

Ein Methodenreader von A - Z

Zur Einführung: Methoden wie Sand am Meer ... - Eine Übersicht

Advance Organizer

Anknüpfung (Wiederholung am Stundenanfang)

Das Arbeitsblatt – Regeln rund ums Arbeitsblatt

Ausmalen: Von niedlichen Ausmalbildchen und ähnlichem

Bewegung im Religionsunterricht

Die Bildbetrachtung/-erarbeitung

Bodenbilder/Legearbeiten im RU

Das Brainstorming

Comics im Religionsunterricht

Der Computer im Religionsunterricht

„Egli-Figuren“: Kreatives Arbeiten mit biblischen Figuren

Erzählen im Religionsunterricht: Erzählregeln von A-Z

Disziplin: Hinweise/Tipps rund um das Thema

Feed-back: Methodisches zum Meta-Unterricht

Filme (Zeichentrick-) im RU

Gedichte: Gedanken zum Umgang mit Gedichten aus

religionspädagogischer Perspektive

Gesprächsformen im Unterricht

Das Gruppenpuzzle, oder: die Jigsaw-Methode

Das Handpuppenspiel im Religionsunterricht

Heftgestaltung, Kreative

Das Ideogramm oder Schreibbild

Jugendzeitschriften im Religionsunterricht

Die Karikatur im Religionsunterricht

Kirchenraum-Pädagogik

Das Klassengespräch: Regeln für ein gutes Klassengespräch

Kreatives Verarbeiten im Religionsunterricht

Malen im Religionsunterricht

Mind-Mapping in der Schule

Moderationsmethode oder Kartenabfrage

Orff im Religionsunterricht

Pantomime - Der Körper erzählt, was die Seele versteht

Partnerinterview

Phantasiereisen im Religionsunterricht

Das Portfolio

Projekt-Unterricht

Das Religionsbuch

Das Rollenspiel

Das Schattenspiel in Religionsunterricht oder Gottesdienst

Schreiben – kreatives

Spielerische Elemente im Unterricht

Das Standbild

Die Stationenarbeit / Der Lernzirkel

Struktur-Lege-Technik

Das Tafelbild/Der Tafelanschrieb

Textarbeit im RU

Tischtuchmalen (s.u. Malen)

Videoclips im Religionsunterricht

Wiederholung/Üben

Zur Einführung: METHODEN WIE SAND AM MEER¹

1. Methodenvielfalt - wohlbegründet

Die Forderung nach Methodenvielfalt im Unterricht wird heute kaum jemand ernsthaft bestreiten. Die Gründe für eine solche Vielfalt unterschiedlicher Methoden sind zu gewichtig. Der Unterricht wird dadurch abwechslungsreicher.

- Unter den Schülern gibt es mehr oder weniger stark ausgeprägte auditive und visuelle Lerntypen. Bei wechselnden Methoden kann der Unterricht diesen unterschiedlichen Schülern jeweils zu ihrem Recht verhelfen.
- Die Unterrichtsergebnisse können nach Erkenntnissen der Lernpsychologie bei einer Kombination von sprachlichen, visuellen und praktisch-handlungsorientierten Methoden verbessert werden.
- Der radikale Wandel der Lebensbedingungen unserer Schüler, vor allem ihr hoher Konsum audio-visueller Medien, hat auch ihre Lerngewohnheiten verändert. Sie sind deswegen stärker als frühere Generationen - vor allem bei Abstraktionsprozessen - auf visuelle Hilfen und Anschaulichkeit angewiesen.
- Schüler müssen später in ihrem Berufsleben unterschiedliche Arbeitsmethoden beherrschen. Diese Methodenkompetenz stellt sich jedoch nur ein, wenn sie von klein auf geübt wird.

¹ Peter Orth, Methoden wie Sand am Meer, in: cpb 113(2000)40-43

Warum überhaupt Methodenvielfalt? - Ein Lückentext!²

Die Forderung, im Unterricht für Methodenvielfalt zu sorgen, ist alt und auch nie umstritten gewesen. Methodenvielfalt, so die schlichte These, _____ die Unterrichtsergebnisse, weil der Unterricht dadurch _____ wird und weil es leichter fällt, jedem Schüler zu seinem _____ zu verhelfen. Diese alte Forderung nach Methodenvielfalt können wir heute aufgrund neuer Forschungsergebnisse gut begründen. Wir wissen:

- daß die linke Gehirnhälfte anders _____ werden muß als die rechte;
- daß es mehr oder weniger stark ausgeprägte _____ und _____ Lerntypen unter den SchülerInnen gibt;
- daß die Unterrichtsergebnisse bei einer Kombination von sprachlichen, visuellen und _____ - _____ Methoden verbessert werden können;
- daß der radikale Wandel der Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen (insbesondere ihr hoher Fernseh- und Videokonsum) auch ihre _____ verändert hat; sie sind stärker auf _____ Hilfen angewiesen; sie sind insgesamt "flippiger" und sicher auch individualistischer, als dies früher der Fall war.
- Und wir wissen, daß die geforderte Methodenkompetenz und _____ der SchülerInnen nicht plötzlich und über Nacht am letzten Tag des Schulbesuches da ist, sondern von klein auf bewußt thematisiert und eingeübt werden muß.

Die Forderung nach Methodenvielfalt im Unterricht ist also _____. Dennoch halten sich - damals wie heute - bei weitem nicht alle LehrerInnen daran.

Ordnen Sie diese Wörter sinnvoll ein!

Lerngewohnheiten - visuelle - aktiviert - praktisch - verbessert - wohlbegründet -
auditive - Handarbeit - abwechslungsreicher - visuelle - handlungsorientierten - Recht
- Selbständigkeit - lernschwache - Abstraktionsprozesse

² Der Lückentext ist nach einer Vorlage von Hilbert Meyer (1989, 8) geschrieben worden.

2. Methoden wie Sand am Meer ... - Eine Übersicht

(Religions-)Unterricht wird - vor allem in den weiterführenden Schulen - nach wie vor durch wenige Methoden geprägt. Dies sind vor allem das Klassengespräch, das Arbeiten mit der Tafel und dem Arbeitsblatt und die Textarbeit. Zwar haben in den letzten beiden Jahrzehnten verschiedene Methoden Einzug vor allem in den Religionsunterricht der Grundschule gefunden. Sie werden – v.a. in der Sekundarstufe I - jedoch noch nicht "flächendeckend" angewendet, weil vielen LehrerInnen die Vielfalt der methodischen Wege nicht bewusst ist. Deswegen ist das "wohlbegründete" Plädoyer für Methodenvielfalt nach wie vor nicht eingelöst. Es bleibt Aufgabe eines jeden Lehrers bei jeder Unterrichtsvorbereitung und in jeder Unterrichtsstunde.

Die folgende Übersicht will bewusst machen, dass einem (Religions-)Lehrer ein Vielerlei von Methoden und Lehr-/Lernformen zur Verfügung steht, um den Unterrichtsprozess abwechslungsreich, anschaulich und motivierend zu gestalten. Methoden gibt es wie den sprichwörtlichen Sand am Meer; dieses Vielerlei soll den LeserInnen vor Augen gestellt werden. Es mag einen Anstoß geben, die eingefahrenen methodischen Wege des eigenen Unterrichts kritisch zu prüfen und zu einem abwechslungsreicheren methodischen Arbeiten zu motivieren.

2.1. Eine Übersicht³

(s. nächste Seite)

2.2. Erläuterungen

Um die Vielfalt überschaubarer zu machen, sind in der Übersicht vier Felder durch Umranden hervorgehoben. Im Feld I stehen die Lehr-/Lernformen, die während des Klassengesprächs dominieren. Im Feld II sind methodische Elemente aus dem Bereich der Medien zusammengestellt worden und in Feld III Elemente, die mit dem übergeordneten Thema "kreatives Verarbeiten" zusammenhängen. In Feld IV werden schließlich Punkte zusammengefaßt, die unter dem Oberbegriff meditative Elemente oder Stilleübungen im Religionsunterricht auftreten können.

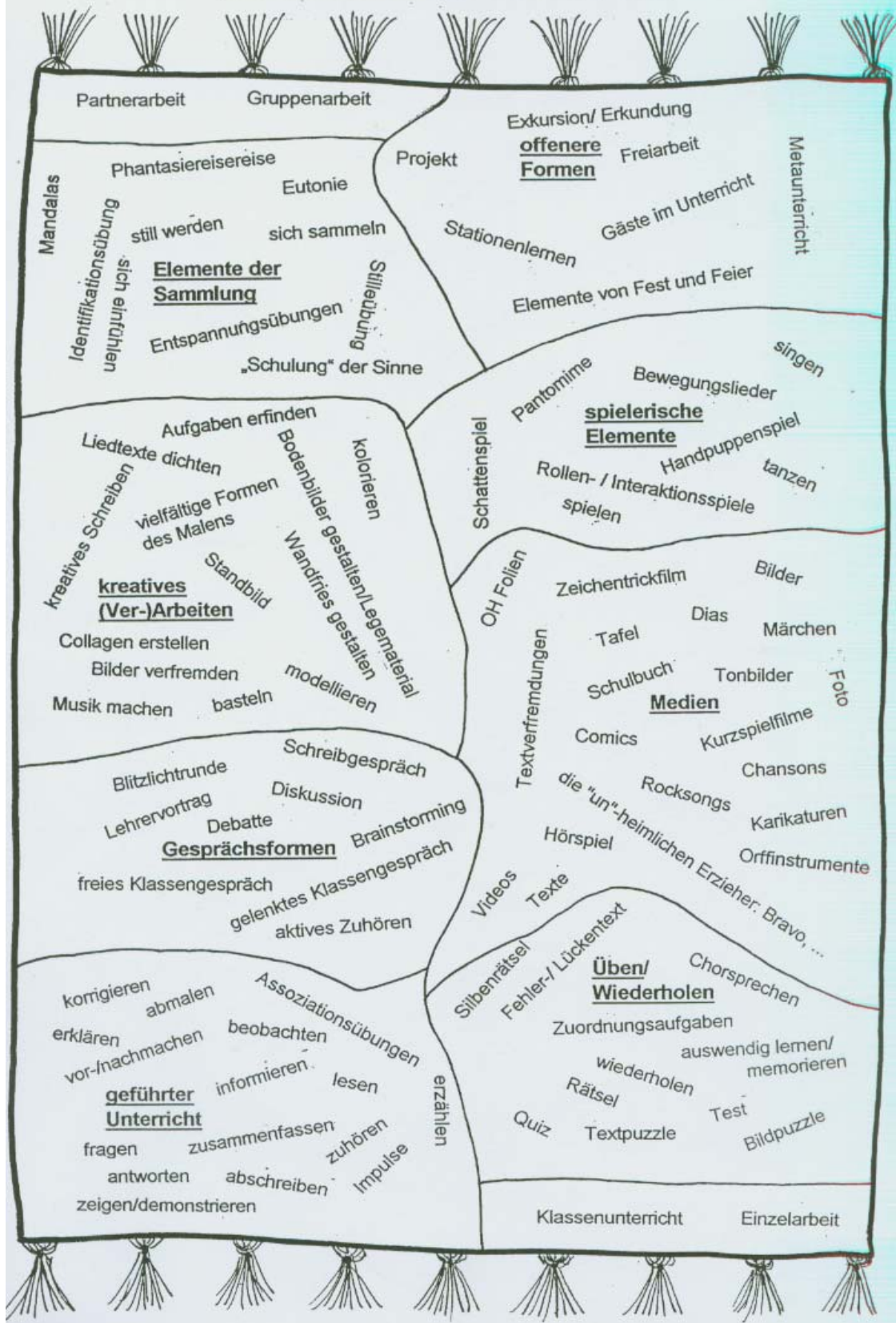
Zudem sind zwei Kriterien angegeben, nach denen sich die Methoden ordnen lassen:

- eher schülerorientiert vs. eher lehrerzentriert und
- eher affektiv gewichtet vs. eher kognitiv gewichtet.

Diese Gegenüberstellung bedeutet keine Wertung und keinen unüberbrückbaren Gegensatz. Beide Seiten des jeweiligen Kriteriums sind für den Unterricht notwendig. Es kann keinen Unterricht geben, in dem nur kognitiv oder affektiv gelernt wird; jedes kognitive Lernen ist immer auch mit Affektivem verbunden, und in jedem affektiven Lernschritt finden sich kognitive Elemente. Fritz Oser spricht deswegen von affektiv oder kognitiv gewichteten Unterrichtsstunden.

³Auch die Idee einer solchen Übersicht habe ich von Hilbert Meyer übernommen, der das Methodenspektrum unter anderem in einer seiner sogenannten "Didaktischen Landkarten" dargestellt hat (1987, 58ff). Ich habe die Übersicht durch ein weiteres Kriterium erweitert, die Anzahl der in die Übersicht aufgenommenen Elemente zwecks einer besseren Lesbarkeit reduziert und sie zugunsten einer größeren Übersichtlichkeit neu gruppiert.

Der Methoden - Flickerl - Teppich



Gleichermaßen werden Phasen im Unterricht abwechseln, in denen stärker schülerorientiert und wieder stärker lehrerzentriert gearbeitet wird. Selbst bei einzelnen Methoden ist dieser Wechsel feststellbar. Z.B. wird in der Planung und Einführung einer Gruppenarbeit die Lenkung des Lehrers stärker sein als in der Phase, in der die SchülerInnen selbständig in ihren Gruppen arbeiten.⁴

Die Praxis weicht von dieser idealen Theorie in allzu vielen Fällen ab: Nach Beobachtungen aus vielen Unterrichtsbesuchen und nach Erkenntnissen aus Praktikums- und Erfahrungsberichten liegt der Schwerpunkt des Religionsunterrichts nach wie vor beim lehrerzentrierten und kognitiv gewichteten Lernen, verbunden mit dem Einsatz entsprechender Methoden, die diesen Lehr-/Lernstil fördern.

In der Übersicht werden beide Kriterien gleichzeitig berücksichtigt und parallel dargestellt. Dies ist theoretisch nicht korrekt, da beide Kriterien Unterricht unter verschiedenen Blickwinkeln beurteilen helfen. Andererseits läßt es sich durch eine Vielzahl von Unterrichtsbeobachtungen decken: In stark lehrerzentrierten Unterrichtsabschnitten wird in der Regel kognitiv unterrichtet, in eher schülerorientierten Teilen überwiegt häufig das affektive Lernen. Das muss jedoch nicht so sein. Es gibt auch lehrerzentrierte Phasen, in denen das affektive Lernen überwiegt, so wie auch in schülerorientierten Phasen das kognitive Lernen im Vordergrund stehen kann. Somit ist eine zweifelsfreie Zuordnung von methodischen Elementen in die Übersicht nicht immer möglich.

Gleichermaßen läßt sich trefflich darüber diskutieren, ob dieses oder jenes methodische Element nicht besser etwas weiter links oder rechts in der Übersicht stehen sollte. Möglicherweise ist die eine oder andere Methode doch etwas mehr schülerorientiert/lehrerzentriert oder kognitiv/affektiv gewichtet, als es durch die Platzierung in der Übersicht dargestellt wird.

Das alles ist dem Ziel, das mit der Übersicht verbunden ist, jedoch nicht abträglich.

Einzelne Methoden lassen sich ebenfalls verschiedenen Feldern zuordnen. Das Schattenspiel, das im Feld II, Medien, steht, läßt sich auch zum Feld III, kreatives Verarbeiten, hinzunehmen. Schülerinnen, die Schattenfiguren entwerfen, Spielszenen festlegen und spielen, sind in hohem Maße kreativ.

Vorstellbar wäre auch eine Neugruppierung einzelner Elemente. So könnten z.B. die Elemente Schattenspiel, Handpuppenspiel, Pantomime, Standbild, Rollenspiel, Rätsel, Interaktionsspiele, Fehlertext etc. zu einem Feld "spielerische Elemente" zusammengefasst werden.

Ferner ließe sich auch über die Zuordnung weiterer Kriterien nachdenken. So könnte z.B. das Kriterium "eher offener Unterricht vs. eher geschlossener Unterricht" an die Übersicht angelegt werden. In der momentanen pädagogischen Diskussion, in der weiterhin die Öffnung der Schule und des Unterrichts diskutiert wird, könnte die Aufnahme dieses Kriteriums dazu beitragen, diesen Aspekt auch in der religionspädagogischen Diskussion bewußt zu machen bzw. wachzuhalten.

⁴ Die Kategorie der Schülerorientierung läßt sich ohnehin kaum jedem einzelnen Lernschritt zugrunde legen. Schülerorientierung muss vielmehr der Grundkonzeption von Unterricht vorausliegen und schließt eine bestimmte Haltung der LehrerInnen ein. Erst dann hat solch eine pädagogische Grundlinie auch methodische Konsequenzen, insofern sich in bestimmten Methoden oder Arbeitsformen Schülerorientierung leichter realisieren läßt als in anderen (z.B. Freiarbeit vs. eng geführtes Klassengespräch).

Zudem könnten weitere methodische Elemente in die Übersicht aufgenommen werden. Beispielsweise wäre das Feld II, Medien, zu ergänzen durch das Stichwort Plakat. Oder zum Feld III, kreatives Verarbeiten, könnten Stichpunkte hinzugefügt werden wie Fotoreihen von Schülerinnen, Herstellen von und Arbeiten mit Masken, Arbeiten mit Ton etc. Ferner ist zu beachten, dass z.B. hinter dem einen methodischen Element "Textarbeit" eine Fülle von Lehr-/Lernformen steht entsprechend den vielen Möglichkeiten, wie Textarbeit in der Praxis Gestalt annehmen kann (vgl. dazu Vorschläge bei Wuckelt/Kurz 1992, 36-38 oder bei Moll/Lieberherr 1992, 76-79.85-87).

Alle genannten Punkte zu berücksichtigen, würde jedoch die Übersicht unübersichtlich werden lassen. Deswegen sollten die LeserInnen kritisch und kreativ mit ihr umgehen. Nur dann kann die Übersicht das Verständnis von Methoden und deren richtige Einschätzung fördern. Es vermag deutlich zu werden, dass die Realisation eines ausgewogenen schüler- wie lehrerorientierten Religionsunterrichts, der entsprechend den Zielen affektiv wie kognitiv gewichtet sein kann, auch von der Wahl der Methoden und der Lehr-/Lernformen abhängt. Um das vorherrschende kognitive und lehrerzentrierte Unterrichten auf ein angemessenes Maß zu reduzieren und affektives und schülerorientiertes Lernen zu fördern, bedarf es auch eines erweiterten Methodenspektrums. Konzeption und angewandtes methodisches Instrumentarium hängen zusammen; auch hier gilt das Prinzip der Interdependenz. Und es gilt: Ein Unterrichtsinhalt wird sich um so stärker einprägen, und die vielfältigen Aspekte eines Themas werden um so besser zu Tage treten, je mehr verschiedene Methoden an der Erarbeitung beteiligt sind. Wir brauchen eine „Orchestrierung der Inhalte“: So wie in einem Konzert das Thema einmal von diesem und ein andermal von jenem Instrument aufgegriffen wird, so sollte es auch im Unterricht sein. Die Instrumente in dieser „Orchestrierung der Vielfalt“ (vgl. Bönsch 1997, 133) sind die Unterrichtsmethoden.

3. Fragen zur Reflexion der eigenen "Methodenpraxis"

- Welche Methoden setzen Sie am häufigsten ein? (Markieren Sie "Ihre" Schwerpunkte farbig!)
- Finden Sie in Ihren bisherigen Schwerpunkten ein angemessenes Verhältnis zwischen schüler- und lehrerorientiertem Unterrichten und eher kognitiv bzw. eher affektiv gewichteten Stunden?
- Möchten Sie Ihre Schwerpunkte anders legen oder wenigstens anders akzentuieren? (Kreisen Sie die Bereiche ein, wenn Sie diese Frage mit Ja beantworten!)
- Welche Methoden würden Sie gerne einmal ausprobieren? (Markieren Sie diese Methoden mit einer anderen Farbe!)
- Gibt es irgend etwas, das Sie von diesem Ausprobieren abhält? (zu großer Aufwand; Unsicherheit, ...)
- Wie lassen sich solche Widerstände überwinden? (Absprachen mit dem Kunstlehrer; Information der SchülerInnen, dass man etwas ausprobieren wolle, ...)
- Kennen Sie Möglichkeiten, wie Sie Ihre Methodenkompetenz erhöhen können? (Fortbildungen; Gespräche mit KollegInnen oder in der Fachkonferenz; Nachfragen bei den kirchlichen Schulabteilungen oder Ausbildungsseminaren; ...)

LITERATUR

- Bönsch, Manfred 1997, *Das Methodenrepertoire ausschöpfen*, in: *Handbuch der Schulpädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz, 131-164
- Meyer, Hilbert 1987, *Unterrichtsmethoden, II: Praxisband*, Frankfurt
- Meyer, Hilbert 1989, *Plädoyer für Methodenvielfalt*, in: *Pädagogik* 41(1989)8
- Moll, Peter/Lieberherr, Hans 1992, *Unterrichten mit offenen Karten. 2. Fortschreiten*, Zürich
- Wuckelt, Agnes/Kurz, Helmut 1992, *Von gestern - für heute. Erfahrungsbezogene Bibelarbeit mit Jugendlichen*. Handreichung, München

Advance Organizer

Beschreibung/Funktion

Ein Advance Organizer (Vorausstruktur, vorbereitende Organisationshilfe, Ankerbegriff) erleichtert das Lernen, indem er

- hilft, die relevanten Informationen auszuwählen,
- eine "Lernlandkarte" vorgibt, eine strukturierte Visualisierung der zentralen Lerninhalte.

Es handelt sich also bei Advance Organizer um eine strukturierte Darstellung des kommenden Lerninhaltes, um das Lernen schon vor der eigentlichen Stoffvermittlung zu unterstützen und zu fördern.



Dabei beschränkt sich der Advance Organizer bewusst auf einzelne Sinnzusammenhänge und bedeutsame Schlüsselfaktoren, ohne auf Details einzugehen. Solche Vorstrukturierung ist eine wesentliche Voraussetzung auch für selbst organisierte Lernprozesse.

Zudem erleichtern Advanced Organizers die Verknüpfung oder Verbindung des neuen Fachwissens mit dem schon vorhandenen (Vor-) Wissen, indem sie eine globale gedankliche Struktur (Organizer) vorstellen, in der sowohl

das Neue kenntlich gemacht wird wie die "Andockstationen" des bereits Gewussten.

Didaktischer Ort: Eingesetzt werden kann ein Advance Organizer vor einer größeren Lerneinheit, z.B. zu Beginn eines Semesters, am Schuljahresbeginn, am Anfang eines neuen Themas oder einer längeren Arbeitsphase (Seminartag, Workshop, Projekt usw.).

Durchführung

1. Stichworte sammeln: Tragen Sie zu einer Themeneinheit die zentralen Begriffe zusammen. Es sollten etwa zwanzig bis vierzig Stichworte sein.
2. A3-große Darstellung entwerfen: Ordnen Sie diese Begriffe in beliebiger Form oder in Form einer Mind Map an (bei Verwendung sprachlicher + graphischer Elemente).
3. Pinnwandgroße Darstellung erstellen: Erstellen Sie eine pinnwandgroße Darstellung Ihres Advance Organizers (Alternative: Overlay-Foliensatz).
4. Zugehörige Verarbeitungsphase entwerfen: Wie könnte eine Verarbeitungsphase aussehen, die sich direkt an Ihren Advance Organizer anschließt? - Entscheiden Sie sich für eine Vorgehensweise (z.B. Sortieraufgabe, Partnerinterview, Strukturlegetechnik usw.) und arbeiten Sie diese aus.

Hinweise: Achtung Verwechslungsgefahr - eine Aufzählung der Teilthemen oder eine zeitliche Übersicht über den Tages- oder Veranstaltungsverlauf sind keine Advance Organizers, weil sie lediglich die Themen nennen, aber nicht ausreichend die gedanklichen Zusammenhänge verdeutlichen.

Literatur

- Methodenreader der PH Heidelberg, Institut für Weiterbildung; Heidelberg 2003 = hektographierter Reader des Instituts, der sich stark stützt auf David P. Ausubel, Psychologie des Unterrichts, Bd. 1+ 2; Weinheim/Basel 1980.
- Wilms, Falko, Denken im Anwendungskontext – Advance Organizer, in: DNH (Die neue Hochschule 46(2005)H.6, 32-34

Anknüpfung / Hinführung

s. auch **Wiederholung**

Die Wiederholung am Stundenanfang ist weit verbreitet, um Gedankengänge miteinander zu verknüpfen und den roten Faden einer Unterrichtseinheit auch zwischen den verschiedenen Stunden zu bewahren. Das, was in zwei Stunden Religionsunterricht in der Woche gelernt wird, wird allzu schnell wieder vergessen, da eine Fülle anderer Inhalte und schulischer wie außerschulischer Erlebnisse diese Inhalte überdecken. Deswegen muss bereits Erarbeitetes bereitgestellt oder Gedankengänge, die man weiter führen will, noch einmal bewusst gemacht werden. In der älteren Didaktik kannte man dafür den Begriff der "Anknüpfung".

Konstruktivistische Lerntheorien unterstützen solche Forderung nach Anknüpfung. Lernen erfordert nach konstruktivistischer Perspektive ein Anknüpfen an vorhandenes individuelles Wissen. Ohne solches Herstellen von Zusammenhängen kann Lernen nicht statt finden und wird Gelerntes nicht behalten.

Für solche Anknüpfung stellt die Methodik eine Fülle von Methoden parat; nur einige werden beispielhaft genannt. Dabei können die im folgenden angesprochenen methodischen Elemente teilweise auch in Phasen der Ergebnissicherung und in Tests oder schriftlichen Wiederholungen verwendet werden.

Beispiel 1: Anstatt im Klassengespräch wiederholen die SchülerInnen im Schülervortrag mit Hilfe einer Sprechzeichnung den Inhalt der letzten Stunde. In der unten abgedruckten Sprechzeichnung wird das Gleichnis vom barmherzigen Vater wiederholt (s. M 1). Ähnlich kann man auch mit einem Schattenspiel auf dem OH-Projektor arbeiten.

Beispiel 2: Mit Hilfe eines Fehlertextes (M 2) wird an das Wissen der SchülerInnen über den Osterfestkreis angeknüpft, um daran anschließend das Thema "Tod und Auferstehung Jesu" zu behandeln (Klasse 4-6). Selbstverständlich ist bei der Kontrolle eines solchen Fehlertextes darauf zu achten, dass alle Fehler von allen SchülerInnen richtiggestellt werden.

Dem Fehlertext methodisch verwandt ist der Lückentext. Er ist als Methode beliebt und weit verbreitet, so dass sich ein Beispiel erübrigt.

Beispiel 3: Rätsel jeder Art sind beliebte Methoden, um Unterrichtseinheiten abzuschließen, das erworbene Wissen spielerisch im Zusammenhang darzustellen, zu festigen und zu kontrollieren. Sie eignen sich jedoch genau so gut zur Einleitung in eine neuen Unterrichtseinheit. Sie werden zudem von SchülerInnen aller Schuljahre gerne gelöst. In diesem Beispiel (M 3) wiederholen die SchülerInnen eines 9. Schuljahres ihr Wissen über den Islam (Thema des 6. Schuljahres) und nennen gleichzeitig das Thema der neuen Unterrichtseinheit: "Fremdreligionen".

Beispiel 4: Durch Nachschlagerätsel zur Bibel (z.B. M 4) wird an das Wissen der SchülerInnen über die Einteilung des Alten Testaments in Geschichtsbücher, Gebetbücher u.a. angeknüpft. Dieser Unterrichtsschritt kann dann weitergeführt werden zur Einteilung des Neuen Testaments oder es wird ein biblisches Thema eingeleitet (Klasse 5-8).

Beispiel 5: Mit Hilfe von Bildern oder kurzen Bildgeschichten lässt sich ebenfalls gut an vorhandenes Wissen anknüpfen. Z.B. kann durch das Bild von van Gogh, Der barmherzige Samariter, diese recht bekannte Perikope wiederholt werden. Durch die

eigene Art des Malens von v. Gogh ist das Bild einerseits für die SchülerInnen der SI und der SII nicht sofort zu "entziffern"; die SchülerInnen müssen konzentriert sehen. Andererseits ist das Bild so eindeutig, daß dessen Beschreibung sofort zur Erzählung der biblischen Parabel hinführt.

Beispiel 6: Eine weitere methodische Möglichkeit, Inhalte zu wiederholen, bietet das Textpuzzle. Die Sätze einer biblischen Perikope sind durcheinandergeraten und müssen wieder richtig zusammengesetzt werden. Z.B: wird in einer 8. Klasse die Parabel vom barmherzigen Samariter aufgegriffen, die die SchülerInnen bereits in früheren Schuljahren behandelt haben (M 5).

Gleichermaßen lässt sich mit einem Bildpuzzle arbeiten. "Durcheinandergeratene Bildfolgen" werden in die richtige Reihenfolge gebracht. Bildpuzzles lassen sich relativ leicht selbst herstellen, indem Bibelbilderbücher verkleinert kopiert und die Bilder entsprechend auf ein Arbeitsblatt geklebt werden.

Beispiel 7: Auch Zuordnungsaufgaben sind eine beliebte Methode der Anknüpfung. Im folgenden Beispiel wird in einer 8. Klasse an realienkundliches und biblisches Wissen angeknüpft, um anschließende zu dem Thema "Weihnachten" überzuleiten (M 6).

Beispiel 8: Spielerisch lassen sich Kenntnisse mit Hilfe eines selbst erstellten Memory-Spieles wiederholen und zur Weiterarbeit bereitstellen. Beispielsweise kann in den Klassen 3 - 6 derart an realienkundliche Voraussetzungen erinnert werden (M 7). Entsprechende Bilder findet man in vielen Vorlagen, die Realienkundliches aufgreifen. Wer solche Spiele ausarbeitet, kann sie auch im Rahmen der Freiarbeit oder des Stationenlernens einsetzen.

Als weitere unter vielen Möglichkeiten spielerischen Wiederholens sei der "gespickte Ball" genannt. Auf einen Styropurball werden mit Hilfe von Stecknadeln Fragekärtchen befestigt. Die SchülerInnen werfen sich den Ball gegenseitig zu und jeder muss ein Fragekärtchen ziehen und die Frage beantworten. M 8 zeigt exemplarisch, wie solche Fragekärtchen für das Thema "Judentum" aussehen können.

Beispiel 9: Wer an scheinbar allzu Bekanntes anknüpfen will, kann sich einer Textverfremdung bedienen. Hierdurch können SchülerInnen aus eingefahrenen gedanklichen Gleisen wachgerüttelt und motiviert werden, sich mit den Gedanken eines Textes zu befassen und ihn auf heutige Lebenssituationen zu übertragen. Z.B. kann in den Klassen der SII der Text "Abel steh auf" von Hilde Domin eingesetzt werden, um die Erzählung vom Brudermord (Gen 4,1-16) wieder lebendig werden zu lassen und um zu erkennen, dass diese Erzählung ein Symbol für eine "zwanghaft wirksame, sich immer wieder unaufhaltsam fortzeugende Tötungsaggressivität" ist, "die bis heute das Leben zerstört" (Berg 1991, 376; das Gedicht findet man ebenda 375f oder in den KatBl 115(1990)344). Viele verfremdete biblische Texte bietet die Reihe von H.Kl. Berg, Biblische Texte verfremdet, Stuttgart/München 1986ff.

Beispiel 10: Eine gute Idee, Inhalte über längere Zeiträume zu wiederholen, setzt eine Klassenlehrerin in die Praxis um. Sie stellt in ein Regal einen "Korb mit den wunderbaren Sachen". Nach einer Unterrichtsreihe oder auch nach einzelnen Stunden legt sie einen Gegenstand, ein Kärtchen mit einem Satz, einem Bild o.ä., die einen zentralen Aspekt des Themas aufzeigen, in den "Korb mit den wunderbaren Sachen". Auf diesen Umschlag wird dann im Laufe des Schuljahres immer wieder zurückgegriffen und es kann so ein schon länger zurückliegender Inhalt kurz wiederholt werden.

Hinweis: Gelegentlich dient die Wiederholung am Anfang nicht der Hinführung zu dem kommenden Unterrichtsgegenstand, sondern lediglich der Überprüfung ("Wollen

wir doch mal sehen, was ihr noch von letzter Stunde wisst.”). Solche Wiederholungen rechtfertigen sich am Stundenbeginn überhaupt nicht. Dazu ist diese Zeit viel zu kostbar, weil gerade am Stundenbeginn die physiologischen Voraussetzungen für eine unmittelbare Konzentration der SchülerInnen noch am stärksten sind. Wiederholungen, die keinen unmittelbaren Bezug zur folgenden Neudurchnahme haben, können sinnvollerweise am Ende einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit stattfinden. Dagegen hat die hinführende Anknüpfung/Wiederholung ihren berechtigten Platz am Stundenanfang.

