einen wichtigen Platz einnehmen.

## 13. Aspekt: Hausaufgaben

Ein Religionspädagoge beklagt, „daß Hausaufgaben im Religionsunterricht offenkundig eine vergessene Thematik in den religionspädagogischen Publikationen sind.“ Zudem wird eine Lehrerin zitiert, die äußert, „der Problembereich ‚Hausaufgaben im Religionsunterricht‘ sei in ihrer Ausbildung an der Universität nicht hinlänglich thematisiert worden; die schulpraktischen Studien während der ersten Ausbildungsphase hätten nicht ausgereicht, das Problem im Schulalltag in den Griff zu bekommen“ (beide Zitate: Jendorff 1983, S. 7 f.).

In diesem Aspekt 13 des methodischen Kompendiums kann zunächst einmal auf Jendorff 1983 hingewiesen werden; die Thematik ist damit der Vergessenheit entrissen. Intensiv wird die Problemstellung dort behandelt. Hier werden nur wenige Anhaltspunkte zur Gestaltungsform der Hausaufgaben vorgelegt.

### Das Pro und Contra

Zugunsten der Hausaufgaben wird argumentiert (vgl. Jendorff 1982, S. 378 f.):

1. Die Unterrichtszeit in der Halbtagsschule ist so knapp bemessen, daß sie der Ergänzung durch Hausaufgaben bedarf.
2. Durch Hausaufgaben können erzielt werden: Gedächtnistraining, Einprägen des Stoffs, Einüben erlernter Fertigkeiten und Steigerung der Leistungsfähigkeit.
3. Durch Hausaufgaben kann man den Unterrichtsstoff nicht nur nachholen und wiederholen, sie können auch zur Vertiefung und Vorbereitung des Unterrichtsgeschehens dienen.
4. Stellt man Hausaufgaben differenziert und individualisiert, so fördern sie die Verantwortungsbereitschaft, erziehen zur Pflichterfüllung, trainieren Arbeitshaltung und Arbeitsgewohnheiten.

Dagegen wird argumentiert (vgl. Jendorff 1982, S. 379):

1. Nach empirischen Ergebnissen haben Hausaufgaben keine Effektivität; sie ‚bewirken keinen Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten bei den Schülern‘.

2. Hausaufgaben verkürzen den Freiraum des Schülers (weniger Zeit für private Interessen, Spiel u. dgl.), sie bewirken nur eine Verstärkung des Schulstresses.
3. Hausaufgaben machen die Eltern zu Hilfslehrern, überfordern sie oft.
4. Hausaufgaben steigern die Chancenungleichheit. Häusliche Bildungsdefizite wirken sich nur noch stärker aus; religiöse Defizite werden durch Hausaufgaben nicht ausgeglichen.
5. Hausaufgaben bewirken bei den Schülern Abwehrhaltungen gegenüber der Schule und dem Nebenfach Religion.
6. Besondere Schwierigkeiten ergeben sich für das Fach Religion: Die Hausaufgaben der Hauptfächer nehmen oft zu viel Zeit weg; zudem sehen Kollegen des Religionslehrers und Eltern den Sinn von Hausaufgaben in Religion nicht ein.

Vertreter der allgemeinen Methodik und der Fachmethodik Religion setzen sich für Hausaufgaben als unverzichtbaren Bestandteil des Unterrichts ein.

### **Zielsetzungen von Hausaufgaben im Religionsunterricht**

Die folgende Ziel-Liste erläutert gründlicher, weshalb Hausaufgaben im Religionsunterricht befürwortet werden (*Jendorff 1982, S. 379-381; geringfügig geändert*):

1. „HA sollen die Schüler motivieren, sich mit dem Unterrichtsgegenstand auseinanderzusetzen“. Hausaufgaben sollen also so gestellt sein, daß sie einen Lernreiz bieten; die bloße Anordnung von Hausaufgaben motiviert nicht.
2. „HA sollen den Religionsunterricht vorbereiten“. - Dieses Vorgehen wirkt hilfreich und motivierend, wenn die Hausaufgaben wirklich im darauffolgenden Unterricht verwendet werden.
3. „HA sollen den RU unterstützend fortsetzen“. Damit soll eine notwendige Vertiefung des Stoffs, die in der Schule oft nicht möglich ist, erzielt werden. Hausaufgaben müssen deshalb direkt zum Unterricht gehören.
4. „HA sollen die neu erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten üben.“ Besonders ein Zwei-Stunden-Fach kann auf das Einüben zu Hause nicht verzichten. Allerdings sollte man nicht zu häufig üben lassen, interessante Medien zur Einübung anbieten, Eingeeübtes im Unterricht einsetzen und in den Unterricht integrieren.
5. „In den HA sollen die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten angewendet werden“. Dies setzt voraus, daß die Schüler den Lerngegenstand begriffen haben.
6. „HA können der Information dienen“. Die Schüler können dabei u.a.

feststellen, ob sie dem Leistungsstand entsprechen; der Lehrer kann evtl. den Lernerfolg messen.

### Anforderungen an den Lehrer

Der sinnvolle Einsatz von Hausaufgaben bedeutet für den Lehrer (vgl. Jendorff 1982, S. 383):

- Hausaufgaben dürfen keinen Racheakt des Lehrers darstellen.
- Hausaufgaben sollten nicht immer als Erarbeitung eines Hefteintrags erfolgen.
- Hausaufgaben sind in den Unterrichtsablauf zu integrieren: Sie müssen rechtzeitig gestellt werden (nicht erst mit dem Schlußgong); die erarbeiteten Hausaufgaben sind wieder in den Unterricht einzubringen. Deshalb sollten lieber wenige, gezielte Aufgaben gestellt werden; diese sind dann aber auch zu besprechen und zu kontrollieren.
- Hausaufgaben lassen sich aus dem Schattendasein im Religionsunterricht v.a. durch zwei Maßnahmen herausholen: Sie sollten zum einen in die Elternarbeit einbezogen werden. Zum anderen motiviert eine breite Methoden- und Medienpalette die Schüler besser als eintönige Hausaufgabenstellung.

### Einige praktische Impulse

Gemäß der Forderung nach einer breiten Methoden- und Medienpalette sind folgende Aufgabenstellungen möglich (vgl. Jendorff 1983, S. 154-157):

- „Hausaufgaben, die die Schüler vorrangig mündlich zu erfüllen haben“, z.B. explorative Aufgaben, Sammelaufgaben, Leseaufgaben, Memorieren, Zuordnungsaufgaben, sozialorientierte Aufgaben;
- „Hausaufgaben, die die Schüler vorrangig schriftlich zu erfüllen haben“, z.B. Essay-Aufgaben, Text-Aufgaben, Kurzantwort-Aufgaben, Geschlossene Testaufgaben;
- „Hausaufgaben, bei denen die Schüler vorrangig visuell-gestalterisch tätig sind“, z.B. Malen, Zeichnen, Handarbeiten, Reportage;
- „Hausaufgaben, die spielerische Elemente enthalten“;
- „Hausaufgaben, bei denen die Schüler vorrangig zu hantieren haben“, z.B. Sammelaufgaben, Zuordnungsaufgaben.

Auch die Art und Weise, wie Hausaufgaben gestellt werden, bedarf der Überlegung (Jendorff 1983, S. 157):

„Jede Hausaufgabe beginnt am besten mit einem

- kurzen informierenden Satz, der den Zusammenhang zwischen dem Unterricht und der Aufgabe herstellt.

Dann erst folgen die

- sachlich und sprachlich präzise formulierte Aufgabenstellung und möglicherweise noch
- Hinweise, wie die Schüler die Aufgabe zu Hause am besten lösen können.“

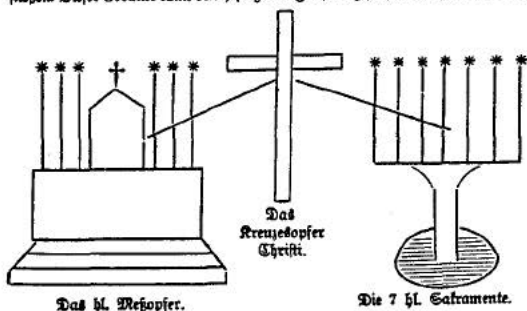
# MEDIEN IM RELIGIONS- UNTERRICHT (Aspekte 14-15)

Medieneinsatz gestern und heute: Tafelbild 1911 und „Medienlehrer“ 1975

Abb. 29 (Spirago 1911, S. 121)

Abb. 30 (Kratochwil 1982, S. 27)

7. Am Kreuze hat uns Christus die Gnadenmittel verdient; diese sind gleichsam Kanäle, durch die uns die am Kreuze erworbenen Gnaden zufließen. Dieser Gedanke kann durch folgende Zeichnung passend dargestellt werden:



" MEDIEN "

Im weiteren Sinne sind „alle Formen der Mitteilung von Schülern und Lehrern im Unterricht“ (Schultze 1979 a, S. 34) als Unterrichtsmedien zu bezeichnen: „Die Palette ihrer Erscheinungsformen ist weit gespannt: von Arbeitsblättern über Bücher, Schallplatten, Tonbänder, Anschauungsmodelle, Graphiken, Karikaturen, Overhead-Folien, Photo, Dia, Ton-Bild-Serien, Filme, Fernsehen bis hin zu Lernsystemen und Medienverbund. (Streng genommen gehören auch Lehrpersonen, Sprache und Spiel in diese Reihe; gewöhnlich begrenzt man aber auf nicht-personale Medien)“ (Failing 1972, S. 227).

Die zuletzt zitierte Einschränkung zielt auf die Unterrichtsmedien im engeren Sinne ab, nämlich „in irgendeiner Weise materialisierte oder objektivierte Informationen bzw. Lehrfunktionen“ (Schultze 1979 a, S. 34).

Die Gegenüberstellung von engerem und weiterem Medienbegriff läßt sich anhand der folgenden Abb. 31 (in Anlehnung an Ostertag/Spiering 1977, S. 5) verdeutlichen: Das Zusammen von personalen und nicht personalen Medien ergibt den weiteren Medienbegriff, die nicht-personalen Medien allein verkörpern den engeren Medienbegriff.

Abb. 31

UNTERRICHTSMEDIEN			
Personale Medien	Nicht-personale Medien		
Mimik Gestik Bewegung Sprache	Modell	Abbildung	Druck- erzeugnis
	z.B. Modell eines mittelalter- lichen Klosters	z.B. audiovi- suelle Medien: Film, Tonbild, Dias, Video- spots, Tonauf- nahmen  z.B. Tafelan- schrieb  z.B. OHP-Zeich- nung	z.B. Reli- gionsbuch  z.B. Arbeits- heft  z.B. Schulbi- bel

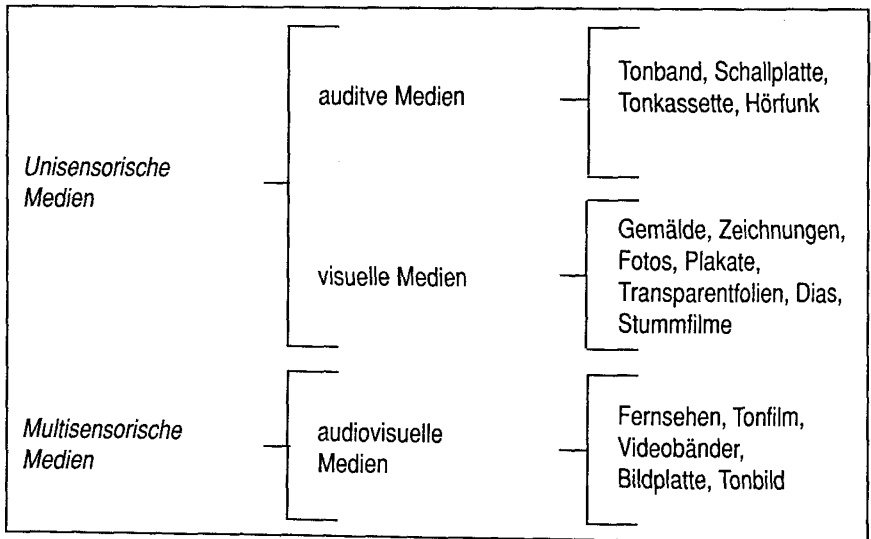
---

Im heute üblichen Medienverständnis übernimmt man den engeren Medienbegriff. Deshalb weisen Unterrichtsentwürfe in der Spalte „Medien“ z.B. das Religionsbuch, das Tafelbild, die OHP-Folie oder das Tonbild auf. Erhebliche Bedeutung haben die audiovisuellen Medien gewonnen. Deshalb wird in Aspekt 14 zuerst auf diese Medien einzugehen sein; in Aspekt 15 werden die für den Religionsunterricht relevanten Print-Medien besprochen, nämlich Schulbücher und Unterrichtsmodelle.

# 14. Aspekt: Audiovisuelle Medien

Audiovisuelle Medien lassen sich folgendermaßen einteilen (vgl. May/Täubel 1981, S. 143):

Abb. 32



## 1 Argumente

Wenn Religionsunterricht als reine Glaubensverkündigung verstanden würde, könnte er sich vielleicht auf die Position zurückziehen „fides ex auditu“ (Der Glaube kommt vom Hören). Aber selbst ein früherer Religionsunterricht, der sich als reine Glaubensunterweisung verstand, beschränkte sich nicht allein aufs Wort als Mittel der Mitteilung. Für den Einsatz vielfältiger Medien sprechen einige Argumente.

## Theologische und religionspädagogische Argumentation

Die oben (in Aspekt 11) vorgelegte Begründung wird kurz wiederholt: *Theologisch gesehen* kann man sich nicht auf das Bilderverbot des AT stützen; es wendet sich zwar gegen die Bemühung, Gott in den Griff bekommen zu wollen, nicht aber gegen die Veranlagung des Menschen zur Veranschaulichung. *Religionspsychologisch* wird argumentiert, daß die frühkindliche Transzendenzerfahrung mit der visuellen Wahrnehmung verknüpft ist. Veranschaulichungsmittel hängen deshalb mit der Glaubenserziehung zusammen. *Schulpädagogische* Forderungen stützen die Argumentation, so z.B. das Unterrichtsprinzip der Anschaulichkeit.

## Pragmatische Begründung

Hier kann zunächst behauptet werden, die Lebenswirklichkeit unserer Schüler (und unsere eigene) werde mindestens teilweise von der Begegnung mit AV-Medien bestimmt. Nicht zu unterschätzen ist auch die Eindruckskraft audiovisueller Medien (*Staudigl 1988, S. 232, eine amerikanische Untersuchung referierend; ähnliche Ergebnisse z.B. auch bei Einsiedler 1978, S. 103 und bei Becker 1987, S. 114*):

Abb. 33

### Von den befragten Schülern erinnerten sich bei Verwendung

- auditiver (bzw. akustischer) Medien	70% an das Gehörte, sofort nach dem Hören, 10% nach drei Tagen
- visueller (bzw. optischer) Medien	72% an das Gesehene, sofort nach dem Bildeindruck, 20% nach drei Tagen
- audiovisueller Medien	86% an das Gesehene und Gehörte, sofort danach, 65% nach drei Tagen

## 2 Medien und Unterrichtsfaktoren

Ziele, Inhalte, Methoden und Medien stehen gemäß dem Berliner didaktischen Modell (s. Abb. 2) in einem engen Zusammenhang.