Das Arbeitsblatt - REGELN RUND UM'S ARBEITSBLATT

Achten Sie beim Erstellen eines ABI auf folgende Punkte:

1. Arbeitsblätter werden in der Regel vom Lehrer selbst erstellt. Wenn Sie vorgefertigte Arbeitsblätter kopieren, kontrollieren Sie, ob die vorgegebenen Inhalte und (manchmal unbewussten) Ziele der Vorlage Ihren Absichten genau entsprechen. Oft Sie müssen Vorlagen ändern, damit sie auf Ihre Ziele und Ihre SchülerInnen passen.
2. Sehen Sie auf jedem Arbeitsblatt eine Kopfzeile vor, in der das Fach eingetragen ist und in die die SchülerInnen sofort nach dem Austeilen das Datum (und ggfs. ihren Namen und eine fortlaufende Nummer) schreiben!
3. Ein Blatt mit einem Text ist nicht automatisch ein Arbeitsblatt. Es wird erst zu einem „Arbeits“ - Blatt,
 - * wenn damit weitergearbeitet wird,
 - * wenn erkennbar ist, was und wie gearbeitet werden soll, und
 - * wenn es Raum bietet für Gestaltungsmöglichkeiten durch die SchülerInnen!
4. Achten Sie auf eine ansprechende, saubere, ordentliche und fehlerfreie Gestaltung des Arbeitsblattes! Dazu gehört auch,
 - * dass die Schrift groß genug ist,
 - * in der Grundschule der Normschrift entspricht, wenn Sie das Arbeitsblatt handschriftlich erstellen,
 - * die Überschrift hervorgehoben ist und
 - * die räumliche Aufteilung stimmig ist.
5. Wenn Ihre SchülerInnen etwas auf das Arbeitsblatt schreiben sollen, achten Sie darauf,
 - * dass auf dem Arbeitsblatt Linien vorgesehen sind entsprechend der Heftlinierung der jeweiligen Klassenstufe!
 - * dass der Platz zwischen den Linien ausreichend groß ist!
 - * dass bei Lückentexten die Lücken in Breite und Höhe auch für die SchülerInnen groß genug sind, die etwas größer schreiben!
6. Gestalten Sie Ihre Arbeitsblätter abwechslungsreich und motivierend, so dass es des Schülern in gewissem Sinne Spaß macht, damit zu arbeiten.
7. Das Anspruchsniveau Ihrer Arbeitsblätter muss dem Leistungsstand der Schüler entsprechen.
8. Sehen Sie Differenzierungen vor! Das ist auf den Arbeitsblättern, die Sie am PC einfach variieren können, relativ leicht möglich.
9. Bei Arbeitsblättern ist häufig eine weit vorausschauende Strukturierung und Unterrichtsplanung notwendig; achten Sie darauf! (Was muss ggfs noch auf das Arbeitsblatt? Wie viel Platz wird dafür benötigt? Wird das Arbeitsblatt in einer der folgenden Stunden noch einmal aufgegriffen, ergänzt, ...?)
10. Werden die Arbeitsblätter in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit bearbeitet, empfiehlt es sich, dass die jüngeren SchülerInnen mit Bleistift schreiben. So können Fehler besser korrigiert werden als beim Schreiben mit Füller oder Kugelschreiber.
11. Legen Sie Wert darauf, dass Ihre Schüler die Arbeitsblätter vollständig und fehlerfrei bearbeiten bzw. ausfüllen.
12. Achten Sie auf einen ausreichenden Rand! Dabei müssen Sie auch beachten, dass links immer 2 cm durch Lochung und Heftstreifen wegfallen, wenn das Arbeitsblatt abgeheftet wird.

13. Arbeitsblätter werden sofort nach dem Bearbeiten eingehftet oder wenigstens ins Heft gelegt. Dazu müssen Sie entweder selbst die Arbeitsblätter vor dem Austeilen lochen, oder Sie sorgen dafür, dass ein Locher im Klassenraum zur Verfügung steht!
14. Sollen die Arbeitsblätter ins Heft eingeklebt werden, dann schneiden Sie die Kopien bitte an zwei Rändern einen Zentimeter ab; Sie verhindern dadurch, dass die Ränder der Arbeitsblätter aus dem Heft herauschauen, umknicken und dadurch unordentlich aussehen.
15. Halten Sie die Anzahl der Arbeitsblätter so niedrig wie **nötig**! Die Bedeutung eines Schulfaches drückt sich nicht in der Anzahl der ausgegebenen Arbeitsblätter aus. Nach Hans Schmid reicht in der Regel **ein** Hauptmedium in einer Stunde aus!

zu Gliederungspunkt 2.3. 6 / intuitiv-bildhafter Bibelunterricht:

Ausmalen: Von niedlichen Ausmalbildchen und ähnlichem

Die Ausmalbildchen halten sich hartnäckig im Religionsunterricht der Grundschule. Viele LehrerInnen greifen auf sie zurück. Mann/Frau kann den SchülerInnen etwas an die Hand geben, mit dem sie beschäftigt sind. Und in der Tat: viele SchülerInnen malen solche Bilder gerne aus. Zudem trägt man/frau dem Grundsatz der Visualisierung Rechnung: Das Erzählte wird durch ein Bild unterstützt und vertieft. Wer hätte nicht von den Ergebnissen der Lernpsychologie gehört, nach dem sich Gelerntes besser einprägt, wenn es nicht nur gehört, sondern zugleich gesehen wird.

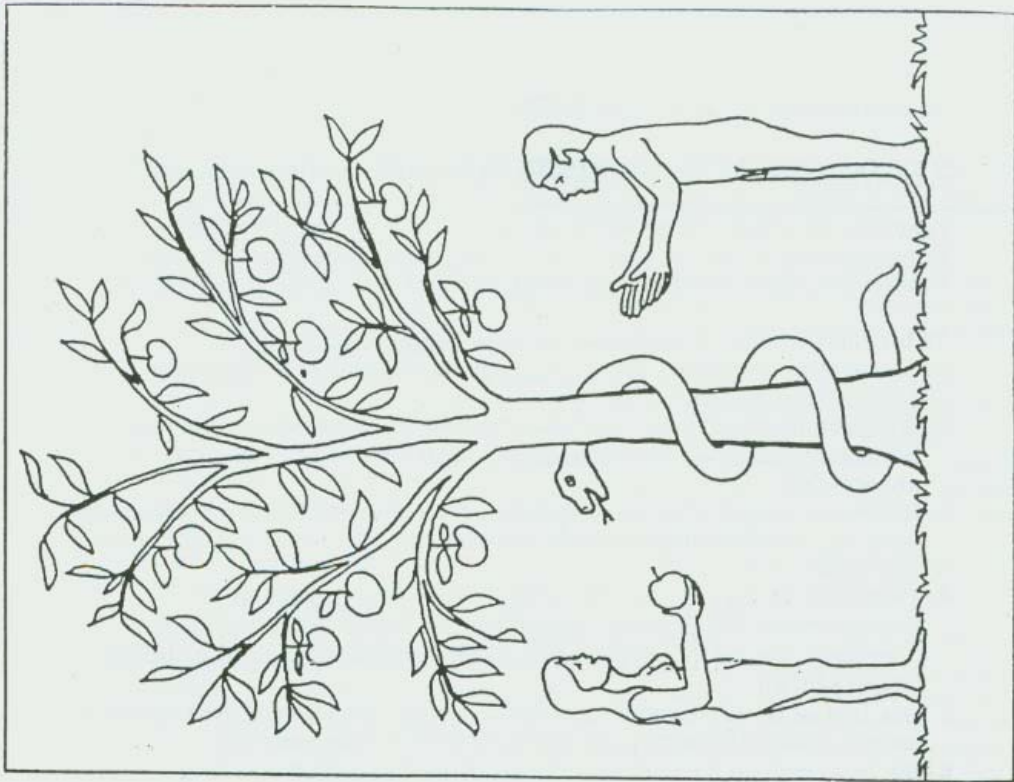
Die Nachteile solchen Vorgehens werden dabei nicht gesehen. Sie sind aber so gravierend, dass sich ein Einsatz solcher Ausmalbildchen entweder ganz verbietet oder nur in sehr beschränktem Rahmen legitim scheint.

- Der eigene, kreative Ausdruck der Kinder wird ersetzt durch ein vorgefertigtes Produkt. Das schränkt die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder ein und lässt die eigenen, inneren „Bilder“ der SchülerInnen nicht zum Ausdruck kommen.
- Mit den vorgefertigten Bildern gebe ich an meine SchülerInnen auch die Ansicht, das „theologische Bild“ des Malers weiter. Das ist aber häufig äußerst fraglich. Betrachten Sie nur das Ausmalbild zu Adam und Eva, dem Sündenfall (hier ins Bild gebracht: Gen 3,1-6).⁵ Der lächelnden Eva auf der linken Seite steht der erschrocken schauende und eher abwehrende Adam auf der rechten Seite gegenüber. Dadurch wird doch signalisiert: Eva ist es, die gegen das Gebot Gottes verstößt - fast gegen den Willen Adams, der doch eigentlich auf der „rechten“ Seite steht. Gen 3,6 kennt diese Abwehr des Mannes nicht; er isst genauso fraglos wie Eva von der verbotenen Frucht. Also wird doch hier eine Sicht von der „Verführerin Eva“ weitergegeben - mit den ikonographischen Mitteln des Bildes -, die der heutigen Exegese schon lange nicht mehr entspricht. Zudem: Was für ein mickriges Bild von dem „Baum, der in der Mitte des Gartens steht“ (Gen 3, 2). Wie soll da ein (intuitives oder reflexes) symbolisches Verständnis wachsen für die Mitte des Lebens, die ich nicht anrühren darf, will ich das Leben in seiner Gänze nicht beschädigen.
- Und schließlich ein drittes Argument gegen das Ausmalbildchen: Hier wird ein sprachliches Symbol aus einer mythischen Erzählung ins Bild gesetzt. Mit sprachlichen Mitteln kann ich versuchen, meinen SchülerInnen verständlich zu machen, dass solche mythischen, symbolischen Bilder keinen Anspruch erheben auf eine Beschreibung historischer Abläufe. Das wird aber noch einmal schwieriger, wenn das vertiefende Bild solche Faktizität signalisiert, wo sie vom Text nicht beabsichtigt ist. Solche Szene wie beim Sündenfall ins Bild gebracht, verstärkt den Eindruck faktizitätsgetreuere Rede bzw. Schilderung oder Beschreibung. Dem müssen wir aber gerade in der Bibeldidaktik entgegenarbeiten. Seit wir von den Erkenntnissen der historisch-kritischen Exegese wissen, ist es hermeneutisch unangemessen, biblische Texte als Tatsachenberichte hinzustellen, vor die SchülerInnen zu bringen. Wir müssen vielmehr daran arbeiten, diesem Eindruck von Faktizität entgegenzuwirken und ein dem Text angemessenes Verständnis anzubahnen. Ansonsten bleiben unsere SchülerInnen auf einer Verständnisstufe stehen, auf der auch die Richter im Fall Galilei standen.

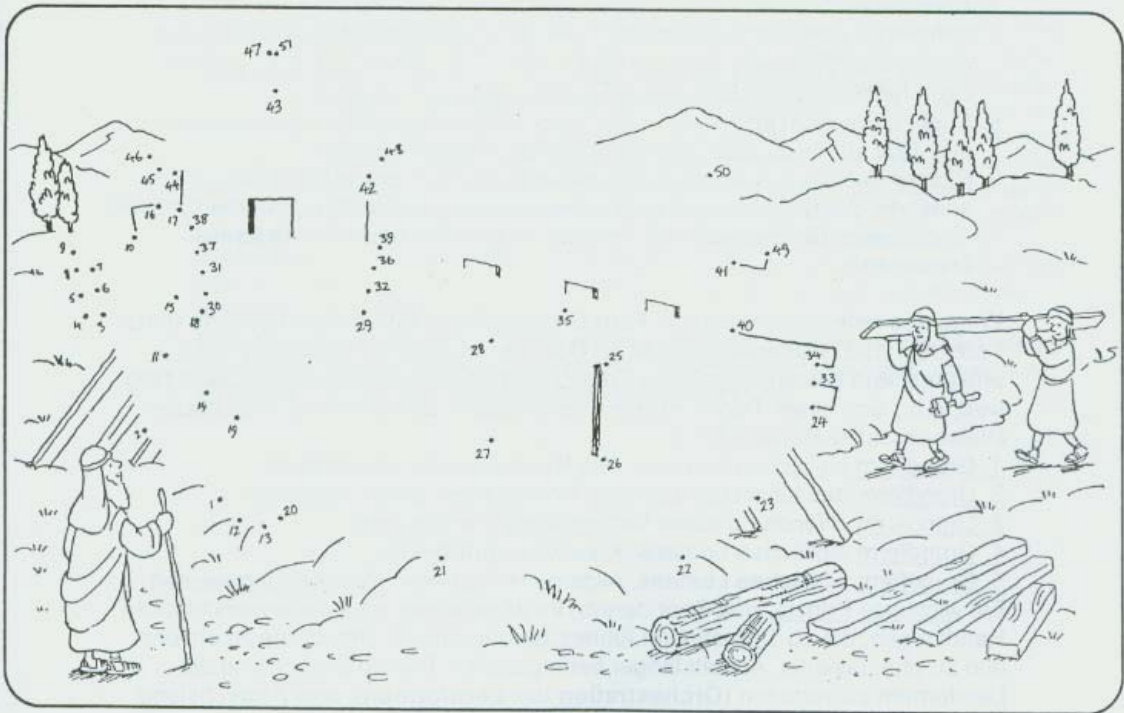
Diese Bedenken gegen solche Ausmalbildchen bleiben auch bestehen, wenn die Bilder - methodisch geschickt und durchaus motivierend - spielerisch gestaltet sind als Malen nach Zahlen, wie im zweiten Beispiel.⁶

⁵ Der Fundort des Bildes ist unbekannt.

⁶ Der Fundort des Bildes ist unbekannt.



© 1983 by Kösel-Verlag, München



Nirgendwo war Wasser zu sehen. Aber Noah baute trotzdem ein großes _____, wie Gott es ihm befohlen hatte.

Diese Geschichte findest du in 1. Mose 6, 9-22.

Schiff

125

zu Gliederungspunkt 2.3. 6 / intuitiv-bildhafter Bibelunterricht:

Die Bildbetrachtung/-erarbeitung

Vorgehen bei der Bildbetrachtung:

Im Folgenden werden – flexibel zu handhabende - Schritte benannt (vgl. Lange, 2. Aufl. 1996, 247-261; Schmid, 1997, 125-178), die beim Einsatz anderer Bildarten anzupassen sind (Vgl. auch Orth 2002, 2002a + 2002b)

Im Vorfeld der Bildbetrachtung

1. Die Qualität des Bildes ist wichtig! Bilder geringer Qualität lohnen kaum den mit ihrer Betrachtung verbundenen Aufwand! Kennzeichen anspruchsvoller Kunst können die Offenheit und Mehrdeutigkeit eines Kunstwerkes sein; seine Bedeutung ist mit dem ersten Hinschauen nicht erschöpft; es verlockt zu weiterem Sehen (vgl. Lange 1996, 249).
2. Vor dem Einsatz müssen sich Lehrer mit dem Bild eingehend beschäftigen und folgende Fragen beantworten:
Ist das Bild reich genug an identifizierbaren, polyvalenten Bildzeichen? Ist es zu "arm", eignet es sich nicht, es sei denn als meditatives Element.



Roland Peter Litzenburger, Der Gang Jesu auf dem Wasser

3. Sind ikonographische Zeichen und theologische „Aussagen“ für diese Schüler zu verstehen? Gibt es Hilfen?
Erweckt das Bild den Eindruck des Historischen, obwohl der Text selbst nichts Historisches berichten will? Gibt es im Bild selbst Hinweise, die diesen Eindruck überwinden helfen?
Wird das Bild Emotionen wecken? Welche? Wann werden sie wie angesprochen?
4. Sind technisch-organisatorische Voraussetzungen gegeben (Verdunkeln des Raumes, problemloses Aufhängen von Wandbildern o.ä.)?

Die Bildbetrachtung

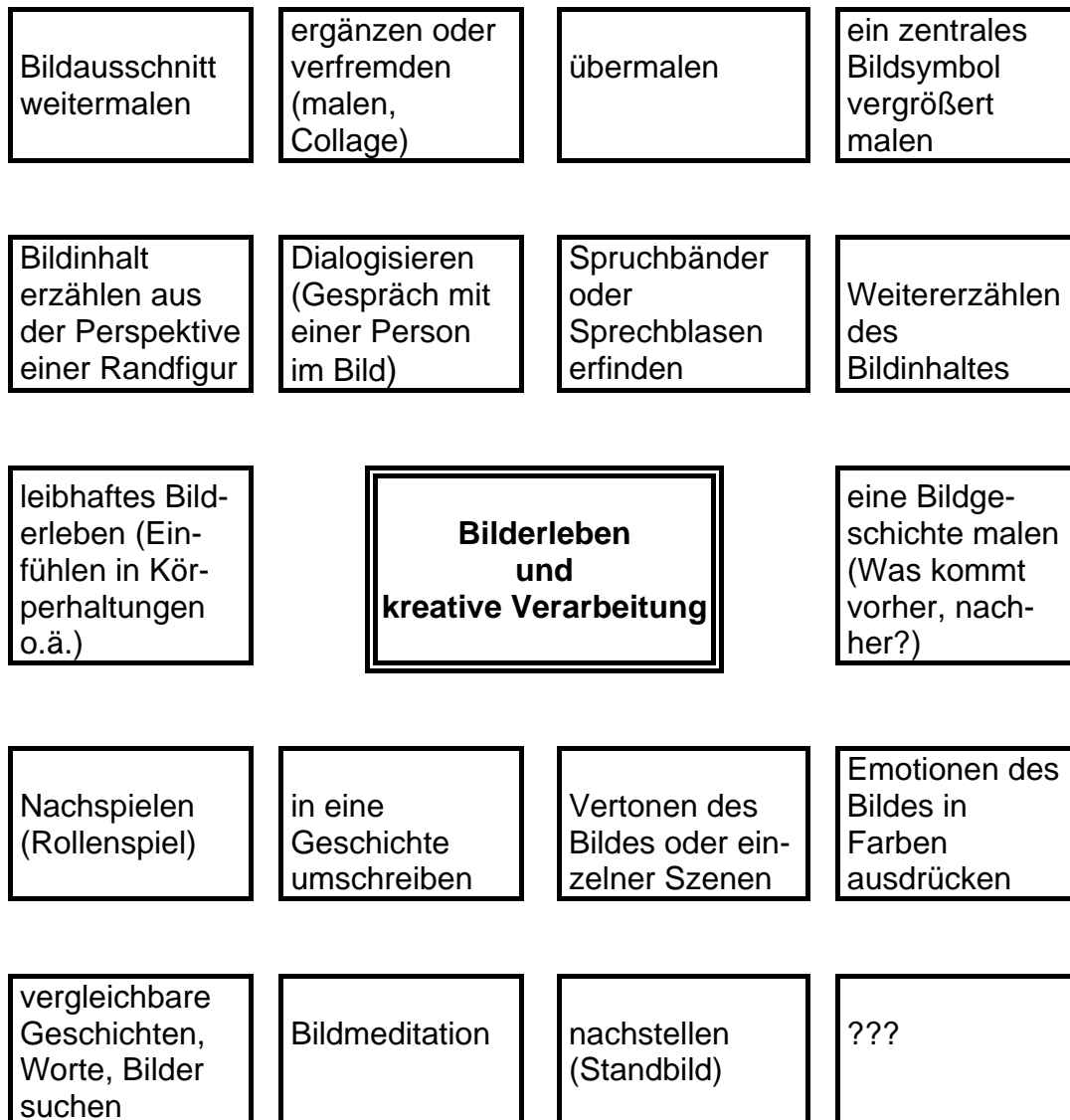
1. Die Schüler kommen zur Ruhe.
2. Die Bildbetrachtung wird angekündigt.
Hier ist auch Platz für einen möglichen Beobachtungsauftrag oder für vorbeugende Hinweise, wenn die Vermutung besteht, die Schüler könnten das Bild befremdlich finden (z.B. die kantigen Züge eines Holzschnittes).
3. Die Schüler betrachten das Bild.
Dazu brauchen sie Zeit! Betrachten will gelernt sein, vor allem in einer Zeit der "schnellen Bilder" in den Medien. Besser ist es, ein Bild richtig, d.h. mit Zeit und Aufmerksamkeit, zu betrachten, als mehrere Bilder zu „konsumieren“.
4. Das Bild wird beschrieben: Was ist zu sehen?
Zuerst gehen die Betrachter im Bild spazieren; dann folgt eine systematische Beschreibung: Bildzeichen, Farben, Anordnung von Bildelementen, In dieser Phase wird zu detailliertem Betrachten angeleitet. Leicht zu Übersehendes wird gezeigt. Vorschnelle Deutungen werden zurückgestellt. Zugrundeliegende biblische Texte werden häufig hier schon identifiziert.
5. Das Bild wird gedeutet.
Es reicht nicht, die zugehörige biblische Geschichte wiederzuerkennen und nachzuerzählen. Mit Bildern arbeiten heißt, für weitergehende Einsichten zu motivieren und Deutungen nachzuspüren.
Zu beachten ist, dass es die eine richtige Deutung i.d.R. nicht gibt. Bilder haben einen Bedeutungsspielraum, innerhalb dessen sich die Interpretation bewegen kann. Deutungen sind an Bildzeichen zurückzubinden.
Oft ist es didaktisch sinnvoll, den Titel des Bildes nicht zu nennen, sondern gegen Ende erarbeiten zu lassen.
6. Nach der Deutung des Bildes werden die subjektiven Empfindungen und mögliche Identifikationen angesprochen.
Was gefällt/missfällt mir? Mit welcher Person will ich mich identifizieren? Wo möchte ich im Bild gerne sein? Usf. Die subjektiven Empfindungen erst nach der Interpretation anzusprechen, scheint vielfach sinnvoller als davor, weil das Aussprechen subjektiver (Vor-)Urteile die Deutung erschweren kann.

Weiterarbeit mit dem Bild

Mit dem Bild wird kreativ weitergearbeitet! Der Eindruck, den das Bild hinterlassen hat, findet seinen Ausdruck. Das kreative Verarbeiten ist eine eigene Lernform. Vielfältige Methoden sind möglich, z.B.: Sprechblasen oder Spruchbänder ergänzen; Szenen in Klängen ausdrücken, im Standbild nachstellen oder ins Spiel umsetzen; die Perspektive einer Randfigur einnehmen; das Vorher und Nachher erzählen oder malen; verfremden; Bildausschnitte weitermalen. (vgl. Niehl/Thömmes 1998; Goecke-Seischab/Harz 1994)

“Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder; Kunst macht sichtbar.” (Paul Klee)

Möglichkeiten des Bilderlebens und kreativen Verarbeitens:



Alois Müller (1998, 65) empfiehlt ggf. eine „leibbezogene“ Bildbetrachtung, z.B.:
Strecke deine rechte Hand aus und umfahre diese Person (Jesus) mehrmals, bis du dir den Umriss merken kannst! Graviere nun diese Person in deine linke Hand ein! Verfähre genauso mit der linken Hand und graviere Jesus in deine rechte Hand ein! Schließe die Augen und bringe beide Handflächen zusammen!

"Bodenbilder" im Religionsunterricht

Das Legen von Bodenbildern aus bunten Tüchern, Symbolen verschiedenster Art und gestalterischen Mitteln ist über die Arbeitsweise in den Religionsunterricht gekommen, die Franz Kett, Sr. Esther Kaufmann, Pater Meinulf Blechschmidt und Klaus Gräske in der Zeitschrift Religionspädagogische Praxis entworfen haben. Ursprünglich für den Elementarbereich entwickelt findet die Methode ihren Niederschlag recht schnell auch im Religionsunterricht der Grundschule und in Erstkommunionkatechesen. Viele ReligionslehrerInnen greifen gerne auf diese Art des Arbeitens zurück; viele Kinder lassen sich gerne darauf ein.

An einem Beispiel seien die Vorteile benannt:

In einer ersten Klasse soll das Gleichnis vom "verlorenen Schaf" bzw. vom "guten Hirten" erzählt werden. Die SchülerInnen versammeln sich dazu im Stuhlkreis. Zur Einführung und Einstimmung legt der Lehrer 4 grüne Tücher in die Mitte und fragt nach den Assoziationen der SchülerInnen. Die Assoziation Gras/Wiese wird bekräftigt, und die SchülerInnen stellen sich mit geschlossenen Augen eine Wiese vor. Ähnlich wird verfahren mit einem blauen Tuch (als Fluss), mit braunen Tüchern (zu einem Berg aufgestellt) und ggf. mit gelben Tüchern (als Wüste). Nach diesem Aufbau der Landschaft geht der Lehrer mit einem verdeckten Korb im Kreis herum, lässt in den Korb fühlen und hineinschauen, lässt den Korb aufdecken. Die im Korb befindlichen Schafe werden in die Landschaft gestellt. Ein Hirte kann dazu gestellt werden (→ Egli-Figur).



Jetzt wird die Geschichte erzählt: "In unserer Geschichte gibt es einen Hirten. Er hütet Schafe, alte und junge, große und kleine, weiße und schwarze. Der Hirte kennt alle seine Schafe. ..."

Im Anschluss an die Erzählung wird die Wiese von den SchülerInnen mit Legematerial geschmückt – als Zeichen oder zur Vorbereitung des Festes. Lieder (und ggf. Tänze) umrahmen oder begleiten das didaktische Arrangement.⁷

Was sind die Vorteile?

- Das Geschehen in der Kreismitte zentriert und sammelt die SchülerInnen.
- Das Hören wird ergänzt durch das Schauen. Der Unterricht wird anschaulich.

⁷ Das Beispiel ist einem unveröffentlichten Arbeitsmaterial entnommen, das Klaus Gräske in einer Fortbildungsveranstaltung ausgegeben hatte. Es zeigt sehr treffend die Arbeitsweise, die für die Zeitschrift charakteristisch ist.

- Das gestaltete Bild präsentiert die Struktur des eingebrachten Inhaltes (→ Akteure, räumliche Struktur des Gleichnisses).
- Die SchülerInnen werden zum Selbst-Tun aktiviert (Legen von Tüchern, Führen der Figuren, weiteres Gestalten des Mittelebildes, ...).
- Vor allem in der Gestaltungsphase ist Gelegenheit, dem Ausdruck zu geben, was Eindruck gemacht hat.
- Musik und Tanz sprechen die SchülerInnen an und bringen – neben dem Gestalten des Mittelebildes - Bewegung in den Unterricht.

Martin Schneider stellt in seinem Buch die Prinzipien der Zeitschrift dar.⁸ Sie lassen sich in dem Beispiel entdecken.

+ Das Prinzip der Ganzheitlichkeit: Die SchülerInnen sollen in allen ihren Dimensionen angesprochen werden. + Das Prinzip der Sammlung: Die SchülerInnen sollen v.a. durch die Kreisbildung und das gemeinsame Geschehen im Kreis aus Zerstreuung und Vereinzelung heraus geholt werden. Das Bei-sich-Sein und Sammlung werden gefördert. + Das Prinzip des Zentrierens: Die SchülerInnen sollen sich nach einer Mitte, einem Zentrum ausrichten; sie sollen "in der Mitte sein", zu ihrer eigenen Mitte kommen. + Das Prinzip der Verinnerung und Veräußerung: Erlebnisstarke Situationen sollen das Kind lebendig werden lassen und über die Sinne zu Eindrücken führen (Verinnerung – etwas mit geschlossenen Augen "innen" sehen). Dieser Prozess braucht als Gegenpol (Prinzip der dynamischen Balance) die Veräußerung/Äußerung: was Eindruck gemacht hat, drängt zum Ausdruck (z.B. im Gestalten der Mittelebilder). + Das Prinzip der Wiederholung: Aus wiederholten Handlungen entwickeln sich Haltungen (Im Sammeln um die Mitte komme ich zur eigenen Mitte; im behutsamen Umgehen mit präsentierten Gegenständen erwerbe ich Behutsamkeit und Achtsamkeit im Umgang mit allem). + Das Prinzip der Begegnung: Dies ist das Grundprinzip der Zeitschrift: Der Mensch geht auf die Welt zu und findet in der Begegnung und Auseinandersetzung mit ihr zu sich selbst. Solche Welt-Begegnung wird in der Schule inszeniert. + Das Prinzip des Erfahrens ist damit eng verbunden: Die SchülerInnen sollen der Welt nicht nur über Informationen begegnen, sondern in der konkreten Welterfahrung; sie sollen selbst etwas erleben. + Das Prinzip der Anschauung: Das ist eine besondere kindgemäße Weise der Weltbegegnung, die betont auf sinnhafte und erlebnishafte Weise geschieht. Hier wird angeschaut, gehört, in die Hand genommen, geschmeckt, gerochen. + Das Prinzip der Stellvertretung: Die Wirklichkeit kann stellvertretend über Zeichen, Symbole, Gesten, Vollzüge, Bilder in den Ort der Begegnung (Schule oder Kindergarten) gebracht werden; ein grünes Tuch wird zum Bild für die Wiese, die Geste des Öffnens der Hände lässt eine aufgehende Knospe anwesend sein. Über so geweckte Vorstellungsbilder wird Wirklichkeit gegenwärtig.

Mögliche Gefahren solchen Arbeitens:

- In vielen Vorschlägen der Zeitschrift kommt der Aspekt des bewussten rationalen Verstehens und der kritischen Auseinandersetzung zu kurz. Die starke Betonung des Affektiven kann so zu Einseitigkeiten verführen.
- So können auch in unserem Beispiel theologisch bedeutsame Punkte ausgeblendet bleiben: Hier handelt es sich um ein Gleichnis, das Jesus erzählt.

⁸ Vgl. Martin Schneider, Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch, Landshut: RPA 1996. Vgl. auch einige grundlegende Hefte der Zeitschrift, v.a. 1978, H.1; 1981, H.4; 2003, H.3, 23ff.

Das sehr einprägsam Vor-Augen-Gestellte ist eigentlich ein Bild, ein Symbol für Gott, mit dem behutsam umzugehen ist.

- Manche Ansichten und Aussagen verraten eine geradezu ideologische Färbung. Zum Beispiel: Das Sich-auf-die-Mitte-Zentrieren, das In-der-Mitte-Sein „bedeutet Anwesenheit in der Mitte. Das Wesen dessen, was in der Mitte ist, und das Wesen des Menschen kommen in Kontakt“; die Kinder entdecken, was ihre Lebensmitte sein soll, was das Eigentliche und Wesentliche ihres Lebens ist (Schneider, 35f).
- Manches wirkt etwas naiv. Zum Beispiel sind viele von dem Autoren selbst komponierte Lieder äußerst/einfach bzw. zu simpel.
- Wie bei jedem methodischen Vorgehen schlägt auch hier ein Zuviel des Guten in das Gegenteil um.

Unabhängig von dieser Zeitschrift sollen **zwei weitere Beispiele** zeigen, wie das Arbeiten mit Bodenbildern hilfreich sein kann.

Das erste Beispiel ist sparsam und ohne großen Aufwand zu erstellen: Im Stuhlkreis wird aus schwarzen Tüchern ein großes Kreuz gelegt. Dieses Kreuz kann sowohl die Erzählungen zur Kreuzigung wie zur Auferweckung Jesu begleiten. Während der Erzählungen können auf Fotokarton ausgedruckte Satzstreifen auf die vier Arme des Kreuzes abgelegt werden. Sie dienen dazu, die Struktur der Erzählungen zu markieren und können dazu anhalten, sich in die Situation der Jünger Jesu zu versetzen. (Die Sätze: +1: Jesus wird verhaftet. Die Freunde verlassen Jesus. +2: Sie sitzen voll Angst in einem dunklen Zimmer. +3: Die Frauen gehen mit bis zum Kreuz. +4: Sie berichten den Jüngern vom Tod Jesu. Alle sind traurig. ★1: Maria aus Magdala will nach dem toten Jesus sehen. ★2: Sie denkt: Alles ist aus. ★3: Sie hört Jesus: Ich bin bei euch, auch wenn ihr mich nicht seht. ★4: Sie erzählt den Freunden voll Freude: Jesus lebt. Er ist bei uns!)

Das zweite Beispiel ist aufwändiger, dafür aber eindrucksvoller. Es lässt sich begleitend zu einer Auferstehungserzählung einsetzen. Vorher sollte den SchülerInnen schon bewusst sein, dass der gewaltsame Tod Jesu für die JüngerInnen Trauer und Angst mit sich bringt, dass Auferstehung aber einen irgendwie gearteten Wendepunkt beinhaltet.

Das Beispiel stammt von Günter Siener, Ganzheitliche Zugänge zur Bibel, in: Materialbrief RU 1/2001, 8-10

"Szenerie der Weggeschichten (Ostererzählungen):

Wegmarkierung mit Schnüren o.ä.

„Berg + Höhle“ aus dunklen Tüchern um einen gekippten Stuhl.

Der Weg der Trauer und des Schmerzes, ein dunkler „Berg“ vor uns, ein verschlossenes Grab, Tod und Aussichtslosigkeit vor Augen, Fragen, Tränen, Mutlosigkeit, usw.

Berghöhle von der anderen Seite, mit weißen Tüchern ausgekleidet: brennende Kerze, helle Steine, blühende Zweige u.a.
Wahrnehmung der Zeichen: Licht im Dunkel, Glanz, Aufbruch neuen Lebens, usw.
Aufmerksamkeit für diese Zeichen, Deutungsversuche, Wahrnehmung neuer Gefühle, Veränderungen, usw."

"Unterrichtliche Schritte:

1. Aufbau der Szenerie, bevor die Schüler den Saal betreten (vgl. Schaubilder oben!).
Material: Schnüre o.ä. für die Wegmarkierungen zur Berghöhle: Gekippter Stuhl, ganz und gar behängt mit braunen schwarzen Tüchern / in der Höhle (jedoch von vorne nicht zu sehen): Weiße Tücher, brennende Kerze, helle Steine (Kiesel, Bergkristalle, Murmeln o.ä.), knospende und blühende Zweige oder Blumen / Eierschalen. Zunächst: Verbot für die Schüler, die aufgebaute Szenerie näher zu betrachten.
2. Die drei Phasen der Szenerie werden den Schülern genannt (TA!): Weg ins Dunkel / Zeichen / Weg zurück. Schüler füllen die erste Phase mit ihrer Erfahrung: Stichworte und kurze Erzählungen (Tod eines Haustiers, Streit der Eltern, Angst vor der neuen Schule, zerbrochene Freundschaft / u.ä.m.)
3. Schüler gehen je zu zweit ganz langsam auf dem bezeichneten Weg. Auf dem dunklen Weg der ersten Phase denken sie an die genannten Inhalte, oder besser noch an einen einzigen Inhalt, der sie besonders bewegt.
Sie gehen um den dunklen Berg herum und betrachten die Höhle mit den Zeichen. Sie bleiben einige Sekunden nachdenklich stehen und lassen die Zeichen auf sich wirken (2. Phase).
Sie gehen den neuen Weg zurück und können sich dabei leise unterhalten (3. Phase).
4. Auf ihrem Platz schreiben sie in EA eine Erzählung, die ihre Eindrücke in Worte fasst. Dabei sollen sie ihrer Phantasie freien Raum lassen. Nur die Gliederung der drei Phasen sollte sie leiten (TA!). Sie beginnen am besten mit einer konkreten „dunklen“ Situation (vgl. Stichworte unter 2.).
Hinweis: Hier könnte die erste Schulstunde enden!
5. Austausch der schriftlichen Erzählungen zunächst in Kleingruppen zu 3 Schülern. Im Plenum werden anschließend auffallende Kennzeichen und Übereinstimmungen der Erzählungen herausgeschält und stichwortartig an der Tafel oder auf Folie festgehalten.
6. Lesen einer Ostererzählung der Bibel (Grabesgeschichte / Emmauserzählung):
Zunächst liest L. vor, dann lesen die Schüler sie abschnittsweise laut.
Vergleich mit den Schülererzählungen und der Szenerie: Gemeinsamkeiten entdecken. Die Grundhaltungen der beteiligten Menschen herausarbeiten: Leiden an Gewalt und Tod / Teilnahme am Geschick anderer / Aufmerksamkeit auf die Zeichen und Worte / Änderung ihrer Wegrichtung (TA).
7. Ergebnissicherung durch Hefteintrag der Szenerie als Skizze mit stichwortartiger Beschriftung und der erarbeiteten Grundhaltungen der beteiligten Menschen (Vgl. TA).
8. Meditation: Schüler sagen, was sie fühlen und denken angesichts der Szenerie, ihrer Erzählungen und der Auferstehungsgeschichte. Satzanfänge: "Mir ist

bewusst geworden ...", "Ich habe erkannt ...", "Ich fühle jetzt ..." u.ä. (Keine Diskussion dieser Beiträge!)."

Chansons im RU

Comics im RU

Computer im RU

„Egli-Figuren“: Kreatives Arbeiten mit biblischen Figuren

Zwei **wichtige Hinweise** vorweg:

⇒ Das Arbeiten mit biblischen Figuren ist eine Methode unter vielen mit entsprechenden Vor- und Nachteilen. Sie ist deswegen überlegt, sparsam und planvoll einzusetzen.

⇒ Die exegetische (!) und didaktische Vorbereitung der Leiterin bzw. des Leiters bildet das unverzichtbare Fundament, auf dem Planung und Durchführung aufbauen.

Vorteile (vgl. Hecht, 68):

- Das Medium bringt Anschaulichkeit in religiöse Lernprozesse.
- Die Körperform mit dem „offenen Gesicht“ bietet viele Möglichkeiten zur Identifikation und zum flexiblen Einsetzen. Dabei können sich TeilnehmerInnen im Schutz der Figur äußern; die Figur spricht und steht im Zentrum, nicht ich mit meiner Persönlichkeit.
- Solches Arbeiten schult und erhöht die Ausdrucksfähigkeit und die Kreativität.
- Im Gestalten von Szenen können die TeilnehmerInnen aktiv werden. In gewissem Sinne wird dadurch ein handlungsorientierter Ansatz verfolgt.
- Gleichzeitig werden Kommunikation und Kooperation gefördert, wenn die Gruppe gemeinsam Szenen erarbeitet, gestaltet und bespricht.
- Biblische Figuren können mit vielen anderen Methoden kombiniert werden.

Nachteile (vgl. ebd., 70f):

- Jugendliche empfinden das Arbeiten mit solchen Figuren als „Kinderkram“, lehnen es ab.
- Das Vorgehen ist oft assoziativ und subjektiv; es ist durch reflexive Prozesse aufzufangen oder zu ergänzen.
- Eine differenzierte Analyse eines Textes lässt sich damit nicht (immer) erreichen, da der Schwerpunkt zu sehr auf den subjektiven Assoziationen und den Körperaussagen liegt.
- Das Innere des Menschen kann oft nicht hinreichend ausgedrückt werden.
- Manchmal kommt es zu Klischee-Bildungen (z.B. der Engel mit den blonden Haaren).
- Wie bei allen Methoden kann auch diese Art des Arbeitens zur „heiligen Kuh“ und zum „allein seligmachenden“ Weg entarten.

Gestaltungsmöglichkeiten: (vgl. Hecht, 19-58)

- Körperhaltung der Figur
- Inszenierung einer Szene:
 - Nähe / Distanz zu anderen Figuren
 - Raumgestaltung
 - Untergrund
 - Vorder-/Hintergrund
 - Haupt-/Nebenfiguren
 - Einsatz von Requisiten (sparsam!)
- Stellen einer Einzelszene
- mehrere aufbauende Szenen, z.B. Anfang, Wende- oder Höhepunkt, Schluss
- Ablauf des Bibeltextes: nach-„spielen“
- Einbeziehen von farbigen Tüchern
- Einbeziehen von Legematerialien
- Einbeziehen von Symbolen (Umgehen mit Spuren des Unsichtbaren aus dem Text)
- Hervorheben und Verdeutlichen durch Pfeile und Schriftzüge auf Papier
- Einbeziehen bibliodramatischer Elemente:
 - Identifikation: Mein Lukas sagt ...
 - Übernahme der Rolle: Ich, Lukas, ..
 - innerer Dialog: Ich ... einerseits ...
 - Interview mit der dargestellten Person
- Forterzählen einer biblischen Geschichte
- Übertragen der Szene aus der damaligen Zeit ins Heute

Beachte: Die Einheiten benötigen viel Zeit, viel Platz und eine ruhige Atmosphäre. Kein Teilnehmer darf zu etwas gedrängt werden

Literatur:

Antweiler, Desideria/ Grillmaier, Gerti, Auf Lebensspuren mit Figuren, München: dkv 2000

Dalferth, Winfried, Und er rührte sie an ... Mit biblischen Erzählfiguren ..., Limburg: Lahn 2002

Glocke, Stefanie, Propheten und biblische Erzählfiguren, in: KatBl 129(2004)40-42

Hecht, Anneliese, Kreatives Arbeiten mit Biblischen Figuren. Methoden, Übungen und Bibelarbeiten, Stuttgart: KBW 1998)

Erzählen im Religionsunterricht: Erzählregeln von A-Z

- Anschaulich erzählen
- Atmosphäre wahrnehmen
- Auf der „inneren Bühne“ soll der Text nachvollziehbar werden und den Rang einer eigenen Erfahrung gewinnen – deshalb anschauliches Erzählen.
- Auf spontane Äußerungen der Hörer/innen eingehen.
- Augenkontakt halten und Reaktionen wahrnehmen
- Behandlung von Reden: Direkte Rede, natürlicher Tonfall, kurz.
- Beim Erzählen den geistigen Entwicklungsstand der SchülerInnen, den soziokulturellen Kontext des Unterrichtes und die spezifische Klassensituation berücksichtigen.
- Beim Nacherzählen einer biblischen Geschichte muss ihr dokumentarischer Charakter (Struktur, Abfolge und Sprachgehalt) erhalten bleiben
- Beim Wesentlichen bleiben
- Bildhaft erzählen, aber dabei genug Freiraum für eigene Phantasie lassen.
- Blickkontakt
- Dem Raum angemessene Lautstärke
- Deutung der Geschichte durch Lehrernachfragen leiten
- Eindrücke der Schüler sollen nach der Erzählung spontan geäußert werden können
- Erfassen des Textes im historischen Zusammenhang und Aktualisierung auf heutige Zeit.
- Erklärungen zur Erzählung
- Erzählen braucht Zeit
- Erzählen orientiert sich nicht an der geschriebenen Sprache. Verzicht von überflüssigen Ausschmückungen.
- Erzählfluss der Geschichte nicht unterbrechen
- Erzählung beim Sprechen durch bspw. Pausen und Wiederholungen strukturieren und damit rhythmisieren
- Frage an mich, warum die Geschichte für meine Hörer wichtig sein soll
- Frei sprechen
- Gefühlsmäßige Parteinahme bei Geschichten, d.h. auch die „Bösen“ verstehen und lieben.
- Geschickte Sitzordnung wählen
- Handlungsablauf soll erhalten bleiben
- Held / die Heldin der Geschichte wird vorgestellt und Sympathien sollen für diese/n erweckt werden.
- Im Präsens erzählen
- Imaginierung - so erzählen, als würde Geschichte vor innerem Auge ablaufen
- Keine blumigen Ausschmückungen
- Keine eigenen Deutungen vornehmen
- Keine falsche Aktualisierung
- Keine moralisch falschen Akzente
- Keine Rückblenden und nicht-erzählende Eigenschaften.
- Keine Veränderung der exegetisch theologisch erhobenen Absicht
- Kurze Hauptsätze, direkte statt indirekter Rede
- Lebendig vortragen

- Lücken, Fremdes und scheinbar Anstößiges in der Erzählung nicht übergehen.
- Mimik und Gestik
- Nötige sachliche Erklärung vor die Erzählung setzen und bei Textdichte die Erzählung weiten.
- Phantasie nicht ersetzen, sondern stimulieren und anregen
- Rituale schaffen (Sitzordnung, Kerze usw.)
- Schülermeldungen auf später verweisen
- Spannend erzählen
- Spannungsbogen nicht durch Zwischenfragen unterbrechen lassen
- Statt Ausschmücken entfalten
- Stimme verändern (hoch, tief), Stimme nicht verstellen
- Text ist das leitende Medium
- Unbekannte biblische Begriffe umschreiben
- Unbekannte Wörter auslassen oder erklären
- Ursprünglichen Text der biblischen Erzählung aufmerksam wahrnehmen und meditieren, damit es zu einer Art Gleichzeitigkeit zw. Text und HörerIn / LeserIn kommt.
- Veränderungen vor allem da vornehmen, wo Vorstellungen vertreten sind, die für uns heute nicht mehr nachvollziehbar sind
- Vor dem inneren Auge die Geschichte erleben und möglichst viel Phantasie einbringen.
- Vorstellung der handelnden Personen
- Wenn die Kinder die Geschichte nacherzählen, zeigt es sich, was sie verstanden haben
- Wiederholung von Gesagtem zur Intensivierung der Aussage
- Wörtliche Rede verwenden
- Zielgruppe beachten
- Zuhörer sollen versuchen, den Text zu verstehen und sich mit ihm zu identifizieren; anschließend Horizonterweiterung durch wissenschaftliche Kommentare.

zu Gliederungspunkt Exk. 4:

Disziplin: Hinweise/Tipps rund um das Thema

1. Allgemeine Hinweise

1.1. Akzeptieren Sie, dass Schüler nicht immer tun, was Lehrer erwarten!

Das gehört zu den professionellen Gegebenheiten des Lehrerberufes. Dass es an der Schule Disziplinprobleme gibt, ist keine Katastrophe; sie sind letztlich unvermeidbar.

1.2. Dennoch müssen Sie dafür Sorge tragen, dass der Unterricht möglichst reibungslos und störungsfrei ablaufen kann!

1.3. Reden Sie mit Ihren Kollegen! Hospitieren Sie ggf. bei Ihnen! Oder laden Sie sie zur Hospitation in Ihren Unterricht ein! Suchen Sie "Verbündete"!

2. Mögliche Verhaltensweisen

Die Reihenfolge der möglichen Verhaltensweisen bedeutet keine Wertung. Sie ist rein zufällig. Nicht jeder wird jede der hier genannten Verhaltensweisen zustimmen. Sie werden sich die Ihres Erachtens "guten" Tipps herausuchen. Sicher kennen Sie noch weitere Hinweise, so dass Sie diese Liste aus eigener Erfahrung erweitern können.

In ausführlicher Form finden Sie diese Hinweise in: Peter Orth, Unterrichtsstörungen. 26 Handlungsmöglichkeiten im Schulalltag, in: KatBl 119(1994)262-269 oder ders., Das Dauerthema Disziplin und Unterricht. Überlegungen und Hilfen, in: Das Lehrerhandbuch, Berlin: Raabe, Ergänzungslieferung vom April 1999, C 9.3

1. *Versuchen Sie - zunächst freundlich und bestimmt - schon den Anfängen zu wehren!*
2. *Strukturieren Sie den Beginn der Unterrichtsstunde!*
3. *Überlegen Sie schon bei der Planung, was die Schüler tun sollen, die eine Einzel- oder Gruppenarbeit vor den anderen beendet haben!*
4. *Die Schüler dürfen sich abreagieren!*
5. *Vermeiden Sie unnötigen Leerlauf!*
6. *Unterbinden Sie störende Verhaltensweisen sofort, indem Sie sie benennen!*
7. *Andererseits müssen Sie auch Dinge übersehen können!*
8. *Ob Sie es wollen oder nicht - in gewissem Sinne sind Sie "Tugendwächter" Ihrer Schüler!*
9. *Methoden haben Einfluss auf Disziplin oder Disziplinlosigkeit!*
Der Zusammenhang ist nicht in jedem Fall zwingend, aber dennoch evident. Einige Methoden motivieren Ihre Schüler stärker zur Mitarbeit als andere. Wenn Sie verstärkt diese Methoden einsetzen, ...
Einfache Meditationsübungen, Phantasie Reisen und Sinnesschulungen können Konzentration und Aufmerksamkeit unterstützen
Vereinbaren Sie Zeichen, die Ruhe und Aufmerksamkeit anfordern (z.B. die Hand heben, eine Klangschale anschlagen oder ein Glöckchen läuten)!
10. *Verstärken Sie Gutes und Positives! (Belohnungen, Hervorheben)*
11. *Reagieren Sie unerwartet oder humorvoll!*
12. *Verändern Sie Ihren Standort Richtung Unruheherd!*
13. *Versuchen Sie nicht, mit Ihren Schülern zu kämpfen!*

14. *Verwarnung und Strafe sind "letzte", aber legitime Mittel pädagogischen Handelns!*
15. *Weichen Sie dem Entscheidungsdruck des Momentes aus, indem Sie eine Bestrafung ankündigen, aber nicht sofort realisieren!*
16. *Sind Sie konsequent!*
16. *Reden Sie (immer wieder) mit den Störenden!*
17. *Versuchen Sie in jedem Fall, das Verhalten störender Schüler zu verstehen!*
18. *Tragen Sie "schwierige" Schüler mit durch den Unterricht!*
19. *Machen Sie als Fachlehrer Ihren Schülern nebenher und auf Dauer deutlich, dass Ihr Fach ein "ordentliches" Lehrfach im Raum der Schule ist!*
20. *Im Meta-Unterricht übernehmen Schüler Verantwortung für das gemeinsame Vorgehen.*
21. *Geben Sie Ihren Schülern Gelegenheit, sich in einer "Quasselphase" den Frust/den Ärger vorangegangener Stunden/Ereignisse "von der Seele zu reden"!*
22. *Als Lehrer sind Sie wichtigster "Promoter" des Klassenklimas!*
 Beispielsweise spricht das Auftreten folgender Merkmale auf Lehrerseite für ein gutes Klassenklima: + L begrüßt Schüler freundlich, + L verabschiedet sich von den Schülern und wünscht ihnen einen schönen Tag, + L bleibt gelegentlich in den kleinen und großen Pausen im Klassenzimmer und spricht mit den Schülern, + L zeigt Interesse an Schülern, indem er sich z.B. nach kranken Schülern erkundigt und sie ggf. besucht, + L denkt an Geburts- und Namenstage der Schüler und gratuliert ihnen, + L feiert mit den Schülern, z.B. in der letzten Stunde vor Weihnachten, + L zeigt Verständnis bei Fehlverhalten oder Versagen einzelner Schüler, bewahrt Ruhe und Beherrschung und ist geduldig, + L geht auf unterrichtsbezogene oder außerschulische Probleme von Schülern ein, + L macht einen Scherz, lacht, gibt sich ungezwungen, + L gebraucht höfliche und freundliche Anrede (Vorname).
23. *Überlegen Sie im Kollegium, wie Schulkultur gefördert werden kann!*
24. *Denken Sie daran, dass der Prävention von Disziplinschwierigkeiten erhebliche Bedeutung zukommt!*
25. *Schüler lernen, Streit zu schlichten und konstruktiv mit Konflikten umzugehen.*

Feed-back: Methodisches zum Meta-Unterricht

In den letzten Jahren gewinnt der Begriff der "Evaluation" an Bedeutung. Darunter wird die systematische Überprüfung der Qualität des Unterrichts bzw. der gesamten Schularbeit verstanden. Lässt eine ganze Schule ihr alltägliches Arbeiten evaluieren, dann erfordert das einen enormen Aufwand an Zeit, das Hinzuziehen externer Beobachter usw.

Sehr viel einfacher und ohne großen Aufwand lässt sich eine "Selbst-Evaluation" des eigenen Unterrichts durchführen. Das beginnt bei der guten Vorbereitung des Unterrichts und der sich anschließenden Selbst-Reflexion der gehaltenen Stunde(n). Das schließt aber auch die Rückmeldung ein, die von den SchülerInnen erbeten wird und die in die Selbst-Reflexion einfließt. In Phasen von Meta-Unterricht – d.i. zum Beispiel ein Gespräch über den eigenen Unterricht – verständigen sich Lehrer und SchülerInnen über positive wie negative Einschätzungen und Empfindungen im Unterricht.

Solche Rückmeldungen stehen auch einer Schule in einer demokratischen Gesellschaft gut zu Gesicht, die die Erziehung zur Demokratie und Mitverantwortung auf ihre Fahnen geschrieben hat. Solche Erziehungsziele werden nur gefördert, wenn die SchülerInnen zur Kritikfähigkeit erzogen werden und wenn ihnen Raum für kritische Äußerungen gegeben wird.

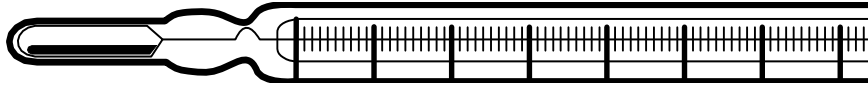
Dabei ist als weitergehendes Erziehungsziel wichtig, den SchülerInnen bewusst zu machen, dass Kritik nur eine Seite dieser Medaille ist; hinzu tritt die Selbstverantwortung für das Kritisierte in Form der Frage, was ich selbst zur Verbesserung des kritisierten Zustandes beitragen kann.

Das gilt unabhängig von der Tatsache, dass dem Lehrer natürlich die erste Verantwortung für das professionelle Vorgehen im Unterricht obliegt. Deswegen sind kritische Anfragen der SchülerInnen zuerst einmal auf das eigene Arbeiten, die eigene Vorbereitung und das eigene Auftreten im Unterricht zu beziehen.

Im Folgenden werden wenige Beispiele präsentiert, die deutlich machen sollen, wie solches Feed-back von den SchülerInnen zu erfragen ist. Wo es vom methodischen Vorgehen her möglich ist, sollte solche Rückmeldung anonym erfolgen, damit schon gar nicht der Verdacht aufkommen kann, der Lehrer würde die SchülerInnen bevorzugen, die durch übermäßige Lobhudelei oder Nach-dem-Mund-Reden auffallen.

Eine weitere Möglichkeit des Feed-back besteht darin, einen Kollegen einzuladen, im eigenen Unterricht zu hospitieren. Diese Möglichkeit, auf die Rainer Winkel immer wieder hingewiesen hat, setzt sich aber in der Unterrichtswirklichkeit nicht durch. Dem steht eine Zeitknappheit aller Beteiligten gegenüber und vermutlich in erster Linie ein Unwohlsein der meisten LehrerInnen, sich den kritischen Blicken von KollegInnen auszusetzen.

Das Info-Thermometer



Einfach, schnell und übersichtlich ist das Info-Thermometer als Feedback für Stimmungslagen. Sie malen auf eine Tapete ein großes Thermometer, das an die Tafel gehängt wird. Ihre SchülerInnen erhalten jeweils einen Klebepunkt. Auf die Frage „Wie fühlst Du Dich in unserer Klasse?“ („Wie sicher fühlst Du Dich in dem momentanen Unterrichtsstoff?“, ...) kleben die SchülerInnen ihre Punkte auf das Info-Thermometer. Im Gespräch können dann interessante Verteilungen angesprochen werden.

Das Nähe - Distanz - Meter

Sie legen ein Religionsbuch (ein Symbol für den gerade behandelten Unterrichtsgegenstand) in die Mitte des Klassenraumes. Auf die Frage „Wie viel hältst Du vom Religionsunterricht?“ („Wie beurteilst du das, was wir gerade behandeln?“) suchen die SchülerInnen die Nähe oder Distanz zum Religionsbuch (zum Symbol), um dadurch ihr Verhältnis zum Unterricht (zum Unterrichtsgegenstand) auszudrücken. Nähe bedeutet dabei Zustimmung, DistanzAblehnung. Ggf. können Sie die SchülerInnen darauf hinweisen, dass auch die Tür des Klassenzimmers aufgemacht und der Schulflur mit einbezogen werden kann.

Ein Unterrichts - Auswertungsbogen

Wie war für mich der Religionsunterricht in diesem Schuljahr?

Bitte trage Deine Einschätzung/Beurteilung in die Felder neben den Fragen ein! Kreuze an!

1 2 3 4 5

1. DER UNTERRICHT

- Was wir gemacht haben, hat mich interessiert. 0 0 0 0 0
- Das Gelernte hat etwas mit meinem Leben zu tun. 0 0 0 0 0
- Der Unterricht hat mich angeregt, mich weiter mit dem Thema zu beschäftigen. 0 0 0 0 0

2. DER LEHRER

- So lebendig war der Unterricht. 0 0 0 0 0
- So gut schien mir der Lehrer vorbereitet. 0 0 0 0 0
- So hatten Sie Verständnis für uns Schüler. 0 0 0 0 0
- So gut waren die ausgewählten Methoden. 0 0 0 0 0

3. NOTENGEbung

- So gerecht scheint mir Ihre Notengebung. 0 0 0 0 0
- So klar war mir der Weg, auf dem Sie Ihre Noten gefunden haben. 0 0 0 0 0

Eigene Gedanken:

Danke! N.N.

Die Schüler - Selbsteinschätzung

Sie geben Ihren SchülerInnen einen Einschätzungsbogen an die Hand, auf dem sich die Schüler zuerst selbst einschätzen, sich danach von drei anderen SchülerInnen einschätzen lassen und zum Schluss die Einschätzung des Lehrers auf dem gleichen Bogen erhalten. Es schließt sich ein Gespräch an.

Schüler - Selbst - Einschätzung

Trage unten Deinen Namen ein, und markiere dann mit einem roten Stift Deine eigenen Einschätzungen! Danach gib das Blatt an drei MitschülerInnen weiter; sie werden ihre Einschätzungen mit einem blauen Stift vornehmen. Darauf gib das Blatt an den Lehrer weiter; er wird mit schwarz einschätzen. (1 = sehr gut, 2 = gut, ...)

Der Schüler / die Schülerin _____	1 2 3 4 5
arbeitet im Unterricht gut mit.	0 0 0 0 0
Er / Sie arbeitet sauber und ordentlich.	0 0 0 0 0
Er / Sie stört oft den Unterricht.	0 0 0 0 0
Er / Sie beteiligt sich gut am Unterricht, meldet sich oft und bringt gute Beiträge.	0 0 0 0 0
Er / Sie verhält sich zu den Mitschülern gut.	0 0 0 0 0

Das Lehrer - Feedback

Schätze Deine Lehrerin / Deinen Lehrer ein:
(A = stimmt völlig, B = stimmt meistens, C = weiß nicht so genau, D = stimmt meistens nicht, E = stimmt überhaupt nicht)

	A	B	C	D	E
Er / Sie bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.	0	0	0	0	0
Er / Sie greift gleich ein, wenn ein Schüler zu stören anfängt.	0	0	0	0	0
Er / Sie kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.	0	0	0	0	0
Er / Sie versucht, uns zu verstehen.	0	0	0	0	0
Er / Sie ist zu uns offen und ehrlich.	0	0	0	0	0
Er / Sie ist freundlich.	0	0	0	0	0
Wenn sich ein Schüler falsch verhält, muss er damit rechnen, bestraft zu werden.	0	0	0	0	0
Er / Sie kennt sich in seinem Fach aus.	0	0	0	0	0
Er / Sie macht einen interessanten Unterricht.	0	0	0	0	0
Ich glaube, er/sie mag uns.	0	0	0	0	0

FILME (ZEICHENTRICK-) IM RELIGIONSUNTERRICHT

Die Bedeutung des Films in der unterrichtlichen Nutzung ist längst erkannt. Das Angebot von Unterrichtsfilmen und Schulfunksendungen ist mittlerweile Legion; LehrerInnen legen sich eigene Video- oder DVD-Archive an; in Schulneubauten werden Klassenzimmer mit Fernseh- und Videogeräten ausgestattet; in den Mediotheken größerer Schulen finden sich selbstverständlich DVD-Player.

Didaktische Funktionen im Lernprozeß (Vorteile):

Die Vorteile des Filmes sind so eindeutig, als dass er aus der Schule ausgeschlossen werden könnte:

- Unabhängig von einem konkreten Inhalt gehen von dem Medium Film Motivationen aus: Schon der Aufbau des Filmprojektors oder das Hervorholen der Videocassette oder der DVD wecken Neugier auf das Kommende. Und es unterbricht die Wiederkehr des Immergleichen, des Frage-Antwort-Unterrichts, der Einzelarbeit etc.
- Das Anschauen eines Filmes entspricht dem Fernseh-Verhalten der SchülerInnen; sie sind an die "schnellen Bilder" gewöhnt.
- Der Film besitzt - wenigstens für den Moment des Zeigens - eine Entlastungsfunktion für den Lehrer.
- Das audio-visuelle Medium "Film" spricht mehrere Sinne an. Er hilft über das Sehen, Inhalte zu veranschaulichen. Und er wird durch eine geschickte Inszenierung Eindruck machen, d.h. auf der affektiven Ebene ansprechen, Betroffenheit wecken und Identifikation fördern ("Totalsprache des Films"). Der Film kann eine Dichte und Vielschichtigkeit enthalten, die die eigenen Dignität des Mediums ausmachen.
- Der Film kann schnell und kompakt Informationen vermitteln, für menschliche Grunderfahrungen sensibilisieren, Verhaltensmodelle zur Diskussion stellen, zentrale Fragen und deren religiöse Dimension (im weiteren Sinn) aufzeigen und Artikulationshilfe sein, um über solche Grund- oder Grenzerfahrungen zu sprechen.
- Mit Hilfe von Filmen können auf ansprechende Art und Weise (weiterführende) Informationen vermittelt werden.

Zusätzliche Vorteile des Zeichentrickfilms:

- Ein Zeichentrickfilm dauert in der Regel acht bis fünfzehn Minuten. Dadurch bietet er sich für eine 45-Minuten-Einheit an, in der auch noch sinnvoll am Inhalt des Filmes gearbeitet werden kann.
- Der Zeichentrickfilm ist dem Spielfilm in manchen Belangen überlegen; er ist gegenüber der Realität souverän; er kann Bildfolgen aufbauen, die unabhängig von Raum, Zeit und der Logik des Handlungsablaufs sind. Zudem kann im Zeichentrickfilm die Realität bis zum Zeichen oder Symbol verschlüsselt werden.
- Wie der Karikatur ist dem Zeichentrickfilm ein "assoziativer Sog" zu eigen; er fordert zur Übersetzung seiner formalen Strukturen in selbst erfahrene Realität heraus.

Mögliche Nachteile des Einsatzes von Filmen:

Neben den vielen Vorteilen muss auf die Ambivalenz dieses Mediums hingewiesen werden; die Nachteile des Films sind ebenso wie die Vorteile offensichtlich.

- Das „Supermedium“ Film (Es vereinigt die Kraft des Erzählens mit der Macht der Bilder und der Musik!) gibt nicht einfach Realität wieder, sondern deutet und konstruiert in gewissem Sinne Wirklichkeit. Dieses Deutungsmuster und die Perspektive des Filmes werden im Film „mitgeliefert“.
- Durch die „Totalsprache“ des Filmes werden Autonomie und Subjektivität der SchülerInnen eingeschränkt. Die Dominanz des Filmes zeigt sich bereits darin, dass nicht der Rezipient die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme bestimmt (wie beim Lesen oder beim Bild), sondern das Medium.
- Weil der Film zur Story äußere Bilder mitliefert, wird die Imagination innerer Bilder verhindert. Die Phantasie der SchülerInnen wird durch die Vorgabe eindeutiger Bilder eingeschränkt oder kann eingeschränkt werden.
- Wenn ein Film gezeigt wird, schalten SchülerInnen oft auf Unterhaltung um; der didaktische Nutzen ist ihnen nicht klar.
- Das Verweilen beim Einzelbild ist nicht möglich.
- Die SchülerInnen werden tagtäglich durch viele Bilder und Reize überflutet. Setzt der Unterricht zu sehr auf das Medium Film, wird diese Tendenz unterstützt. Bei sparsamem Gebrauch des Mediums kann andererseits gelernt werden, wie mit AV-Medien sinnvoll umzugehen ist.
- Technisch-organisatorische Schwierigkeiten erschweren den Einsatz: Das Besorgen des Films ist sehr aufwendig; viele Filme sind für eine Unterrichtsstunde zu lang; es gibt Probleme beim Vorführen: - Der Lehrer kann den Filmprojektor nicht bedienen oder nicht mit dem neuesten DVD-Player umgehen. - Der Raum lässt sich nicht verdunkeln. - Der Projektor oder der Videorecorder/DVD-Player ist defekt oder bereits einem Kollegen ausgeliehen.
- Die Auswahl von Filmen nur über Kataloge ist problematisch: Oft sind die Filme nicht so gut, wie die Beschreibungen es versprechen.
- Während der Film in der Religionsgruppe oder Klasse gut ankommt, sackt die Motivations- und Aufmerksamkeitskurve in der Erarbeitungsphase urplötzlich ab; es bleiben deswegen Unsicherheiten, wie mit dem Film weitergearbeitet werden kann.

Aus diesen Nachteilen lassen sich prinzipielle didaktische Erfordernisse ableiten: „Der komprimierte Gehalt muss entfaltet werden, er muss quasi expandieren können; die Lernprozesse müssen das schnelle Informationsgeschehen verlangsamen; vor allem müssen die Schülerinnen und Schüler nachkommen und sich in ihrer Subjektivität zur Geltung bringen können“ (Schmid 1997, 184).

Hinweise zum Einsatz:

Ein „Grundmodell des Umgangs mit Filmen im Religionsunterricht“ kann in Anlehnung an Hans Schmid (1997, 179f) folgendermaßen aussehen:

1. Vorphase
Auswahl des Filmes, erstes Sichten, frühzeitiges Besorgen oder Vorbestellen
2. Vorbereitung des Einsatzes
Herrichten des Klassenraumes: Verdunkelung; Vorbereitung und Einstellung des Filmgeräts: Projektionsfläche, Film einlegen, Bildschärfe, Ton (*Schmid geht von dem 16-mm-Projektor aus. Seine Aussagen lassen sich aber auf Video und DVD verallgemeinern.*)
3. Hinführung
evtl. Motivation für den Film, ggf. wichtige Hinweise für die SchülerInnen, mögliche Arbeitsaufträge
4. Anschauen des Filmes
5. Zurückspulen des Filmes
Währenddessen erste Gespräche der SchülerInnen mit ihren Nachbarn
6. Erster Eindruck
Die SchülerInnen können ihre Gefühle und ersten Eindrücke äußern, die der Film bei ihnen hervorgerufen hat.
7. Spaziergehen im Film / Rekonstruktion
Nacherzählen und beschreiben
8. Immanente Deutung
Deuten des Filmes aus den bisherigen Erschließungsschritten
9. Kontextuelle Deutung
Deuten und Interpretieren des Filmes vor dem Hintergrund verschiedener Kontexte: des Stundenthemas oder des Lernziels, der Entstehungssituation des Filmes, der Biographie des Regisseurs, der Wirkungsgeschichte o.ä.
10. Evtl. wiederholtes Anschauen des Filmes unter bestimmten Aspekten

Noch einige unsystematische Hinweise:

- Besorgen Sie den Film, die DVD oder das Videoband rechtzeitig, und schauen Sie sich den Film auf alle Fälle vor dem Einsatz im Unterricht an!
- Kontrollieren Sie die Voraussetzungen für die Filmprojektion (Verdunkelung, Handhabbarkeit des Projektors oder des Video-/DVD-Players etc.). Nach dem Beginn des Unterrichts muss die Filmvorführung auf Knopfdruck beginnen können!
- Entscheiden Sie, ob Sie den SchülerInnen einleitend Informationen zum Film geben müssen, die für das Verständnis wichtig sind (Titel, Regisseur, Jahr, Zusammenhang zum Thema, Ziel) oder ob Sie unklare Begriffe oder Sequenzen in einem "vorwegnehmenden Schema" (Fritz Oser) klären!
- Oft mag es sinnvoll sein, in einer einleitenden Bemerkung deutlich zu machen, dass der Film nicht einfach Umschalten auf Unterhaltung bedeutet, sondern einen Bezug zum Thema hat und Arbeitsmittel ist.