## Medien und Unterrichtsinhalte

Grundsätzlich können Medien für alle Inhalte des Religionsunterrichts eingesetzt werden. Dies gilt z.B. für den Bereich des traditions- und bibelgeschichtlich-biblischen und des thematisch-situationsorientierten Religionsunterrichts.

Im *traditionsgeschichtlich-bibelzentrierten* Unterricht können AV-Medien für Informationen und Illustrationen der Bibelkunde, zur Bereicherung kirchengeschichtlicher Darstellungen, zur Information und Illustration kirchlicher Traditionen und Verhaltensweisen verwendet werden. Im *thematisch-situationsorientierten* Unterricht finden Medien Verwendung, in denen es um den Menschen geht mit seinen Fragen und Problemen.

## Medieneinsatz und Zielorientierung

Medien sind nicht nur anhand inhaltlicher Kriterien zu beurteilen, sie sollten auch den Zielen des Unterrichts entsprechen. Deshalb muß der Lehrer sorgfältig das Ziel der Unterrichtsstunde mit der Zielsetzung des Mediums vergleichen. So soll ein Unterrichtsziel für die 9. Jahrgangsstufe beispielsweise lauten: „Verständnis für andere religiöse und weltanschauliche Lebensformen wecken und dadurch zu einer kritischen Toleranz beitragen“. Eine genaue Analyse des zur Verfügung stehenden Mediums wird zeigen, ob dieses Lernziel damit erreicht werden kann.

## AV-Medium und Unterrichtsphasen

AV-Medien können in den verschiedenen Unterrichtsphasen eingesetzt werden (*die folgende Aufstellung z.T. wörtlich bei May/Täubl 1981, S. 147 f.*).

- 1) *Bei der Erhebung des Vorwissens, in der Motivationsphase*, läßt sich z.B. fragen: Können durch das Medium die Interessen, Voreinstellungen und das Vorwissen der Zielgruppe zum Unterrichtsgegenstand/Bildungsinhalt erhoben werden? Holt das Medium die Lernenden aus ihrer selbstverständlichen Haltung heraus, zeigt es eine Diskrepanz zum Vorverständnis auf? Werden die Lernenden durch den Medieneinsatz emotional betroffen und zur Mitarbeit bei Planung und Durchführung des Bildungsprojektes ange-regt?
- 2) *In der Phase der Problematisierung und Differenzierung* des Unterrichts-gegenstandes wird z.B. zu fragen sein: Werden Begriffe, Tatbestände, Vorgänge ausreichend geklärt? Wird der Sachzusammenhang angemessen dargestellt?
- 3) *Während der Problemlösung und des Transfers* ist zu fragen: Zeigt das Medium Lösungsansätze für die angesprochene Thematik auf oder lenkt es

von der Sachproblematik ab? Ist das dargestellte Problem exemplarisch, so daß es auf ähnliche Situationen übertragen werden kann, oder wirklichkeitsfremd, so daß ein Transfer verhindert wird?

- 4) Für die Phase der Zusammenfassung und Wiederholung kann gefragt werden: Eignet sich das Medium dazu, einen längeren Lernprozeß überschaubar zu machen?
- 5) Der Effektivitätskontrolle des Unterrichts kann das Medium dienen, wenn es hilft, den Lernerfolg in verschiedener Weise zu ermitteln (Zuwachs an Information? Einstellungsänderung?).

### 3 Religionspädagogische Aspekte

Unter diesem Punkt ist auf die für den Religionsunterricht wichtigen Rahmenbedingungen und den Einflußfaktor Lehrer und seine Einstellung gegenüber den Medien hinzuweisen.

#### Rahmenbedingungen

Unter dem Anspruch der Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts werden folgende Ansprüche an AV-Medien gestellt (*Staudigl 1988, S. 232 unter Berufung auf Babin*):

- „- Sie müssen als Kommunikationsmittel dienen und dürfen nicht als Lehrersatz verstanden werden, als ‚eine Art Schutzwall‘, hinter dem sich die Unfähigkeit, Rede und Antwort zu stehen, verbirgt.
- Sie dürfen nicht als Machtmittel zur religiösen Indoktrination verwendet werden, sondern sollen der geistigen Befreiung des Menschen dienen.
- Sie sollen weder das Wort noch den persönlichen Kontakt des Lehrers zu den Schülern ersetzen; sie müssen vielmehr als Verstärkung des Wortes und Grundlage der Interaktion gesehen werden.
- Sie sollen spirituelle Werte veranschaulichen und die religiöse Dimension der Wirklichkeit (Sinnfrage!) erschließen helfen.“

#### Einflußfaktor Lehrer

„Nicht wenigen Lehrern scheint es darauf anzukommen, daß auf dem Wege über ihre Person ohne Gefährdung und Störung das richtige Glaubensverständnis, die richtige Glaubenslehre mitgeteilt wird. Es ist aufschlußreich: Einerseits wird gegen Medienautoren der Verdacht der ‚Manipulation‘ erhoben; die theologischen Vorentscheidungen der Medien sollen aufgedeckt werden; andererseits sollen die Kinder und Jugendlichen einer ‚möglichst

direkten Konfrontation mit dem Existenzverständnis von anderen' ausgesetzt werden, ohne daß hier die theologischen Vorentscheidungen problematisiert werden, obwohl doch das theologische Vorverständnis eines Religionslehrers ebenso eng sein kann wie das eines Medienautors. Einzelne Lehrer fürchten vielmehr offen die Diskrepanz zwischen unterschiedlichen theologischen Auffassungen und möchten kontroverse Positionen nicht in den Religionsunterricht hineingetragen wissen'' (Mattl 1978, S. 203 f.).

Diese Äußerung macht darauf aufmerksam, daß einerseits AV-Medien immer eine bestimmte weltanschauliche Position vertreten, daß andererseits aber auch der Unterrichtende Medien beurteilt - von seinem Standpunkt aus. Die Lehrerin und der Lehrer sollten sich deshalb sowohl den Standpunkt des Mediums als auch die eigene Position klar machen und so zu einer redlichen Auseinandersetzung mit dargestellten Problemen beitragen.

## 4 Praktische Regelungen

Aus der Praxis heraus haben sich bestimmte Auswertungsmethoden als günstig erwiesen; zudem können den Lehrer bzw. die Lehrerin bestimmte Regelungen in der AV-Medien-Arbeit unterstützen.

### Auswertungsmethoden

Eine erste grobe Einteilung spricht von *teilnehmerorientierter oder sachorientierter Auswertung*. Dies muß sich nach dem Charakter des Mediums richten: Spricht es die Teilnehmer eher persönlich an oder dokumentiert es einen Sachverhalt? (*dazu und zu der folgenden Auflistung: May/Täubl 1981, S. 154-162*). Differenzierter kommen die folgenden Methoden in Frage (stichwortartig).

1. Gespräch im Plenum: zwanglose Aussprache, dann Besprechung der Thematik (Aufarbeitung);
2. Podiumsdiskussion/Forumsgespräch/Expertendiskussion;
3. Assoziationsmethode: Beim Sehen/Hören Aufschreiben der Assoziationen, danach Besprechung der einzelnen Äußerungen (in kleinen Gruppen).
4. Brainstorming: Spontane Äußerungen in der Kleingruppe oder im Plenum, Registrieren durch Tafelanschrift oder OHP, Abbrechen nach 5-8 Minuten, Besprechen und Ordnen;
5. Methode 66: 6 Teilnehmer formulieren 6 Minuten lang Fragen und Aussagen zum Gesehenen/Gehörten und besprechen dies in der Kleingruppe; einiges kann dann auch im Plenum vorgebracht werden;
6. Sequenzmethode: Zuerst vollständige Vorführung des Mediums ohne

- Diskussion, dann abschnittsweise mit Diskussion;
7. Frequenzmethode: Zunächst ohne Einführung das Medium vorführen, dann Gespräch in der Gruppe; je nach Notwendigkeit mehrmals zeigen, um entstandene Fragen aufzuarbeiten (geeignet v.a. für Mini-Filme);
  8. Einsatz von Auswertungsbögen: Nach der Vorführung austeilten (u.U. auch zuvor), entweder den ganzen Bogen von allen oder in Gruppen unterteilt Abschnitte des Bogens ausfüllen lassen, dann Diskussion;
  9. Methode 365: Bildung von Kleingruppen zu je 6 Teilnehmern (wenigstens 5, höchstens 8), Austeilten des Bogens, der in 3 Längsspalten aufgeteilt ist, jeden in jede der drei Spalten eine Frage/Stellungnahme schreiben lassen, nach 3-5 Minuten das Blatt an den Nachbarn weitergeben lassen, der auf die notierten Äußerungen eingeht oder neue formuliert; am Ende hat jeder seinen Bogen wieder;
  10. Provokationsmethode: Bei medientechnisch oder inhaltlich provozierenden Medien den darin enthaltenen Impuls aufgreifen, evtl. selbst einen solchen formulieren - dadurch Widerspruch beim Zuschauer/Zuhörer als fruchtbarer Anstoß zur Diskussion; die Methode sollte nicht zu häufig angewendet werden;
  11. Verteilung von Beobachtungsaufgaben: Manche Medien überfordern durch die Fülle der Information. Daher Beobachtungsaufgaben auf verschiedene Kleingruppen verteilen; nach der Vorführung Diskussion in der Kleingruppe, danach Gespräch im Plenum;
  12. Rollenspiel: Voraussetzung ist eine gewisse Spielfreude; Rollenspiel entweder nach der Vorführung des Mediums oder aber: Vorführung abbrechen, weiterspielen lassen; Vorteil: starke Identifizierung mit dem Geschehen oder einzelnen Figuren des Stücks;
  13. Nachmalen, nachgestalten lassen;
  14. Weiteres: Vorführung eines Stücks, ohne den Titel zu zeigen; Einteilung des Stücks in Abschnitte, diese mit einer Überschrift versehen lassen; Stück an bestimmter Stelle abbrechen, nach einer Weiterführung, Lösung suchen, später mit dem Ausgang des Stückes vergleichen; Vorführung des Stückes ohne Ton u.a.m.

### **Faustregeln für den Medieneinsatz**

Die Faustregeln sollen die praxisorientierten Hinweise abrunden; sie können so etwas wie ein mediendidaktischer Gewissensspiegel sein (*Jerger 1979, S. 799 f., gekürzt*):

1. Benutze AV-Medien lernzielorientiert!
2. Setze nur dir bekannte AV-Medien ein!

3. Die eigene Struktur des Mediums ist zu berücksichtigen! (Dient es am besten zur Motivation, Information, Dokumentation...?)
4. Das AV-Medium ist als Alternative zu anderen Medien zu sehen!
5. Ordne das AV-Medium sinnvoll in eine Unterrichtseinheit ein!
6. Berücksichtige die Schülersituation bei der Auswahl des Mediums! (Alter, Abstraktionsfähigkeit, Verarbeitungsfähigkeit...).
7. Berücksichtige die soziologisch-organisatorische Situation bei der Auswahl des Mediums! (Klassenstärke, Kenntnis der Schüler im Umgang mit dem betreffenden Medium, technische Voraussetzungen).
8. Gib zu dem AV-Medium konkrete Arbeits- oder Beobachtungsaufträge!
9. Werte jedes AV-Medium im nachfolgenden Unterricht aus!
10. Leiste mit einer sorgfältigen Mediendidaktik einen Beitrag zu einer so notwendigen Medienpädagogik!

## 5 Das Medium Schulfunk

Auf dieses Medium wird zumeist nur am Rande hingewiesen; somit liegen die wenigen Bemerkungen innerhalb dieser Methodik im Trend. Für den Einsatz des Schulfunks spricht ein organisatorisches Argument: Auditive Medien erfordern normalerweise weniger Aufwand. Ein (medien)pädagogisches Argument ist hinzuzufügen: Angesichts der Reizüberflutung fordert das unisensorische Medium zu mehr Konzentration heraus - wenn es gut gemacht ist. Didaktisch-methodisch läßt sich bemerken: Schulfunksendungen sind zumeist didaktisch gut aufbereitet und sinnvoll auf die Lernziele und Lerninhalte einzelner Jahrgangsstufen abgestimmt. Durch ihre angemessene Kürze überfordern sie den Schüler nicht. Zudem sind viele Sendungen - zumeist solche für die Grundschule - als aktivierende Medien konzipiert: Durch Impulse innerhalb der Sendung werden die Schüler zum Mitmachen (manchmal im zeitlichen Rahmen der Sendung selbst) aufgefordert. Für die Hand des Lehrers werden Materialien bereitgestellt, so z.B. vom Bayerischen Rundfunk das monatlich erscheinende Heft „Der Schulfunk“.

## 6 Die Forderung nach kreativem Umgang mit den Medien

Oft genug wird gefordert, AV-Medien nicht als „Selbstläufer“ anzuwenden; sie sollen also nicht einfach den Lehrer ersetzen, abgespult und passiv von den Schülern konsumiert werden. Die Hinweise zu einer sinnvollen Auswertung

der AV-Medien haben deshalb in diesem Kapitel einen breiteren Raum eingenommen. Damit ist wenigstens teilweise auch der kreative Umgang mit Medien berührt (z.B. wurde auf das Nachmalen und auf das Nachgestalten hingewiesen).

Noch nicht genügend deutlich kamen Möglichkeiten zur Sprache, ein Medium gemeinsam durch Lehrer und Schüler zu erstellen. Sofern die technischen Voraussetzungen in der Schule gegeben sind, kann man zur Fertigung selbsterstellter Medien raten. U.a. sprechen dafür:

Gegenüber dem fremderstellten Medium kann sich das selbsterstellte Medium besser an den Schülern dieser Klasse orientieren; es kann genauer auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts abgestimmt werden; es bietet ein Erfolgserlebnis. Dies gilt für unisensorische Medien und für audiovisuelle. Zu denken ist z.B. an die Erarbeitung eines Hörspiels; aber auch die Arbeit mit dem neuen Medium Video bietet sich an. Bei letzterem sind die Erarbeitungsmöglichkeiten dann günstig, wenn eine Schule über die entsprechenden Geräte verfügt. Mit einigem Geschick lassen sich z.B. Interviews durchführen für problemgeladene Themen des Religionsunterrichts (*siehe zur Video-Arbeit: Täubl 1987*).