- Überlegen Sie bereits bei der Unterrichtsplanung, ob Sie den SchülerInnen Beobachtungshinweise geben wollen. Sie können helfen, Aussagen des Filmes leichter zu erfassen und geben dem Schauen der SchülerInnen eine Richtung. Im Unterschied zu Hans Schmid (vgl. 1997, 187) bin ich nicht der Meinung, dass dadurch die Offenheit gegenüber dem Film gestört wird.
- Es kann sinnvoll sein, einen Film ohne Titel oder ohne Ton zu zeigen, ihn an irgend einer Stelle abzubrechen o.ä. Solche Dinge müssen bereits in der Planung begründet festgelegt werden.
- Halten Sie sich bei der Vorführung in der Nähe des Projektors auf oder behalten Sie die Fernbedienung in der Nähe, um ggf. unterbrechen zu können, wenn Funktionsstörungen, Unruhe oder Unklarheiten auftreten.
- Achten Sie auf mögliche "Unruheherde", die die Verdunkelung missbrauchen könnten.
- Setzen Sie Filme im Unterricht ein, die in den Rahmen einer Unterrichtsstunde gut eingebaut werden können. Filme mit Längen über 30 Min. Dauer sollten im Unterricht die absolute Ausnahme sein!
- Ein anderes, aber in vielen Punkten vergleichbares Muster der Weiterarbeit mit Filmen stellt Grom (1976, 151-156) vor: stille Notation von Eindrücken oder Fragen, Rekonstruktion des Films, Erarbeitung der wesentlichen Aussagen, Transfer auf die eigene Lebenssituation, ethisch-religiöse Reflexion und Bewertung des Films und - wenn nicht schon geschehen - kreative Verarbeitung zum Film. Natürlich kann das Muster begründet variiert, erweitert oder gekürzt werden.

Literatur – nur wenige ausgesuchte Titel:

- Kirsner, Inge/Wermke, Michael (Hg.), Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Göttingen: V&R 2000 (Arbeitsstelle Mainz: Ka 15 Kir)
- Mertin, Andreas, Die religiöse Welt der Video-Clips, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer 3/97, 20-25
- Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München: Kösel 1997 (darin 6: Ein Grundmodell des Umgangs mit Filmen im Religionsunterricht, 179-198)
- Tiemann, Manfred, Jesus comes from Hollywood. Religionspädagogisches Arbeiten mit Jesus-Filmen, V&R 2002
- Weyrich, Franz Günther, Mit mehr Sinn(en) lernen. Dreieinhalb W-Fragen zum Thema: Mit Spielfilmen im Religionsunterricht arbeiten, in: Informationen für ReligionslehrerInnen und Religionslehrer 3/97, 3-12

Gedanken zum Umgang mit Gedichten aus religionspädagogischer Perspektive

1. Warum Gedichte, warum Gedichte für Kinder?

1. Gedichte sensibilisieren für Sprache → Metaphern, → Mehrdeutigkeit → Sprachspiele
2. ein indirekter Zugang zu den Erfahrungen anderer
3. eine Form der Wirklichkeitserschließung → eigene Realitätsebenen → neue Sicht der Dinge.
4. Gedichte als „Produktionsmittel“ → Gegenwelt → „Möglichkeitsandeutung“,
5. ein Echolot für Religion, ein Ausdrucksmedium religiöser Erfahrung;

Eine Art Zusammenfassung: „Gedichte können fragen helfen, Sprache verleihen, Bilder wecken, Trost geben und froh machen. im Umgang mit Gedichten und beim Schreiben eigener Gedichte ist die Nähe zwischen der poetischen Sprache der Dichter und der metaphorischen Sprache der Religion zu erfahren und zu verstehen. So wird der Religionsunterricht ganz unmittelbar zum »Sprachunterricht«“ (Oberthür 84)

2. Didaktische Implikationen rund um das Gedicht

- Das Verhältnis der Erwachsener zum Gedicht - in der Regel gestört
- früher hat man Kindergedichte dazu benutzt, Kinder zu disziplinieren;
- «Ein Gedicht ist ein Kindergedicht, wenn ein Kind das Gedicht liest.» ⇒ keine rigorose Trennung zwischen so genannten Kindergedichten und Erwachsenenlyrik
- keine feierlich getönte Erlebnisstunde, sondern normale Spracherfahrung
- „Gedichte geben sich zu erkennen, wenn wir verweilend mit ihnen umgehen.“
- erst: Was sagst du zu dem Text?, dann: Was will der Dichter damit sagen?
- Chancen von textproduktiven Methoden: → Der Schritt vom Lesen und Hören eines Gedichtes zum eigenen Schreiben ist (besonders für Kinder) kleiner als wir denken.
- Die Frage nach dem Religiösen im Gedicht wird nicht allein vom Inhalt des Gedichts her beantwortet, sondern auch vom jeweiligen Kontext, in den es gestellt wird. Ein gutes Gedicht ist offen für verschiedene Rezeptionszusammenhänge.“ (Oberthür 83)
- Gedichte wollen laut gesprochen werden - immer wieder.
- Ein Gedicht braucht viel Zeit und den richtigen Zeitpunkt → reiches Angebot
- In der unterrichtlichen Begegnung vollzieht sich zwischen Schülerinnen, LehrerInnen und einem Gedicht ein »dreifacher Dialog« (*Ute Andresen*)

zwischen eigenständigen Subjekten, der, wenn er gelingt, alle drei verändert.

- Gedichte lassen sich leicht einprägen

(vgl. den Schwerpunkt Gedichte in KatBl 127(2002)H.2)

3. Ein Beispiel

Nicht vorüber Rose Ausländer	Was vorüber ist ist nicht vorüber Es wächst weiter in deinen Zellen ein Baum aus Tränen oder vergangenem Glück
--	--

Vorgehen in der Klasse

- gemeinsam überlegen: Warum ist Erinnern wichtig?
- Gedicht wird in 3 Schritten an die T geschrieben + jeweils Gespräch
- mehrfaches Sprechen des Gedichtes
- kreatives Weiterschreiben der ersten beiden Zeilen des Gedichtes

exemplarische Ergebnisse aus meiner 4. Klasse 06/2002:

Was vorüber ist
ist nicht vorüber.

Du behältst alles Gute und Schöne, was du getan hast. Es bleibt tief in deinen Gedanken.

Wenn du etwas Böses getan hast, willst du es schnell vergessen. Wenn du aber etwas Gutes getan hast, bleibt es tief in deinem Herzen.

Was vorüber ist

ist nicht vorüber. Die Erinnerung bleibt immer in unserer Seele. Wir denken immer an die schönsten Erinnerungen, an Tiere, Familie, an die schönsten Momente.

Was vorüber ist ist nicht vorüber. Denn es bleibt in deinem Herz und in deinen Gedanken. Eine Note 1 macht dich glücklich und es bleibt bei dir.	Was vorüber ist ist nicht vorüber. Es geht weiter in deinem Herzen eine Frucht aus Schmerz oder aus Hoffnung. (Jennifer)
--	---

Gesprächsformen im Unterricht⁹

Das Unterrichtsgespräch gilt vielen als bequeme und einfache Lernform. Deswegen beherrscht es in vielen Unterrichtsstunden die Methodenauswahl. Andererseits weiss die Pädagogik, dass es sich „in Wirklichkeit ... um die mit Abstand schwierigste und anspruchsvollste Unterrichtsmethode überhaupt“ handelt (Meyer, 290), die zwar theoretisch gelernt, aber in der Praxis des Unterrichts geübt und v.a. in der Reflexion verbessert werden muss. Für die Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens werden in der Literatur einzelne Punkte wie z.B. das Frageverhalten und der Umgang mit Schüleräußerungen angesprochen (vgl. u.a. Orth). Zur Grundlage der Reflexion gehört aber ebenso das Wissen darum, dass die Methode „Unterrichtsgespräch“ kein einheitlicher Weg ist, sondern eine Vielzahl möglicher Formen annehmen kann. Sie sollen im folgenden kurz vorgestellt werden.

1. Formen des Unterrichtsgesprächs

1.1 Der Erzählkreis (Morgenkreis)

Im Erzähl- oder Morgenkreis erzählen die SchülerInnen (und der Lehrer!) am Anfang der Woche, nach den Ferien, am Ende einer Wanderung oder eines Projektes, was sie erlebt haben und was sie von dem Erlebten noch so bewegt, dass es in ihrem Bewusstsein präsent ist und zum Ausdruck drängt. Es ist eine sehr lockere Form des Gespräches - der Montessori-Pädagogik schon lange bekannt. Hierin werden Ziele verfolgt, die für jedes Unterrichten generell wichtig sind:

- Das Leben der SchülerInnen kommt zu Wort.
- Der Lehrer erhält einen tieferen Einblick in das Leben seiner SchülerInnen.
- Die Kommunikation in der Klasse und das Interesse aneinander werden gefördert.
- Der Morgenkreis bietet die Möglichkeit, Belastendes auszusprechen und sich von der Seele zu reden. Der „seelische Müll“, der sich durch unangemessenen Fernseh- oder Videokonsum oder durch belastende Erfahrungen aufgebaut hat, kann - wenn auch nicht weggeschafft - so doch etwas zur Seite geräumt werden.

Dadurch fördert der Erzähl- oder Morgenkreis das Klima in der Klasse und trägt dazu bei, Voraussetzungen des Arbeitens zu schaffen. Setzen Sie sich deswegen an markanten Punkten des Schulablaufs mit Ihrer Klasse zusammen und unterhalten Sie sich über das vergangene Wochenende, die Ferien etc. Natürlich gelten auch hierbei die einfachsten Regeln des Miteinandersprechens: Es spricht nur einer, jeder hört jedem zu und der Ablauf des Gesprächs bleibt geregelt. Dazu können Sie als LehrerIn die SchülerInnen aufrufen. Sie können aber auch einen schönen Stein, eine Glaskugel o.ä. als „Sprechstein“ einsetzen. Nur derjenige, der diesen Stein hat, darf sprechen und er gibt ihn an den nächsten Schüler weiter. Als hilfreich erweist sich auch die Arbeit mit einer Bildkartei gerade dort, wo es darum geht, die momentane Befindlichkeit auszudrücken. Vor allem bei SchülerInnen der 7. bis 10. Klasse, die ihr Innerstes „verschalen“ (E. Spranger), kann ein frei gewähltes Bild eine Art „Türöffner“ zu den Gefühlen und Befindlichkeiten der Schüler sein.

⁹ Identischer Text mit der Publikation: Peter Orth/Reinhard Marxen, "Diskussion, Streitgespräch und Debatte kultivieren. Wider der Endlosdiskussion, während der dieselben immer dasselbe sagen", in Das Lehrerhandbuch, Berlin/Stuttgart: RAABE-Verlag, Ergänzungslieferung Mai 2002, C 4.17, 1-16; in kürzerer Fassung auch in: Pädagogik 52(2000)H.2, 14-17, Artikel "Gesprächsformen im Unterricht".

1.2 Das Brainstorming

Das Brainstorming ist eine Kombination von freiem, schriftlichem Assoziieren und gelenkten Unterrichtsgespräch. Es gilt als Technik einer phantasievollen Ideensammlung, die überall dort eingesetzt werden kann, wo eine große Auswahl von Ideen - auch ungewohnte und ausgefallene - gefragt sind. Ein Thema, ein Inhalt wird assoziativ erschlossen und im anschließenden Gespräch strukturiert und gegliedert.

Das Thema wird in Form eines Begriffes an die Tafel oder auf ein großes Plakat geschrieben (z.B. „Gewerkschaft“ oder „Kirche“). Die SchülerInnen sind aufgefordert, sich dazu spontan schriftlich zu äußern, ohne dass sie sich zu Wort melden müssen. Alle Ideen und Assoziationen sind zulässig und werden auf die Tafel/das Plakat geschrieben; Kritik wird nicht geübt. Statt dessen ist gerade das freie unkontrollierte Gedankenspiel willkommen. Auf diese Weise wird das Umfeld eines Begriffes/eines Themas assoziativ erschlossen und kognitive wie affektive Voraussetzungen zum Thema werden deutlich.

Der zweite Arbeitsgang erweist sich häufig als schwieriger, ist aber unverzichtbar. Die Ideen werden thematisch geordnet, nach bestimmten Kriterien bewertet und gewichtet. Dazu können Zugehörigkeiten mit Hilfe farbiger Kreide markiert oder Ideen in ein Mind Map überführt oder zu Überschriften zugeordnet werden. Vor allem bei der Gewichtung von gefundenen Teilthemen kann das Markieren mit Klebepunkten, das aus der Moderationsmethode bekannt ist, helfen. In diesem Unterrichtsabschnitt dominiert das gebundene Unterrichtsgespräch, damit die Zuordnungen begründet vorgenommen werden können.

Das Brainstorming bietet sich v.a. an beim Erschliessen eines neuen Themas, aber auch zum Suchen und Formulieren von Themen wie dem Bewusstmachen und Sammeln von Erfahrungen und Auffassungen der SchülerInnen.

1.3 Das gelenkte Unterrichtsgespräch

Das gelenkte Unterrichtsgespräch, auch als fragend-entwickelndes Gespräch oder entwickelndes Lehrgespräch bezeichnet, ist die Gesprächsform, die am häufigsten in unseren Schulen anzutreffen ist. „Es macht die Hälfte des gesamten und zwei Drittel des Frontalunterrichts aus“ (Meyer, 283).¹⁰ Kennzeichnend ist eine mehr oder weniger starke Lehrerlenkung. Der Lehrer gibt Ziel und Inhalt des Gespräches vor. Er kennt in der Regel das Ergebnis, zu dem hin das Gespräch gelenkt werden muss. Instrumente des Lenkens sind Fragen und Impulse sowie das entsprechende Aufgreifen und Fortführen von Schüleräußerungen, gelegentlich ergänzt durch kurze Lehrervorträge. Die Dominanz dieser Methode lässt sich erklären aufgrund der Vorteile, die diese Methode mit sich bringt:

- LehrerInnen können den Unterricht zielgerichtet und schnell voranbringen.
- Holzwege und falsche Lösungsansätze werden sofort entlarvt und zeitintensive Umwege des Lernens damit vermieden.
- LehrerInnen erhalten jederzeit Rückmeldung darüber, ob die SchülerInnen die Gedankengänge mitvollziehen.
- SchülerInnen lassen sich relativ leicht in den Unterrichtsprozess einbeziehen.

¹⁰ Auch wenn diese Einschätzung aus dem Jahr 1987 schon relativ alt ist, dürfte sie für den Bereich der weiterführenden Schulen nach wie vor gelten. Im Bereich der Grundschule ist diese Gesprächsform möglicherweise durch eine Rückbesinnung auf reformpädagogische Ansätze (Freiarbeit oder Stationenlernen) etwas zurückgedrängt worden.

- Das gelenkte Unterrichtsgespräch hilft SchülerInnen mitzudenken und zeigt exemplarisch Wege des Erarbeitens und rationalen Durchdringens auf. Aus diesen Gründen nennt Hilbert Meyer das gelenkte Unterrichtsgespräch das „Schmieröl“ für den Unterrichtsprozess (283). Gleichzeitig bewertet er die Methode aber auch als das „problematischste Handlungsmuster, das man sich denken kann“ (ebd.). Auch hier sind Gründe vielfältig benannt worden:

- SchülerInnen werden in die Denkbahnen des Lehrer gezwungen; wirklich selbstständiges Denken ist nicht möglich.
- Unterrichtsinhalte können so nur schwer emotional positiv besetzt werden.
- Das im Frage-Antwort-Gespräch Erarbeitete wird schnell wieder vergessen.
- Vor allem werden aber die Fehlformen dieser Unterrichtsmethode kritisch hinterfragt: der fast ausschließliche Gebrauch sehr enger Fragen, das niedrige Niveau vieler Fragen, das Fehlen weiterführender verbaler oder nonverbaler Impulse oder der Gebrauch von Ketten- und Suggestivfragen. Zudem wird gerade diese Gesprächsform häufig benutzt, wenn LehrerInnen schlecht oder gar nicht vorbereitet sind.

Die Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen lässt erkennen, dass einerseits das gelenkte Unterrichtsgespräch aus der Schule nicht wegzudenken ist. Andererseits müssen Fehlformen vermieden und die Dominanz dieser Methode kritisch hinterfragt werden. Den selbstständigen und kooperativen Schüler wird es nur geben, wenn diese geführte Unterrichtsform durch freiere Lernwege ergänzt wird.

Die Einsatzmöglichkeiten dieser Gesprächsform sind vielfältig. Gleich, ob die Aussage eines Textes oder eines Bildes erarbeitet werden soll, ob es darum geht, das Besondere einer Literaturgattung herauszuarbeiten oder ob Lösungswege gesucht oder Gedanken systematisiert werden müssen, immer kann dies mit Hilfe des gelenkten Unterrichtsgesprächs geschehen.

Folgende Gesichtspunkte sind für das gelenkte Unterrichtsgespräch wichtig; sie sollen in Auswahl benannt werden:

- Schaffen Sie positive Rahmenbedingungen für ein gutes Gesprächsklima: Klassenklima, Sitzordnung, einsichtige Gesprächsregeln!
- Setzen Sie anstatt auf enge Fragen eher auf weite Fragen und (nonverbale) Impulse!
- Vermeiden Sie Fehlformen des gelenkten Unterrichtsgesprächs (s.o.)!
- Beziehen Sie die ruhigen und schwächeren SchülerInnen in das Gespräch ein!
- Machen Sie Fortschritte im Gespräch auf der OH-Folie oder an der Tafel sichtbar!
- Strukturieren Sie einzelnen Gesprächsphasen und fassen Sie das Gespräch am Ende noch einmal zusammen! Ergebnisse werden mit den SchülerInnen zusammen erarbeitet und festgehalten!

1.4 Das offene Unterrichtsgespräch oder Schülergespräch

Das **Schülergespräch** wird in der Theorie von dem gelenkten Unterrichtsgespräch abgesetzt. Die wichtigsten Unterschiede zum gelenkten Unterrichtsgespräch und damit die Kriterien für diese Gesprächsform sind (vgl. Moll/Lieberherr, 64-69):

- Das Gespräch ist offen bezüglich Verlauf und Ergebnis.
- Schülerinteressen bestimmen das Gespräch: SchülerInnen äußern sich umfassend und differenziert über ihre eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Phantasien, verarbeiten und bewerten sie. Das Bewusstmachen der eigenen Erfahrungen und ihre reflektierte Weiterentwicklung sind deswegen Grundelemente dieser Gesprächsform.

- Der Lehrer tritt in den Hintergrund; er ist gleichberechtigter Partner in dem Gesprächskreis, ggf. Moderator des Gesprächs, sofern ein Schüler diese Aufgabe nicht übernehmen kann. SchülerInnen können sich so ohne ständige Lehrerlenkung und permanentes Eingreifen des Lehrers mit „ihrem“ Thema auseinandersetzen.

Um das Schülergespräch in Gang zu setzen, müssen Gesprächsanlass und -gegenstand fixiert werden, z.B. ein sozialer Konflikt im Klassenverband oder das problematische Verhältnis von Bindung und Freiheit, das SchülerInnen zu Hause erleben (s. Bild).

Danach werden die eigenen subjektiven Erfahrungen bewusst gemacht. Das kann in einer kurzen Besinnung der SchülerInnen geschehen, in der die ersten Assoziationen und Gedanken auf ein kleines Blatt geschrieben werden. Die bereits erwähnte Bildkartei kann eine Hilfe sein ebenso wie das

Zuordnen von Symbolen, Sprichwörtern oder kurzen Texten. Solche Elemente helfen, eigene Gedanken zu klären und zu benennen. Dann werden die Erfahrungen und Gedanken zum Thema ausgetauscht und bearbeitet, z.B. durch einen Vergleich, eine Gegenüberstellung, eine Kontrastierung o.ä. Die Ergebnisse dieses Austauschs und der Bearbeitung werden wiederum auf das aktuelle Thema zurückbezogen.

Voraussetzung des Schülergespräches sind:

- Möglichst alle SchülerInnen müssen mit dem Thema etwas „anfangen“ können. Sie müssen ihren Beitrag dazu leisten können und wissen, warum sie sich über dieses Thema verständigen müssen.
- Die Form des Schülergesprächs sollte den SchülerInnen bekannt sein; Spielregeln müssen eingehalten werden.
- Der äußere Rahmen muss stimmen: * Für diese Gespräche sitzt man am besten im Kreis. * Es muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. * Eine Gruppengröße von mehr als 20 SchülerInnen ist möglich, kann aber problematisch werden, da von den einzelnen SchülerInnen dann ein hohes Maß an Geduld und Aufeinander-Hören gefordert werden muss.

Ich halte das Schülergespräch für Sternstunden des Unterrichts, die nicht oft zu erreichen sind. Deswegen spreche ich lieber vom **offenen Unterrichtsgespräch**. Es entlastet zum einen LehrerInnen, ständig einer Utopie hinterher zu jagen und in den meisten Fällen doch zu scheitern. Es macht zudem deutlich, dass der Lehrer sich

aus dieser Form des Gespräches ja nicht heraushält, sondern dass er mit einbezogen ist. Und der Begriff „offenes Unterrichtsgespräch“ fordert von LehrerInnen immer wieder zu überlegen, wie das gelenkte Unterrichtsgespräch offener, freier, kooperativer, schülerorientierter geführt werden kann. Das kann an kleinen Punkten im Unterrichtsalltag beginnen:

- Fragen von SchülerInnen werden an die Klasse zurückgegeben.
- SchülerInnen schreiben „ihre“ Fragen an die Tafel; sie bilden den Ausgangspunkt, um den sich das Gespräch wie in konzentrischen Kreisen drehen darf (Das offene Unterrichtsgespräch hat nicht in jedem Fall eine linear-aufbauende Struktur wie das gelenkte Unterrichtsgespräch.).
- Das die SchülerInnen motivierende Thema wird an die Tafel geschrieben.
- Die SchülerInnen rufen sich gegenseitig auf.
- Die Gesprächsführung wird auf SchülerInnen übertragen.

1.5 Die Diskussion, das Streitgespräch und die Debatte

Allen drei Gesprächsformen ist eines gemeinsam: Angesichts eines Themas gibt es zwei oder mehrere kontroverse Positionen, die im Gespräch einander gegenübergestellt werden mit dem Ziel, eine weitere Klärung und ggf. eine Entscheidung herbeizuführen. Alle diese Formen sind also durch eine konfrontative Struktur gekennzeichnet. In den Gesprächen wird versucht, Ansichten einander gegenüberzustellen, eindeutig Position zu beziehen, Argumente auszutauschen, sie zu prüfen sowie den anderen zu überzeugen. Darin liegt auch die Chance dieser Gesprächsformen: SchülerInnen werden durch sie befähigt, eine Auseinandersetzung überlegt zu führen und auf die Kraft von Argumenten zu hören (anstatt auf die Kraft des Stärkeren zu vertrauen, die Macht der Intrige, ...) und sich so der Anstrengung des kritischen Denkens und Argumentierens zu unterziehen. Wichtig ist für alle drei Gesprächsformen ein zündendes Thema, das überhaupt kontroverse Auffassungen und Bewertungen zulässt und hervorruft. Mögliche Beispiele könnten sein der militärische Einsatz der Bundeswehr im Kosovo, der geplante Bau einer Müllverbrennungsanlage in der näheren Umgebung oder Region, auf kommunaler Ebene der geplante Bau eines Asylbewerberheims o.ä. Unverzichtbar ist für alle drei Formen des Gesprächs eine entsprechende Information: SchülerInnen brauchen vor Beginn solcher Gespräche ausreichend Zeit und Gelegenheit, sich mit dem Thema zu beschäftigen, Informationen und Stellungnahmen zusammenzutragen, und sich in mögliche Argumentationsgänge hineinzudenken.

Die Gesprächsformen unterscheiden sich durch einen unterschiedlichen Regelungsgrad des Gesprächsablaufs.

Die **Diskussion** ist nicht zu verwechseln mit einem alltäglichen Gespräch oder einer lockeren Aussprache über ein Thema. Wo dieses Verständnis vorherrscht, da entsteht die Gefahr, dass sich das Gespräch in belanglosem und vorurteilsbestimmtem Geschwätz erschöpft. Statt dessen ist die Diskussion ein sachlich fundiertes Gespräch, in dem die SchülerInnen sich an die Regeln halten, die eine qualifizierte Diskussion kennzeichnen und die sich in der Rolle des Diskussionsleiters konzentrieren.

- Er eröffnet und schließt die Diskussion.
- Er führt eine Rednerliste in der Reihenfolge der Wortmeldungen und erteilt entsprechend das Wort.
- Er sorgt für Ordnung während des Gesprächs, fordert die Beachtung des Themas an und achtet auf die Einhaltung der Redezeit; ggf. kann er das Wort einem Teilnehmer entziehen.
- Er kann Diskussionsimpulse eingeben, klärende Nachfragen stellen und zur Fortführung der Diskussion Voten der TeilnehmerInnen spiegeln.
- Er kann Zwischenergebnisse konstatieren und muss das Diskussionsergebnis zusammenfassen.

Entsprechend müssen sich die TeilnehmerInnen an diesen Regeln ausrichten. Das gilt auch für den Lehrer, der anfangs die Diskussionsleitung übernehmen, aber mit fortschreitender Übung an geeignete SchülerInnen abgeben sollte. An der Diskussion können im Unterschied zum Streitgespräch und zur Debatte alle SchülerInnen teilnehmen.

Das **Streitgespräch** ist noch reglementierter. Hier diskutieren die SchülerInnen nicht mehr aufgrund ihrer persönlichen Stellungnahme zum Thema, sondern es wird eine Konkurrenzsituation simuliert. Neben dem Gesprächsleiter oder Moderator gibt es im Streitgespräch mindestens drei weitere Rollen: den Befürworter, den Gegner und das Publikum, wobei letztere eine Beobachter- oder auch Schiedsrichterfunktion übernehmen können. Die Gruppen der Befürworter und Gegner erarbeiten und vertreten dabei Positionen, die nicht unbedingt ihre eigenen sein müssen. Ihr Auftrag lautet statt dessen, die von ihnen übernommenen Rollen und Positionen durch geschicktes Argumentieren möglichst überzeugend zu vertreten. Ein Musterfall des Streitgesprächs ist das aus den Medien bekannte Pro- und Contra-Gespräch. Auch in einem solchen Fall brauchen die SchülerInnen genügend Zeit, sich in die entsprechende Rolle einzuarbeiten, Informationen zu sammeln und Argumente zu formulieren. Dies kann in einer Phase der Gruppenarbeit geschehen. Bereits vorher ist festzulegen, ob die Rollen der Befürworter und Gegner mehrfach besetzt werden oder ob „Einflüsterer“ zugelassen sein sollen. Der Einflüsterer kann sich hinter die Person stellen, die seinen Standpunkt vertritt und ihr Argumente ins Ohr flüstern. Die Beobachter brauchen einen klar definierten Beobachtungsauftrag; ihre Ergebnisse sind in der Reflexion des Streitgesprächs abzurufen und mit einzubeziehen.

Die **Debatte** stellt eine Variante des Streitgesprächs dar, die sich an der Geschäftsordnung politischer Entscheidungsgremien orientiert. In ihr werden Anträge gestellt und begründet, Gegenrede geführt, Pro- und Contra-Argumente in einer allgemeinen Debatte abgewogen und Abstimmungen durchgeführt. Ziel der Debatte ist die mehrheitliche Annahme oder die Modifikation eines Antrages. Entsprechend muss der „Vorsitzende“ die Sitzung eröffnen, auffordern, die Anträge einzubringen und Gegenrede zu führen, die Debatte oder Aussprache leiten und schließlich abstimmen lassen.

Beispielsweise kann eine solche Debatte über den fiktiven Haushalt einer Gemeinde geführt werden, um den SchülerInnen deutlich zu machen, welche verschiedenen Aspekte in Haushaltsdebatten eine Rolle spielen und wie schwierig eine Einigung gelegentlich sein mag.

1.6 Das Schreibgespräch

Im Gespräch gibt ein Wort das andere, treffen Aussagen auf mehr oder weniger konzentrierte SchülerInnen, rauscht manches an den Zuhörern vorbei, anderes wird falsch verstanden. Aufmerksames Zuhören und Aufeinandereingehen lassen manchmal zu wünschen übrig. Hier kann das Schreibgespräch für wohltuende Unterbrechung sorgen und das Aufeinanderhören fördern. Die äußere Organisation ist denkbar einfach. Voraussetzung auf Seiten der SchülerInnen sind lediglich eine gewisse Aufgeschlossenheit, Bereitschaft, sich darauf einzulassen und ein gewisses Maß an Disziplin.

Die SchülerInnen arbeiten in Gruppen von drei bis fünf TeilnehmerInnen zusammen. Jede Gruppe sitzt um einen Tisch herum, auf dem ein großes Blatt liegt, auf das alle bequem schreiben können. Eine entsprechende Anzahl Stifte wird bereitgelegt. Entweder hat der Lehrer bereits im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung das Thema groß auf das Blatt geschrieben oder ein Schüler übernimmt diese Aufgabe. Nach der Aufgabenstellung kehrt für 10 bis 30 Minuten Stille ein, die SchülerInnen lassen den Impuls auf sich wirken und wer will, beginnt zu schreiben: ein Wort, einen Teilsatz, ein bis drei Sätze. Leise Musik im Hintergrund kann die ruhige Atmosphäre verstärken. Alle zwei bis vier Minuten wird das Blatt eine Station weitergedreht. Wer sich jetzt zu bereits Geschriebenem äußern will, kann dies tun durch Ergänzungen, Anmerkungen, durch Pfeile oder Verbindungslinien u.ä. Entscheidend bleibt bei all dem, dass während des Schreibgesprächs nicht gesprochen werden darf.

Die Vorteile des Schreibgesprächs liegen auf der Hand:

Das Schreibgespräch schafft in der Regel eine große Konzentration; es zwingt, sich zu sammeln und die eigenen Aussagen auf den wesentlichen Kern zu konzentrieren. Darum sind die Beiträge eines Schreibgesprächs oft besser durchdacht als im „normalen“ Unterrichtsgespräch. Zudem finden hier die weniger Redegewandten eine Methode, sich zu äußern und einzubringen.

Der Einsatz dieser Form des Unterrichts-„gesprächs“ empfiehlt sich erst ab der Sekundarstufe I, wenn sich das Schreiben so automatisiert hat, dass die Konzentration weniger dem Schreiben selbst, als dem Inhalt gilt, über den man sich verständigen will. Dann kann es aber bis in die Klassen der Sekundarstufe II mit Erfolg durchgeführt werden ebenso wie im Rahmen von Erwachsenenbildungsmaßnahmen.

Die Methode eignet sich vor allem bei Themen, die die SchülerInnen betreffen (können), ohne große Informationen und Erarbeitungen verständlich sind und Äußerungen evozieren. Das Thema kann in einem Begriff oder in einem Satz bestehen. Es kann sich aber auch z.B um eine Karikatur handeln, sofern die SchülerInnen im Umgang mit diesem Medium vertraut sind¹¹:

¹¹ Die Karikatur findet man in Katholische Landesarbeitsgemeinschaft 1993.

Ein freiwilliges Soziales Jahr ...

Neben diesen Formen des Unterrichtsgesprächs sollen die Gespräche „neben“ dem Unterricht nicht vergessen werden. Die Unterhaltung oder Plauderei mit SchülerInnen in den Pausen und außerhalb der Schulzeiten besitzt für das Klassenklima große Bedeutung. Und wie wichtig die unterschiedlichsten Beratungsgespräche für Eltern und SchülerInnen sind, weiss jeder Lehrer aus Erfahrung. Gerade für sie wird kaum ausgebildet. Die Gesprächspsychologie kennt aber schon lange die Notwendigkeit entsprechender Gesprächstechniken und Einstellungen. Solche Lücken in der Ausbildung sind hier nicht zu schließen; ein Hinweis auf entsprechende Literatur mag genügen: z.B. Miller, 74-81 und 132-144.