# 15. Aspekt: Religionsbücher und Unterrichtsmodelle

## 1 Das Arbeitsmaterial Religionsbuch

„Die Tradition der religiösen Unterweisung in unserem Land kennt im wesentlichen zwei Typen von Religionsbüchern: den Katechismus und die Schulbibel - beide in doppelter Gestalt: ‚kleiner Katechismus‘ und ‚kleine Schulbibel‘ für die Kleinen (= Grundschüler) und ausführlicher, umfangreicher für die Zehn- bis Vierzehnjährigen. Die seit den zwanziger Jahren üblichen ‚Religionsbüchlein‘ für die Grundschulen sind nichts anderes als eine Kombination der kleinen Schulbibel mit dem kleinen Katechismus“ (*Langer 1978, S. 903 f.*).

„Die Diskreditierung von Katechismus und Schulbibel, der klassischen Lehrbücher der christlichen Religion, geschah durch die Schüler. Sie fanden sich und ihre Fragen - auch ihre *religiösen* Fragen - weder in der systematischen Darstellung der christlichen Lehre noch in der Nacherzählung der Heilsgeschichte wieder“ (*ebd., S. 907 f.*)

Vorstehende Situationsbeschreibung gilt für das Ende der 60er und den Anfang der 70er Jahre. Zu ergänzen ist sie durch weitere Beobachtungen (*vgl. Weidmann 1988 b, S. 253-255*): Das Unbehagen an den damals vorhandenen Lehrbüchern habe dazu geführt, daß nur ca. 28% der Lehrer noch Religionsbücher eingesetzt hätten, aber auch von diesen hätten nochmals 61% ihr Unbehagen an den Büchern geäußert. Die Reaktion der Schulbuch-Autoren kann „umschrieben werden als ‚Abschied von einem Instrument der fraglosen Glaubensunterweisung der Kirche in der Schule‘ und als Hinwendung zu einem ‚in den Fragen der Religion und des Glaubens orientierenden Material- und Arbeitsbuch‘, das zu eigenständig-kritischem, kreativ-positivem Lernen Hilfestellung leisten soll“ (*Baumgartner 1976, S. 711 f.*).

Eine derartige Zielsetzung wird im folgenden erläutert: Anforderungen an das Religionsbuch werden referiert, Typen von Religionsbüchern sind vorzustellen. Gefragt wird außerdem nach den Intentionen von Religionsbuchautoren; Hinweise zu den entsprechenden Hilfsmitteln schließen sich an.

## 1.1 Anforderungen an ein Religionsbuch

Von zwei Seiten aus kann die Problematik der Religionsbücher beleuchtet werden: Einerseits sind Leitlinien für die Erstellung offenzulegen, andererseits kann zur Beurteilung von Büchern - gerade auch für einen Lehrer in der Praxis - ein Kriterienkatalog hilfreich sein.

### „Richtpunkte für die Erstellung von Religionsbüchern“

Unter diesem Titel finden sich in einer neueren Didaktik folgende Anforderungen (vgl. Weidmann 1988 b, S. 256-261):

- Die Autoren sollten sich für einen bestimmten *Religionsbuch-Typus* entscheiden (s. dazu noch Punkt 1.2).
- *Mit Blick auf den Schüler* soll das Religionsbuch motivieren und nicht nur Wissen vermitteln, es soll Basisinformationen über den Glauben geben. Dabei muß es die Interessenlage und den Erfahrungshintergrund der Schüler berücksichtigen und altersgemäß angelegt sein; dazu gehört auch, daß das Religionsbuch zum Problembewußtsein herausfordern und kreative Lernprozesse initiieren sollte. Entsprechend muß es - ganz im Sinn heutiger Religionspädagogik - affektiv-emotionale Elemente enthalten. Schließlich ist der Schüler durch das Religionsbuch auch zur Offenheit für alternative Positionen hinzuführen; der vorgelegte Glaubensinhalt ist auch mit kritischen Stimmen zu konfrontieren.  
Deshalb sind die Schülersituation, die Schülererfahrungen und die Schülersprache zu berücksichtigen.
- Was die *Ziele und Inhalte* von Religionsbüchern angeht, wird gefordert: „Sicherlich wird ein Religionsbuch kein Kompendium der Theologie bieten dürfen. Es wird jedoch sehr wohl die Wahrheiten des christlichen Glaubens enthalten, die sowohl im Blick auf das Gesamt der christlichen Botschaft grundlegend als auch für die Gegenwartserfahrung der Heranwachsenden von Belang sind“ (*ibd.*, S. 259).
- Zur *methodisch-didaktischen Anlage* eines Religionsbuches wird die Meinung vertreten, „daß der Schüler durch Impulse, provozierende Texte, Bilder, Collagen sowie die gesamte graphische Anordnung und Gestaltung erst dazu motiviert werden müsse, sich mit der Sache der Religion und des Glaubens als einer ihn ‚unbedingt angehenden‘ auseinanderzusetzen“ (*ibd.*, S. 260). Dabei soll er durch die Anlage als „Material- und Arbeitsbuch“ zur Aktivität animiert werden.

## Kriterienkatalog

Zur Beurteilung von Religionsbüchern bietet sich eine Vielzahl von Punkten an. Sie werden deshalb ausführlich referiert, weil die Lehrerin bzw. der Lehrer anhand eines solchen Katalogs Religionsbücher überprüfen kann (*die folgenden Punkte wörtlich in Weidmann 1988 b, S. 261 f.*).

1. Ist das Buch thematisch oder lehrgangsartig strukturiert; oder stellt es eine Mischform beider Buchtypen dar? - Orientiert es den Schüler zu einseitig; oder informiert es auch über die Positionen, Einstellungen und Meinungen Andersdenkender?
2. Versucht das Buch Kontakt mit möglichst allen Schülern der Schulklasse aufzunehmen: hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen, aber auch hinsichtlich ihres unterschiedlichen Wollens und Könnens, sich mit der konkreten Kirche zu identifizieren? Spricht es also auch die Gruppe der mehr oder weniger ausgeprägt kirchlich distanzierten Schüler an, die sich aber dennoch als Christen verstanden wissen wollen?
3. Korrespondieren die angebotenen Inhalte der alltäglichen Erfahrungswelt der Schüler? - Werden die wichtigsten altersadäquaten Probleme zur Sprache gebracht oder ausgespart?
4. Können mit den angebotenen biblischen Texten und Glaubensaussagen auch aktuelle Probleme und Fragen aus dem Erfahrungsbereich der Heranwachsenden geklärt werden?
5. Welche Bedeutung wird der Sprache in diesem Buch beigemessen? Ermöglicht die Sprache Identifikation durch den Schüler? - Werden einseitige Sprachmuster (binnenkirchliche, theologisch-abstrakte, modern-technische, aber auch naiv-kindliche usw.) vermieden?
6. Entsprechen die Themen und Inhalte des Buches den durch die geltenden Lehrpläne (Richtlinien) festgelegten Lernzielen und -inhalten? - Berücksichtigen die Themen nicht nur die kognitive Verstehensdimension der Schüler, sondern auch ihre emotionale Ansprechbarkeit?
7. Besteht ein einigermaßen ausgewogenes Verhältnis von dokumentarischen Fotos, Motivfotos, Zeichnungen, Karikaturen, Collagen, künstlerischer Malerei und Grafik? Wird damit eine Monotonie des Bildes vermieden? - Besitzen die Bilder eine didaktische Funktion?
8. Betrachtet das Buch den Schüler mehr als Partner im Unterricht oder mehr als Rezipienten von Wissensstoff? - Werden im Anschluß an die Texte, Bilder, Collagen usw. Hilfen zur Verarbeitung und Problemlösung gegeben? - Sind die Arbeits- und Übungsaufgaben schülergemäß formu-

liert? - Werden Spielhandlungen vorgeschlagen? - Können dadurch Interaktionen und Kommunikation ausgelöst sowie die Fragestellungen und Probleme ggf. weitergeführt werden?

9. Ist das Buch sowohl von der äußeren als auch inhaltlichen Gestaltung graphisch so attraktiv gestaltet, daß es von den Schülern gerne zur Hand genommen wird und auch zur Lektüre außerhalb des Religionsunterrichts anregt?

## 1.2 Typen von Religionsbüchern

Nachstehende Typenbeschreibung datiert aus dem Jahr 1974, sie kann aber heute noch herangezogen werden (*Schultze 1974, S. 122 f.*).

Es „lassen sich nur mit Vorbehalt einige Grundformen des gegenwärtigen Religionsbuches benennen. Es versteht sich, daß das einzelne Buch auch immer wieder Merkmale aus anderen Grundformen aufnimmt. Mit dieser Einschränkung seien beispielhaft vier idealtypische Formen genannt:

### 1. Das thematisch strukturierte Religionsbuch

Es bietet thematische Einheiten, die meist wieder zu Themengruppen zusammengefaßt sind ... Zum einzelnen Thema werden...Texte und Bilder sowie Daten-Fakten-Material zusammengestellt. Die thematische Struktur ergänzend werden zuweilen kurze informierende Überblicke in einem Anhang oder auch zwischen den Themengruppen beigegeben.

### 2. Das Lesebuch

Es findet sich gegenwärtig sowohl als biblisches Lesebuch als auch als Sammlung literarischer Texte und als Sammlung kirchengeschichtlicher Erzählungen. Aufbau und Gliederung entsprechen gelegentlich dem thematisch strukturierten Buch. Es unterscheidet sich von diesem durch die einheitliche Gestaltung, die als Grundform des Unterrichts die Textinterpretation (oder Nacherzählung usw.) vorgibt. Freilich sind auch hier oft Informationen und Erläuterungen beigelegt.

### 3. Das orientierende Buch

Dieses Buch findet sich sowohl thematisch strukturiert als auch in lehrgangstiger Form. Diese verschiedenen Formen verbindendes Merkmal ist die Darbietung von Informationen, Deutungen, Fragestellungen usw. von verschiedenen Positionen aus. Oft werden die verschiedenen Standpunkte in Parallele vorgestellt. Der mit dem Buch arbeitende Schüler wird orientiert, in welchen Situationen und gedanklichen Zusammenhängen er seine eigenen Einstellungen, Meinungen und Entscheidungen gewinnen kann bzw. sollte. Die Darstel-

lungsmittel... reichen z.B. von einfachen Bildgeschichten in breiter Skala bis zu philosophisch-theologischen Texten.

#### 4. Das lehrgangsartig strukturierte Buch

Dieses Buch legt am stärksten für Lehrer und Schüler den Weg des Unterrichts fest. Seine Teile, Kapitel und Abschnitte sind aufeinander aufbauend entworfen. Die jeweils folgenden Ausführungen setzen die vorhergehenden voraus; ohne deren Kenntnis oder Erarbeitung ist der Schüler nicht in der Lage, mit den folgenden Inhalten und Methoden sinnvoll und erfolgreich umzugehen.“

Ein Vergleich verschiedener Religionsbücher kann allerdings davon überzeugen, daß „kaum ein Buchtyp in Reinkultur existieren dürfte, sondern daß immer wieder gewisse Mischformen angeboten werden, wie die Schulpraxis lehrt“ (Weidmann 1988 b, S. 256 f.).

### 1.3 Intentionen von Schulbuchautoren

Verschiedene Religionsbücher orientieren sich an den unter 1.1 vorgelegten Punkten. Als Beispiel dafür dienen die Erläuterungen zu einem Hauptschul-Religionsbuch (Stengelin/Volz 1979, S. 981 f.; leicht gekürzt).

#### 1) Das Werk soll den Hauptschülern gerecht werden.

Hauptschüler sind nicht minderbegabte Gymnasiasten oder Realschüler, sondern anders begabt. Dies wird berücksichtigt

- durch die *Sprache* des Buches: nicht allzuweit entfernt von der Sprache der Hauptschüler, aber doch auch anregend zur sprachlichen Weiterbildung;
- durch die *didaktische Strukturierung*: durchschaubarer Sinnzusammenhang der einzelnen Kapitel, keine Materialsammlung, Einfügung lehrhafter Teile;
- durch *Anregungen zur Selbsttätigkeit* der Schüler: manuelle Impulse und visuelle Anreize, Zurücknahme rational-kognitiver Anregungen;
- durch die *Anforderungen*: Hauptschüler brauchen angesichts ihrer Verunsicherung gegenüber anderen Schülern Erfolgserlebnisse; daher wird versucht, Verstehens- und Identifikationsmöglichkeiten zu geben im Horizont der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Hauptschüler.

#### 2) Das Werk soll in seiner didaktischen Konzeption den jeweiligen Zielen und Inhalten gemäß sein.

Jedes Kapitel benötigt seine eigene Struktur, je nachdem es z.B. biblisch, kirchengeschichtlich oder moralpädagogisch ausgerichtet ist.

#### 3) Das Werk soll den Wünschen der Lehrer entgegenkommen.

Erreicht werden soll eine Hilfestellung ohne Gängelung.

4) *Das Werk soll den Eltern verständlich sein.*

Eltern sollen aufgrund eines Schulbuches durchschauen können, was im Unterricht geboten wird. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, den Kindern zu helfen und selbst zu einem neuem Verständnis zu kommen.

Eine ähnliche Konzeption gilt auch für andere Hauptschul-Religionsbücher z.B. für das „*Religionsbuch Hauptschule*“ (Baur 1980-1982).

Auch im Bereich der Grundschule folgen etliche Religionsbücher den genannten Anforderungen. Sicher gilt dies auch für das Unterrichtswerk von *Hubertus Halbfas*; es will aber intensiver als vergleichbare Bücher das Sehen und Hören fördern. Diese Intention veranschaulicht folgender Textauszug (*Halbfas, Religionsbuch I, 1983, Nachwort*):

„Manch ein Zeitgenosse mag... die Sinne, mit denen der Religionsunterricht begabt, unnütz finden, aber es kann sich zeigen, daß auch hier das vermeintlich Überflüssige zum wirklich Notwendigen wird: das ‚dritte Auge‘ für verborgenen Sinn, das feine Ohr für die Stimmen der Stille, das sensible Herz für fremde Not.

Unser Religionsbuch möchte solches Sehen und Hören fördern. Es soll den Kindern helfen, ihren Weg zum Wasser des Lebens zu finden. Die Schritte dieses Buches führen weniger über das Wort als über das Bild. Das ist eine Sprache eigener Art, die manches besser sagen läßt, als Worte es können. Während das Abbild Sichtbares wiedergibt, will das Bild sichtbar machen. Darum muß eine wahres Bild mehr sein, als Kinder ausschöpfen können. Ist es gut, gleicht es einem Brunnen, den man nicht leeren kann, über dessen Rand blickend man aber immer auch sein eigenes Bild findet, einerlei, ob das Gesicht jung oder alt sein mag.

Bilder begleiten durchs Leben. Viele Menschen behalten die Bilder ihrer ersten Bücher stets vor Augen. Deswegen müssen die Bilder eines Religionsbuches mehr Gehalt, mehr Tiefe und Sinnbezug haben, als Kinder sprachlich ausmessen können. Es sollen keine Medien für einmaligen Verbrauch sein, sondern Quellgründe, zu denen der Unterricht immer wieder, selbst in späteren Jahren, sinnend und schöpfend zurückkehrt.

Auch die Texte unseres Buches weisen über den Tag hinaus. Sie sprechen deshalb poetisch, bieten sich oft als Verse an, damit Kinder sie inwendig-auswendig lernen können, ohne bereits lesefähig zu sein. Text und Bild zusammen aber wollen eine religiöse Sprachlehre vermitteln, die den Kindern hilft, das Wort Gottes in sich aufzunehmen.“

## 1.4 Hilfsmittel

Einige Bemerkungen sollen auf die Hilfsmittel zu den Religionsbüchern hinweisen.

- Wie andere Medien auch, sollte man das Religionsbuch nie als „Selbstläufer“ verwenden; auch lehrgangsartig strukturierte und ziemlich ausführlich gestaltete Bücher bedürfen der didaktischen Überlegung des Lehrers.
- Für viele Religionsbücher sind Hilfen vorhanden. Dies reicht von knappen Kommentaren und Handreichungen über ausführlicher gestaltete Hinweise zu einzelnen Unterrichtseinheiten bis hin zu Medienzusammenstellungen. Für solche Zusammenstellungen kann gelten (vgl. Eggers 1977, S. 222 f.):  
 Sie enthalten oft Material, das sich der Lehrer erst in mühevoller Arbeit zusammensuchen müßte, z.B. geeignete Chansons, Dias u.a.m. Insofern sind sie Hilfen für den Lehrer und anregende Hilfsmittel für die Schüler. Allerdings entbinden sie den Lehrer nicht von der weiteren Suche nach stützendem Material.
- Die Lehrerkommentare zum Grundschulwerk von *Hubertus Halbfas* sind besonders deshalb erwähnenswert, weil sie grundsätzliche, intensive Hilfestellung zu vielen Themen bieten.

## 2 Arbeit mit Unterrichtsmodellen

Unterrichtsmodelle arbeiten eine Stundensequenz detailliert aus, sie bieten die entsprechenden theologischen und didaktisch-methodischen Vorüberlegungen, sie enthalten die Texte und Tafelbilder, die im Unterrichtsverlauf verwendet werden sollen, sie weisen auf einschlägige Literatur hin usf.

Sind Unterrichtsmodelle eine derart ideale Hilfe, daß sie sich immer gut einsetzen lassen und dadurch dem einzelnen Lehrer Arbeit abnehmen? Welchen Stellenwert dürfen sie für die Praxis beanspruchen?

Stützt man sich auf die Aussagen von Modell-Autoren (vgl. Zilleßen 1972 a, S. 93), so lassen sich die *Stärken und Schwächen* dieser Unterrichtsmittel etwa wie folgt skizzieren.

Einerseits bieten die Unterrichtsmodelle von ihrer Entstehung her Gewähr für Solidität: Sie werden intensiv von einem Expertenteam erarbeitet; es kommt sehr viel an Material zum Tragen; in einer Erprobungsphase wird nach der Realisierbarkeit gefragt. Andererseits erscheint so mancher Anspruch und manche Erwartung, die mit den Modellen verbunden werden, problematisch:

In der Praxis ist der Lehrer leicht geneigt, die Unterrichtsmodelle als Patentrezepte anzusehen; die detaillierte Ausarbeitung verführt ihn zum „Nachbeten“.

Treffend scheinen nach wie vor folgende Bemerkungen, auch wenn sich die Produktionsflut von Unterrichtsmodellen inzwischen gelegt hat:

„Wir sollten dieses neue Instrument einer religionspädagogischen Flexibilität auch in Zukunft nicht verkommen lassen... Die Enttäuschung über die Brauchbarkeit von Unterrichtsmodellen hängt (abgesehen von den berechtigten Klagen über Umfang und theoretischen Ballast) oftmals mit einer falschen Erwartungshaltung zusammen. Jeder Lehrer weiß, daß sein Unterricht nur ‚ankommt‘, wenn er für diese bestimmte Lerngruppe geplant ist. Vorkenntnisse der Schüler, ihre Vorurteile, Interessen, ihr Reifegrad, das kulturelle Umfeld, die soziale Struktur, das Klassenklima - all das entscheidet mit über den konkreten Unterrichtsverlauf. Unterrichtsmodelle können (genau wie Lehrbücher) dagegen immer nur von einer idealisierten Lerngruppe und einer schematischen Situation ausgehen, da sie keine individuell bekannten Schüler ansprechen; sonst wären sie überhaupt nicht übertragbar. Erst ihre Allgemeinheit macht sie übertragbar. Der Lehrer muß das Modell aber erst noch für seine Klassensituation adaptieren, muß es konkretisieren, wenn es übertragen werden soll. Das wird oft übersehen, und es muß wohl auch gelernt sein. Manche Modellmacher scheinen das aber auch nicht wahrhaben zu wollen und erwecken mit ihrem idealtypischen Modell den falschen Eindruck, es wäre direkt anwendbar“ (*Lange 1977, S. 186f.*).

Den Abschluß dieses Aspekts 15 sollen folgende Sätze bilden. Sie weisen auf die besonderen Schwierigkeiten bei der Entstehung von Religionsbüchern hin und wecken damit vielleicht Verständnis für den oft langen Entstehungsprozeß von Unterrichtswerken für den Religionsunterricht (*Hermanutz 1977, S. 224*): „Einen Dschungel kirchlicher und staatlicher Vollzugsbestimmungen muß ein Manuskript durchkämpfen, bis es endlich als Buch erscheinen und im ‚Klassensatz‘ angeschafft werden kann.

...Kirchlicherseits bemüht sich die bischöfliche Zentralkommission für Schule und Erziehung, einheitliche Maßstäbe für die Zulassung von Schulbüchern zu entwickeln (Kriterienkatalog)... Eine von der bischöflichen Zentralkommission ausgesprochene Zulassung kann aber nur eine *allgemeine* kirchliche Befürwortung zum Ausdruck bringen, die für die diözesanen Schulbuchbehörden ... noch keine Verpflichtung darstellt, ein solches Buch dem eigenen Kultusministerium zur Genehmigung vorzulegen...;] die Möglichkeit einer regionalen Ablehnung ist gegeben... Es ist also die negative Beurteilung eines

Buches durch die bischöfliche Zentralkommission für alle Diözesen verbindlich, keineswegs aber ein positives Votum.

Erst wenn ein Schulbuch für den katholischen Religionsunterricht das Placet der regionalen kirchlichen Oberbehörde erhalten hat, kommt das staatliche Genehmigungsverfahren in Gang... Die alleinige Verantwortung der Kirche für die Inhalte des Religionsunterrichts und für methodische und didaktische Vorgehensweisen bringen es wieder mit sich, daß die staatliche Schulbehörde an eine negative Entscheidung der kirchlichen Instanz gebunden ist, aber keine Verpflichtung hat, ein von der Kirche befürwortetes Buch an ihren Schulen einzuführen, wenn das Gleichheitsprinzip (Lernmittel in anderen Fächern) durch eine Ablehnung nicht verletzt wird.“

# EVALUATION

## (Aspekte 16-18)

„Die E. (engl. value = Wert) ist ein Bestandteil der Entwicklung und Erprobung neuer Unterrichtsverfahren... E. ist also die Beurteilung eines Unterrichtssystems im Hinblick auf seine Effektivität.

Während die E. im allgemeinen bezogen wird auf die Erprobung eines **Curriculums**, kann der Lehrer jeweils auch in bezug auf seinen eigenen Unterricht E. praktizieren. „Messung und Bewertung liefern den Lehrern das erforderliche feed back in bezug auf die Wirksamkeit ihres Unterrichts. Sie zeigen dem Lehrer, wie effektiv er Material darbietet und organisiert, wie klar er Ideen erklärt, wie gut er mit Individuen kommuniziert, die weniger erfahren sind als er, und wie wirksam bestimmte Unterrichtstechniken und -materialien sind“ (*Schröder 1985, S. 88; Zit.: Ausubel*).

In der folgenden Gruppe von Aspekten (16-18) soll die engere Problematik der Leistungsmessung in den größeren Rahmen der Evaluation eingebunden werden. Folgende Bereiche bieten sich an:

- Ein erster, grundsätzlicher Bereich der Evaluation betrifft die „Überprüfung des Vorfeldes des Unterrichts“ (*Ort 1988 d, S. 327*), nämlich die offizielle Planung als einen dauernden Prozeß. Dieser Bereich (*Lehrplanentwicklung* usw.) entzieht sich weitgehend dem Lehrer.
- Ein zweiter, engerer Bereich der Evaluation betrifft die Kontrolle des Unterrichtsablaufs und der Ergebnisse des Unterrichts. Innerhalb dieser Evaluation im engeren Sinn sind dann anzusiedeln die Beobachtung und Analyse des Unterrichts (Aspekt 16), die Erfolgskontrolle, sowie die Leistungsbeurteilung (Aspekt 17).
- Schließlich ist ein dritter, berufsbezogener Aspekt zu beachten: Lehrerfortbildung als Teil und Auswirkung des oben zitierten Verständnisses von Evaluation (Aspekt 18).

Begriffserläuterung:

- *Beobachtung* versucht, den Unterricht in seiner ganzen Breite zu erfassen.
- *Analyse* ist zu sehen als detaillierte Reflexion des Beobachteten.

- *Lernerfolgskontrolle* geschieht unter einem doppelten Aspekt, nämlich als Lernerfolgsmessung und als Lernerfolgsbewertung. In der *Lernerfolgsmessung* wird das Beobachtete mit Vorgaben und Vorhaben verglichen. Die *Lernerfolgsbewertung* geht beurteilend vor: Einzelne Arbeitsergebnisse des Schülers werden als mehr oder weniger gute Leistungen eingeordnet.

# 16. Aspekt: Beobachtung und Analyse von Unterricht

## 1 Möglichkeiten der Beobachtung

Als Mittel kommen in Frage (vgl. Hofmeier 1983, S. 172 f.): die Selbstbeobachtung, die Fremdbeobachtung sowie Video- und Tonbandaufnahmen. Dabei sind die Formen der nichtteilnehmenden Beobachtung, nämlich die der Fremdbeobachtung und der Unterrichtsmitschnitte, im Schulalltag aus organisatorischen Gründen nur schwer durchzuführen.

Als gangbar erscheint der Weg der teilnehmenden Beobachtung (Selbstbeobachtung): Der Lehrer führt über längere Zeit hinweg Protokoll über seinen Unterricht, zeichnet seine Erinnerungen möglichst sofort nach dem Unterricht auf und beachtet bei der Auswertung, daß er durch das Protokoll das Unterrichtsgeschehen (als teilnehmender Beobachter) bereits interpretiert hat.

„Durch Schulung und gemeinsame Besprechungen unter Lehrern können die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung wesentlich verbessert werden. Bisherige Erfahrungen zeigen, daß systematisch durchgeführte teilnehmende Beobachtung wesentlich zur Verbesserung des Unterrichts beitragen kann“ (Hofmeier 1983, S. 172).

## 2 Analyse des Unterrichts

Die Unterrichtsanalyse kann einerseits durch den Lehrer allein erfolgen, indem er das Beobachtete analysiert, andererseits ist die Form des Meta-Unterrichts möglich.

### 2.1 Analyse der Unterrichtsfaktoren und -voraussetzungen

In der Analyse wird der Lehrer versuchen, die Faktoren und Bedingungsfelder des Unterrichts zu überprüfen: Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, ebenso die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen.

Zu untersuchen ist hauptsächlich,

- ob die geplanten Lernziele erreicht wurden,
- ob die vorgesehenen Inhalte zur Sprache kamen,

- wie die Interaktion zwischen den am Unterricht Beteiligten gelungen ist,
- inwiefern die Einschätzung der anthropogenen Voraussetzungen durch den Unterrichtsverlauf bestätigt wurde,
- wie sich die soziokulturellen Bedingungen ausgewirkt haben,
- ob die geplanten Methoden zum Zug kamen und wie sie sich bewährt haben,
- wie der Medieneinsatz zu beurteilen ist.

Zu beachten bleibt dabei der Zusammenhang aller Unterrichtsfaktoren und -voraussetzungen. Praktikabel erscheint es, immer nur einen Teil der möglichen Fragen zu reflektieren.

## 2.2 Analyse durch Meta-Unterricht

Meta-Unterricht meint Unterricht über den Unterricht. „Meta-unterrichtliche Aspekte sind also solche, die den Unterricht im Unterricht reflektieren... (Sie) können vom Lehrer, aber auch vom Schüler ausgehen; sie sollen zur gemeinsamen Reflexion der Unterrichtssituation führen“ (Fox 1986, S. 218, Kollmann zitierend). Ein solcher Meta-Unterricht sollte noch unterstützt werden u.a. durch „einfache Fragebogenaktionen“ (Kollmann 1983, S. 166). Auch ein Vorgehen gemäß Abb. 34 kann - je nach Altersstufe - angewendet werden (Sorge 1976, S. 176, leicht verändert); es erstrebt die gemeinsame Analyse des Unterrichts durch alle Beteiligten.

Im Hinblick auf Interaktion und Kommunikation ist zu bemerken: Meta-Unterricht dient einem sozialintegrativ orientierten Religionsunterricht (Fox 1986, S. 218; ähnlich Weidmann 1988 a, S. 148-150).

Abb. 34

Element	Inhalt	Methode	Medien
1	Ermittlung des Unterrichtsergebnisses: Was hat der Unterricht gebracht? Was nicht?	Klassendiskussion	Tafelanschrieb
2	Analyse der Ursachen für positives oder negatives Unterrichtsergebnis: Lag es am Thema? Am Lehrer? Am Schüler? An der verfolgten Zielsetzung? etc.	Gruppenarbeit: verschiedene Meinungen sammeln, ordnen, diskutieren; Klassendiskussion	papers
3	Lösungsvorschläge entwickeln: Was hätte anders gemacht werden können? etc.	Gruppenarbeit, Klassendiskussion	papers
4	Konsequenzen für zukünftigen Unterricht: Was soll der Lehrer, was sollen die Schüler in Zukunft anders machen?	Gruppen- oder Klassendiskussion; evtl. Verabschiedung von „Leitlinien“	Thesepapier
5	Allgemeine Kriterien für wünschbaren RU entwickeln: Woran wollen wir uns in Zukunft orientieren?	Gruppenarbeit	Unterrichtsprotokoll, Thesepapier
6	Verfahren zur Kontrolle? Durch wen und wie soll die Einhaltung der Kriterien kontrolliert werden?	Klassendiskussion	Unterrichtsprotokoll

## 17. Aspekt: Effektivitätskontrolle im Religionsunterricht

Beobachtung und Analyse von Religionsunterricht dienen der Effektivitätskontrolle, deutlich geprägt von der Sehweise des Lehrers, d.h. als *Lehrerfolgskontrolle* verstanden. Stärker eingeeignet, hautnäher für den Schüler, verdichtet sich die Effektivitätskontrolle im Unterricht zur *Lernerfolgskontrolle*. Dieser Begriff wird unter dem Aspekt des Messens einerseits und des Beurteilens und Bewertens andererseits betrachtet (vgl. Jendorff 1986, S. 537).