Literatur

- Kath. Landesarbeitsgemeinschaft 1993, Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz (Hg), Karikaturen. Bildkartei mit einem Grundlagenbuch von Margret Fell, Trier
- Gordon, Thomas 1981, Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst (orig.: T.E.T. Teacher Effectiveness Training 1974) , Reinbek bei Hamburg
- Meyer, Hilbert 1987, Unterrichtsmethoden. II: Praxisband, Frankfurt
- Miller, Reinhold 1995, Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch, Weinheim und Basel: Beltz
- Moll, Peter/Lieberherr, Hans 1992, Unterrichten mit offenen Karten, Bd. 1: Einsteigen, Bd 2: Fortschreiten, Zürich
- Orth, Peter 1998, Regeln für ein gutes Klassengespräch. Indem Sie angemessen auf die Äußerungen Ihrer Schüler reagieren, schaffen Sie ein positives Gesprächs- und Klassenklima, in: Das Lehrerhandbuch, Berlin: Raabe, C 2.2

2. Nicht zu vergessen: Gespräche neben dem Unterricht

2.1 Die Unterhaltung oder Plauderei

Die Unterhaltung ist die lockerste Form des Gesprächs. Zwei oder mehrere Personen, die sich treffen, reden miteinander, sprechen über das Wetter, tauschen Erfahrungen und Ansichten aus, kommen manchmal vom „Hundersten ins Tausendste“. Das alles geschieht weder zielstrebig noch planvoll, erwächst aus zufälligen Gegebenheiten und hat mit Unterricht nichts zu tun.

Und dennoch sind solche Unterhaltungen und Plaudereien, die manchmal nur im small talk über's Wetter stecken bleiben können, wichtig. Sie fördern das Klassenklima und stärken die Beziehungsebene zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Wer auf dem Schulhof einige Worte mit den SchülerInnen wechselt, wer mit SchülerInnen ins Gespräch kommt, die man beim Einkaufen oder auf dem Sportplatz getroffen hat, signalisiert damit, dass er Interesse an den SchülerInnen hat, das nicht mit dem Schließen der Schultür erlischt. Solche Gespräche dienen somit der Entwicklung und Pflege des sozialen Klimas einer Klasse. Darüber hinaus bieten sie die Gelegenheit, etwas über das Privatleben der SchülerInnen zu erfahren, und zwar ungezwungener als das in der Institution Schule möglich ist.

2.2 Das Beratungsgespräch

Ob LehrerInnen wollen oder nicht, sie müssen Beratungsgespräche führen. Das beginnt bei den Gesprächen mit einbestellten Eltern über Lernschwierigkeiten oder problematisches Verhalten der Kinder, wird fortgeführt bei Gesprächen über Schullaufbahneempfehlungen und Schulabschlüsse und umfasst auch Gespräche mit SchülerInnen, die angesichts schulischer Leistungen oder persönlicher Probleme nicht mehr ein noch aus wissen. In der Ausbildung erhalten LehrerInnen dafür kaum Rüstzeug, auch wenn die Psychologie schon lange um die Notwendigkeit entsprechender Gesprächstechniken und Einstellungen weiß. Solche Lücken in der Ausbildung sind hier nicht zu schließen, aber einige Hinweise mögen wenigstens die Richtung angeben, die für solche Beratungsgespräche wichtig ist. Weitergehende Hinweise findet man z.B. bei Miller, 74-81 und 132-144.

- Die wesentlichsten Bedingungen für ein hilfreiches Gespräch sind Echtheit, Akzeptanz und Einfühlsamkeit auf Seiten der beratenden LehrerInnen, denn nach Carl Rogers besteht ein Zusammenhang zwischen einer zugewandten Haltung und einer positiven, den anderen fördernden Begegnung. Solche Akzeptanz lässt sich näherhin kennzeichnen als warme, positive und akzeptierende Einstellung gegenüber dem, was der Schüler mitbringt und ist. Das ist eine Haltung, die nicht trainiert werden kann, durch keine gelernte Redewendung oder freundliche Fassade zu ersetzen ist. Sie ist Kennzeichen einer humanistischen, oft auch religiös motivierten Haltung.
- Eltern und SchülerInnen wollen wissen, woran sie sind. Deswegen ist Wahrhaftigkeit wichtig, die einem aber nicht wie ein nasses Tuch um die Ohren gehauen, sondern wie ein Mantel hingehalten wird, so dass man hineinschlüpfen kann (Max Frisch).
- Hinter den Sachfragen von Eltern und SchülerInnen sind die anderen Fragen und Nöte mitzuhören, die unausgesprochen darin mitschwingen. Voraussetzung dafür ist Empathie als mitfühlendes Verstehen.

- Voraussetzung für emphatisches Einfühlen ist ein intensives Zuhören. Die Technik des aktiven Zuhörens ist seit der „Lehrer - Schüler - Konferenz“ von Thomas Gordon auch in Lehrerkreisen bekannt.
- LehrerInnen lösen nicht die Konflikte und treffen nicht die Entscheidungen ihrer SchülerInnen. Sie vertrauen darauf, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt, eigene Entscheidungen zu treffen und die Kraft in sich trägt, Probleme selbst - ggf. mit Hilfe anderer - anzugehen. Deswegen ist bewußte Einflußnahme zurückzuhalten; Beratungsgespräche haben in der Regel einen nichtdirektiven Charakter. Das schließt nicht aus, dass Dinge klar benannt und angesprochen werden.

Das Gruppenpuzzle – Die Jigsaw-Methode

(nach: Peter Kliemann, *Impulse und Methoden. Anregungen für die Praxis des Religionsunterrichts*, Stuttgart: Calwer 1997, 40-46; auch in: Anne Sliwka, *Individualität zulassen – Kooperation fördern. Strukturierte Methoden zum Lernen in Gruppen*, in: *Päd 52(2000)29-32*)

Das GP entspricht erst einmal einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit. In Kleingruppen von vier bis sechs SchülerInnen werden unterschiedliche Arbeitsaufträge mit Hilfe unterschiedlicher Arbeitsmaterialien bearbeitet. Jeder Schüler muss sich mit dem vorliegenden Arbeitsmaterial intensiv beschäftigen und tauscht sich anschließend mit den Mitgliedern seiner Gruppe über die Ergebnisse aus. Die Ergebnisse werden festgehalten, und die Gruppe überlegt sich, wie die Arbeitsergebnisse prägnant und anschaulich präsentiert und erklärt werden können.

Im Unterschied zur Gruppenarbeit findet die Auswertung nicht in der Gesamtgruppe statt. Die Gruppen teilen sich jetzt neu auf. Aus den bisherigen „Expertengruppen“ geht jeweils ein Vertreter in die neu gebildeten „Diskussionsgruppen“, so dass es gleich viele Diskussionsgruppen gibt, wie es vorher Expertengruppen gab. In jeder Diskussionsgruppe sitzt nun jeweils ein Vertreter aus jeder Expertengruppe.

Das GP eignet sich gut für die Erarbeitung von Inhalten, die den SchülerInnen neu sind, eine komplexere Struktur haben, sich in einzelne Teilthemen zerlegen lassen und zu dem Material finden kann, das eigenständig ohne Hilfe des Lehrers zu bearbeiten ist.

Die Vorteile des GP sind offensichtlich:

- Jeder Schüler ist für sein Teilthema verantwortlich. Er muss es intensiv erarbeitet haben, denn jeder trägt das gemeinsame Ergebnis der Expertengruppe einer Diskussionsgruppe vor. Damit ist eine passive Zuschauerrolle nahezu unmöglich.
- Da jeder Schüler eine präzise, nachprüfbar und für die Klassengemeinschaft wichtige Aufgabe zu erfüllen hat, werden Disziplinschwierigkeiten verringert.
- Die langwierige und oft wenig ergiebige Phase des Zusammentragens der Ergebnisse im Plenum wird durch intensive Schüler – Schüler – Kommunikation in der Diskussionsgruppe ersetzt. Neue Interaktionsmöglichkeiten werden gefördert.
- Im Unterschied zur herkömmlichen Gruppenarbeit dauert die Erarbeitung des Stoffes oft nicht länger als im Frontalunterricht.
- Der Lehrer tritt in seinen Funktionen zurück; er steht den Gruppen als Berater oder als zusätzliche Informationsquelle zur Verfügung.

Problematisch könnten beim GP folgende Punkte werden:

- Die Auswahl und das Erstellen des „Expertenmaterials“ ist relativ zeitintensiv.
- Die SchülerInnen müssen sich erst an die neue Methode gewöhnen.
- Da die zentrale Ergebnissicherung erst einmal in den Hintergrund tritt, muss überlegt werden, ob überhaupt und ggf. wie solche Ergebnissicherung vonstatten gehen soll (Ergebnisprotokolle o.ä.).

DAS (H A N D -) P U P P E N S P I E L I M RELIGIONSUNTERRICHT

Das Puppenspiel im RU kann mit **verschiedenen Puppenarten** durchgeführt werden:

- den Handpuppen (selbst hergestellt oder wie die Kasperlpuppen),
- den (einfachen) Knotenpuppen,
- den Stabpuppen oder
- den Fingerpuppen (vgl. Bachmann 1993 mit 22 Bastelvorschlägen für verschiedene Puppen)

Funktionen der (Hand-)Puppen im Lernprozeß (Vorteile):

- Das (Hand-)Puppenspiel macht allen, Spielern und Zuschauern, Spaß.
- Auf spielerische Art und Weise motiviert es, sich auf den Lerngegenstand zu konzentrieren und sich damit auseinanderzusetzen.
- SchülerInnen werden spielerisch in den Unterrichtsprozeß einbezogen. Es findet zum einen eine direkte Kommunikation zwischen zuschauenden Kindern und den Puppen statt. Zum anderen können SchülerInnen selbst mitspielen.
- Derart gestaltetes Lernen ist eine Art des ganzheitlichen Erfassens. Der visuelle Sinn wird zusätzlich angesprochen. Die (Hand-)Puppe ist zudem ein emotional positiv besetztes Medium; sie steigert die Faszination.
- Das Puppenspiel bietet Schutz und Distanz, vor allem für schüchterne und gehemmte Kinder. Es befreit zum Sprechen, wenn SchülerInnen unter dem Schutz der Puppe agieren dürfen.
- Es fördert Kreativität, Phantasie und Empathie, wenn der Spieler sich mit der Spielfigur in eine andere Zeit und einen anderen Lebensraum versetzen muß.

Mögliche Nachteile:

- Werden biblische Geschichten mit Handpuppen nachgespielt, besteht die Gefahr, daß sie damit zu sehr in die Nähe des Kasperltheaters geraten und nur noch zu lustigen Geschichten verkommen. Aus diesem Grund spiele ich biblische Geschichten gar nicht mit Handpuppen.
- Ab der 3. Klasse können SchülerInnen das Puppenspiel als Relikt vergangener Kindertage ablehnen.

Hinweise zum Einsatz:

- Nehmen Sie nur solche Puppen, die vom Charakter her nicht von vornherein festgelegt sind wie z.B. die Kasperl-Puppe. Es sei denn, Sie wollen gerade ein Kasperl-Puppenstück aufführen (s. Beispiel 1).
- Führen Sie die Puppe ruhig und gerade, mit dem ganzen Arm, mit dem Gesicht der Puppe zur Klasse.
- Achten Sie darauf, daß Sie die Figur(en) aufrecht halten.

- Die Puppe darf bei der Erzählung nicht nur still und unbeteiligt auf der Hand sitzen; sie muß in's Spiel kommen. Andererseits sollte sie auch keine unmotivierten Bewegungen machen.
- In der Regel brauchen Sie keine Requisiten und auch keine Bühne, hinter der Sie spielen. Die SchülerInnen fixieren in der Regel die Puppe(n) und übersehen Sie als LehrerIn.
- Sie brauchen Ihre Stimme nicht sehr zu verstellen; die SchülerInnen setzen die Geschichte schon um, da sie die Puppe(n) sehen.
- Das Handpuppenspiel entwickelt sich oft erst im Dialog mit den Zuschauern. Sie brauchen deswegen zwar einen vorbereiteten Spielplan; aber das Spiel muß offen sein, und Sie müssen entsprechend den Reaktionen der Zuschauer flexibel reagieren können.
- Sollen SchülerInnen mitspielen, empfehlen sich weniger die Handpuppen, sondern einfache Stabpuppen, da mit diesen Puppen leichter zu spielen ist (Gesten oder andere Bewegungen werden nicht gebraucht).
- Wenn Sie zusammen mit SchülerInnen spielen wollen, dann müssen Sie die tragende Rolle des Erzählers oder der Hauptfigur übernehmen. Erst wenn diese Figur bekannt ist, können Sie sie aus der Hand geben und an einen Schüler weiterreichen.
- Beachten Sie, daß es SchülerInnen in der Grundschule oft schwerfällt, Dialoge zu entwerfen. Ihre Erwartungen müssen realistisch bleiben.
- Sie können "Ihren" SchülerInnen auch einfach mal so etwas vorspielen, ohne thematischen Bezug, ohne religiösen Hintergrund. Vor allem die SchülerInnen der ersten beiden Klassen werden sich darüber freuen.
- Manche KollegInnen in der Grundschule besitzen eine immer wiederkehrende Puppe, die jedesmal zur Einleitung einer biblischen Geschichte auftritt. Die Puppe wird eingeführt zB. als Mirjam aus Israel, die zur Zeit Jesu gelebt hat. Mit ihrer Hilfe werden Rahmengeschichten erzählt, die den Sitz im Leben der biblischen Perikope klären. Wenn Sie noch eine zweite Puppe hinzunehmen, zB. Mario aus dem heutigen Mainz, dann können Sie im Zwiegespräch die Unterschiede zwischen der Zeit damals und heute herausstellen.
- Von den SchülerInnen selbst hergestellte Puppen sind gekauften vorzuziehen. Die selbst gebaute Puppe lädt eher zur Identifikation ein. Herstellung und Ausgestaltung der Puppe(n) bieten zudem gute Möglichkeiten für projektorientiertes Arbeiten.
- Wenn Sie in der Kirche, zB. im Familiengottesdienst spielen, müssen die Puppen größer sein als die normalen Handpuppen, damit sie auch noch von hinten gesehen werden können.

Beispiele:

Beispiel 1: Kasperl hat große Angst vor dem Zahnarzt (Unterrichtseinheit: Angst, 1./2. Schuljahr)

Lernziel: Die SchülerInnen sollen darauf aufmerksam werden, daß Angst eine natürliche Reaktion ist und daß man versuchen muß, anderen in ihrer Angst beizustehen.

Das Spiel: Kasperl muß zum Zahnarzt. Er hat aber wahnsinnige Angst. Seppel, der ihn gerade besucht, lacht ihn aus. Dann fordert er die Kinder in der Klasse auf, Kasperl mit auszulachen. Kasperl spricht mit den Kindern über diesen Vorschlag Seppels. Erwartetes Ergebnis: Das ist gemein; das machen wir nicht. Gretel kommt hinzu. Sie läßt sich alles von Kasperl oder den Kindern erzählen. Gretel möchte

Kasperl helfen und fragt die Kinder, was sie tun soll. Gretel und die Kinder beraten gemeinsam. Gute Vorschläge (gut zureden, mitgehen, ...) werden wiederholt, ggfs. auch gespielt. Zum Beispiel könnte ein Schüler spielen, wie Gretel dem Kasper gut zuredet.

Im Anschluß an das Spiel können folgende Teilthemen weiter verfolgt werden: Davor haben wir manchmal Angst. - Das kann ich in meiner Angst tun. - Gottes Zusage gilt immer: Fürchte dich nicht; ich bin bei dir.

Beispiel 2: Streit zwischen Geschwistern (Unterrichtseinheit: Streit und Versöhnung, 1./2. Schuljahr)

Lernziel: Die SchülerInnen sollen bestimmte wiederkehrende und häufig eskalierende Strukturen von Streit erkennen; ihnen soll bewußt werden, wie Versöhnung gelingt; und sie sollen darauf aufmerksam werden, daß friedliches Zusammenleben oder Versöhnen allemal besser sind als kleinlicher, unnützer Streit.

Das Spiel: Katharina und Dennis (2. und 5. Kl., Geschwister) treten nacheinander auf und stellen sich vor. Dann beginnt Katharina ihre Hausaufgaben. Da sie ihren Bleistift in der Schule liegen gelassen hat, nimmt sie sich ungefragt den Stift von Dennis. Der Bleistift bricht aber immer wieder ab und wird neu gespitzt, so daß ein Häufchen Spitzerdreck neben Katharina liegen bleibt. Dann kommt Dennis dazu. Er wird böse, weil seine Schwester den Bleistift ungefragt genommen hat. Er nimmt ihn Katharina ab. Es kommt zu einem Wortwechsel, zB: Gib ihn mir doch wieder! - Nein, gib auf dein Zeug acht! - Dann behalt ihn doch, du Blödmann! - Selber! - Aber gestern hast du noch meinen Ball gehabt und damit gespielt! - Das war was anderes. Den hab ich ja auch nicht so abgespitzt. - Blöder Hornochse! - Ohrfeige - "Auh" und Tritt ans Schienbein - Boxschlag - Tränen und "Na warte, das sag ich Mama!"

Im Anschluß an das Spiel können die SchülerInnen ihre eigenen Erfahrungen erzählen. Ferner läßt sich erarbeiten, wie Streit eskalieren kann und wie es den Betroffenen dabei geht. Von diesem Punkt aus muß die Brücke zum Teilthema "Versöhnung" geschlagen werden.

Empfehlenswerte Literatur:

- Bachmann, Marlies 1986, Spiel mit Puppen im Religionsunterricht der Grundschule, in: Der ev. Erz. 38(1986)262-267
- Bachmann, Marlies u.a. (Hg) 1993, Ich bin Petrus - wer bist du? Mit Puppen erzählen, spielen, feiern, Stuttgart
- Klüsener, Robert 1996, Puppenspiel im Religionsunterricht, in: Religionsunterricht heute 1-2/1996, 24f

Kreative Heftgestaltung

Es ist in der letzten Zeit v.a. Elisabeth Buck zu verdanken, dass sie auf diesen Punkt hingewiesen hat und mehrere gute Vorschläge zu dem Thema beisteuert. Ich füge deswegen einen Artikel von Elisabeth Buck an, den sie in den KatBl 128(2003)273-277 publiziert hat.

Elisabeth Buck

Kreative, ästhetische Heftgestaltung

Ein Reisetagebuch liegt vor mir. Als ich fünfzehn Jahre alt war, hatte ich es während einer Venedig - Reise angefertigt. Handschriftliche Erinnerungen werden darin ergänzt von eingeklebten Erinnerungsstücken. Da finden sich Postkarten und Fotos neben einer Liramünze, getrockneten Olivenblättern, einem Stoffarmband oder einer Haarlocke... Wenn ich nun wieder darin blättere und lese, streifen meine Finger über die Olivenblätter oder über die Haarlocke. Und es berühren mich vergessen geglaubte Erlebnisse aus den Tagen in Venedig.

Wenn laut Duden (Duden – Etymologie S. 37, Mannheim / Wien / Zürich 1963.) das Wort Ästhetik vom griechischen *aistánesthai* kommt und übersetzt „wahrnehmen“ bedeutet, wenn als indogermanische Wurzel von Ästhetik „*auēi-*“ gilt und dies wörtlich „sinnlich wahrnehmen“ bedeutet, wenn sich im Wahrnehmen jenes Tagebuchs das Sehen und das Tasten zum Sinneserlebnis verbinden, dann handelt es sich beim Begutachten dieses Tagebuchs also um eine ästhetische Erfahrung besonderer Qualität?

Wahrnehmung ist ja nicht nur Sehen! Bevor ein Kind Seheindrücke verarbeiten lernen kann, muss sich im Gehirnnervennetz erst eine Vielzahl von Erfahrungen aus anderen Sinneskanälen niedergeschlagen haben. Als Basis-Sinne gelten hierbei vor allem Hautsinn (Berührungssinn), Gleichgewichtssinn und Bewegungssinn. Erst wenn genügend Tast-, Gleichgewichts- und Bewegungserfahrungen zur Verfügung stehen, können sie sich mit visuellen Eindrücken zu höheren neurologischen Mustern ausdifferenzieren. Visuelle Wahrnehmungsschwächen findet man gehäuft bei Kindern mit mangelhaft ausgebildetem Körperbewusstsein (Siehe E. J. Kiphard, Motherapie I und II, Dortmund 2001). „Dies erscheint verständlich, wenn man bedenkt, dass erst die Verknüpfung vestibulärer (= den Gleichgewichtssinn betreffend) und somato-sensorischer Reize mit visuellen Reizen die visuelle Wahrnehmung ermöglicht. Wenn sich das Kind in der Umwelt bewegt, verleihen die somato-sensorischen Informationen dem visuellen Eindruck durch die Integration der verschiedenen, gleichzeitig empfangenen Stimuli erst ihre Bedeutung.“ (Gela Brüggebors, Einführung in die holistische sensorische Integration, Dortmund 1992, S. 96.)

Selbst wenn eine umfassende multisensorische Entwicklung erfolgreich durchlaufen werden konnte und ein Mensch irgendwann in der Lage ist, visuelle Reize allein durch Anblicken zu identifizieren, verleiht ein zusätzlicher Hautkontakt dem visuellen Anblick emotionale Tiefe. „Wenn ein Gegenstand vom Sehen in die Berührung übergeht, werden nicht nur optische Reize durch taktil-kinästhetische (taktil =

Tastwahrnehmung betreffend, kinästhetisch = Bewegungswahrnehmung betreffend) ausgetauscht, sondern die Art und Weise der symbolischen Verarbeitung, die Vorstellung von dem Gegenstand ändert sich. Die unterschiedliche Art der Beziehung, welche die Sinne zur Welt herstellen und die spezifischen Vorstellungen von ihr, die sie vermitteln, betrachten wir in didaktischer Hinsicht als relevant.“ (Martin Liechti, Erfahrung am eigenen Leibe – Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens. Dissertation, Heidelberg/Zürich 2000, S. 294.)

In der Museumspädagogik bemüht man sich schon seit einiger Zeit, nicht nur das Betrachten anzubieten, sondern auch das Befühlen und Hantieren. Texte, Bilder oder Ausstellungsstücke in Vitrinen verleiten zur Flüchtigkeit. Wer mit den Händen nachforscht, verweilt länger bei der Sache, lässt auf sich wirken, prüft nach ...

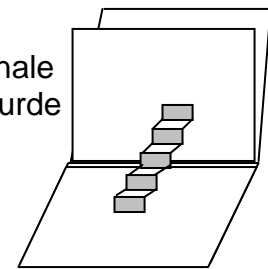
Auch in der Kinder- und Jugendliteratur trifft man zunehmend auf multisensorische Anreize. Es gibt mittlerweile zahlreiche Bilderbücher und Sachbücher, in denen Texte und Bilder eingebettet sind in Dreh- und Klappvorrichtungen, in Tastreliefs oder Gucklöcher. (Z.B. Nick Butterworth / Mick Inkpen, Wunderbare Welt, Wuppertal/Kassel 1993.)

Das Unterrichtsheft im Religionsunterricht kann ebensolche ästhetischen Erlebnisqualitäten bieten. Im *Bewegten Religionsunterricht* (Elisabeth Buck, *Bewegter Religionsunterricht*, Göttingen 2001) ist eine multisensorische Heftgestaltung konzeptioneller Bestandteil. „So ist im *Bewegten Religionsunterricht* neben der Bewegung von Kopf bis Fuß auch das differenzierte Fühlen und Bewegen der Hand verwoben mit Sprache und Umgang mit Schrift. Denkprozesse, Erkenntnisprozesse, Perspektivenveränderungen und Deutungswandel geschehen in der Verwobenheit von leiblicher Bewegung, Sprechen, Tasten, Lesen, Sehen, Spüren, Hören...“ (Gottfried Adam / Rainer Lachmann, *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2*, Göttingen 2002, S. 298.) Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen:

Beispiel aus der Sekundarstufe 1:

Beim Aufklappen zweier Heftseiten stellt sich eine dreidimensionale Treppe auf, - eine Siegertreppe. (Ein gefalteter Papierstreifen wurde eingeklebt). Beschriftet wird die Gestaltung mit dem Text:

„Unter uns Menschen gilt man etwas, wenn man im Leben oben auf der Siegertreppe steht. Gottes Liebe gilt besonders für die, die unten geblieben sind. Jesus sagt in der Geschichte von den Arbeitern im Weinberg: Die Letzten werden die Ersten sein.“



Diese Heftgestaltung bildete den Abschluss einer Unterrichtseinheit zur Erzählung von den Arbeitern im Weinberg, Mt 20, 1-16. Nach dem die Schülerinnen und Schüler dieser Geschichte im Rollenspiel und im bewegten Symbolspiel begegnet waren, nachdem sie im Gespräch die Erfahrungen aus den Bewegungsaktionen bedacht hatten, konnten sie noch einmal darüber nachsinnen, während sie um die unterste Stufe schrieben: *„Gerechtigkeit Gottes heißt nicht: Wir erhalten den Lohn für unsere Leistung. Sondern: Gottes Gerechtigkeit heißt: Gott will uns schenken, was wir brauchen.“*

Beispiel aus der Grundschule:



Zwei Bergsteiger in einer Felswand. (Farbiges Tonpapier). Der obere Bergsteiger hat den unteren mit einem Seil gesichert. (Ein Wollfaden wird um die beiden Figuren geknüpft, bevor sie eingeklebt werden.) Der Obere ist dafür verantwortlich, dass der Untere nicht abstürzt, aber auch der Untere darf den Oberen nicht gefährden.

Auch hier boten zunächst Bewegungsspiele einen Erfahrungsraum für die Erkenntnis, dass wir aufeinander angewiesen sind. Wenn man den guten Ruf eines anderen schädigt, dann lässt man ihn in der Meinung anderer abstürzen. Ein Bergsteigerspiel im Unterricht half, für die gegenseitige Verantwortung zu sensibilisieren. Die abschließende Heftwerkstatt bot Gelegenheit, sich noch einmal damit zu *befassen*.

In der so genannten Phase der *Heftwerkstatt* entstehen im Bewegten Religionsunterricht also Schülerhefte, in denen Texte, eingeklebte Erinnerungsstücke, bewegliche symbolische Elemente oder tastbare Illustrationen zu ästhetischen Erlebnissen multisensorischer Art einladen. Das Lesen von Sätzen, Worten, Begriffen wird ergänzt, begleitet oder interpretiert von taktilen Empfindungen und kinästhetischen Wahrnehmungen der Handmotorik.

Was ich berühre, berührt mich. Die Haut ist Kontaktstelle zwischen innerer und äußerer Welt. Wenn ich etwas berühre, erlaube ich, dass das Berührte mir auf den Leib rückt. Ich lasse mich darauf ein, dass die Berührungserfahrung in mir etwas verändert: Eine Erwartungshaltung, eine Beziehung, eine Überzeugung, eine Bewertung. Will ich mich vor etwas schützen, dann werde ich mich hüten, es zu berühren. Berühren hat etwas mit Vertrauen zu tun. Beim Betrachten kann ich mir den Anblick vom Leib halten. Wohl kann mich ein Anblick erschrecken oder auch innerlich anrühren. Dennoch bin ich in der Distanz. Ich kann mich entscheiden zwischen der Möglichkeit, Voyeur zu bleiben und mich herauszuhalten oder nahe zu treten, mich einzulassen und zu *be-greifen* versuchen im wörtlichen Sinne. Entscheide ich mich für die zweite Möglichkeit, dann bin ich mit Haut und Haar *befasst* und das Erlebnis wird unauslöschbar zu meiner Biographie dazugehören. Flüchtige Blicke ohne Körperkontakt können dagegen vergessen werden. (Siehe auch Thomas Kleinspehn, *Der flüchtige Blick – Sehen und Identität in der Kultur der Neuzeit*, Reinbek bei Hamburg 1989.)

Die Unterrichtsphase der Heftwerkstatt im Bewegten Religionsunterricht ist *nachdenkendes, be-greifendes* Hantieren. Wird z.B. in einem Unterrichtsverlauf der Mantel Sankt Martins geteilt und im Spiel dann ein frierender Bettler mit dem Mantelstück gewärmt, dann befasst sich jedes Kind in der Phase der Heftwerkstatt vertieft mit dem Nachvollziehen dieser Teilungsgeschichte. Es zerschneidet mit der Schere ein kleines Stoffstück und hat nun zwei Hälften, mit denen es seine gemalten Figuren im Heft bekleiden kann.

So entstehen im Laufe eines Schuljahres religiöse Bildersachbücher, religiöse Tagebücher... wie auch immer man sie nennen mag. Sie führen Lesen und Berühren, Betrachten und Bewegen zu koordinierten Sinneserlebnissen zusammen. Sie

sprechen mehrere Wahrnehmungskanäle an und ermöglichen somit ästhetische Erlebnisse, die Gedanken und Gefühle berühren und bewegen können. Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Kinder und Jugendlichen solche Hefte jahrelang aufbewahren und sie auch noch nach langer Zeit immer wieder einmal zur Hand nehmen.

Literatur

Gottfried Adam / Rainer Lachmann, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2, Kapitel: *Elisabeth Buck*, „Heftgestaltung“ S. 294-299, Göttingen 2002.

Elisabeth Buck, Bewegter Religionsunterricht, Göttingen 2001

Elisabeth Buck, Kommt und spielt 1, Bewegter Religionsunterricht im 1. und 2. Schulj. Göttingen 2001.

Elisabeth Buck, Kommt und spielt 2, Bewegter Religionsunterricht im 3. und 4. Schulj. Göttingen 2001.

Gela Brüggebors, Einführung in die holistische sensorische Integration, Dortmund 1992

Ernst J. Kiphard, Mototherapie I und II, Dortmund 2001

Thomas Kleinspehn, Der flüchtige Blick – Sehen und Identität in der Kultur der Neuzeit, Reinbek bei Hamburg 1989.

Martin Liechti, Erfahrung am eigenen Leibe – Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens (Dissertation), Heidelberg/Zürich 2000.

Das Ideogramm oder Schreibbild

"Das Ideogramm: 'poetische ideogramme sind gebilde aus buchstaben und wörtern, welche durch präzise konkretion semantischer [inhaltlicher - Orth] wie semiotischer [im Ausdruck - Orth] intentionen entstehen und die als ganzes einprägsame sehgegenstände von logischem aufbau darstellen. sie sind eine der klassischen formen der konkreten poesie ... sie wirken als geschlossene gebilde.'

Das Ideogramm versucht (u.a.) die Bedeutung eines Begriffes/Wortes durch Hervorheben, Um-ordnen, symbolhaftes 'Auszeichnen' seiner Buchstaben vertieft auszusagen." (Lothar Knecht, *Bibel im Unterricht. Kreative Praxis in Primar- und Sekundarstufe I. Teil 5/6: Vom Wirken Jesu, Freiburg: Herder 1982, 31*)

Ein solches Schreiben eines Wortbildes kann tiefer beeindrucken als das bloße Schreiben oder das flotte Zeichnen von Gegenständen. Zudem werden Verstehens- und Interpretationsprozesse gefördert, die sich in der kreativen Gestaltung des Ideogramms nieder schlagen.

Das Schreibbild kann ab der 4. Klasse eingeführt werden – mit der Vorgabe einfacher Worte (Arbeit an einem anderen Beispiel demonstrieren!). Ältere SchülerInnen können die zentralen Stellen einer Perikope selbst aussuchen. (Beispiele aus: Lothar Knecht/Martin Knecht, *Lebendige Bibelarbeit. Beispiele für Schule und Gemeinde, Freiburg: Herder 1992*)

Jugendzeitschriften im RU

DIE KARIKATUR IM RELIGIONSUNTERRICHT

→ → → s. Datei Menschenbild im Ordner Veröffentlichungen/KBL

Karikatur ist ein "Sammelbegriff für Zeichnungen, die eine Person, eine Gruppe oder auch bestimmte Verhältnisse mit künstlerischen Mitteln angreifen und sie der Lächerlichkeit preisgeben" (Berg 1979, 68). Der Karikaturist zeigt eine schlechte Gegenwart auf und will die Menschen anstoßen, diese negativen Verhältnisse zum Besseren hin zu ändern. Er will dem Recht, der Wahrheit, den Ohnmächtigen dienen. Insofern ist die Karikatur ein aufklärerisches Medium mit einem moralischen Anspruch. Sie besitzt zugleich eine starke "utopisch-optimistische Dynamik"; sie kann Wirklichkeit nur kritisch sehen durch einen Vorgriff auf eine Zukunft, die besser ist als das in der Karikatur angegriffene Hier und Jetzt. Und aus dem Angriff spricht die Hoffnung, daß sich die angegriffene Situation noch zum Besseren wenden läßt.

Funktionen der Karikatur im Lernprozeß (Vorteile): (vgl Berg 1979, 74-77)

- Die Arbeit mit Karikaturen macht Spaß und kommt der Gewohnheit der SchülerInnen entgegen, Wirklichkeit in Bildern zu erfassen.
- Die Karikatur kann durch ihren "assoziativen Sog" Erfahrungen der SchülerInnen abrufen.
- In diesem assoziativen Prozeß kann sie Aufschlüsse über kognitive Voraussetzungen und Einstellungen der SchülerInnen geben.
- Sie kann persönliche Betroffenheit beim Betrachter auslösen.
- Die Komplexität der Karikatur hilft, eindimensionales Denken abzubauen und mehrdimensionales Denken zu fördern (vor allem bei Zeichnungen mit symbolisch verdichteten Bildzeichen).
- Die Karikatur wirft die Frage nach grundlegenden Werten und humanen Zielvorstellungen auf.
- Sie regt dazu an, die angesprochenen Bereiche der Wirklichkeit kritisch zu reflektieren.
- Sie kann durch die ihr eigenen Stilmittel (Kontrast, Reduktion, Verdichtung und Verfremdung) neue Perspektiven anbieten, von der aus Wirklichkeit betrachtet und kritisch reflektiert werden kann.