Die Spannbreite und Problematik der Lernerfolgskontrolle im Religionsunterricht kann so umrissen werden (*ebd.*, S. 537): „Religiöse Lernprozesse in der Schule qualifizieren im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereich... Lernzielorientierter RU ist erfolgreich, wenn Schüler nach Lehr- und Lernprozessen die in der Unterrichtsvorbereitung des Lehrers definierten (operationalisierten) Lernziele erreichen... In Lernerfolgskontrollen wird Nähe bzw. Ferne der Schüler zu den klassenspezifischen Lernzielen festgestellt. - Religionspädagogen argumentieren theol. pro und contra Leistungsmessung in der Schule. Sie widersprechen der inhumanen Verabsolutierung des Leistungsdenkens, weil Gott den Menschen ungeachtet seiner Leistung liebt. Im theol. Unterricht gilt das Prinzip: Förderung vor Forderung. Es gilt aber auch: Fördern durch Fordern“.

Die Bedeutung der Lernerfolgskontrolle (mit oder ohne Bewertung) besteht darin, daß sie feststellen soll,

- „ob die Schüler das Gelernte reproduzieren“,
- „das Erarbeitete verarbeiten“,
- „Grundprinzipien des Gelernten auf ähnliche Aufgabenstellungen übertragen können“,
- „problemlösendes Denken und entdeckende Denkverfahren zu zeigen in-stande sind“ (vgl. *ebd.*, S. 537 f.).

M.a.W.: Lernerfolgskontrollen erheben den Anspruch, den Lernfortschritt der Schüler feststellen zu können. Mit dem reinen Feststellungsvorgang befaßt sich der folgende Punkt.

# 1 Erfolgskontrolle als Lernerfolgsmessung

Im herkömmlichen Sinn spricht man von Lernzielkontrolle. Dahinter steht die Auffassung, der Erfolg eines jeden Unterrichts lasse sich an den Zielen messen, die im Unterricht verfolgt wurden (vgl. *Sorge 1976, S. 172*). Lernerfolgsmessung dieser Art läßt sich im Religionsunterricht v.a. dann leichter durchführen, wenn kognitive Lernziele angestrebt waren.

Dabei sollte bei der Erfolgsmessung immer danach gefragt werden, ob die Grobziele und die Richtziele erreicht wurden, ob also - insgesamt gesehen - die Unterrichtseinheit erfolgreich verlaufen ist. Zu bedenken bleibt auch, daß Ziele um so leichter überprüfbar sind, je stärker sie zuvor differenziert wurden. Gerade hier tun sich die Probleme einer Erfolgsmessung im Religionsunterricht auf; - geht es hier doch immer auch (mehr als in anderen Fächern) um „komplexe Verhaltensziele“ (*Sorge 1976 a, S. 177*), z.B. um das Globalziel lt. Synodenbeschluß (den Schüler zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion befähigen). - Wie lassen sich solche komplexen Verhaltensziele überprüfen? Läßt sich hier z.B. durch Beobachten und Vergleichen des Verhaltens ein gesichertes Meßergebnis erreichen (s. *Sorge 1976 a, S. 178 f.*)?

Bereits bei der Lernerfolgsmessung sieht sich der Lehrer einigen Schwierigkeiten gegenübergestellt. Die Problematik wird verstärkt im Bereich der Lernerfolgsbewertung.

## 2 Erfolgskontrolle als Lernerfolgsbewertung

„Soll ich im RU überhaupt beurteilen und nicht eigentlich helfen? Und: Was ist überhaupt Leistung? Und: welche Rolle soll welche Art von Leistung in der Schule spielen? Und so weiter...“ (*Fikenscher 1982, S. 371*).

### 2.1 Die schulische Sicht

Zu bedenken sind: der bestehende schulische Rahmen, die damit verbundene Komplexität der Lernerfolgsbewertung sowie das Ziel der Durchschaubarkeit einer solchen Bewertung.

#### Rahmen und Komplexität

Es ist besonders von folgenden Gegebenheiten auszugehen (nach *Fikenscher 1982, S. 371 f.*):

Abb. 35

allgemein pädagogisch-schultheoretischer Aspekt	die Leistung betreffender Aspekt
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förderung des Schülers</li> <li>- Differenzierung der Schüler</li> <li>- Zuteilung von Berechtigungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feststellung des individuellen Lernfortschritts</li> <li>- objektivierte Anforderungen als Maßstab für Leistung (gerade auch für differenziert zu beurteilende Leistung)</li> <li>- Feststellung des Rangplatzes des Schülers</li> </ul>

Noch eine Vielzahl von Funktionen der Lernerfolgsbewertung lassen sich den eben vorgestellten Aspekten hinzufügen. Aufzählungen reichen z.B. von der Selektions- und der Rückmeldefunktion über die prognostische, die sozialisierende, die motivationale, die Disziplinierungs-, Selbstdarstellungs- und Kontrollfunktion bis hin zur bildungspolitischen Funktion der Leistungsmessung (Becker 1986 b, S. 22-27).

Die allgemeine pädagogische Zielsetzung der Schule läßt sich eigentlich nicht mit allen Aspekten und Funktionen der Lernerfolgsmessung vereinbaren (Wie vertragen sich z.B. Hilfsbereitschaft/demokratisches Verhalten und Konkurrenzverhalten?); der Lehrer muß aber mit den gegebenen Bedingungen zurecht kommen. M.a.W.: Der Lehrer muß sich im Rahmen unseres Schulsystems nicht nur um die Förderung der Schüler kümmern, sondern sich auch um objektivierbare Anforderungen bemühen und um eine gewisse Rangfeststellung.

### Ziel: Durchschaubarkeit

Unter diesen Bedingungen vermag der Unterrichtende trotz aller Schwierigkeiten zu „begründeten Einschätzungen“ (Fikenscher) zu gelangen, und zwar unter folgenden Voraussetzungen (Fikenscher 1982, S. 372 f.):

- „- möglichst genaue Kenntnis der Lernvoraussetzungen beim einzelnen Schüler;
- möglichst große Durchsichtigkeit der geforderten Leistungen *und* der Kriterien der Bewertung;
- möglichst weitgehende Kooperation zwischen Lehrer und Schülern schon bei der gemeinsam verantworteten Setzung von Aufgaben (Zielen), die in nächster Zeit zu bearbeiten sind...;
- genaue Entsprechung zwischen Prüfungsaufgaben gegenüber dem, was ge-

lernt und eingeübt werden konnte;

- langfristige Vorbereitung und unmißverständlich eindeutige Formulierung der Aufgaben;
- Genauigkeit in der Festlegung *und* Flexibilität in der Handhabung des ‚Lehrererwartungshorizonts‘, in welchem festgehalten wird, was die Schüler aufgrund des gelaufenen Unterrichtes zur Aufgabenstellung beitragen können, *und* der offenbleibt für nicht vorgesehene, doch sinnvolle Bearbeitungen der Aufgabe durch Schüler.“

Eine derartige Orientierung dient der Durchschaubarkeit in den Situationen der Lernerfolgsbewertung, auch wenn diese oft schwer zu erreichen ist.

## 2.2 Die religionspädagogische Sicht

Vor Gott ist der Mensch nicht nur das, was er leistet, sondern er ist angenommen. Allerdings ist er auch von Gott in das täglich tätige Leben gerufen, in die Pflicht genommen. Verantworteter Umgang mit den eigenen Talenten, Entfaltung der Individualität, Dienst am anderen sind gefordert. Zu all dem gehört auch eine Reihe „von durchaus überprüfbaren Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Fikenscher 1982, S. 375). So ergibt sich für den Religionsunterricht „erst Annahme und Förderung, dann Herausforderung und Leistung“ (ebd., S. 375).

Der Religionsunterricht kann versuchen, schulisch bedingte menschliche Defizite einzudämmen, er kann versuchen, die Leistungsbewertung nicht an die erste Stelle zu setzen, sondern sie zu relativieren. Religionsunterricht sollte aber die übrige Schule auch nicht im Stich lassen (durch Verzicht auf Leistungsbewertung). Insofern ist nicht nach dem *Daß* der Leistungsbewertung, sondern nach dem *Wie* zu fragen (Fikenscher 1982, S. 375, Hervorh. ebd.):

„So gehört etwa zur Nächstenliebe die Fähigkeit, auf andere genau zu hören. Dies kann in der Begegnung mit der Bibel, mit kirchengeschichtlichen Gestalten, mit der Gemeinde, aber auch im Gespräch mit der Gruppe *geübt* werden, sogar methodisch. Und dies *kann* auch als eine sinnvolle (!) Leistung gewürdigt (!) werden.

Somit gelten einige der pädagogischen Einsichten *verstärkt* für den Religionspädagogen: Er wird den Schüler als von Gott angenommen in seiner Ganzheit sehen und deshalb gerade *nicht* nach Leistung *beurteilen*, darum dann auch ausdrücklich leistungsfreie Räume und Zeiten freihalten, Unterricht und Prüfung durchsichtig aufbauen und damit gegen unnötige Angst arbeiten, Zusammenarbeit und Konkurrenz fördern und mit dem Schüler auch dessen Leistung annehmen und anerkennen.“

### 3 Formen der Messung und Bewertung

Die Bewertung des Lernerfolgs ist durch Methodenmonismus gekennzeichnet (vgl. Jendorff 1979, S. 69): Wörtliches Aufsagen von Texten und Merksätzen, Auffinden von Bibelstellen, Erzählen einer Bibelstelle, Berichten über Getanes, Zusammenfassung eines Sachverhalts mit eigenen Worten, Beurteilung der Heftführung, Beurteilung der mündlichen Mitarbeit, mündliche Abfrage. Demgegenüber fragt eine Lernerfolgskontrolle, die in die Arbeit der Unterrichtsplanung und -reflexion eingebunden ist, zunächst grundlegend (vgl. *ebd.*, S. 72):

- Was will ich prüfen?
- Welchen Maßstab lege ich an?
- Welche Methoden wende ich an?
- Was erwarte ich vom Schüler?

Danach wird sie sich der verschiedenen im folgenden vorgeschlagenen Methoden bedienen.

#### Methodische Möglichkeiten

Um den Methodenmonismus zu überwinden, werden u.a. drei Gruppen von Aufgaben vorgeschlagen (*teils wörtlich nach Jendorff 1986, S. 538*):

- Offene Aufgaben, bei denen „die richtige Lösung weder dem Schüler noch dem Lehrer vorgegeben ist“, sind u.a. Visualisierungsaufgaben (Zeichnen von Texten, Malen einer Geschichte, Anfertigen einer Collage usw.), Spiele, Textaufgaben.
- Halboffene Aufgaben, bei denen „die richtige Lösung dem Lehrer, nicht aber dem Schüler bekannt ist“, liegen vor u.a. bei Ergänzungsaufgaben (z.B. Lückentext), Rätselaufgaben, Umordnungsaufgaben.
- Geschlossene Aufgaben, „bei denen die Lösung dem Schüler im Antwortfeld vorgegeben ist; sie muß von ihm (nur) identifiziert werden“, sind u.a.: Antwortwahlaufgaben (Multiple-Choice-Aufgaben) und Zuordnungsaufgaben.

Tips zur methodisch abwechslungsreichen Lernerfolgsmessung und -bewertung finden sich v.a. auch in Lehrerkommentaren zu Unterrichtswerken und in Unterrichtsmodellen. Eine solche variantenreiche Effektivitätskontrolle muß natürlich immer die schulartspezifischen Vorgaben beachten.

#### Pädagogische Möglichkeiten

Zur Überwindung festgefahrener Messungs- und Bewertungsmethoden trägt auch die stärkere Beteiligung der Schüler am Kontrollprozeß bei. So wird

z.B. angeregt, den Weg der „Manöverkritik mit Schülern“ zu gehen. Dieses Verfahren kann z.B. so gehandhabt werden (Sorge 1976, S. 174): „Lehrer und Schüler sollten

- am Ende der UE versuchen, den ‚Wissenszuwachs‘ zu ermitteln, Methoden und Verfahren der Überprüfung diskutieren, auswählen und anwenden;
- den abgelaufenen *Unterricht analysieren*, indem der Lehrer nachträglich die eigentlichen Ziele verdeutlicht und gemeinsam mit den Schülern Gründe für das Erreichen bzw. Nichterreichen des gewünschten Unterrichtsergebnisses zu ermitteln versucht.“

Vielleicht gelingt durch die stärkere Einbindung der Schüler in die Effektivitätskontrolle auch eine angemessenere Beurteilung jener Ziele des Religionsunterrichts, die der „Einstellungs-, Beziehungs- und Handlungsebene“ zuzurechnen sind, der sog. „komplexen Verhaltensziele“ (Sorge 1976 a, S. 183 bzw. 177).

## 4 Probleme der Lernerfolgsmessung im Religionsunterricht

Zu unterscheiden sind allgemeine Probleme der Leistungsmessung und solche, die speziell den Religionsunterricht betreffen. Der Unterrichtende sollte sich dieser Probleme bewußt sein, um zu einer angemessenen Bewertungspraxis zu gelangen.

### 4.1 Allgemeine Bewertungsprobleme

**1. Problem** (nach Jendorff 1986, S. 539): Die Beurteilung von Schülerleistungen kann nach verschiedenen Maßstäben erfolgen - und bringt demnach auch verschiedene Schwierigkeiten mit sich.

Abb. 36

Maßstab	Schwierigkeit
- Die aktuelle Leistung des Schülers wird zu früheren Leistungen in Beziehung gesetzt ( <i>intrasubjektiver Maßstab</i> )	- genaue Kenntnis des Schülers durch den Lehrer notwendig
- Die Einzelleistung des Schülers wird auf den Klassendurchschnitt bezogen ( <i>intersubjektiver Maßstab</i> )	- fördert das Konkurrenzverhalten
- Das objektive, eindeutig formulierte Lernziel dient als Maßstab ( <i>lernzielorientierter Maßstab</i> )	- keine Berücksichtigung individueller und situativer Lernvoraussetzungen

Den genannten Schwierigkeiten wird ein schülerorientierter Religionsunterricht gerecht, der Maßstäbe heranzieht, die der Lern- und Klassensituation gerecht werden.