Mögliche Nachteile:

- Die Gefahr besteht, daß die SchülerInnen im Unverbindlichen stehenbleiben, so daß die Zielrichtung der Karikatur im Belächeln und in der Interesslosigkeit untergeht.
- Je abstrakter die Bildzeichen werden, um so schwieriger ist die Deutung. Es bleibt deswegen zu fragen, ob alle SchülerInnen "mitgehen" können.

Hinweise zum Einsatz:

- In Anlehnung an H.Kl. Berg unterscheide ich vier Schritte zur Interpretation einer Karikatur.

1. Schritt: Die SchülerInnen beschreiben die Bildzeichen.
 2. Schritt: Die Schüler fragen nach möglichen Erfahrungen, die der Karikatur zugrundeliegen können.
 3. Schritt: Die Stoßrichtung der Karikatur wird analysiert: Wer wird kritisiert? Wer oder was soll sich ändern?
 4. Schritt: Die Aussagen der Karikatur werden auf den eigenen Erfahrungsbereich übertragen. Eine Karikatur gestattet keine distanzierte Betrachtung, sondern fordert einen engagierten, produktiven Gebrauch, wobei auch das eigene Leben an dem Anspruch gemessen wird, der der Karikatur zugrundeliegt.
- Aufgrund der teilweise abstrakten und symbolischen Bildzeichen bietet sich der Einsatz von Karikaturen erst ab der siebten Klasse an, wenn die SchülerInnen die formaloperationale Stufe der Denkentwicklung (Jean Piaget) erreicht haben. Dann entspricht auch die kritische Wirklichkeitssicht der Karikatur der kritischen Phase in der Pubertät.
 - Karikaturen lassen sich relativ einfach auf OH-Folien kopieren und auf die Wand projizieren. Im Vergleich zum Arbeitsblatt oder zum Handbild gewinnt der Unterricht dadurch eine zentrierende Mitte bei der Beschreibung und Erarbeitung der Karikatur.
 - Bei manchen Karikaturen empfiehlt es sich, das Bild erst abschnittsweise zu präsentieren oder bestimmte Teile abzudecken.
 - Verwechseln Sie die Karikatur nicht mit dem "Schmunzelbildchen". Man kann zwar auch über eine Karikatur lachen; sie erschöpft sich aber nicht darin.

Beispiele:

Karikatur 1 kann zu den Themen "Fortschritt-Entwicklung" oder "Was ist der Mensch?" eingesetzt werden. Bei der Präsentation wird das Bild auf der oberen Treppenstufe weggelassen. Die SchülerInnen können selbst ihre Sicht der Entwicklung auf dieser Stufe malen. Dazu benötigen sie ein Handbild oder ein weiterführendes Arbeitsblatt. Das Aha-Erlebnis, vielleicht auch die persönliche Betroffenheit, wird größer sein, wenn die vierte Stufe später gezeigt wird. Zudem bietet der Vergleich der vierten Stufe von Peter Leger mit den Arbeiten der SchülerInnen einen guten Ausgangspunkt für ein Klassengespräch. Da der Fernseher nur exemplarisch aufzeigt, wie der Mensch sich zum vernunftlosen Sklaven der Technik machen läßt, kann das Gespräch oder eine Einzelarbeit diesen Aspekt erweitern und vertiefen: Menschen werden nur allzu schnell willfähriges Werkzeug von Sektenführern oder Diktatoren, oder sie unterliegen nur allzu oft der Faszination von Gewalt und Waffen.

Die Intention zur Karikatur kann lauten: Die SchülerInnen sollen auf mögliche Fehlentwicklungen menschlichen Verhaltens und eigene falsche Verhaltensweisen aufmerksam werden und sich selbst kritisch hinterfragen.

Abb. 1

Karikatur 2 thematisiert die menschliche Isolation in unserer modernen, urbanen Gesellschaft. Sie kann den Blick der SchülerInnen dafür schärfen, daß Menschen schnell in eine belastende Isolation gelangen können und daß solche Isolation nur in kleinen Gemeinschaften (Gemeinden ?) aufzufangen ist. Möglicherweise kann ein solches Thema fächerübergreifend mit dem Gemeinschafts- oder Sozialkundeunterricht angesprochen werden. Auch hier legt es sich nahe, die Präsentation mit einem kleinen Ausschnitt zu beginnen (s. Abb. 2A); die Hochhausfassaden als Zeichen für die Anonymität unseres (urbanen) Lebens werden noch bedrückender empfunden werden, wenn zB. nach der assoziativen Erschließung des Ausschnitts die OH-Folie abgedeckt wird.

Abb. 2A

Abb. 2

Empfehlenswerte Literatur:

- Berg, Horst Klaus 1979, Die Karikatur, in: Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht, Hg.: E. Groß, Düsseldorf, 68-92
 - Berg, Sigrid/Berg, Horst Klaus 1981, Mit Liedern, Bildern Szenen im Religionsunterricht arbeiten, Bd. 10: Didaktisch-methodische Einführungen und Gesamtregister, München/Stuttgart, 57-127
- Kath. Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz (Hg) 1993, Karikaturen. Bildkartei mit einem Grundlagenbuch von Margret Fell, Trier

Kirchenraum-Pädagogik

zu Gliederungspunkt Exk. 3:

Das Klassengespräch

**Lehrerrede - Lehrerfrage - 4e - 4w - ...
Beobachtungskategorien zur Lehrerrede**

LEHRERINNEN	SCHÜLERINNEN	Restkategorie
<p>1 Akzeptiert Gefühle: Akzeptiert und klärt Einstellungen oder Gefühlslage eines Schülers, ohne einzuschüchtern. Die Gefühle können positiv oder negativ sein.</p> <p>2 Lobt oder ermutigt Schülerverhalten. Entspannt durch Scherze. Kopfnicken oder Worte wie „ja“, „mhm“, „gut“ etc.</p> <p>3 Akzeptiert oder verwendet Schülergedanken. Klärt, baut auf, entwickelt und verbessert sie dadurch.</p> <p>4w Stellt weite Frage/Impuls zu Inhalt oder Verfahren, die dem Schüler Freiheit in seiner Äußerung lassen.</p> <p>Informiert und trägt vor.</p> <p>5 Fakten oder Meinungen zu Inhalt oder Verfahren, eigene Gedanken, Erklärungen, Stellungnahmen</p> <p>4e Stellt enge Frage/Impuls. Der Lehrer erwartet eine bestimmte Äußerung oder doch eine Antwort in bestimmter Richtung.</p> <p>Gibt Anweisungen, oder</p> <p>6 Befehle, die der Schüler befolgen soll. Er schreibt vor oder äußert seine Erwartung, was im Unterricht geschehen soll.</p> <p>7 Kritisiert oder akzeptiert nicht Gefühle, Gedanken oder Verhalten der Schüler. Schimpfen, Betonen oder Rechtfertigen der eigenen Autorität.</p>	<p>9 Initiative: Der Schüler spricht aus eigenem Antrieb oder äußert auf Anregung des Lehrers eigene Gedanken und Meinungen. Er bringt neue Ideen ein oder verläßt die vorgegebene Struktur von Gedankengang, Verfahren oder Interaktion.</p> <p>(/) Der Beitrag ist auf den Lehrer gerichtet oder ohne erkennbare Richtung.</p> <p>(//) Der Beitrag bezieht sich auf eine Schüleräußerung oder ist an einen Schüler gerichtet.</p> <p>8 Antwort auf Impuls, Frage oder Anweisung des Lehrers. Die Antwort ist vom Lehrer in Richtung, Umfang und Struktur vorgeprägt. Überschreitet der Schüler diese Grenze und bringt er eigene Gedanken ins Spiel, wird nach Kategorie 9 gewechselt. Ebenso, wenn sich die Antwort auf den Beitrag eines anderen Schülers bezieht.</p>	<p>0 Schweigen oder Durcheinander, Arbeitslärm und Pausen sowie kurze Perioden der Stille, in denen die Kommunikation nicht zuzuordnen ist oder keine hörbare Kommunikation erfolgt.</p>

nach: Schuh, Hans 1978, Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u.a.

zu Gliederungspunkt Exk. 3:

Aufgabe: Lesen Sie die Beispiele 1 bis 3 und ordnen Sie den Lehrer- und Schüleräußerungen die entsprechenden Kategorien aus dem Kategoriensystem von Hans Schuh zu!

Beispiel 1:

- S „... (liest) Dies aber sei dir das Zeichen, daß dich der Herr zum Fürsten über sein Eigentum gesalbt hat.“ ()
- L Mmh - äh. Wie müßte jetzt die Antwort lauten? Wer machte Saul zum König? Ist die eindeutig, oder? ()
- S Die ist eigentlich eindeutig. ()
- L Die haben hier also nur eine Zeile freigelassen für eine Antwort. Stellt euch das mal vor. Und dabei haben wir so viel gelesen. () Peter!
- S Ja, ich meine: Gott hat Saul zum König gemacht, und Samuel hat ihn gesalbt. ()
- L Hat Gott - ah, gut. Gott hat ihn also - wollen wir ein anderes Wort einsetzen. ()
- S Jahwe. ()
- L Jahwe hat ihn ..? ()
- S Auserwählt. ()
- L Ihn auserwählt oder berufen. Diese Worte haben wir gebraucht. Und im zweiten: Samuel hat ihn gesalbt. () Und noch etwas? ()
- S Vor dem Volk. ()
- L Drittens, Matthias? ()
- S Das Haupt geküßt. ()
- L Nee, das hatten wir ja schon geschrieben, da oben. Da ging das ganze Volk nach Gilgal. Sie machten Saul zum König. () Und? ()
- S Wählte das Volk. ()
- L Das Volk. Nicht? Das Volk hat ihn also zum König ausgerufen.

Beispiel 2:

- L ... wieviel Programme ham wir denn? () (Pause)
im Fernseh? Zum Beispiel, nur mal ein Beispiel? ()
- SS Sechs. ()
- L Sechs oder sieben Knöpfe. Ja, gut, aber wieviel Programme hier im Empfangsbereich für uns gibt es eigentlich? ()
- S Drei. ()
- L Drei, sagen wir mal. Drei oder vier. Kannst du sie alle gleichzeitig gucken? ()
- SS Nö, nein! ()

Beispiel 3:

- L Auf dem Bahnsteig Nr. 18 in München stehen viele Leute. Sie warten. Plötzlich kommt durch den Lautsprecher eine Stimme: „Die Ankunft des D-Zuges D 1001 von Hamburg nach München verzögert sich voraussichtlich um 50 Minuten.“ () Was, glaubst du, was in den Menschen, die da auf dem Bahnsteig warten, jetzt vorgeht? () Rosina!
- S Sie denken: Was mach' ich jetzt bloß? Ich kann doch jetzt nicht so lange warten. Ich muß doch jetzt nach Frankfurt, oder wo der hinfährt. ()
- S Die werden verärgert, weil sie - weil des angesagt worden ist: er kommt gleich und dann der nicht gleich kommt. Wenn sie zum Beispiel eilig weiter müssen, was machen sie nachher! ()
- L Sind alle Menschen jetzt enttäuscht, die da warten? ()
- S Manche Menschen sind nicht enttäuscht, denn sie haben ja Zeit zum Warten. ()
- S Manche sind auch froh. Wenn sie gerade Hunger ham, dann können sie noch was essen und trinken. ()
- L Mmh. Wißt ihr noch einen anderen Grund, warum die Menschen vielleicht froh sind, daß der Zug noch nicht kommt? (Pause) Was könnte das sein? () Rita!
- S Weil sie, weil sie vielleicht was Geschäftliches zu tun haben in Hamburg, und sie - sie

woll'n da nicht so gerne hin. ()

zu Gliederungspunkt Exk. 3:

REGELN FÜR EIN GUTES KLASSENGESPRÄCH

Indem Sie angemessen auf die Äußerungen Ihrer Schüler reagieren, schaffen Sie ein positives Gesprächs- und Klassenklima

- 1. Die Bedeutung der Lehr-/Lernform „Klassengespräch“**
- 2. Rahmenbedingungen für ein gutes Gesprächsklima**
- 3. 13 Regeln zu Reaktionen auf Schüleräußerungen**

1. Die Bedeutung der Lehr-/Lernform „Klassengespräch“

In der Philosophie wird der Mensch relativ früh als „zóon lógon éschon“ erkannt, als das Wesen, das Sprache hat. Unser In-der-Welt-Sein vollzieht sich immer in Sprache. So wie der Mensch überhaupt kommen auch Schule und Unterricht ohne das Sprechen nicht aus. Trotz des Einzugs vielfältigster Medien in die Schule bleibt das Klassengespräch eine zentrale Lehr-/Lernform. Im Klassen- oder Unterrichtsgespräch setzen sich Lehrer und Schüler gemeinsam mit einem Thema und seinen verschiedenen Aspekten auseinander, erarbeiten Problemstellungen, entwickeln Lösungsansätze und legen Einstellungen und Haltungen offen. Vor allem die viel geschmähten Lehrerfragen und -impulse gelten nach wie vor als wichtiges Instrument der Unterrichtsführung. Deswegen ist ein „frag-loser Unterricht unter den heute vorherrschenden Rahmenbedingungen weder möglich noch sinnvoll“ (Meyer 1987, 206). Fehlformen dieser Unterrichtsmethode müssen allerdings kritisch hinterfragt werden: der fast ausschließliche Gebrauch sehr enger Fragen, das niedrige Niveau vieler Fragen, das Fehlen weiterführender verbaler oder nonverbaler Impulse oder der Gebrauch von Kettenfragen und Suggestivfragen. Die pädagogische Diskussion hat das Verständnis dafür gefördert, daß das Klassengespräch keineswegs nur als Frage-Antwort-Unterricht geführt wird. Es gibt unterschiedliche Formen des Klassengesprächs, angefangen von dem stark lehrerzentrierten, fragend-entwickelnden Lehrgespräch über das freiere Unterrichtsgespräch, das Streitgespräch bis zum Kreis- und Kleingruppengespräch. Vor allem für das fragend-entwickelnde Lehrgespräch werden in der Literatur den Lehrern Regeln an die Hand gegeben, mit deren Hilfe sie ihr Frageverhalten reflektieren können (vgl. z.B. Orth 1992). Diesem Ziel dienen auch die folgenden Ausführungen. Sie legen dabei den Akzent nicht auf die Lehrerfrage, sondern auf die Art und Weise, wie Lehrer auf Schüleräußerungen angemessen reagieren können. Vor den Regeln, die sich auf konkrete Gesprächssituationen beziehen (Kap. 3), wird auf Rahmenbedingungen hingewiesen, die für effektiven Unterricht und somit auch für das Gesprächsklima in einer Klasse wichtig sind (Kap. 2).

2. Rahmenbedingungen für ein gutes Gesprächsklima

Unterricht steht in der Spannung zwischen den komplementären Größen „Autorität“ und „Partnerschaftlichkeit“

In einem guten Unterricht ist Autorität kein Tabu, im Gegenteil: Lehrer brauchen Autorität, die aus einem fundierten Sachwissen, einer Portion Lebenserfahrung, einem sicheren Auftreten und einem menschenfreundlichen Umgang mit den

Schülern erwächst. Solche wohl verstandene Autorität, die auch ein angemessenes Verhalten der Schüler einfordert, wird ergänzt durch eine Partnerschaft mit den Schülern. Lehrer trauen Schülern zu, daß sie trotz unterschiedlicher Begabungen grundsätzlich im Unterricht mitarbeiten und sie nehmen Ihre Schüler als gleichwertige Partner im Lernprozeß ernst. Solche Einstellung, die sich nonverbal den Schülern mitteilt, ist als Grundlage für Unterricht und Unterrichtsgespräche unverzichtbar.

„Gute“ Lehrer brauchen persönlichkeitspezifische Eigenschaften, die für den Umgang mit jungen Menschen unverzichtbar sind; sie sind echt, kommunikativ, kontaktfreudig, flexibel, ...

Im Zentrum der Persönlichkeitsstruktur des guten Lehrers stehen Merkmale die für das Gelingen von Unterricht und von Unterrichtsgesprächen unverzichtbar sind (vgl. Schreckenberg 1982). In der Ausbildung gewinnt deswegen das Stichwort „Persönlichkeitsbildung“ in den letzten Jahren an Bedeutung. Solche Eigenschaften können nicht gelernt und angeeignet werden wie das Handhaben einzelner Methoden. Sie sind nur auf dem schwierigen Weg des persönlichkeitsverändernden Lernens zu beeinflussen, wenn sich in der Reflexion zeigt, daß Schwierigkeiten im Unterrichtsprozeß im Fehlen solcher Eigenschaften begründet liegen.

Vereinbaren Sie mit Ihren Schüler einsichtige Gesprächsregeln!

In vielen Grundschulklassen werden mit den Schüler Verhaltens- und Gesprächsregeln erarbeitet und vereinbart. Sie hängen gut sichtbar an einer Klassenwand, um im Bedarfsfall darauf verweisen zu können. Im Bereich der weiterführenden Schulen sind solche Vereinbarungen leider seltener. Für die Entwicklung einer Gesprächskultur sind einsichtige Regeln jedoch notwendig. Sie halten dazu an, einander zuzuhören, den anderen ausreden zu lassen, sich beim Reden und Zuhören den Mitschülern zuzuwenden, bei Unklarheiten nachzufragen, in Gruppengesprächen den Gesprächsleiter und den Protokollanten zu wählen usw. (vgl. Hintz u.a. 1993, 347). Werden solche Regeln gemeinsam erarbeitet und wird auf der Einhaltung der Regeln bestanden, so fördert das die „kommunikative Kompetenz“ der Schüler.

Sorgen Sie bei längeren Gesprächen für eine gute Sitzordnung!

Neben einer entspannten Atmosphäre begünstigt eine gute Sitzordnung die Gesprächskultur in der Klasse. So hat die Sitzordnung an Gruppentischen sicher verschiedene Vorteile; für ein Klassengespräch bringt sie aber Nachteile mit sich: nicht jeder kann jeden sehen, die Zuwendung zum Sprechenden ist oft erschwert etc. Ein Gesprächskreis oder eine Hufeisenform begünstigen demgegenüber den Gesprächsverlauf (vgl. Hintz u.a. 1993, 347).

Versuchen Sie grundsätzlich, Ihren Redeanteil zugunsten größerer Sprechanteile der Schüler zu verringern!

Nach dem „Gesetz der zwei Drittel“ des amerikanischen Unterrichtsforschers Ned A. Flanders bestreitet der Lehrer zwei Drittel aller Sprechanteile im Unterricht, alle Schüler nur ein Drittel (vgl. Meyer 1987, 203). Solche Zahlen sind auf einzelne Stunden bezogen nicht aussagekräftig. Wenn der Lehrer eine längere spannende Geschichte erzählt, dann kann der größerer Redeanteil des Lehrers nicht negativ gewertet werden. Bezogen auf alle Unterrichtsstunden wird jedoch eine negative Tendenz deutlich: Lehrer reden zu viel bei einem Übermaß an engen Fragen; die Lenkung des Unterrichts tendiert dadurch zum Dirigismus, der die Selbständigkeit und Kreativität der Schüler behindert. Überlegen Sie deswegen generell, wie Sie

Ihren Redeanteil zurücknehmen können zugunsten eines größeren Redeanteils der Schüler. Und planen Sie bereits in der Vorbereitung verstärkt Partner- oder Gruppengespräche sowie andere Gesprächsformen (Kreisgespräch, Karussell-, ...) ein, um dirigistischen Tendenzen zu wehren!

Lernen Sie, zu schweigen und abzuwarten!

Wer Fragen stellt, muß den Adressaten dieser Fragen auch Zeit lassen, um zu überlegen und eine angemessene Antwort zu suchen (vgl. Meyer 1987, 211). Die Aufforderung „Überlegt erst einmal in Ruhe!“ erfordert, daß Lehrer warten und schweigen. Aber schon Wartezeiten von zehn bis fünfzehn Sekunden auszuhalten, fällt vielen, vor allem angehenden Lehrern schwer.

Schulen Sie Ihre Fähigkeit zuzuhören!

Wie schwierig Zuhören ist, weiß jeder Lehrer weiß aus eigener Erfahrung. Beispielsweise binden eigene Gedanken die Aufmerksamkeit, so daß man nur „mit halbem Ohr“ bei dem Gesprächspartner ist. Allzu schnell schaltet man ab oder hört nur das, was man ohnehin hören wollte; leise Untertöne werden nicht beachtet. Schulen Sie deswegen Ihre Fähigkeit des Zuhörens! Das „aktive Zuhören“ stellt dabei eine Gesprächstechnik bereit, die helfen kann, nicht nur die sprachlichen Signale der Schüler zu entschlüsseln, sondern dem eigentlich Gemeinten auf die Spur zu kommen und in der spiegelnden Rückmeldung den Schülern zu helfen, ihren eigenen Beitrag besser und bestimmter zu formulieren (vgl. Gordon 1977, 63ff). Melden Sie deswegen dem Schüler zurück, was Sie aus seiner Botschaft entnommen haben. Zwei Beispiele:

„Wolltest du sagen, daß ...“

„Wenn ich dich richtig verstanden habe, dann sagst du, daß ...“

Denken Sie daran, daß Ihr Sprechen ein Modell ist, von dem Schüler durch Nachahmung lernen können!

Achten Sie auf Ihre Sprache! Sprechen Sie so, daß Ihr Reden Vorbildfunktion haben kann. Das bedeutet beispielsweise:

- Sie sprechen in ganzen Sätzen.
- Sie halten die Anzahl der „Mmh“, „Eeh“ und „Aah“ so gering wie möglich.
- Sie verzichten auf zu starken Dialekt, besonders dort, wo er traditionell nicht so ausgeprägt ist.
- Sie übernehmen nicht aus falsch verstandener Nähe den Slang der Schüler.

Reagieren Sie individuell auf die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten!

Um angemessen auf die Beiträge Ihrer Schüler zu reagieren, müssen Sie den jeweiligen Schüler im Blick haben und entsprechend seinen Eigenarten individuell reagieren. Sie sollten dabei seine Motivation, seinen Leistungsstand und seine seelische Stabilität berücksichtigen (vgl. Becker u.a. 1980, 117). Wenn Sie so auf die jeweiligen Schüler reagieren, können Sie damit rechnen, daß sich jeder ernst genommen und aufgehoben fühlt. Voraussetzung dafür ist ein Interesse an den Schülern, das nicht an den Schultüren haltmacht, sondern den ganzen Menschen im Blick hat.

Fördern Sie die Methodenkompetenz Ihrer Schüler!

Trotz des verstärkten Einsatzes von Freiarbeit in vielen Grundschulen und trotz fächerübergreifenden, projektartigen Lernens in manchen Klassen der Sekundarstufen I und II herrscht nach wie vor in vielen Bereichen eine rezeptive

Wissensvermittlung und verbal-abstrakte Belehrung vor. „Der Unterricht zielt in erster Linie auf fachlich-stoffliche Belehrung und auf enzyklopädische Kenntnisvermittlung, weniger hingegen auf die Vermittlung grundlegender Lern- und Arbeitsmethoden“ (Klippert 1994, 19). Aber nur wenn Schüler solche Methoden lernen, können sie selbstständig, selbstbestimmt und unabhängig von der permanenten Lenkung des Lehrers lernen. Gute Hinweise dazu finden Sie in den beiden Bänden von Moll/Lieberherr 1992.

3. 13 Regeln zu Reaktionen auf Schüleräußerungen

1. Regel: Lassen Sie Ihren Schüler Zeit zur Beantwortung!

Um qualifiziert auf Fragen/Impulse antworten zu können, brauchen alle Schüler eine Bedenkzeit, in der sie nachdenken, ihre Gedanken ordnen und die Antworten in Gedanken vorformulieren können. Rufen Sie deswegen nicht den ersten Schüler auf, der sich meldet! Warten Sie weitere Schülermeldungen ab! Deuten Sie dem sich heftig meldenden Schüler mit einer Geste an, daß er sich noch gedulden soll! Und ermuntern Sie Ihre Schüler: *„Oh, darauf wissen sicher noch mehr eine Antwort!“ oder: „Überlegt noch mal! Ich bin sicher, den anderen fällt auch noch etwas ein.“*

2. Regel: Sammeln Sie zunächst die Antworten der Schüler!

Nehmen Sie nicht sofort zum ersten Schülerbeitrag Stellung! Sammeln Sie erst mehrere Antworten, die dann am Ende der Gesprächsphase zusammengefaßt und auf den Punkt gebracht werden können. Wenn Sie sofort jeden Schülerbeitrag kommentieren, bringen Sie andere Schüler um Ihre Lernchancen oder entmutigen jene, die gegebenenfalls widersprochen hätten.

Ein Beispiel: In einem 7. Schuljahr wird über die Droge Alkohol gesprochen. Zu Beginn wird ein Bild betrachtet: eine Hand hält ein halb volles Bierglas; Bierglas und Unterarm sind aneinandergeschnürt.

S: „Das Bild zeigt, daß da einer nicht mehr vom Alkohol loskommt.“

L: „Ja, du hast ganz recht. Beide sind aneinandergeschnürt. Und das heißt: da kommt einer nicht mehr vom Alkohol weg. Er kann nicht mehr aufhören. Er ist wie gefangen.“

Der Lehrer greift in dieser Szene den Schülergedanken auf, obwohl sich noch drei andere Schüler gemeldet hatten. Nach der Ausführung des Lehrers werden die Meldungen jedoch zurückgezogen. Statt das Gespräch selbst weiterzuführen, wäre es sinnvoll gewesen, die anderen Schülerbeiträge aufzurufen und in den Unterricht zu integrieren.

3. Regel: Loben Sie Ihre Schüler für das, was sie gut machen!

Jeder, der etwas leistet, benötigt und verdient dafür Anerkennung. Das ist in der Schule nicht anders. Jede Anerkennung verstärkt die Motivation zum Weiterarbeiten. Sie reduziert die Angst, sich bloßzustellen und hilft, ein positives Selbstkonzept aufzubauen. Für Kinder ist diese Anerkennung noch wichtiger als für Erwachsene, die ihre Leistung sicherer selbst beurteilen und bewerten können und darin Befriedigung finden. In der Unterrichtspraxis ist diese Anerkennung jedoch häufig zu einer stereotypen Bekräftigung verkommen. Jede Schülerantwort wird unabhängig von ihrer Qualität durch ein zustimmendes „Mmh“, „Ja“ oder „Gut“ bekräftigt. Selbst manche falsche Antwort erfährt eine derartige Aufwertung. So wird aber die Kategorie Anerkennung oder Lob verschlissen. Schüler merken sehr schnell, daß

das nur floskelhaftes Anerkennen bedeutet. Vermeiden Sie deswegen stereotype Bekräftigungen!

- Loben Sie bewußt und so, daß die Schüler Ihr Lob als Lob erkennen!

Oft genügt es, wenn Sie den Schülern nonverbal signalisieren, daß die Antwort bei Ihnen angekommen ist, Dazu genügt ein Blickkontakt, ein leichtes Nicken oder auch eine mimische Reaktion, die deutlich macht, daß diese Antwort fraglich ist. Loben und ermutigen Sie den Schüler, der für Sie überraschend etwas zum Unterricht beigetragen hat. Loben Sie die wirklich herausragende Schülerleistung. Dann sollte Ihr Lob aber auch etwas ausführlicher sein als das stereotype „Gut“. Beispielsweise:
„Das ist eine sehr gute Antwort. Die bringt uns etwas weiter.“

„Ja, ich glaube, das ist ganz wichtig, was Theresa da eben gesagt hat.“

- Vermeiden Sie spottendes, „negatives“ Lob!

Der Umgang mit den Beiträgen leistungsschwacher Schüler stellt Lehrer manchmal vor Probleme. Sie beteiligen sich nur selten am Gespräch, und oft sind ihre Antworten unqualifiziert. Die Probleme verstärken sich, wenn persönliche Antipathien einen guten Kontakt und eine stärkere Berücksichtigung im Unterricht verhindern.

Wenn Sie diesen Schülergruppen Ihre Abneigung durch negatives Lob deutlich machen, wird die Motivation der Schüler zum Nullpunkt tendieren. Vermeiden Sie deswegen alle spottenden, zynischen Bemerkungen wie (vgl. Becker u.a. 1980, 114):
„Endlich ist bei dir mal der Groschen gefallen!“

„Ach, dir ist ja auch mal etwas eingefallen.“ (begleitet durch ein süffisantes Lächeln).

- Werfen Sie die positiven, spielerischen Ansätze der Grundschule nicht ab der fünften Klasse über Bord!

Lehrer der Grundschulen verfügen über ein großes Verhaltensrepertoire, um Ihre Schüler zu loben und das Geleistete anzuerkennen. Erinnerung sei nur an die vielen Stempel, die unter die Haus- oder Schularbeiten gemacht werden. Diese Vielfalt anerkennender Reaktionen verschwindet in den weiterführenden Schulen. Es ist deswegen grundsätzlich zu überlegen, wie Lob und Anerkennung außer über Noten und explizites Lob ausgedrückt werden können. Zu denken ist z.B. an regelmäßige Rückmeldungen der Lehrer nach einzelnen Unterrichtseinheiten oder Projekten, an persönliche Gespräche, die aufmuntern und aufbauen können oder an gute Kommentierungen im durchgesehenen Heft. Generell sollten das angemessene Verhalten, die zündenden Ideen und die gute Mitarbeit im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und nicht das abweichende, störende Verhalten. So schreibt z.B. eine Klassenlehrerin einer Grundschulklasse regelmäßig Briefe an die Eltern, wenn das Kind dreimal positiv aufgefallen ist. Die positiven Aktionen der Schüler finden dadurch mehr Beachtung und das negative Verhalten wird eher an den Rand gedrängt.

4. Regel: Denken Sie daran, daß ein Aufgreifen von Gedanken und ein Weiterarbeiten mehr Anerkennung bedeuten kann als ein flüchtiges Lob!

Wenn Schüler erleben, daß mit ihren Gedanken weitergearbeitet wird und daß ihre Gedanken die ganze Klasse im Lernprozeß weiterbringen, ist das eine intensivere Form der Bekräftigung als ein einfaches „Gut“ oder „Sehr schön“. Heben Sie deswegen weiterführende Schülerbeiträge hervor und integrieren Sie solche Antworten in den weiterführenden Unterrichtsprozeß. Beispielsweise:

„Was Sascha da gesagt hat, das ist ganz interessant. Darüber müssen wir noch mal nachdenken.“

„Nehmt doch bitte einmal Stellung zu dem, was Isabell gesagt hat. Ich denke, das könnte uns weiterbringen.“

5. Regel: Geben Sie minimale Lernhilfen zur Beantwortung!

Finden die Schüler nicht sofort die Antwort oder geht die Antwort in die falsche Richtung, dann geben Sie nicht zu viele Hilfen vor. Die Schüler brauchen sonst nicht mehr weiterzudenken, und Sie mindern ihre Lernchancen. Häufig genügen schon kleine Hinweise, um das Denken der Schüler in die richtige Bahn zu lenken. Einige Beispiele:

„Denkt doch noch einmal an die letzte Stunde! Da hat Thomas etwas an die Tafel geschrieben, das euch weiterhelfen kann.“

„Nein, die Lösung ist zu einfach. erinnert euch doch mal an die Geschichte von Gerhard Zwerenz, Nicht alles gefallen lassen!“

6. Regel: Fördern Sie leistungsschwache Schüler!

Viele Klassengespräche werden allein zwischen dem Lehrer und einer Handvoll guter Schüler, die immer mitarbeiten, geführt. Die schwächeren Schüler werden dagegen kaum berücksichtigt und bringen sich nicht von selbst in den Unterricht ein. Die Folgen sind oft ein Nichtbeachten der Leistungsschwachen, ein Nicht-mehr-Zutrauen und manchmal ein Abschalten dieser Schülergruppe. Damit sich diese Folgen nicht einstellen, behalten Sie vor allem die ruhigen und leistungsschwachen Schüler im Blick. Folgende Punkte können dabei helfen:

- Rufen Sie zuerst lernschwache Schüler auf!

Die leistungsstarken Schüler melden sich in der Regel zuerst. Wenn Sie diese „Schnellmelder“ sofort aufrufen, bringen Sie die Schüler um ihre Lernchancen, die etwas mehr Zeit zum Überlegen brauchen. Das aber verstärkt deren Lernunlust. Warten Sie deswegen weitere Meldungen ab! Dann rufen Sie zuerst die lernschwächeren Schüler auf und erteilen den stärkeren erst danach das Wort!

- Sprechen Sie ruhige Schüler an!