**2. Problem:** Normalerweise wird - punktuell - das „Endprodukt“ gemessen, nicht aber der Prozeß, aus dem heraus dieses Produkt entstanden ist. Zu bedenken ist aber (*Becker 1986 b, S. 21 f.*): „Es wird deutlich, daß Schulleistungen von Schülern und Lehrern erbracht werden müssen und hier eine gegenseitige Verantwortlichkeit besteht. Bleiben die Schülerleistungen hinter den Erwartungen zurück, und erhalten die Schüler schlechte Zeugnisse, sind die Lehrer zwar nicht allein dafür verantwortlich, doch ist fast immer von einer Mitverantwortung auszugehen... [Der] Grad [der Verantwortlichkeit] reicht von nicht verantwortlich bis voll verantwortlich... Wer nun wirklich für das Zustandekommen bzw. Nichtzustandekommen bestimmter Leistungen verantwortlich ist, bleibt meist der Argumentation der Betroffenen überlassen“.

**3. Problem:** Lernerfolgskontrolle muß nicht mit Leistungsbewertung verbunden sein. Vielmehr sollte beachtet werden, daß eine Lernerfolgsmessung (ohne Bewertung) an jeder Stelle des Lernprozesses möglich ist, eine Leistungsbewertung aber nur dann angebracht ist, „wenn ein Lernschritt abgeschlossen und geübt wurde“ (*Fikenscher 1982, S. 373*).

## 4.2 Messung und Bewertung im Religionsunterricht

Gelegentlich wird die „Not der Religionsnote“ beklagt (*Ort 1988 d, S. 332*). Mit Hilfe der nachstehenden Punkte wird deutlich, daß die Bewertungsprobleme des Schulfaches Religion nicht wesentlich von denen vergleichbarer Fächer abweichen.

### Grundsätzlich ist zu beachten:

- Nicht alle Ziele können im Religionsunterricht operationalisiert und damit überprüfbar gestaltet werden. Dies gilt besonders für den Bereich der „komplexen Verhaltensziele“ (*s. Punkt 3*).
- „Alles, was benotet wird, muß beobachtbar und vergleichbar sein;
- nicht alles, was beobachtbar und vergleichbar ist, darf benotet werden, z.B. Einsatz im kirchlichen und sozialen Dienst, Teilnahme am Gottesdienst, an der Jugendarbeit etc.“ (*Hofmeier 1983, S. 175*).

### Verschiedene Forderungen werden erhoben:

- Validität, Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Objektivität sollten für jede Bewertung gelten - auch für den Religionsunterricht (*vgl. Apel 1976, S. 193*). Kritisch (im Hinblick auf alle Fächer) ist aber zu fragen: Welche

Bewertungsskala stellt einen gültigen Maßstab dar? Welche Meßbedingungen und Bewertungsinstrumente sind wirklich so zuverlässig und objektiv, daß auch die Ergebnisse verschiedener Leistungsmessungen vergleichbar ausfallen? Gilt also nicht doch die Behauptung, daß „die traditionelle Prozedur der Zensurengebung ‚zu wenig objektiv gültig, zuverlässig und vergleichbar‘ ...“ ist? (*ebd.*, S. 195).

- Persönlichkeitsunabhängige, standardisierte Messung soll Objektivität erzielen. - Geschieht dies nicht auf Kosten der Individualität des Schülers, die ja gerade im Religionsunterricht zu beachten ist?
- Der Vergleichbarkeit soll auch die Anpassung von Religionsnoten an die sog. Normalverteilungskurven dienen. - Schon schulpädagogisch werden derartige Forderungen als „unsinnig und pädagogisch nicht vertretbar“ zurückgewiesen (*Becker 1986 b*, S. 54). Im Hinblick auf den Religionsunterricht kann außerdem gelten (*Fikenscher 1982*, S. 374): „Religion bzw. Glaube (oder auch Unglaube) ist ein weiter verbreitetes Phänomen als mathematisierte Physik; deshalb ist es im RU mit Recht schwer, ganz aus den Anforderungen herauszufallen“.

**Als Leitlinien sind zu nennen** - gerade auch, was die Funktionen der Bewertung angeht (*vgl. Apel 1976*):

- Die *Orientierungs- und Berichtsfunktion* der Religionsnoten sollte hervorgehoben werden. Erbrachte Leistungen werden dadurch herausgestellt; deutlich wird, welche Fähigkeiten noch zu entwickeln sind. - „Förderung vor Forderung“ bzw. „Förderung durch Forderung“ (*Jendorff*).
- Die *Selektions- und Berechtigungsfunktion* der Religionsnoten muß der Religionslehrer im gegebenen Schulsystem akzeptieren. Der Schüler sollte aber zuerst gesehen werden als Mensch, der von Gott angenommen ist und erst an zweiter Stelle als Mensch, der von Gott in seine Pflicht genommen ist.
- Die *pädagogische Funktion*, wonach gute und schlechte Noten motivierend wirken sollen, kann kaum als Bewertungshilfe dienen, denn „schlechte“ Schüler werden durch schlechte Noten nicht gefördert.
- Die *Disziplinierungsfunktion* sollte auch höchstens eine untergeordnete Rolle spielen, gerade wenn der Religionslehrer bedenkt, daß die Schüler und er Partner im Religionsunterricht sind.
- *Nicht alle Lernschritte* sollten zur Benotung herangezogen werden: Lernerfolgskontrollen sind an jeder Stelle des Lernprozesses möglich; Lernerfolgswertungen sollten nur nach Abschluß eines Lernschrittes erfolgen (*s. Punkt 4.1*).

Abschließend ist zu betonen:

„Es ist zu hoffen und zu wünschen, daß nicht alle Prüfer allen Fehlern in gleicher Weise unterliegen und so verschiedene Fehler zu einem gewissen Ausgleich führen. Die Aufforderung, sich möglicher Beurteilungsfehler bewußt zu werden, um sie korrigieren zu können, kann nicht oft genug erhoben werden“ (*Becker 1986 b, S. 85; dort auch einiges zu Hochschulprüfungen S. 76-85*).

„Im RU gibt es auch von Leistungskontrollen und Versagensangst freie Lernphasen. Leistungsstreß wird abgebaut durch die Art und Weise der Leistungsmessung: Berücksichtigung der Ausgangslage der Schüler, variantenreiche Wege der Dokumentation der Leistungen, schüler- und sachangemessene Medialisierung der Aufgaben. Lernerfolgskontrollen im RU sollten verstanden werden als Testfälle vertrauensvoller Kooperation und individueller Förderung, ohne Minderung der wissenschaftlichen Qualität. Der theol. und rp. bedachte Unterrichtsschritt ‚Lernerfolgskontrolle‘ ist geprägt von dialogischer Offenheit, in der die Probleme der Messung, Beurteilung und Benotung von Leistungen durchschaubar gemacht werden“ (*Jendorff 1986, S. 539 f.*).

## 18. Aspekt: Fortbildung

An dieser Stelle ist nochmals auf den größeren Rahmen, nämlich die Evaluation hinzuweisen - als breit verstandener Begriff der Bewertung (s. oben S. 155 f.): Unterrichtsbewertung betrifft eine bildungspolitische Ebene (z.B. Lehrplanelwicklung) und die Ebene der praktischen Unterrichtsarbeit (Analyse des Unterrichts, Erfolgsmessung und -bewertung). Sie hat aber ebenso einen berufsbezogenen Aspekt: *Fortbildung* hat zweifellos einen messenden und bewertenden Charakter, denn sie zielt ab auf die „Erhaltung und Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten“.

Begrifflich ist anzumerken: „Während im allgemeinen Sprachgebrauch zwischen Fortbildung und Weiterbildung nicht unterschieden wird, werden beim Lehrerberuf die beiden Begriffe in abgegrenzter Bedeutung gebraucht. *Fortbildung* meint Vertrautmachen mit dem aktuellen fachwissenschaftlichen und methodisch-dialektischen [sic! gemeint ist wohl ‚methodisch-didaktischen‘] Stand. Sie dient also der Erhaltung und Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten. Unter *Weiterbildung* wird dagegen der Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung verstanden“ (Ritter 1979, S. 100).

### 1 Zu Organisation und Inhalt der Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung - und somit auch die Fortbildung für das Fach Religion - wird auf Landesebene (in Bayern z.B. Akademien in Dillingen und Gars am Inn mit hauptamtlichen Dozenten), auf regionaler, lokaler und auf Verbandsebene (z.B. KEG) angeboten. Dabei wird zumeist schulart- und fachspezifisch gearbeitet, oft werden Veranstaltungen auf bestimmte Jahrgangsstufen bezogen. Lehrgänge auf Landesebene umfassen zumeist fünf Tage, Veranstaltungen auf den anderen genannten Ebenen dauern zumeist bis zu einem Tag. Folgende Übersicht gibt Auskunft (Simonis 1983, S. 110 f.):

„Was man über die Formen wissen sollte, in denen Lehrerfortbildung stattfindet:

- Das Selbststudium (auch anhand von Literatur der Fortbildungsinstitute,

- von Fernstudienmaterialien und Studienangeboten im Medienverbund)
- Die Fortbildung am Arbeitsplatz Schule (Konferenzen, Arbeitstagungen)
  - Die Fortbildung in der Region (Arbeitsgemeinschaften, Tagungen, Kurse)
  - Die Fortbildung in überregionalen Veranstaltungen (Tagungen, Kurse, Lehrgänge)

*Welche speziellen Inhalte Lehrerfortbildung hat:*

Fachwissenschaft - Fachdidaktik - Erziehungswissenschaft - Schulorganisation - Bildungsplanung - Einzelthemen des beruflichen Umfelds der Lehrertätigkeit bzw. der Ausübung einer bestimmten Funktion an der Schule

*Wer Lehrerfortbildung trägt:*

Schulbehörden; kirchliche - kommunale - staatliche Institute; Verbände, Vereinigungen; Fernstudien- und andere Medieninstitutionen; Hochschulen.“

## 2 Verhaltenstraining

Als Beispiel für einen Bereich der Fortbildung (der allerdings auch schon in der Ausbildung eine Rolle spielen kann) soll auf das Verhaltenstraining hingewiesen werden.

Der Lehrer (und der Studierende) kann sein Verhalten u.a. durch Microteaching-Übungen trainieren. Gegenüber der in Praktikums-Begleitseminaren (im Lehrerstudium) geübten Mitschau von Video-Aufzeichnungen wird im Microteaching so verfahren:

Unterricht wird reduziert auf kurze Unterrichtsschritte (ca. 10 Min.) und auf eine kleine Schülergruppe (vier bis sechs Schüler). „Eine Micro-Teaching-Einheit ahmt in jeder Beziehung einen normalen Unterrichtsabschnitt in einer Klasse nach, nur wird dabei die Zeit verkürzt und die Zahl der Schüler verringert“ (Fox 1986, S. 219, Olivero zitierend).

Schritte eines solchen Microteachings können u.a. sein:

- Analyse der kurzen Unterrichtsschritte durch den Übenden mit Hilfe einer Video- oder Kassettenrecorderaufzeichnung,
- „- Analyse des Unterrichtsgeschehens in einer Kleingruppe, in der die Beobachtungsbogen zu dem kurzen Unterrichtsgeschehen ausgewertet werden,
- non-verbale Kritik der Seminarteilnehmer in Form eines ‚Gegenspiels‘ des gleichen Unterrichtsschritts oder
- verbale Kritik der Kleingruppe, in der die beobachtenden Teilnehmer gemeinsam erarbeitete Grundregeln des Feedback-gebens und -annehmens praktizieren,
- erneutes Üben der gleichen Unterrichtssequenz vor einer neuen Schü-

lergruppe unter Berücksichtigung der vorgeschlagenen Verbesserungen“ (Jendorff 1978, S. 797).

### 3 Fortbildung als dringliche Forderung

Auch früher haben sich verantwortungsvolle Lehrer bemüht, „auf dem Laufenden zu bleiben“. Besonders aber mit der Curriculum-Bewegung ist die Forderung nach Fortbildung der Lehrer noch deutlicher erhoben worden, denn konstitutives Element curricularen Lehrens und Lernens ist die Revision, nicht zuletzt auch die Revision des eigenen Wissens, Könnens und Verhaltens. Speziell für den Religionsunterricht erhebt der Synodenbeschluß diese Forderung.

Zur Begründung heißt es: „Der Lehrer muß - wie in keinem anderen Lehrfach - die Existenzberechtigung dieses Faches dem Schüler gegenüber durch Qualität und Attraktivität ständig unter Beweis stellen“ (Synode RU 1974, 1.1.2). „Es werden Fragen an Theologie und Kirche gestellt, die absolut neu sind, auf die man eine Antwort nicht unmittelbar aus den Glaubensdokumenten ablesen kann“ (ebd., 1.2.2).

Schließlich wird ausdrücklich die *Fortbildung* gefordert: „Staat und Kirche sind aufgerufen, die Lehrer zu Fort- und Weiterbildung freizustellen und die nötigen Sachinvestitionen zu leisten. Die Lehrer sind selbst aufgerufen, alle Möglichkeiten zu ihrer Fortbildung zu nutzen.“ (ebd., 3.5).

*Siehe zur Forderung nach Fortbildung gemäß dem Synodenbeschluß Volz 1978, S. 95; Berufsbild 1983, Nr. 34.*

# Schluß

In diesem Schlußkapitel des methodischen Kompendiums werden noch zwei Arbeitsformen skizzenhaft angesprochen, die m.E. der Beachtung bedürfen, zu denen aber wohl noch nicht so viel Materialien vorliegen wie zu den traditionellen Methoden des Religionsunterrichts.

## Die methodische Komponente der Symboldidaktik

Symboldidaktik versteht sich als konsequente Fortführung der Korrelationsdidaktik. Eines ihrer wichtigen Anliegen stellt die Symbolerziehung dar. Einige Hinweise dazu sind u.a. bei *Staudigl* zu finden. Unter methodischen Gesichtspunkten können die implizite und die explizite Symbolerziehung eine Rolle spielen.

*Implizite Symbolerziehung* bezieht sich v.a. (*Staudigl 1990, S. 21 f.*) auf

- „- die Schulung und Sensibilisierung der Sinne in den vielfältigen Wahrnehmungsübungen (Sehen, Hören, Tasten, Fühlen);
- die Schulung der Empathie, der inneren Wahrnehmung durch die vielfältigen Einfühlungsübungen...
- die Schulung der Kräfte zu Sammlung und Konzentration in meditativen Elementen...
- die Schulung einer Kommunikations- und Interaktionskultur, die Gemeinschaft und Geschwisterlichkeit begründet...
- die Schulung wichtiger anthropologischer Grundhaltungen wie Ehrfurcht vor Gott und vor jedem menschlichen Leben, Bitten, Danken und Sichverdanken, Staunen u.a...
- die Förderung des kreativen künstlerischen Schaffens.“

*Explizite Symbolerziehung* betrifft besonders folgende Gebiete (*nach Staudigl 1990, S. 22 f.*):

- den „Bereich der Symbolbildung“, z.B. die Hinführung von erfahrenen Symbolen (Vater, Mutter) zu religiösen Symbolen (Gott, erfahren - greifbar geworden in Jesus Christus);
- den „Bereich der Ritualisierung“, z.B. die Erschließung der in den (ritualisierten) Sakramenten enthaltenen Symbole, und zwar ebenfalls in erfahrungsbezogener Weise;

- den „Bereich der religiösen Sprache und ihrer Symbolik“, z.B. die Einführung in den Sinngehalt von religiösen Worten und Zeichen, der das Konkret-Alltägliche übersteigt;
- den „Bereich der Vorbilder und Modelle als Symbolgestalten gelebten Glaubens“, z.B. durch die Erschließung der Impulse, die von solchen Vorbildern und Modellen ausgehen.