Schwache oder stille Schüler, die sich von selbst nicht melden, sprechen Sie direkt an! Achten Sie aber darauf, daß Sie diese Schüler durch zu schwierige Fragen nicht bloßstellen und in ihrem negativen Selbstbild bestätigen. Wenn Sie z.B. mit ihren Schülern ein Bild beschreiben, dann können die schwachen und stillen Schüler die ersten sein, von denen Sie einen Beitrag erbitten. In dieser ersten Phase muß jeder etwas zu dem Bild sagen können.

- Besonders die leistungsschwachen Schüler benötigen Ihr positives Eingehen auf ihre Beiträge!

Verstärken Sie deswegen positiv die Ansätze zur Mitarbeit und zur Teilnahme am Gespräch. Achten Sie aber darauf, daß die Bekräftigung nicht überschwenglich wird. Der betroffene Schüler wie die Mitschüler könnten das schwerlich akzeptieren.

7. Regel: Denken Sie daran, daß Sie ein Klassengespräch leiten!

- Das gegenseitige Zuhören ist Voraussetzung jeden *Klassengesprächs*!

Das Zuhören-Können ist ein wichtiges Lernziel im Bereich des sozial-kommunikativen Lernens, das zu fördern auch der Schule aufgegeben ist. Es erweist sich in der Praxis oft als Sisyphus-Arbeit. Denn die eben erst angemahnte Aufmerksamkeit ist im nächsten Moment schon wieder verschwunden, ein Teil der Schüler träumt vor sich hin, andere führen Privatgespräche. Fordern Sie deswegen Ihre Schüler immer wieder dazu auf, sich gegenseitig zuzuhören. Es ist Voraussetzung jeder Kommunikation, und ohne diese Voraussetzung kann eine Interaktion der Schüler untereinander nicht zustande kommen. Zwei Beispiele:

„Stop, Hannah, warte erst mal. Da hinten die ganze Gruppe hört ja nicht mehr zu. Konzentriert ihr euch bitte wieder auf das Gespräch!“

„Moment, ich muß den Unterricht einmal unterbrechen. Schaut ihr bitte einmal alle auf das Plakat neben der Tür! Ich darf euch an unsere Regeln erinnern, die wir gemeinsam vereinbart haben.“

- Achten Sie auf Konzentration und Aufmerksamkeit!

Manchmal kann es sein, daß die Aufmerksamkeit der Schüler im Klassengespräch nicht aus Desinteresse oder Unachtsamkeit nachläßt, sondern weil die Konzentrationsfähigkeit erschöpft ist. Auf solche Situationen müssen Lehrer flexibel reagieren und die Unterrichtsplanung ändern. Beispielsweise:

„Hört bitte mal zu. Ich merke, daß ihr völlig unkonzentriert seit. Wir machen mal eine kurze Pause von drei Minuten. Macht kurz das Fenster auf und laßt frische Luft herein! Dann machen wir weiter.“

„Oh, paß auf! Ihr seid so k.o., da singen wir unser Lied zwischendurch: Ach, wie bin ich müde, und machen die Bewegungen dazu!“ (bis zur sechsten Klasse)

„Wartet bitte mal. Ich möchte kurz unterbrechen. Ich merke, ihr seid sehr unkonzentriert. Hat das irgendeinen Grund?“

- Vermeiden Sie das Wiederholen von Schülerantworten (Lehrerecho)!

Das papageienartige, wörtliche Wiederholen meist kurzer Schülerantworten, das sogenannte Lehrerecho, ist vor allem ein Anfängerfehler. Die Antwort des Schülers wird vom Lehrer laut wiederholt, damit der Schüler merkt, daß die Antwort angekommen ist und damit sie jeder Schüler hört. Aber auf die Dauer wirkt dieses Lehrerecho stereotyp und langweilig. Es widerspricht jeder normalen Gesprächssituation und fördert die Lehrerzentrierung im Unterricht. Alles läuft über die „Zentralsonne“ Lehrer (Herbart), und die Schüler müssen nicht aufeinander hören, da wichtige Antworten ohnehin wiederholt werden.

- Lassen Sie Beiträge präzisieren, ergänzen oder in Beziehung setzen!

Viele Beiträge während eines Klassengesprächs mögen im Ansatz richtig sein, bleiben aber unpräzise oder unvollständig. Andere Antworten greifen bereits ausgesprochene Gedanken auf. Lassen Sie solche Beiträge von den Mitschüler präzisieren oder ergänzen oder in Beziehung setzen! Zum Beispiel:

„Das muß noch etwas genauer gesagt werden.“

„Rebecca hat recht. Aber da könnt ihr noch mehr zu sagen.“

„Überlegt mal! Die Beiträge von Matthias und Achmed haben einiges gemeinsam, widersprechen sich aber in einem wichtigen Punkt.“

- Stellen Sie den Beitrag zur Diskussion!

Sehr provokante oder einseitige Äußerungen von Schülern können Sie zur Diskussion stellen, wenn Sie der Meinung sind, das Thema der Diskussion ist wichtig und es interessiert die Schüler. Leiten Sie die Diskussion z.B. folgendermaßen ein:

„Was Judith gesagt hat, ist wichtig, aber nicht unumstritten. Wir müssen jetzt in Ruhe darüber reden.“

„Niklas hat gerade etwas gesagt, was im Widerspruch zu dem steht, was Aische gesagt hat. Für beide Standpunkte gibt es aber gute Gründe. Deswegen schlage ich folgendes vor. Wir bereiten in einer kurzen Gruppenarbeit eine Pro- und Contra-Diskussion vor. Die zwei Gruppen links von der Mitte suchen Argumente für den Standpunkt von Niklas, die beiden anderen Gruppen für den Standpunkt von Aische!“

- Geben Sie Fragen von Schülern, die an Sie gerichtet sind, an die Klasse weiter!

Daß Schüler Fragen an den Lehrer richten, ist in unserem Schulsystem selbstverständlich. Sie müssen als Lehrer aber nicht jede an Sie gerichtete Frage auch selbst beantworten. Geben Sie die Frage an die Klasse weiter oder noch besser: Fordern Sie den Schüler auf, die Frage an die Klasse zu richten. Dadurch wird die Interaktion der Schüler untereinander gefördert. Ein Beispiel:

In einem Text über Christenverfolgungen im alten Rom stolpert ein Schüler über den Begriff „Katakomben“. Er fragt die Lehrerin: „*Frau N.N., was sind denn Katakomben?*“ Die Lehrerin gibt im selben Atemzug die Frage an die Klasse weiter: „*Ja, was sind Katakomben? Wer weiß das?*“ Oder: „*Frag doch mal die anderen! Vielleicht weiß jemand, was Katakomben sind*“. Oder: *Schau doch bitte einmal im Regal im Fremdwörterlexikon nach! Da findest du bestimmt eine Antwort.*

Noch sinnvoller ist es, fremde Begriffe in einem „vorwegnehmenden Schema“ (Fritz Oser) kurz zu klären, da der unverständliche Begriff das Verstehen eines Textes oder einer Geschichte unterbricht. Dieses Unterbrechen wird vermieden, wenn voraussehbare Unklarheiten vorher beseitigt werden.

- Lassen Sie die Schüler sich selbst aufrufen!

Daß die Klasse ein Gespräch führt, wird auch deutlich, wenn Sie sich als Moderator zurücknehmen. In höheren Klassen können Sie zu diesem Zweck die Gesprächsleitung an einen Schüler übergeben. In den unteren Klassen reicht es schon, wenn Sie die Schüler dazu anhalten, sich selbst aufzurufen. Die Konzentration aufeinander ist dabei um ein vielfaches höher.

8. Regel: Geben Sie sich nicht mit allzu kurzen Antworten Ihrer Schüler zufrieden!

Beobachtungen zum Interaktionsverhalten zeigen, daß viele Schülerantworten sehr kurz sind, oft nur aus einzelnen Worten bestehen. Das hängt in der Regel mit der Fragetechnik vieler Lehrer zusammen. Unabhängig davon können Sie Ihre Schüler bitten, in ganzen Sätzen zu sprechen, wenn Sie den Eindruck gewinnen, die Kurzantworten resultieren aus schludrigem Umgang mit der Sprache. Lassen Sie aber vor allem Beiträge begründen, wenn etwas zu schnell daher gesagt wird! Begründungen können Sie immer dann erbitten, wenn es sich um eine unbewiesene Behauptung handelt oder der Gedankengang noch nicht vollständig geklärt ist, oder wenn ein Schüler zu schnell nur aus einem subjektiven Empfinden heraus urteilt. Dann hilft das Begründen, den Gedanken klarer zu fassen und strukturierter darzustellen. Einige Beispiele:

„*Nenne uns bitte die Gründe für deine Behauptung!*“

„*Warum bist du dieser Meinung. Erläutere das doch bitte!*“

„*Kannst du uns sagen, wie du darauf gekommen bist?*“

9. Regel: Geben Sie sich nicht mit der ersten richtigen Antwort zufrieden!

Wenn ein Schüler auf eine schwierige Frage die richtige Antwort gibt, bedeutet das noch lange nicht, daß alle anderen den Sachverhalt auch verstanden haben. Aber immer wieder sind Lehrer damit zufrieden nach dem Motto: „Es ist geschafft“. Dabei machen schon wenige Hinweise deutlich, wie zu schnelle Antworten vertieft werden können:

„*Ich warte noch auf mehr Meldungen. Da können noch mehr was zu sagen.*“

„*Du weißt es schon, Franziska. Dann komm, und sag's mir mal ins Ohr. In der Zwischenzeit überlegen die anderen noch weiter.*“ (in der Grundschule)

„*Paßt mal auf! Wir machen das etwas anders. Ich möchte nämlich, daß jeder dazu etwas sagt. Macht bitte aus eurer Antwort ein Schreibbild. Nehmt euch da vorne einen postkartengroßen Zettel und fangt an!*“

10. Regel: Gehen Sie auf provozierende Schüleräußerungen nicht ein als wären es ernst gemeinte Beiträge!

Manche Schüleräußerungen sind nicht ernst gemeint, manche wollen provozieren. Greifen Sie solche Äußerungen nicht auf, als sei die Aussage ein sinnvoller Beitrag

zum Klassengespräch. Beispielsweise antwortet ein grinsender Schüler auf die Frage des Lehrers, wie Menschen froh werden können: *Ich weiß, wie man froh werden kann: Man muß nur die Eltern erschießen, dann kann man alles tun, was man will.* Lehrer: *Ob das so schön wäre? Überleg doch mal, Lukas. Was wäre dann ...* Eine offensichtlich nicht ernst gemeinte Schüleräußerung - die Mimik sprach Bände - wird von dem Lehrer aufgegriffen. Angemessener wäre es gewesen, die Antwort zu ignorieren, möglicherweise mit einem kurzen Hinweis darauf, daß man die Provokation erkannt hat, z.B.: *„Oh, das nächste Mal sei bitte etwas origineller, Thomas.“*

11. Regel: Entscheiden Sie im Moment, wie Sie auf Schülerfragen reagieren, die überhaupt nicht in Ihr Konzept und zu Ihrem Ziel passen!

Im Unterrichtsprozeß folgt ein Lernschritt auf den anderen - logisch aufeinander aufgebaut, damit Schüler diese Schritte mitgehen können. Schülerfragen, die sich assoziativ einstellen, können diese logische Struktur geplanter Denkwege verlassen und in eine Richtung tendieren, die nicht mehr dem Stundenziel entspricht. Sie müssen dann im Einzelfall entscheiden, ob Sie solche Schülerfrage aufgreifen oder „abblocken“. Ihr Unterrichtsziel ist dabei der Kompaß im Lehr-/Lernprozeß, der die Richtung angibt; verlieren Sie es nicht aus dem Sinn. Im Geschichtsunterricht wird z.B. über Friedrich II, den „Sizilianer“, gesprochen. Bei einem Schüler löst das Wort „Sizilien“ die Assoziation „Vesuv“ aus. Er fragt den Lehrer: *„Herr N, haben Sie das auch gehört, das mit dem Vesuv. Der bricht wieder aus. Warum ist das eigentlich so - mit so 'nem Vulkan?“*

Wenn Sie auf eine solche Frage eingehen, unterbrechen Sie den logischen Aufbau Ihres Themas. Gegebenenfalls müssen Sie nachher wieder ganz von vorne anfangen. Andererseits können Sie die Frage des Schülers auch nicht völlig ignorieren, wenn sie aus einem echten Interesse an der Sache heraus gestellt wird. Sie können beispielsweise folgendermaßen reagieren:

„Du, Andreas, die Frage hat mit unserem Thema nichts zu tun. Deswegen will ich sie auch nicht beantworten. Aber wenn du nach der Stunde zu mir kommst, will ich gerne versuchen, dir das zu erklären.“

„Andreas, die Frage gehört jetzt wirklich nicht hierher. Aber wenn es dich interessiert, kannst du in der Schülerbibliothek in dem Was-ist-was-Buch über Vulkane nachlesen und dir die Frage selbst beantworten. Und wenn die anderen das wollen, kannst du es uns mal am Anfang einer Stunde erklären.“

12. Regel: Lassen Sie sich durch Schülerantworten darauf hinweisen, daß Sie zu sehr in ihren eigenen Gedankenbahnen gefangen sind, die von den Schüler nicht geteilt werden!

Wer in einem Fachgebiet zu Hause ist, vergißt oft, daß „Laien“ anders denken als man selbst. Verschiedentlich können Schülerantworten den Lehrer wieder auf den Boden der Realität zurückholen und deutlich machen, daß man zu sehr im Binnenraum des eigenen Unterrichtsfachs gefangen ist. Ein Beispiel: Im Religionsunterricht einer zweiten Klasse zeigt der Lehrer eine Taufkerze und fragt: *„Das, woran die angezündet wird - wie heißt das?“* Die erwartete Schülerantwort hätte lauten müssen: Osterkerze. Die Schüler dieses Schuljahres dachten jedoch viel konkreter; die Schülerantwort: *„Da oben, am Docht.“*

13. Regel: Signalisieren Sie Ihren Schüler, daß Sie mit ihnen zusammen auf der Suche nach der richtigen Lösung, der stimmigen Aussageabsicht oder der angemessenen Antwort sind!

Es gibt in jedem Unterricht falsche Schülerantworten, die eindeutig als falsch gekennzeichnet werden müssen. Daß dabei Ungeduld, Schimpfen oder mißachtende Blicke fehl am Platz sind, ist selbstverständlich; sie entmutigen den Schüler. Wenn er aber spürt, daß Sie sein Bemühen anerkennen, dann kann das zur weiteren Mitarbeit motivieren (vgl. Becker u.a. 1980 117). Vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern gibt es diese Eindeutigkeit aber nicht immer. Die Interpretation eines Bildes, eines Gedichtes, einer Kurzgeschichte, einer historischen Quelle oder einer politischen Aussage ist offener als die Anwendung der Binomischen Formeln im Mathematik-Unterricht. Schülerantworten in diesen Bereichen sind nicht immer eindeutig zu qualifizieren. Der Lehrer ist dann nicht derjenige, der von vornherein die richtige Interpretation mitbringt. Begeben Sie sich - unabhängig von Ihrer Vorbereitung - mit Ihren Schüler auf die Suche nach der richtigen Interpretation. Signalisieren Sie Ihren Schüler diese Bereitschaft. Ein Beispiel:
„Ja, da habe ich bisher noch gar nicht dran gedacht. Wir können ja mal in der Richtung weiterdenken und schauen, ob uns das voran bringt.“

2. Rahmenbedingungen für ein gutes Gesprächsklima

- Unterricht steht in der Spannung zwischen den komplementären Größen „Autorität“ und „Partnerschaftlichkeit“
- „Gute“ Lehrer brauchen persönlichkeitspezifische Eigenschaften, die für den Umgang mit jungen Menschen unverzichtbar sind; sie sind echt, kommunikativ, kontaktfreudig, flexibel, ...
- Ihr Unterrichtsziel ist der Kompaß im Lehr-/Lernprozeß. Verlieren Sie es nicht aus dem Sinn!
- Vereinbaren Sie mit Ihren Schülern einsichtige Gesprächsregeln!
- Sorgen Sie bei längeren Gesprächen für eine gute Sitzordnung!
- Versuchen Sie grundsätzlich, Ihren Redeanteil zugunsten größerer Sprechanteile der Schüler zu verringern!
- Lernen Sie, zu schweigen und abzuwarten!
- Schulen Sie Ihre Fähigkeit zuzuhören!
- Denken Sie daran, daß Ihr Sprechen ein Modell ist, von dem Schüler durch Nachahmung lernen können!
- Reagieren Sie individuell auf die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten!
- Fördern Sie die Methodenkompetenz Ihrer Schüler!

3. 13 Regeln zu Reaktionen auf Schüleräußerungen

- 1. Regel: Lassen Sie Ihren Schüler Zeit zur Beantwortung!
- 2. Regel: Sammeln Sie zunächst die Antworten der Schüler!
- 3. Regel: Loben Sie Ihre Schüler für das, was sie gut machen!
 - - Loben Sie bewußt und so, daß die Schüler Ihr Lob als Lob erkennen!
 - - Vermeiden Sie spottendes, „negatives“ Lob!
 - - Werfen Sie die positiven, spielerischen Ansätze der Grundschule nicht ab der fünften Klasse über Bord!
- 4. Regel: Denken Sie daran, daß ein Aufgreifen von Gedanken und ein Weiterarbeiten mehr Anerkennung bedeuten kann als ein flüchtiges Lob!
- 5. Regel: Geben Sie minimale Lernhilfen zur Beantwortung!
- 6. Regel: Fördern Sie leistungsschwache Schüler!
 - - Rufen Sie zuerst lernschwache Schüler auf!
 - - Sprechen Sie ruhige Schüler an!

- Besonders die leistungsschwachen Schüler benötigen Ihr positives Eingehen auf ihre Beiträge!
- 7. Regel: Denken Sie daran, daß Sie ein Klassengespräch leiten!
 - Das gegenseitige Zuhören ist Voraussetzung jeden *Klassengesprächs*!
 - Achten Sie auf Konzentration und Aufmerksamkeit!
 - Vermeiden Sie das Wiederholen von Schülerantworten (Lehrerecho)!
 - Lassen Sie Beiträge präzisieren, ergänzen oder in Beziehung setzen!
 - Stellen Sie den Beitrag zur Diskussion!
 - Geben Sie Fragen von Schülern, die an Sie gerichtet sind, an die Klasse weiter!
 - Lassen Sie die Schüler sich selbst aufrufen!
- 8. Regel: Geben Sie sich nicht mit allzu kurzen Antworten Ihrer Schüler zufrieden!
- 9. Regel: Geben Sie sich nicht mit der ersten richtigen Antwort zufrieden!
- 10. Regel: Gehen Sie auf provozierende Schüleräußerungen nicht ein als wären es ernst gemeinte Beiträge!
- 11. Regel: Entscheiden Sie im Moment, wie Sie auf Schülerfragen reagieren, die überhaupt nicht in Ihr Konzept und zu Ihrem Ziel passen!
- 12. Regel: Lassen Sie sich durch Schülerantworten darauf hinweisen, daß Sie zu sehr in ihren eigenen Gedankenbahnen gefangen sind, die von den Schüler nicht geteilt werden!
- 13. Regel: Signalisieren Sie Ihren Schüler, daß Sie mit ihnen zusammen auf der Suche nach der richtigen Lösung, der stimmigen Aussageabsicht oder der angemessenen Antwort sind!

Literaturliste

- Becker, Georg E u.a. 1980, Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder, Mitautoren: Clemens-Lode, Beate/Köhl, Karl, München u.a.
- Gordon, Thomas 1981, Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst (orig.: T.E.T. Teacher Effectiveness Training 1974) , Reinbek bei Hamburg
- Hintz, Dieter u.a., 1993, Neues schulpädagogisches Wörterbuch, Mitautoren: Pöppel, Gerhard/Rekus, Jürgen, Weinheim und München
- Klippert, Heinz 1994, Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim und Basel
- Meyer, Hilbert 1987, Unterrichtsmethoden. II: Praxisband, Frankfurt
- Moll, Peter/Lieberherr, Hans 1992, Unterrichten mit offenen Karten, Bd. 1: Einsteigen, Bd 2: Fortschreiten, Zürich
- Orth, Peter 1992, Neunzehn Regeln für ein gutes Klassengespräch. Das Klassengespräch als schwierige Lehr-/Lernform, in: Pädagogik 44(1992)45-47
- Schreckenber, Wilhelm 1982, Vom „guten“ zum „besseren“ Lehrer. Über Eignung und Leistung von Lehrern, Düsseldorf

26 Regeln für ein gutes KLASSENGESPRÄCH

Rahmenbedingungen für ein gutes Gesprächsklima

1. Nehmen Sie die SchülerInnen als gleichberechtigte Partner im Gespräch ernst!
2. „Echtheit“ ist Kennzeichen eines guten Lehrers wie eines guten Gesprächs!
3. Sorgen Sie bei längeren Gesprächen für eine gute Sitzordnung!
1. Ihr Unterrichtsziel ist der Kompass der Klassengespräche. Vergessen Sie es nicht!
5. Vereinbaren Sie mit Ihren SchülerInnen einsichtige Gesprächsregeln!
6. Reagieren Sie flexibel angesichts der „typischen“ Probleme eines Gesprächs!
7. Behalten Sie alle SchülerInnen im Blick (vor allem die „schwächeren“!)!
8. Reagieren Sie individuell auf die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten!
9. Versuchen Sie grundsätzlich, Ihren Redeanteil zugunsten größerer Sprechanteile der SchülerInnen zu verringern!
10. Lernen Sie, zu schweigen und abzuwarten!
11. Schulen Sie Ihr Zuhörenkönnen!
12. Ihr Sprechen ist ein Modellverhalten, von dem SchülerInnen lernen können!
13. Fördern Sie die Methodenkompetenz Ihrer SchülerInnen!

Regeln zu Reaktionen auf Schüleräußerungen

1. Lassen Sie Ihren SchülerInnen Zeit zur Beantwortung!
2. Sammeln Sie zunächst die Antworten der SchülerInnen!
3. Loben Sie Ihre SchülerInnen für das, was sie gut machen!
4. Ein Aufgreifen von Gedanken/ein Weiterarbeiten bedeutet mehr Anerkennung als ein flüchtiges Lob!
5. Geben Sie minimale Lernhilfen zur Beantwortung!
6. Fördern Sie leistungsschwache SchülerInnen!
 - Rufen Sie möglichst zuerst lernschwache SchülerInnen auf!
 - Sprechen Sie ruhige SchülerInnen an!
 - V.a. leistungsschwache SchülerInnen benötigen Ihr positives Eingehen auf Beiträge!
7. Denken Sie daran, dass Sie ein Klassengespräch leiten!
 - Das gegenseitige Zuhören ist Voraussetzung jeden *Klassengesprächs*!
 - Achten Sie auf Konzentration und Aufmerksamkeit!
 - Lassen Sie Beiträge präzisieren, ergänzen oder in Beziehung setzen!
 - Stellen Sie den Beitrag zur Diskussion!
 - Lassen Sie die SchülerInnen sich selbst aufrufen!
8. Geben Sie sich nicht mit allzu kurzen Antworten Ihrer SchülerInnen zufrieden!
9. Geben Sie sich nicht mit der ersten richtigen Antwort zufrieden!
10. Gehen Sie auf provozierende Schüleräußerungen nicht ein als wären es ernst gemeinte Beiträge!
11. Entscheiden Sie im Moment, wie Sie auf Schülerfragen reagieren, die überhaupt nicht in Ihr Konzept und zu Ihrem Ziel passen!
12. Lassen Sie sich durch Schülerantworten darauf hinweisen, dass Sie zu sehr in ihren eigenen Gedankenbahnen gefangen sind!
13. Signalisieren Sie Ihren SchülerInnen, dass Sie mit ihnen zusammen auf der Suche nach der richtigen Lösung/Aussageabsicht/Antwort sind!

Literatur:

- Klippert, Heinz 1994, Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim und Basel
- Meyer, Hilbert 1987, Unterrichtsmethoden. II: Praxisband, Frankfurt
- Orth, Peter 1998, Regeln für ein gutes Klassengespräch. Indem Sie angemessen auf die Äußerungen Ihrer Schüler reagieren, schaffen Sie ein positives Gesprächs- und Klassenklima, in: Das Lehrerhandbuch, Berlin: Raabe, C 2.2

Kreatives Verarbeiten im Religionsunterricht

Gründe für einen kreativen Religionsunterricht

Die Klagen über einen langweiligen und sterilen Religionsunterricht sind bekannt; wenige Stichworte mögen die Richtung anzeigen: * einseitig kopflastig * Frage-Antwort-Brei * anregungsarm * wenig Abwechslung * kaum Planung von Motivation * kaum Korrelation und damit keine Einsicht, warum ich mich mit solchen Themen oder uralten Texten aus der Bibel abgeben soll.

Die Gründe, die für einen methodisch abwechslungsreich gestalteten und kreativen Religionsunterricht sprechen, sind ebenfalls schnell benannt: * Abwechslung motiviert. * Der Schüler wird über verschiedene Methoden in all seinen Dimensionen angesprochen. * Längeres, intensives Beschäftigen mit einem Thema/Text, wie es beim kreativen Gestalten der Fall ist, begünstigt das Einsinken-Lassen sowie die Identifikation und lässt eine bessere Behaltensquote erwarten. * Was Eindruck gemacht hat, drängt zum (methodisch „kontrollierten“) kreativen Ausdruck. * Der Schüler kommt mit seinen eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen ins Spiel, wenn er sich im Prozess des kreativen Verarbeitens selbst einbringen kann. * "Mit Gesten, mit Farben und mit Gegenständen, mit Ton und mit Bildern, mit Klängen und mit Bewegung lassen sich Dimensionen des Textes und Dimensionen der Wirklichkeit erschließen, darstellen und feiern, die anders nicht wahrgenommen und ausgedrückt werden können" (Hilger/Niehl 1989, 399)

Kreatives (Ver-)Arbeiten im Religionsunterricht ist also gut begründet und wichtig. Dennoch gilt das Wort von Fritz Oser nach wie vor: Es ist die am wenigsten geglaubte Lernform. LehrerInnen glauben nach wie vor kaum, dass SchülerInnen etwas "lernen", wenn sie sich kreativ mit einem Gegenstand auseinandersetzen. Vielmehr verkümmert das kreative Tun im Religionsunterricht zu einem Lückenfüller – v.a. in den letzten Minuten (Motto: "Dann holt euer Heft heraus und malt ein Bild dazu!" und: "Malt das Bild zu Hause fertig!"), oder es wird als notwendige Unterbrechung des eigentlichen Lernens gesehen, da die Konzentration der SchülerInnen für längere Lernphasen nicht ausreicht.

Das wird aber der Bedeutung des kreativen Verarbeitens nicht gerecht und widerspricht den oben angeführten Begründungen. Statt dessen ist das kreative Verarbeiten als eigenständige Lernform didaktisch überlegt einzusetzen, es braucht ausreichend Zeit und darf nicht als "Füllmaterial" angesehen werden.

Da LehrerInnen oftmals die Bandbreite möglichen kreativen Arbeitens nicht bekannt ist, wird im Folgenden eine Übersicht möglicher Techniken präsentiert. Wenige Beispiele mögen das Gesagte veranschaulichen. (Beachte: Das Basteln einer Gebetskette ist Teil einer Stationenarbeit, lässt sich aber auch im lehrgangsförmigen Unterricht einbauen.)

Kreative Methoden: eine Übersicht möglicher Techniken:

- verschiedene Arten des Malens

- Mandala-Malen
- Tischtuch-Malen
- Ausmalen von Malvorlagen
- Weitermalen von Malvorlagen
- Kolorieren von Vorlagen (s. auch GoeS 146-148)
- Streichholzbilderbuch, z.B. zur Josefsgeschichte
- Leporello (Neumüller/Hg., 7f)
- Gemeinschaftsarbeiten , z.B.: Zug der Tiere zur Arche (GoeS 54)
- Malen mit Pastellkreide
- Malen mit Aquarellstiften/-farben
- Malen mit Zeichenkohle auf Packpapier: David und Goliath (GoeS 107f)
- Malen mit Kohle und Kreide auf grauer Pappe (GoeS)
- Malen mit bunten Kreiden auf Packpapier (GoeS)
- Malen mit Feder/Tusche, lavieren: Tanz der Mirjam (GoeS 95f)
- Bilder in geschwärzte Diarähmchen oder auf geschwärzte Folien(stücke) ritzen
- Bleistiftschraffur: Rut (GoeS 103-105)
- graphische Struktur mit Feder/Tusche: Das himmlische Jerusalem (GoeS 169f)
- Deckfarben bei Farbbegrenzung: Jona und der Fisch (GoeS 120f)
- Abspreng- oder Abwaschtechnik (Knecht 1977, Bd 1, 32f)
- Wachsmalfarben (Schraffiertechnik) (Knecht 1977, Bd 1, 35ff)

Bitte nicht immer nur: Holt euer Heft heraus und malt ein Bild dazu! „Variatio delectat!“

Andere kreative Verarbeitungsformen:

- Das Reißen von Glyphen: Mose am Dornbusch (Knecht 1977, Bd 1, 27)
- Das Papiermosaik (Knecht 1977, Bd 1, 30f)
- Frottage: Schöpfung, 3. Tag (GoeS 50f)
- Arbeit mit Ton
- Reliefbild aus Ton (GoeS)
- Ytong: Hannas Lobgesang oder Sara und Hagar (GoeS 106 oder 66-68)
- Collage
- Basteln:
 - Mobile zum Thema Schöpfung oder Die 10 Worte (Neumüller/Hg., 22f)
 - Lernscheibe und Mobile zum Ps 23 (→ Arbeitshilfe Religion 1. Schuljahr.)
 - Der Vogel-Tico (→ Arbeitshilfe Religion 1. Schuljahr.)
 - Stabpuppe (Neumüller/Hg., 11f)
 - Tonpapiercollage (Neumüller/Hg., 13f)
 - Aufstellbild aus Fotokarton (Neumüller/Hg., 15f)
 - Basteln einer Römerstadt
 - Fensterbild: Der Herr ist mein Hirte (Neumüller/Hg., 33) u.a. (GoeS)
 - Arbeiten mit Papier / Falten (→ s. Vorlage/Arbeitsblatt)
 - Schuhkartonplastik (Neumüller/Hg., 34f)
 - Klappbild einer Synagoge, einer Moschee (Neumüller/Hg., 51-53)
 - Eine „Weihnachtslaterne“ (Neumüller/Hg., 60f)
 - Aufstellbild mit Transparentpapier (Neumüller/Hg., 80f)
 - Darstellung von Bewegung/Spiralen (Neumüller/Hg., 84f)
 - Stoffapplikation (Neumüller/Hg., 77-79)
- kreatives Schreiben
- Eine Spirale mit biblischem Text
- Motive in Metallfolie drücken
- Figuren aus Draht (und allem möglichen Material) basteln

Eine Spirale mit biblischem Text

Die Spirale veranschaulicht durch ihre Form die Dynamik eines Spruches. Sätze, Gedanken, Psalmen, Worte werden vertieft und in sich und in uns bewegt. Das Schreiben in Spiralform schafft darüber hinaus Stille. Die Bastelarbeit zeigt, dass die jeweilige Aussage auf der Spirale Kreise zieht. Werden z.B. Kernsätze einer Geschichte herausgeschrieben, so beginnt man außen mit dem Schreiben; dadurch steht der wichtigste Satz in der Mitte. Sicher ist solch eine Spirale auch eine Merkhilfe.

Um die Spiralen aufhängen zu können, empfiehlt es sich, einen stark verzweigten Ast an der Decke aufzuhängen. Dort können auch andere Bastelarbeiten gesammelt werden.

Thema	<i>(biblische) Sprüche; (biblische) Texte</i>
Alter	<i>ab ca. 9 Jahre</i>
Dauer	<i>ca. 30 Minuten</i>
Material	<i>ABL mit aufgemalter Spirale; Schere; Stifte; Nadel; Faden; Bibel/Textsammlungen</i>
Vorbereitungen	<i>Kopiervorlagen in ausreichender Anzahl bereit halten Material bereitstellen</i>

Durchführung

Die Spirale wird zunächst von außen nach innen beschriftet und dann entlang der gestrichelten Linie ausgeschnitten.

Durch den Punkt fädelt man mit der Nadel den Faden zum Aufhängen.

Alternative

Die Teilnehmer beschriften die Spiralen mit »Worten, die sie in ihrem Herzen bewegen wollen« und hängen die Spiralen im Gruppenraum von der Decke herab.

(nach: Das große Werkbuch Religion; Verlag Herder Freiburg im Breisgau 2004; Kap. 1.3: Spirale, S. 25)

Station 8

Die Gebetskette

Jeder Muslim soll fünfmal am Tag beten. Zu diesen Gebeten wird er durch einen Ausrufer (Muezzin) aufgefordert, der vom Turm der Moschee (Minarett) den Beginn des Gebets ausruft. Daneben gibt es noch das persönliche Gebet, z.B. wenn man irgendwo warten muss, im Bus, ... Oft lässt man dabei eine Perlenschnur durch die Finger gleiten. Bei jeder Perle spricht man einen kurzen Gebetssatz oder einen der Namen Gottes aus.

Du erinnerst Dich: Im Islam hat Gott 99 schöne Namen, z.B. der Barmherzige, der König, der Treue, der Starke, der immer gerecht ist, der uns ernährt, der Freund, der uns den rechten Weg zeigt oder der voller Geduld ist.