Der Religionsunterricht der verschiedenen Altersstufen wird „Übungen, Schulungen durchführen, die das mehrdimensional-symbolische Verstehen anbahnen und teilweise erreichen helfen“ (*Staudigl 1990, S. 23, auf die Grundschule bezogen; s. ebd. S. 23-25 auch einige Anknüpfungspunkte an den Bayerischen CuLp*).

Es sollte aber - bei aller berechtigten Wertschätzung der Symbole und einer entsprechenden Symbolerziehung bedacht werden: Symbole „eröffnen Zugänge, begleiten den Glaubensvollzug, sind aber nicht letzte Instanz, sondern sie werden für das Leben aus Glauben und das Verständlichmachen der Botschaft des Evangeliums in Dienst genommen“ (*Adam 1990, S. 21*).

### Projektarbeit im Religionsunterricht

*W. Nastainczyk* weist auf den Projektunterricht als empfehlenswerte Methode des Religionsunterrichts hin. Aufgrund seiner Breite sei es möglich, die sehr oft auseinanderdriftenden Einstellungen der Schüler besser anzusprechen, mehr kreative Elemente einzusetzen und die Vielfalt des Glaubens zu verdeutlichen (*Nastainczyk 1989, S. 148-151*).

*Methodisch* ist auf folgende Arbeitsschritte hinzuweisen:

„Zusammentragen und Gewichten von Wissen, Einstellungen und Arbeitsmöglichkeiten der (potentiellen) Teilnehmer; Entwurf des Arbeitsvorhabens, der Arbeitsschritte und von Verfahrensregeln für den Arbeitsverlauf: Durchführung der Projektarbeit. Vielfach empfehlen sich zusätzlich Planspiele, Probeläufe und Kontrollmaßnahmen“ (*Nastainczyk ebd., S. 153; beachtenswert die dort S. 154 f. angeführten Beispiele fachinterner und fächerübergreifender Projektarbeit*).

Sicher spricht Gewichtiges für den Projektunterricht als Methode des Religionsunterrichts, gerade dann, wenn eine Schule Projekttag oder Projektwochen anbietet. Auf der anderen Seite muß ein Zwei-Stunden-Fach, zumal an der Regel- (Teilzeit-)Schule, dabei viele organisatorische Hindernisse überwinden. Zudem ist gerade beim Projektunterricht darauf zu achten, daß die Breite solcher Unterrichtsvorhaben nicht die erstrebten religionsunterrichtlichen Ziele nivelliert (*vgl. Nastainczyk 1989, S. 152*).

## Schlußwort

Es kann nicht darum gehen, am Schluß eine umfassende Bilanz zu ziehen. Wohl aber darf hier aufgrund des gesamten vorgelegten Stoffes noch einmal darauf hingewiesen werden, daß zwei extreme Haltungen im Hinblick auf die Methoden des Religionsunterrichts nicht angebracht sind. Einerseits ist es verfehlt, wenn sich der planende, unterrichtende und reflektierende Lehrer von genaueren methodischen Überlegungen dispensiert. Andererseits ist es ebenso unangebracht, den „Erfolg“ des Religionsunterrichts nur von perfekten Methoden zu erwarten:

„Nicht jeder Lehrer kann alles oder alles gleich gut, aber jeder hat seine Stärke. Zweifellos können Lehrer gerade im Bereich der Methoden viel ‚Handwerkszeug‘ lernen. [...] Und dennoch bleiben Grenzen, die mit der Lehrerpersonlichkeit selber gesetzt sind. [...]

Weithin offen ist die Frage, ob es für den RU fachspezifische Methoden gibt. Denn wie in anderen Schulfächern auch werden im RU Gespräche geführt, Bilder und Texte herangezogen, wird gesungen und gebastelt usw. Daher legt sich der Eindruck nahe, daß nicht die gewählte Methode als solche, sondern erst deren Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel die fachspezifische Färbung bedeutet. Sieht man als vorrangiges Ziel und Merkmal religiöser Lernprozesse die ‚Verschränkung von Glaube und Erfahrung‘ [...], so wären die im RU gewählten Methoden daraufhin zu prüfen, wie sie die angestrebten Verschränkungen ermöglichen und fördern“ (*Kurz 1986, S. 481 und 478 f.*).

# Literaturverzeichnis

- Adam 1986*  
ADAM, Gottfried: Lehrpläne des Religionsunterrichts. In: *Adam/Lachmann 1986*, S. 122-141.
- Adam/Lachmann 1986*  
ADAM, Gottfried ; LACHMANN, Rainer (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*. 2. Aufl. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1986.
- Adam 1990*  
ADAM, Gottfried: Symbolische Kommunikation als Thema der Religionspädagogik. In: *Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis von RU und KU*. 1990, H. 1, S. 11-21.
- Albrecht 1981*  
ALBRECHT, Wilhelm: Könnt ihr nicht zwei Minuten ruhig sein? In: *KatBl* 106 (1981), S. 149-153.
- Albrecht 1984*  
ALBRECHT, Wilhelm ; Kurz, Helmut: Lernfelder des Glaubens: Der Grundlagenplan für die Sekundarstufe I. Grundlagen - Entscheidungen - Schwerpunkte. In: *KatBl* 109 (1984), S. 664-675.
- Apel 1976*  
APEL, Hans-Jürgen: Zensurengebung. In: *Zillessen 1976*, S. 191-197.
- Aschersleben 1974*  
ASCHERSLEBEN, Karl: *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. Stuttgart : Kohlhammer, 1974 (UTB 181).
- Aschersleben 1979*  
ASCHERSLEBEN, Karl: *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. 3. Aufl. Stuttgart : Kohlhammer, 1979 (UTB 181).
- Baudler 1987*  
BAUDLER, Georg: Erfahrung - Korrelation - Symbol. Modewörter der neueren Religionspädagogik? : Zum religionspädagogischen Stellenwert der Symboldidaktik. In: *KatBl* 112 (1987), S. 30-35.
- Baumgartner 1976*  
BAUMGARTNER, Konrad: Das Religionsbuch von Canisius bis zur Gegenwart. In: *KatBl* 101 (1976) S. 705-716.
- Baur 1980-1982*  
BAUR, Andreas (Hg.): *Religionsbuch für die Hauptschule*. Donauwörth : Auer, 1980-1982.
- Becker 1986 a*  
BECKER, Georg E.: *Durchführung von Unterricht : Handlungsorientierte Didaktik II*. 2. Aufl. Weinheim : Beltz, 1986.
- Becker 1986 b*  
BECKER, Georg E.: *Auswertung und Beurteilung von Unterricht : Handlungsorientierte Didaktik III*. Weinheim : Beltz, 1986.
- Becker 1987*  
BECKER, Georg E.: *Planung von Unterricht : Handlungsorientierte Didaktik I*. 2. Aufl. Weinheim : Beltz, 1987.
- Berg 1979*  
BERG, Horst Klaus: Die Karikatur. In: *Groß 1979*, S. 68-92.

*Berg/Berg 1978*

BERG, Horst Klaus und BERG, Sigrid: *Lieder - Bilder - Szenen*. München : Kösel, ab 1978.

*Berufsbild 1983*

DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE (Hg.): *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers*. Bonn : Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1983.

*Bielefeldt 1979*

BIELEFELDT, Heinz: Das Rollenspiel. In: *Groß 1979*, S. 158-171.

*Biesinger 1981*

BIESINGER, Albert (Hg.): *Meditation im Religionsunterricht*. Düsseldorf : Patmos, 1981.

*Biesinger 1981 a*

BIESINGER, Albert: Schulpädagogische Argumente für und gegen Meditation im Religionsunterricht. In: *Biesinger 1981*, S. 11-27.

*Blankertz 1975*

BLANKERTZ, Herwig: *Theorien und Modelle der Didaktik*. 5. Aufl. München : Juventa, 1975.

*Brüggen 1976*

BRÜGGEN, Gerhard: Ermittlung von Gruppenstrukturen mit Hilfe des soziometrischen Tests. In: *Zillessen 1976*, S. 134-142.

*Bubenheimer 1979*

BUBENHEIMER, Ulrich ; STRECKER, Dieter: *Religionsunterricht und Spielpädagogik in der Grundschule*. Limburg : Frankonius, 1979 (Stundenvorbereitung 28.1).

*CuLp*

*Curricularer Lehrplan für die Schulen in Bayern*. - Für den Religionsunterricht z.B. greifbar: KATH. SCHULKOMMISSARIAT I IN BAYERN (Hg.): *Curricularer Lehrplan Katholische Religionslehre Hauptschule*. München : Kath. Schulkommissariat, 1979.

*Doedens 1973*

DOEDENS, Folkert ; LANGE, Günter ; ZACHARIAS, Thomas: *Farbholzschnitte zur Bibel von Thomas Zacharias*. München : Kösel, 1973.

*Eggers 1977*

EGGERS, Theodor: Die Funktion von Medienpaketen - Fragmentarische Anmerkungen. In: *KatBl* 102 (1977), S. 222-223.

*Einsiedler 1978*

EINSIEDLER, Wolfgang: *Faktoren des Unterrichts*. Donauwörth : Auer, 1978.

*Esser 1976*

ESSER, Wolfgang G.: Stundeneröffnung - Stundenabschluß. In: *Zillessen 1976*, S. 53-57.

*Everding 1987*

EVERDING, Matthias: Neue religiöse Lieder im Religionsunterricht. In: *KatBl* 112 (1987), S. 291 f.

*Failing 1972*

FAILING, Wolf-Eckart: Medien in Lernprozessen. In: *Zillessen 1972*, S. 227-235.

*Fikenscher 1982*

FIKENSCHER, Konrad: Leistungs-

- bewertung und Noten im Religionsunterricht. In: *KatBl* 107 (1982), S. 371-378.
- Filthaut 1962*  
FILTHAUT, Theodor: Menschenbild und katechetische Methode. In: GOLDBRUNNER, Josef (Hg.): *Katechetische Methoden heute*. München: Kösel, 1962, S. 9-23.
- Fox 1986*  
FOX, Helmut: *Kompendium Didaktik Katholische Religion*. München: Ehrenwirth, 1986. (Reihe: Kompendium Didaktik).
- Fries 1981*  
FRIES, Heinrich: Meditation als Realisierung von Religion. In: *Biesinger 1981*, S. 28-33.
- Frör 1977*  
FRÖR, Hans: *Spielend bei der Sache*. 7. Aufl. München: Kaiser, 1977.
- Frör 1979*  
FRÖR, Hans: *Spiel und Wechselspiel*. 4. Aufl. München: Kaiser, 1979.
- Grammer 1981*  
GRAMMER, Teresa: Meditative Elemente als integrativer Bestandteil des Religionsunterrichts. In: *Biesinger 1981*, S. 144-170.
- Grom 1981*  
GROM, Bernhard: Fragen an die Meditationsbewegung. In: *Biesinger 1981*, S. 34-53.
- Groß 1979*  
GROSS, Engelbert (Hg.): *Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht*. Düsseldorf: Patmos, 1979.
- Grünfeld 1976*  
GRÜNFELD, Werner: Allein-, Partner-, Gruppenarbeit: Arbeitsformationen im indirekten Unterricht. In: *Zillessen 1976*, S. 119-123.
- Grünfeld 1976 a*  
GRÜNFELD, Werner: Frage - Impulse - Besprechung - Entwickelnde Unterrichtsformen. In: *Zillessen 1976*, S. 95-100.
- Grundlagenplan 1984*  
ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): *Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht*. München: Deutscher Katecheten-Verein, (1984).
- Haas/Bätz 1984*  
HAAS, Dieter; BÄTZ, Kurt: *Ratgeber Religionsunterricht: Hilfen zum Aufbau und zur Durchführung*. Lehr: Kaufmann, 1984.
- Halbfas 1983, 1984, 1985, 1986*  
HALBFAS, Hubertus: *Religionsunterricht in der Grundschule: Lehrerhandbuch*. 4 Bde. Düsseldorf: Patmos, 1983-1986.
- Halbfas Religionsbuch I*  
HALBFAS, Hubertus: *Religionsunterricht in der Grundschule*. Düsseldorf: Patmos, 1983.
- Handreichungen CuLp*  
KATH. SCHULKOMMISSARIAT I IN BAYERN (Hg.): *Handreichungen zum Lehrplan Kath. Religionslehre Hauptschule*. München: Kath. Schulkommissariat, 1979.

*Hepp 1988*

HEPP, Josef: Der/die Religionslehrer/ in (RL). In: *Weidmann 1988*, S. 157-173.

*Hermanutz 1977*

HERMANUTZ, Leo: Grenzen didaktischer Idealprodukte : Zur staatlichen Zulassung der Schulbücher. In: *KatBl* 102 (1977), S. 224-226.

*Hermanutz 1984*

Zwischen Erwartungen und Anspruch : Überlegungen zu „Lernfelder des Glaubens“ (Revidierter Zielfelderplan) als einem Grundlagenplan. In: *KatBl* 109 (1984), S. 659-663.

*Herrmann 1981*

HERRMANN, Albert: Meditation im Religionsunterricht : Ein Unterrichtsmodell. In: *Biesinger 1981*, S. 171-223.

*Hertle/Saller 1990*

HERTLE, Valentin ; SALLER, Margot: *Religionsunterricht planen - protokollieren - auswerten*. 4., völlig neu bearb. Aufl. Donauwörth : Auer, 1990.

*Hilger 1976*

HILGER, Georg: Organisation des kooperativen Unterrichts. In: *Zillessen 1976*, S. 111-114.

*Hofmeier 1983*

HOFMEIER, Johann: *Kleine Fachdidaktik Katholische Religion*. München: Kösel, 1983.

*HRG*

BITTER, Gottfried ; MILLER, Gabriele (Hg.): *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. 2 Bde. München : Kösel, 1986.

*agogischer Grundbegriffe*. 2 Bde. München : Kösel, 1986.

*Jendorff 1978*

JENDORFF, Bernhard: Verbesserung des Lehrerverhaltens durch Training methodischer Schritte (Microteaching). In: *KatBl* 103 (1978), S. 794-801.

*Jendorff 1979*

JENDORFF, Bernhard: *Leistungsmessung im Religionsunterricht : Methoden und Beispiele*. München : Kösel, 1979.

*Jendorff 1982*

JENDORFF, Bernhard: Hausaufgaben - kein Problem im Religionsunterricht? In: *KatBl* 107 (1982), S. 378-383.

*Jendorff 1983*

JENDORFF, Bernhard: *Hausaufgaben im Religionsunterricht*. München: Kösel, 1983.

*Jendorff 1986*

JENDORFF, Bernhard: Lernerfolg. In: *HRG* S. 537-540.

*Jerger 1979*

JERGER, Günter: Lernzielorientierter Medieneinsatz - dargestellt am Thema „Hinduismus“ im 8. Schuljahr. In: *KatBl* (1979) S. 797-802.

*Kaspar 1976*

KASPAR, Franz: Differenzierung. In: *Zillessen 1976*, S. 101-105.

*Kaspar 1976 a*

KASPAR, Franz: Spiele. In: *Zillessen 1976*, S. 123-127.

*Klafki 1970*

KLAFKI, Wolfgang: Zum Begriff „Methoden des Unterrichts und der Erziehung“. In: KLAFFKI, Wolfgang (Hg.), Rückriem, Georg M. (Hg.) u.a.: *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in drei Bänden*. Bd. 2. Frankfurt : Fischer, 1970, S. 129 f. (Fischer TB 6107)

*Klafki 1977*

KLAFKI, Wolfgang: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: KLAFFKI, Wolfgang ; OTTO, Gunter; SCHULZ, Wolfgang: *Didaktik und Praxis*. Weinheim : Beltz, 1977, S. 13-39.

*Kollmann 1983*

KOLLMANN, Roland: Meta-unterrichtliche Aspekte des RU. In: *Religionspädagogische Beiträge* 12/1983, S. 161-176.

*Kratochwil 1982*

KRATOCHWIL, Leopold: *Unterricht planen und gestalten*. Wien : Österr. Bundesverlag, 1982.

*Kurz 1984*

KURZ, Helmut: *Methoden des Religionsunterrichts : Arbeitsformen und Beispiele*. München : Kösel, 1984.

*Kurz 1986*

KURZ, Helmut: Methoden/Methodik. In: *HRG*, S. 477-481.

*Lachmann 1986*

LACHMANN, Rainer: Wege der Unterrichtsvorbereitung. In: Adam/Lachmann 1986, S. 142-158.

*Lange 1977*

LANGER, Günter: Unterrichtsmateria-

lien : Was einem beim Gang über den Markt auffällt und einfällt. In: *KatBl* 102 (1977), S. 185-190.

*Langer 1978*

LANGER, Wolfgang: Das Religionsbuch - Glaubenslehre oder Lebensdeutung? In: *KatBl* 103 (1978), S. 903-912.

*Langer 1984*

LANGER, Wolfgang: Im Mittelpunkt steht der Mensch : Zu Bedeutung und Wirkung des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974). In: *KatBl* 109 (1984), S. 335-347.

*Lehrbrief 4*

THEOLOGIE IM FERNKURS, DOMSCHULE E.V. (Hg.): *Religionsunterricht - beobachtet und kommentiert*. Würzburg, 1989 (Theologie im Fernkurs, Religionspädagogisch-katechetischer Kurs, Lehrbrief 4).

*Longardt 1974*

LONGARDT, Wolfgang: *Spielbuch Religion*. Zürich : Benziger, 1974.

*Lp Baden-Württemberg*

INSTITUT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK DER ERZDIÖZESE FREIBURG (Hg.) ; BISCHÖFLICHES SCHULAMT DER DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTGART (Hg.): *Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre*. Freiburg : Institut ... (s. Hg.), 1984.

*Martini 1977*

MARTINI, Guido: *Malen als Erfahrung*. Stuttgart : Calwer, 1977.

*Mattl 1978*

MATTL, Walter ; MUTSCHLER, Hans ; NIPKOW, Karl Ernst: *Medien im Religionsunterricht : Eine empirische Untersuchung*. Münster : Comenius, 1978.

*May/Täubl 1981*

MAY, Hans ; TÄUBL, Anton: *Praxis AV-Medien*. München : Kösel, 1981.

*Meyer 1981*

MEYER, Hilbert: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. 4. Aufl. Königstein : Scriptor, 1981.

*Meyer 1987 a*

MEYER, Hilbert: *Unterrichtsmethoden*. I: Theorieband, Frankfurt : Scriptor, 1987.

*Meyer 1987 b*

MEYER, Hilbert: *Unterrichtsmethoden*. II: Praxisband, Frankfurt : Scriptor, 1987.

*Miller 1986*

MILLER, Reinhold: *Lehrer lernen : Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehreranwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen*. Weinheim : Beltz, 1986.

*Müller 1977*

MÜLLER, Josef: *Religionsunterricht - ein Schulfach*. Wien : Herder, 1977.

*Nastainczyk 1976*

NASTAINCZYK, Wolfgang: Die Bibel als Ziel und Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts. In: *KatBl* 101 (1976), S. 155-165.

*Nastainczyk 1989*

NASTAINCZYK, Wolfgang: Aktuel-

les Plädoyer für Projektarbeit im Religionsunterricht. In: LANG, Michael; (Hg.) ; WEIDINGER, Norbert (Hg.): *Maßstäbe weitergeben - Entscheidungen ermöglichen*. München 1989 (Alfred Gleißner zum 60. Geburtstag).

*Neuenzeit 1980*

NEUENZEIT, Paul (Hg.): *Bilder der Hoffnung*. 2 Bde. München : Kösel, 1980.

*Niehl 1986*

NIEHL, Franz Wendel: Umgang mit Texten. In: *HRG*, S. 527-529.

*Nocke 1980*

NOCKE, Franz Josef: Korrelation : Stichwort zur Orientierung. In: *KatBl* 105 (1980), S. 130 f.

*Ort 1982*

ORT, Barbara: Methoden. In: WEIDMANN, Fritz (Hg.): *Didaktik des Religionsunterrichts*. 2. Aufl. Donauwörth : Auer, 1982. S. 140-150.

*Ort 1988 a*

ORT, Barbara: Unterrichtsmethoden. In: *Weidmann 1988*, S. 217-227.

*Ort 1988 b*

ORT, Barbara: Planung des Religionsunterrichts. In: *Weidmann 1988*, S. 266-281.

*Ort 1988 c*

ORT, Barbara: Lehrplan - Curriculum. In: *Weidmann 1988*, S. 282-297.

*Ort 1988 d*

ORT, Barbara: Erfolgskontrolle im Religionsunterricht. In: *Weidmann 1988*, S. 326-336.

*Ostertag/Spiering*

OSTERTAG, Hans-Peter ; SPIERING, Theo: *Unterrichtsmedien : Technologie und Didaktik*. 2. Aufl. Ravensburg: Otto Maier, 1977 (Workshop Schulpädagogik, Materialien 15).

*Ott 1984*

OTT, Rudi: Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 bis 10 zwischen 1967 und 1983. In: COMENIUS-INSTITUT (Hg.) u.a.: *Religion am Lernort Schule : Kommentierte Dokumentation der evangelischen und katholischen Lehrpläne in der Bundesrepublik Deutschland - Stand Mai 1984*. Münster: Comenius-Institut, 1984 (Comenius-Institut Dokumentation 5).

*Ott 1985*

OTT, Rudi: Grundlagenplan - kritisch betrachtet. In: *rhs* 2/1985, S. 91-95.

*Popp 1990*

POPP, Susanne: Das Lernspiel im Unterricht. In: *PW* 44 (1990) H. 7, S. 306-311.

*Rahmenplan 1967*

*Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr*. Hg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein, München 1967.

*Ritter 1979*

RITTER, Gerhard: Fortbildung und Weiterbildung. In: SCHULREFERAT I UND II DER ERZDIOZESE MÜNCHEN UND FREISING (Hg.): *ru* :

*Der Religionsunterricht in der Schule : Arbeitshilfe zum Synodenbeschluß*. München 1979, S. 100-102.

*Röckel 1973*

RÖCKEL, Gerhard: *Die Arbeit mit Texten im Religionsunterricht : Grundlagen - Arbeitsmodelle - Beispiele*. Stuttgart : Calwer, 1973 (RPP 10).

*Schmitt 1983*

SCHMITT, Rainer: *Musik und Spiel in Religionsunterricht und Jugendarbeit*. Stuttgart : Calwer, 1983.

*Schmitz 1984*

SCHMITZ, Manfred: Schwierigkeiten und Möglichkeiten des Betens im Religionsunterricht. In: *KatBl* 109 (1984), S. 908-910.

*Schröder 1985*

SCHRÖDER, Hartwig: *Grundwortschatz Erziehungswissenschaft : Ein Wörterbuch der Fachbegriffe*. München : Ehrenwirth, 1985.

*Schuh 1986*

SCHUH, Hans: Interaktion. In: *HRG*, S. 74-78.

*Schulz 1970*

SCHULZ, Wolfgang: Aufgaben der Didaktik : Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In: KOCHAN, Detlev C. (Hg.): *Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft: Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953-1969*. Darmstadt : Wiss. Buchgesellschaft, 1970, S. 403-440.

*Schulz 1970 a*

SCHULZ, Wolfgang: Unterricht - Analyse und Planung. In: HEIMANN,

- Paul ; OTTO, Gunter ; SCHULZ, Wolfgang: *Unterricht. Analyse und Planung*. 5. Aufl. Hannover, 1970. S. 13-47.
- Schultze 1974*  
SCHULTZE, Herbert: Das Religionsbuch. In: FEIFEL, Erich (Hg.): *Handbuch der Religionspädagogik*. Bd. 2. Gütersloh : Mohn, 1974. S. 119-129.
- Schultze 1979*  
SCHULTZE, Herbert u.a.: *Unterrichtsmedien im Religionsunterricht*. Gütersloh : Mohn, 1979.
- Schultze 1979 a*  
SCHULTZE, Herbert: Unterrichtsmedienkritik im Religionsunterricht. In: *Schultze 1979*, S. 11-120.
- Schwager 1970*  
SCHWAGER, Karl Heinrich: Methode und Methodenlehre. In: SPECK, Josef (Hg.) ; WEHLE, Gerhard (Hg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 2. München : Kösel, 1970.
- Simon 1981*  
SIMON, Werner: Welche Bibeltexte eignen sich für welches Alter? Vorschläge für eine entwicklungspsychologisch begründete Zuordnung von biblischen Texten zu Altersphasen der Schüler. In: *KatBl* 106 (1981), S. 776-786.
- Simonis 1983*  
SIMONIS, Hans: Thesenpapier: Zusammenarbeit Hochschule - Lehrerausbildung/Phase II - Lehrerfortbildung. In: AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN (Hg.): *Lehrerfortbildung : Didaktik - Organisation - Reflexion*. Dillingen 1983 (Akademiebericht Nr. 67).
- Sorge 1976*  
SORGE, Helga: Manöverkritik mit Schülern. In: *Zillessen 1976*, S. 172-176.
- Sorge 1976 a*  
SORGE, Helga: Effektivitätskontrolle im Religionsunterricht. In: *Zillessen 1976*, S. 177-183.
- Spirago 1911*  
SPIRAGO, Franz: *Spezielle Methodik des katholischen Religionsunterrichts*. Prag : v.Acken, 1911.
- Staudigl 1988*  
STAUDIGL, Günther: Medien. In: *Weidmann 1988*, S. 228-252.
- Staudigl 1990*  
STAUDIGL, Günther: Symbolerziehung im Religionsunterricht der Grundschule. In: *PW* 44 (1990), H. 7, Beilage S. 21-25.
- Stengelin 1977*  
STENGELIN, Willi ; SCHEUERER, Hans: *Arbeitshilfen zur Einführung in den Curricularen Lehrplan für das Fach Religion an Grund- und Hauptschulen in Bayern*. München : Deutscher Katecheten-Verein, 1977.
- Stengelin/Volz 1979*  
STENGELIN, Willi ; VOLZ, Ludwig: Religion in der Hauptschule : Neue Religionsbücher für die Hauptschule. In: *KatBl* 104 (1979), S. 981 f.
- Striepens 1979*  
STRIEPENS, Birgit: Die Musik. In: *Groß 1979*, S. 105-117.

*Synode RU 1974*

*Der Religionsunterricht in der Schule: Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Nov. 1974).* In verschiedenen Ausgaben greifbar, u.a. auch als Einzeldruck, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.

*Täubl 1987*

TÄUBL, Anton (Hg.): *Video in der Praxis.* Freiburg : Christophorus, 1987.

*Türk 1981*

TÜRK, Hans-Joachim: Ethisches Wissen und moralisches Verhalten in moralpädagogischer Sicht. In: *rhs* 1981, S. 98-107.

*Volz 1978*

VOLZ, Ludwig: Aufgaben des Religionslehrers nach dem Synodenbeschluß. In: *KatBl* 103 (1978), S. 90-96.

*Weidinger 1987*

WEIDINGER, Norbert: „Jubelt nicht unbedacht!“ : Ein liederlicher Literaturbericht. In: *KatBl* 112 (1987), S. 313-319.

*Weidmann 1988*

WEIDMANN, Fritz (Hg.): *Didaktik des Religionsunterrichts : Ein Leitfa-den von Erich Feifel, Josef Hepp, Barbara Ort, Günther Staudigl, Fritz Weidmann.* 5. Aufl. Donauwörth : Auer, 1988.

*Weidmann 1988 a*

WEIDMANN, Fritz: Der Schüler. In: *Weidmann 1988*, S. 133-155.

*Weidmann 1988 b*

WEIDMANN, Fritz: Das Religionsbuch. In: *Weidmann 1988*, S. 253-265.

*Weidmann 1988 c*

WEIDMANN, Fritz: Artikulation. In: *Weidmann 1988*, S. 298-308.

*Weidmann 1988 d*

WEIDMANN, Fritz: Lehrer-Schüler-Interaktion. In: *Weidmann 1988*, S. 310-324.

*Wesel 1978*

WESEL, Hans-Günther: Das problembezogene Rollenspiel im Religionsunterricht. In: *KatBl* 103 (1978), S. 700-705.

*Werner-Weiß 1979*

WERNER-WEISS, Christa: Spiel im Lernprozeß. In: *Zillessen 1979*, S. 250-258.

*Zillessen 1972*

ZILLESSEN, Dietrich (Hg.): *Religionspädagogisches Werkbuch.* Frankfurt : Diesterweg, 1972.

*Zillessen 1972 a*

ZILLESSEN, Dietrich: Unterrichtsmodelle. In: *Zillessen 1972*, S. 89-94.

*Zillessen 1976*

ZILLESSEN, Dietrich (Hg.): *Religionspädagogisches Praktikum.* Frankfurt : Diesterweg, 1976.