Aufgabe: Mache Dir Deine eigene Gebetskette!

1. Suche Dir zuerst 12 kleinere Perlen und eine große Perle aus! Nimm auch eine Schnur mit, die Du an der Station findest!
2. Jetzt mache nach ca. 20 cm. einen Knoten in die Schnur! Fädle die 12 kleineren Perlen auf! Nach jeder Perle musst Du wieder einen Knoten machen. Achte darauf, dass Du den Knoten dicht an die Perle rutschen lässt!
3. Zum Schluss knote die beiden Enden der Schnur zusammen, so wie Du es an der Beispiel-Kette siehst! Dann nimm die größere Perle! Sie bildet den Abschluss. Zieh die beiden Fäden durch diese größere Perle und verknote sie am Ende fest, damit die Kette nicht aufgehen kann.
4. Suche Dir danach 12 Namen für Gott heraus, die Dir am besten gefallen! Das ist die Aufgabe an Station 7! Wenn Du Station 7 bisher nicht bearbeitet hast, solltest Du das jetzt machen!
5. Wenn Du die 12 Namen gefunden hast, lass die Kette durch Deine Finger gleiten und sage dabei die Namen Gottes auf. Bei der größeren Perle sprich: "Vater unser im Himmel"!
6. Wiederhole das ein paar Mal, bis Du Dir Deine Gottes-Namen eingepägt hast!

Basten einer Mesusa - Das Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe

Du findest in diesem Rahmen ein Glaubensbekenntnis in Kurzform. Den Israeliten ist es so wichtig, dass sie es in einer kleinen Schachtel, einer „Mesusa“ an ihren Haustüren anbringen. Ähnliches wollen wir heute mit Euch allen und mit Dir machen.

- ☺ Schneide bitte vorsichtig den Rahmen und die einzelnen Satzteile aus.
- ☺ Die sind aber leider alle durcheinander geraten. Also versuche, sie in die richtige Reihenfolge zu bringen!
- ☺ Wenn Du denkst, Du hast es geschafft, schau bitte auf einem Kontrollblatt nach. Es liegt auf einem der Tische aus!
- ☺ Dann klebe die Satzteile in den Rahmen hinein!
- ☺ Wenn der Kleber trocken ist, rolle den Zettel zusammen und stecke in ein kleines Bambusröhrchen! Du kannst das dann mit nach Hause nehmen und dort aufheben oder auch an Deiner Tür festmachen.

Höre, _____ (N.N., Firmling, ...)! Der Herr ist dein Gott. Und

**lieben,
und: Deinen Nächsten
und ganzer Seele,
wie dich selbst
und all deinen Gedanken**

**mit ganzem Herzen
du sollst den Herrn,
sollst du lieben
mit all deiner Kraft
deinen Gott,**

Malen im Religionsunterricht

Malen ist nicht gleich malen!

Die Aktionsform "Malen" kann unterschiedlichste Gestalt annehmen je nach ☆ dem Ziel, das Sie verfolgen, ☆ den Materialien, die die SchülerInnen benutzen, ☆ der Größe des Bildes und ☆ der Sozialform, in der gemalt wird. Aber bitte nicht immer nur: Holt mal euer Heft raus und malt noch ein Bild dazu!

Bereits die **Ziele** beim Malen können sehr unterschiedlich sein:

- etwas kennenlernen (Abmalen einer Landkarte)
- etwas anschaulich machen (der iro-schottische Wandermönch)
- ein Ergebnis sichern (Bild zu einem besprochenen biblischen Text)
- etwas vertiefen (Bild zu einem besprochenen biblischen Text)
- etwas, was Eindruck gemacht hat, zum Ausdruck bringen (z.B. ein Angstbild malen)

Es gibt unterschiedlichste **Materialien**, mit denen SchülerInnen malen können. Es sind z.B. Buntstifte/Faserstifte (Bild nicht größer als DinA-5) / Wachsmalkreide / Aquarellkreide oder -stifte / Wasserfarben / Fingerfarben / Zeichenkohle / Feder und Tuche / verschiedene Bleistifte, -härten / Linoldruck (ggf. Zusammenarbeit mit dem Kunstlehrer) / ... Sie machen Ihren SchülerInnen eine Freude und motivieren sie, wenn Sie gelegentlich einmal etwas Ausgefalleneres machen.

Die **Größe**, auf die gemalt wird, spielt eine große Rolle. Es ist ein gewaltiger Unterschied, ob ich die Größe eines Dia-Rähmchens oder ein Din-A3-Blatt zur Verfügung habe. Also gilt auch hier: Variieren Sie gelegentlich! → Heft (DinA-5 oder DinA-4) / Diaglas / "Streichholzschachtel-Buch" / Postkarten (-Größe / DinA-6) / Tapete (v.a. für Gemeinschaftsarbeiten) / "Tischtuch" / ...

Häufig wird das Malen in der **Sozialform** Einzelarbeit statt finden. Aber das muss nicht immer sein. Manchmal können auch mehrere oder alle SchülerInnen an einem Bild malen. Auch das kann die Motivation für eine scheinbar „abgedroschene“ Methode erhöhen. Probieren Sie doch mal das Tischtuchmalen in Kleingruppen aus!

Tischtuchmalen

Materialien:

- Fingerfarben, auch Plaka- oder Plakatfarben; Grundfarben gelb, rot, blau, schwarz, weiß;
- bei Plaka- oder Plakatfarben ein (mittelbreiter) Pinsel
- Plakatgroßes Papier: in ein kräftiges weißes Papier von 110 x 110 cm wird ein maximaler Kreis eingezogen und dann ausgeschnitten. Die Kreisfläche wird in 5 Kreisausschnitte (Sektoren) eingeteilt.

Vorgehen:

- Auf einer freien Bodenfläche wird das "Tischtuch" hingelegt.
- Vor jedem Kreisausschnitt setzt sich ein Schüler, also fünf. Es sei denn, ein Sektor wird ausgespart, um später den Bibeltext aufzunehmen.
- Zwischen die Schüler werden die Farben (ggf. Pinsel) und Wasserbecher gestellt. Für alle Gruppen braucht es einen gemeinsamen Eimer mit frischem Wasser.
- Der Lehrer führt in die Technik ein (Farbauftrag, mischen).
- Die Schüler werden still (evtl. leise Musik).
- In diese Stille spricht der Lehrer den Text. Die Schüler hören (mit geschlossenen Augen). Nach einer kurzen Pause kann der Text wiederholt werden.
- Jetzt beginnen die Schüler schweigend zu malen, jeder auf seinem Sektor.
- Unter Umständen sind die Schüler froh, wenn sie nach der Hälfte (ca. 8 – 10') den Text noch einmal hören können.
- Nach etwa 15 – 20' sollten die Schüler fertig sein oder zum Ende kommen.
- Jetzt erst stehen sie auf, betrachten, fragen.
- Jetzt oder in der folgenden Stunde werden die Bild gemeinsam betrachtet und jeweils von den Malern gedeutet.

(aus: Lothar Knecht, *Bibel im Unterricht. Kreative Praxis in Primar- und Sekundarstufe I*, Freiburg: Herder 1981, 55+57)

Die Verheißung der Geburt des göttlichen Kindes: Jes 9,1-6

Das Volk, das im Dunkel lebt, sieht ein helles Licht; über denen, die im Land der Finsternis wohnen, strahlt ein Licht auf. Du erregst lauten Jubel und schenkst große Freude. Man freut sich in deiner Nähe, wie man sich freut bei der Ernte, wie man jubelt, wenn Beute verteilt wird.

Denn wie am Tag von Midian zerbrichst du das drückende Joch, das Tragholz auf unserer Schulter und den Stock des Treibers. Jeder Stiefel, der dröhnend daherstampft, jeder Mantel, der mit Blut befleckt ist, wird verbrannt, wird ein Fraß des Feuers.

Denn uns ist ein Kind geboren, ein Sohn ist uns geschenkt. Die Herrschaft liegt auf seiner Schulter; man nennt ihn: Wunderbarer Ratgeber, Starker Gott, Vater in Ewigkeit, Fürst des Friedens. Seine Herrschaft ist groß, und der Friede hat kein Ende. Auf dem Thron Davids herrscht er über sein Reich; er festigt und stützt es durch Recht und Gerechtigkeit, jetzt und für alle Zeiten. Der leidenschaftliche Eifer des Herrn der Heere wird das vollbringen.

ICH-WORTE JESU MALEN

Ein Vorschlag von dem früheren Fachleiter der Diözese Speyer und Lehrbeauftragten an der Universität Landau, Herrn Günter Siener (Quelle unbekannt):

- Der Lehrer sucht einige Ich-Worte Jesu aus (→ Bibel, Religionsbuch)
- Vor dem eigentlichen Malen werden die Tische hergerichtet (abräumen, Material bereit legen)
- L liest die Worte zweimal langsam vor
- Die SchülerInnen malen das Ich-Wort, das sie anspricht, erst nur mit den Händen/Fingern bei geschlossenen Augen (auf das Papier oder in die Handinnenfläche)
- Erst danach malen die SchülerInnen ihr ausgesuchtes Ich-Wort auf Din-A 3-Papier mit Wachsmalkreiden; Zeitvorgabe: 8'. Im Hintergrund läuft leise Musik.

- Nach dem Malen setzen sich die SchülerInnen in Gruppen von vier bis fünf Teilnehmern zusammen.
- Alle Bilder werden verdeckt in die Mitte gelegt.
- Ein Bild nach dem anderen wird aufgedeckt. Die SchülerInnen, die das Bild nicht gemalt haben, beschreiben das Bild jeweils von außen nach innen; dann versuchen sie es zu deuten.
- Der "Künstler" äußert sich.

- Alle Bilder werden nach Gruppen entsprechend der ausgewählten Ich-Wort sortiert und in der Klasse zusammen ausgestellt.
- Zu jedem der Gruppenausstellungen kann ein Gebet gesprochen oder ein Lied gesungen werden.

ICH ALS BAUM

(Auch dieser Vorschlag stammt von Günter Siener; Quelle unbekannt)

- Din-A 3-Papier, in der Mitte gefaltet
- Die SchülerInnen malen mit Wachsmalkreiden.
- Auf die linke Seite malen die SchülerInnen: ICH ALS BAUM- so fühle ich mich jetzt, so geht es mir jetzt.
- Auf die rechte Seite malen die SchülerInnen: ICH ALS BAUM- so möchte ich mich gerne fühlen, so möchte ich, dass es mir so geht.

Literatur:

Schuster, Martin, Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten, München: Reinhardt 2. Aufl. 2001 € 17

MIND-MAPPING IN DER SCHULE

GEDANKEN-LANDKARTEN ALS VISUELLE LERNHILFE

Ein gleichnamiger Artikel von Ulrich Lipp aus der Zeitschrift PÄDAGOGIK 46(1994)H. 10, 22-26

WAS IST MIND-MAPPING

Mind-Mapping ist eine ganz einfache, nur etwas andere Technik, Gedanken, Ideen und Gespräche aufzuschreiben.

Der Clou liegt gerade in der einfachen Handhabung. Wer bisher schier verzweifelt ist, weil die Gedanken hin und her springen, weil unser Kopf die Ideen partout nicht in der „richtigen“ Reihenfolge produzieren will, bekommt mit dem Mind-Mapping eine Technik, mit der das scheinbare Gedankenchaos einfach zu Papier zu bringen ist. Das Grundprinzip ist die Überwindung des traditionellen „schön geordnet und untereinander“ Aufschreibens. Der „Erfinder“, Tony Buzan, wollte das Notieren den Vorgängen im Gehirn anpassen: Er setzte das Thema, die Überschrift ins Zentrum eines Papiers, von dem aus sich die einzelnen Gedankengänge in alle Richtungen entwickeln und verzweigen können. Trotzdem ergibt diese „Gedanken-Landkarte“ ein geordnetes, übersichtliches und wiedererkennbares Ganzes, vergleichbar einer echten Landkarte, die man sich als Bild einprägt, ohne jedes Detail behalten zu müssen. Zu diesem „gehirngerecht“ Notieren kommen andere Vorzüge: Es geht kaum ein Gedanke verloren, man hat alles auf einen Blick und das einigermaßen übersichtlich (Abb. 1: Dieser Beitrag als Mind-Map).

Mind-Mapping eignet sich auch für die Arbeit in Gruppen, zum Sichtbarmachen von Arbeitsergebnissen und zum Festhalten von Einfällen und Ideen. Besprechungen und Diskussionen lassen sich „abbilden“, selbst wenn eine logische Ordnung oder Reihenfolge fehlt.

Die Idee, Mind-Mapping nicht nur als Arbeitstechnik für Manager, sondern auch für den Unterricht in der Schule zu nutzen, liegt da natürlich nahe.

Beispiel: Auswertung eines Unterrichtsgangs

Die Lebensgemeinschaft Teich steht in Biologie auf dem Lehrplan. Nach einer Einführungs- und Vorbereitungseinheit ziehen Klasse und Lehrerin mit Gummistiefeln, Fangnetzen, Bestimmungsbüchern und Beobachtungsaufträgen an einen Weiher. Die Kinder entdecken ihnen bisher ganz unbekannte Lebewesen. Während dieser Naturbegegnung lernen die Schüler schon sehr viel. Schade wäre nur, jetzt aufzuhören, es fehlen noch Ordnungs-, Sicherungs- und Vertiefungsphasen.

Die Klasse sitzt also am nächsten Tag in der Schule und „sprudelt“. Die Lehrerin hält Erfahrungen und Eindrücke an der Tafel mit einem Mind-Map fest. Sie fängt mit einigen Hauptästen an. Es bedarf nur weniger lenkender Impulse, und die Tafel ist voll (Abb. 2 bis 4). Das Beispiel zeigt auch, daß es auf Trennschärfe nicht unbedingt ankommt. Wichtig ist in erster Linie, daß alle Beobachtungen der Kinder festgehalten werden.

Wie geht es danach weiter? Die Lehrerin klärt die offenen Fragen. Die Schüler vertiefen einige der Äste (z.B. Wassergüte, Wasserpflanzen, Wasserschnecken) in arbeitsteiliger Gruppenarbeit mit Hilfe von Bestimmungsbüchern etc. und fertigen jeweils ein Plakat mit Abbildungen an.

Beispiel: Wortfeld sagen

Die Lehrkraft erarbeitet mit den Schülern Wörter, die „sagen“ ersetzen oder präzisieren können. Vorgegeben sind als Hauptäste „laut“, „leise“, „undeutlich“. Dazu sind gleich ein paar nicht beschriftete Äste eingezeichnet, um zum Weitersuchen anzuregen. Jetzt beschränkt sich die Lehrkraft aufs Schreiben. Medium ist hier nicht die Tafel, sondern ein großer Bogen Packpapier, auf dem die Kinder in den folgenden Tagen noch einige Synonyme ergänzen, bevor sie das Mind-Map ins Heft malen (Abb. 5). Für Übungen mit anderen Wörtern und die Darstellung von Wortfamilien brauchen die Kinder dann keine Vorgabe von Ästen mehr. Sie schaffen das ganz allein, am besten in kleinen Gruppen.

MIND-MAPPING FÜR EINSTEIGER

Die wenigsten Menschen lernen Mind-Mapping durch Anschauen oder Literatur, der einfachste Weg führt übers Ausprobieren: Learning by doing. Es erstaunt immer wieder, wie viele Skeptiker nach dem ersten oder zweiten eigenen Versuch die Vorbehalte ablegen und ganz wild „map-pen“. Folgende Hilfestellungen sollen den Start etwas erleichtern:

1. Wählen Sie ein Thema, mit dem Sie vertraut sind, z.B. Ihren letzten Urlaubsort, Ihre liebste Freizeitbeschäftigung, das nächste Thema im Lehrplan. Stellen Sie sich vor, Sie sollen darüber einen Vortrag oder Unterricht halten und wollen dafür eine Mind-Map-Stoffsammlung anlegen.

Schreiben Sie zunächst das Thema, die Fragestellung in die Mitte eines Papierbogens (für den Anfang gut: DIN A3 quer)'.

2. Überlegen Sie einige wichtige Aspekte (zwei bis drei) und notieren Sie diese als erste Hauptäste, einen rechts, einen links, eventuell noch einen nach unten. Lassen Sie den Anspruch auf Vollständigkeit und saubere Trennschärfe ruhig weg.

3. Notieren Sie nun die Gedanken, „wie sie kommen“. Wenn der Gedanke zu einem schon vorhandenen Hauptast paßt, hängen Sie ihn dort an, wenn nicht, gehört er (oder wird er) zu einem neuen Hauptast. Die "Unteräste" lassen sich natürlich wieder verzweigen. Auch wenn es am Anfang etwas schwer fällt, konzentrieren Sie sich mehr auf das Thema als auf die Technik. Wichtig ist, dass kein Gedanke verloren geht und der Gedankenfluß möglichst wenig gestört wird.

Zwei Tips für den Anfang:

- Ordnen Sie die Linien so an, dass Sie möglichst waagrecht schreiben können und schreiben Sie bitte auf die Linien sonst geht die Übersicht verloren!
- Beschränken Sie sich auf ganz wenige Wörter und verwenden Sie Druckschrift! So können schon aufgeschriebene Ideen wieder neue anregen. ...

VISUALISIERUNGSTECHNIK FÜR OFFENE UNTERRICHTSFORMEN

Wie entsteht ein Tafelbild für den Unterricht? Der Lehrer setzt sich hin, überlegt seine Lernziele und entwirft einen Text, den er dann im Lehrgespräch Stück für Stück entwickelt. Teilweise wird dieser Text schon auf Folie vorgefertigt. So entsteht mitunter eine starke Lehrerzentrierung, die wenig Raum für die Mitgestaltung durch die Schüler läßt.

Offene Unterrichtsformen brauchen andere Visualisierungen: Einfach gestaltet, spontan und differenziert, flexibel und doch übersichtlich, schnell zu erstellen und doch für die notwendige Sicherung des Unterrichtsergebnisses einprägsam.

Betrachten wir diese Anforderungen, dann sind Mind-Maps dafür geradezu prädestiniert:

Beispiel: Ergebnis einer Gesprächsrunde festhalten

Offen, weil wenig vorgeplant oder strukturiert, verlaufen Gesprächsrunden. In unserem Beispiel diskutierte die Lehrerin nach einer turbulenten Pause mit den Schülern über die Ausländerfeindlichkeit in der Klasse, in der einige türkische Kinder sind. Gerade weil das Gespräch zu einem konkreten Ergebnis kam, wollte es die Lehrerin festhalten. Sie tat das mit einem Mind-Map (Abb. 7).

Beispiel: Projektunterricht

Ein „Mini“-Projekt entstand in einer Klasse nach der Lektüre des „Klassikers“ „Tom streicht einen Zaun“ von Mark Twain: Die Geschichte sollte mit einer Videokamera verfilmt werden. Bei der Planung des Vorhabens half ein Mind-Map (Abb. 8), das nicht an der Tafel, sondern auf einem großen Plakat (Pinnwand) entstand, weil es länger gebraucht wurde.

Beispiel: Dokumentation von Kleingruppenarbeiten

Wer kennt nicht den Seufzer bei Gruppenarbeiten „Wie sollen wir das aufschreiben?“ Selbst uns Erwachsenen fällt es nicht immer leicht. Gruppenarbeitsergebnisse zu dokumentieren, wenn der Arbeitsauftrag etwas offener ist. Mit Mind-Maps geht das zwar nicht von selbst und ganz mühelos, aber doch erheblich einfacher. Schüler zeigen auch viel Freude beim Gestalten der Mind-Maps, wie Abb. 9 zeigt. Eine Gruppe von drei Schülern sollte sich über die Schnecken im Teich genauer informieren und ein Plakat darüber erstellen. Wichtig ist, daß die Arbeit der Kleingruppe gewürdigt und präsentiert wird, ganz gleich wie das Ergebnis aussieht. Geschieht das nicht, verkommt Kleingruppenarbeit mit oder ohne Mind-Maps zur schnell durchschauten und wenig geachteten Beschäftigungstherapie.

SO LERNEN SCHÜLER MIND-MAPPING

Einige Schüler fangen zu mappen an, wenn der Lehrer die ersten Mind-Maps an der Tafel entstehen läßt, obwohl sie weder Technik noch Begriff kennen, Gerade den schwächeren Schülern kommt aber eine systematische Einweisung durch den Lehrer entgegen.

Schritt 1: Beispielhaft anwenden

Bevor die Kinder ihre ersten eigenen Mind-Maps machen, sollten sie das mindestens zweimal vom Lehrer an der Tafel oder an der Pinnwand gesehen haben. Das könnten zum Beispiel Zusammenfassungen von vorhergegangenen Lerneinheiten sein. In diesem Stadium tut Zurückhaltung bei der Gestaltung gut. Die „perfekte“ Visualisierung mit vielen Bildern schreckt Neulinge am Anfang eher ab.

Schritt 2: Ein gemeinsames Mind-Map auf Zuruf

Der Lehrer läßt vor den Augen der Kinder ein Mind-Map entstehen, wo er alles notiert, was die Kinder zu einem Thema schon wissen. Im Zentrum steht „Ritter“, Der Lehrer fragt nach Lebensbereichen (= Hauptaspekte, Hauptäste), zu dem die Kinder schon etwas wissen. Die ersten Hauptäste heißen „Waffen“, „Burgen“ und „Feste“. Dann rufen die Kinder dem Lehrer ihr Wissen zu. Er schreibt mit, ordnet die Zurufe den Hauptästen zu oder läßt neue entstehen (Rechte und Pflichten. Raubritter).

Schritt 3: Das erste eigene Mind-Map

Als Einstiegsthema hat sich auch bei Kindern das eigene Hobby bewährt. Der Lehrer notiert an der Tafel:

- Thema in die Mitte!
- Suche zwei oder drei Hauptäste!
- Schreibe dann alles so auf, wie es dir einfällt!
- Schreibe auf die Linien und möglichst nur Stichwörter!

Schwierigkeiten, die bei Schüler auftreten

Schüler neigen zu eher breiten Schriften, Das macht Platzprobleme und erfordert auf alle Fälle Querformate oder Rollenpapier.

Die ersten Mind-Maps bei Kindern bestehen oft nur aus Zentrum und vielen gleichwertigen Unterästen. Hier ist gut, zu einem zweiten Mind-Map zu motivieren. in dem Zusammenfassendes auch in einem Hauptast zusammengeführt wird.

MIND-MAPPING ALS LERNHILFE

Mit Mind-Maps können sich Schüler auf Prüfungen und Tests vorbereiten. Der Schüler fängt seine Prüfungsvorbereitung in Geschichte zum Thema Napoleon an, indem er zunächst alles, was er zu Napoleon im Kopf hat, als Mind-Map aufschreibt. Dann liest er im Geschichtsbuch bzw. in seinen Aufzeichnungen nach. Was in seinem Mind-Map (und deshalb auch in seinem Kopf) noch fehlt, ergänzt er. Gleichzeitig überprüft er die Richtigkeit dessen, was er notiert hat. Im nächsten Schritt prägt er sich das Mind-Map ein, so daß er es während der Prüfung wieder abrufen kann. Dabei sind die Lernstrategien ganz verschieden: Es gibt Schüler, die schreiben das Mind-Map einfach ab, andere lernen durch genaues Anschauen und wieder andere, indem sie ihr Mind-Map ausgestalten (Zeichnungen, Symbole, Farben), jeder so wie für ihn am besten ist.

Wo liegen Vorteile dieser Lernhilfe? Zum einen wird deutlich, was vom Inhalt schon oder noch präsent ist, aber auch, wo sich Lücken auftun. Zum anderen werden nicht isolierte Einzelfakten gelernt, sondern Zusammenhänge und Verknüpfungen. Der Hauptvorteil dieser „Lerntechnik“ besteht aber sicher darin, dass statt umfangreicher Texte das Mind-Map als ein Bild im Gedächtnis verankert wird.

WEITERE ANWENDUNGSFELDER IN DER SCHULE

Aufsatzunterricht: ... (Erledigen von Stoffsammlung und Gliederung in einem Arbeitsgang)

Unterrichtsvorbereitung ...

Schülerbeobachtung ...

Konferenzen ...

GESTALTUNGSFINESSEN

Mind-Maps sind Bilder und entsprechend unterschiedlich werden sie gestaltet. Mit jedem Mind-Map wird der Anteil an Text weniger. ...

Kunstwerke entstehen zu lassen, soll allerdings nicht Ziel des Mind-Mappings sein, dann ginge der Vorzug der Einfachheit und der schnellen Handhabung verloren." → individuelle Gestaltung

Moderationsmethode oder Kartenabfrage

in: Lipp, U./Will, H., Das große Workshop-Buch. Konzepte, Inszenierungen und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren, Weinheim/Basel 3. Aufl. 1999, 77-88

5.1 Kartenabfrage im Standardeinsatz

Die Kartenabfrage ermöglicht allen Teilnehmern gleichzeitig eine schriftliche Form der Äußerung in einer Gruppe. Alle kommen zu Wort. Keine Beiträge gehen verloren. Rhetorisch geschickte Teilnehmer und Vielredner dominieren sehr viel weniger als sonst.

Die Kartenabfrage eignet sich zum Sammeln z.B. von Informationen oder möglichen Erklärungen (»Welche Ursachen hat die Fluktuation im Vertrieb?«), von Problemlösungen (»Wie verringern wir die Fluktuation im Vertrieb?«), von kreativen Ideen (»Wie gestalten wir unsere Pressekampagne?«). Kartenabfragen sind allerdings nur dann sinnvoll, wenn die Anwesenden etwas »zu sagen« haben (z.B. eigene Erfahrungen, Meinungen, Fragen, Wünsche, Befürchtungen, Vermutungen), und wenn mit diesen Beiträgen weitergearbeitet wird.

Das Schreiben und Sammeln der Karten

- Der Moderator erläutert inhaltlich das Zustandekommen der Fragestellung und vergewissert sich, dass die Frage akzeptiert und verstanden wird.
- Er erklärt die Regeln: gut lesbare, große Schrift, pro Idee eine Karte. (Eine Musterkarte wirkt hier Wunder.)
- Die Teilnehmer schreiben ihre Beiträge auf Karten und heften sie dann ungeordnet an die Pinwand.
- Der Moderator bittet im Anschluss an diese Schreibphase, alle Karten zu lesen und bei unklaren oder zu stark verkürzten nachzufragen. Das sind die sogenannten »Loreley-Karten« (Ich weiß nicht, was soll es bedeuten).

Das Ordnen der Karten

- Der Moderator nimmt eine beliebige Karte von der Sammel-Pinwand und heftet sie an die zweite, noch leere Ordnungs-Pinwand. Dann nimmt er die nächste Karte von der Sammelwand und fragt, ob diese thematisch zur ersten Karte gehört oder zu einer neuen Gruppe. So geht das Karte für Karte weiter. Zur leichteren Verständigung stehen über den Gruppen von Karten (auch Säulen, Wolken oder Cluster genannt) Ziffern.

- Für den Moderator gelten dabei folgende Regeln:
 - + Die Teilnehmer und nicht der Moderator schlagen vor, wohin die Karten gehören.
 - + Im Zweifelsfall entscheidet der Autor der Karte.
 - + Mehrere Karten mit der gleichen Aussage hängt man sichtbar untereinander, denn die Häufigkeit der Nennung sagt auch etwas aus.
 - + Generell gilt: Keine Karte wegwerfen! Auch »witzige« und doppelte Karten bleiben an der Pinwand.
- Sind alle Karten eingeordnet, dann werden die einzelnen Säulen gemeinsam mit Überschriften versehen.

5.2 Kartenabfrage-Variationen •

- Bei vielen Fragestellungen hat sich bewährt, dass die Workshop-Teilnehmer die Karten nicht allein, sondern zu zweit oder zu dritt schreiben. Das reduziert Wiederholungen, und einer Kleingruppe fällt im Gespräch auch mehr ein.
- Der Moderator gibt einige Kategorien (Cluster-Überschriften) an der Sammel-Pinwand vor, und jeder Teilnehmer hängt seine Karten nur noch in die entsprechenden Spalten. Wenn neben den vorgegebenen Überschriften mehrere, noch leere Überschriftenstreifen hängen, wird die Kreativität weniger eingeengt. Auf der Pinwand können ruhig auch schon einzelne Karten hängen: »Das ist uns eingefallen, was fällt Ihnen ein?« Gerade für Workshop-Teilnehmer, die aus der Produktion kommen, ist das auch eine willkommene Hilfestellung.
- Gelegentlich sammelt auch der Moderator (oder ein Helfer) die Karten selbst ein, zeigt jede Karte und heftet sie dann schon geordnet (mit der Gruppe!) an die Pinwand.
- Erfahrene Teilnehmer nehmen das Ordnen gern selbst in die Hand. Der Moderator ermuntert dazu möglicherweise: »Sehen Sie Karten, die thematisch zusammengehören?« Wichtig ist hierbei, am Ende Einverständnis über die entstandene Ordnung einzuholen. Zwischendurch empfiehlt sich, eventuell vorpreschende »Dominierer« zu bremsen.

Rosinenpicken: Kartenabfrage ohne Kartenordnen

Wenn das Ordnen nicht unbedingt nötig ist, verzichten wir ganz auf diesen Zeitfresser. Nach der Loreley-Phase, in der unklare Karten geklärt werden, bittet der Moderator um Nennung der Rosinen zur Weiterarbeit:

»Welche Ideen auf den Karten haben es verdient, dass wir an ihnen als den Rosinen weiterarbeiten?« Er oder die Teilnehmer selbst hängen sie auf eine separate Pinwand. Wenn die Gruppe sehr viele Rosinen auswählen will, bremst der Moderator.

Wer in der Gruppe Dominanz befürchtet, kann auch mit drei Klebepunkten pro Teilnehmer die Rosinen herauspunkten lassen.

Die Ideen oder Beiträge, die nicht vertieft werden, sollten auf alle Fälle im Protokoll dokumentiert werden.

5.3 Kartenabfrage-Tipps

- Entscheidend ist die Fragestellung. Die erstbeste ist selten auch wirklich die beste. Wir »prüfen« Fragestellungen oft schon im Vorfeld an unbeteiligten Testpersonen. Die Frage muss immer visualisiert sein.
- Die Pinwand wird grundsätzlich mit Pinwandpapier bespannt. So können wir z.B. gleiche Karten mit Stift einkreisen oder die Karten zur Dokumentation und Archivierung ankleben. Wenn man Karten und Filzstifte schon vorher austellt, gibt es weniger Ablenkung vom Inhalt.
- Eine »Musterkarte« für die Schriftgröße und den Umfang der Beiträge annadeln (auf der Karte steht nichts was die Abfrage inhaltlich beeinflussen könnte). Unser Standardtext: »Pro Karte bitte nur eine Idee!«
- Die Überschriften schreiben wir, auch wenn sich Bezeichnungen schon während des Ordners herauskristallisieren, immer erst nach dem Ordnen auf. Günstig ist das auf andersfarbigen oder andersformatigen Karten direkt über die Cluster.
- Manchmal erleichtert eine Themenliste, die nur die gefundenen Überschriften enthält, die Übersicht.
- Wir verwenden meist größere als die Standardmoderationenkarten (DIN A5 oder DIN A4, längsgeteilt).
- Beim Sortieren ist es sinnvoll, sich die »schweren Fälle« für den Schluss aufzuheben, weil dann die Ordnungsstruktur deutlicher erkennbar ist.
- Für die Nadeln sind Schneidernadelkissen praktisch, oder die Nadeln stecken bereits oben in der Pinwand.
- Und der Tipp zum Schluss: Mehr als 40 Karten auf der Pinwand sind schwer zu verarbeiten, denn das Ordnen dauert zu lange! Wie reduziert man die Kartenmenge? Mehrere Leute schreiben gemeinsam ohne zahlenmäßige Beschränkung Karten und wählen dann für die Pinwand die besonders interessanten aus. Jede Karte sofort annadeln (lassen), das vermeidet Wiederholungen.

Moderation - Modeerscheinung oder Handwerk?

Die Moderationsmethode gerät teilweise in Verruf. Woran liegt das?

- Da geht es der Moderationsmethode so wie vielen anderen Neuentwicklungen, die begeisterten Zuspruch finden: Es wurde übertrieben, *zu viel moderiert* und versucht, *alle* Probleme mit Pinwand und Karten anzugehen. Die Kartenabfrage ist eigentlich ein viel zu gutes Instrument, um in jeder Routinebesprechung beansprucht und damit verschlissen zu werden.
- *Die vordergründig einfache Handhabung* ist nicht ungefährlich. Einmal gesehen, glaubt jeder: »Das kann ich auch«, und findet sich dann wieder mit viel zu vielen klein geschrieben, zu allgemein gehaltenen Karten und bemüht sich vergebens, die schon zehnmütige Diskussion, wohin die Karte zugeordnet werden kann, abzuwürgen.

- Einen dritten Grund sehen wir in der eher »orthodoxen« *Einstellung* vieler Moderationstrainer. Im gutgemeinten Bemühen, den oben angesprochenen Pinwand-Pfusch kurz zu halten, bekommen Kategorien wie richtig und falsch viel zuviel Gewicht. Allzu starre Regeln hemmen nur die Weiterentwicklung der Methode, sie verkalkt und stirbt.

Wie können **wir das verhindern?**

- Die Moderation ist *nur eine neben anderen Methoden*. Der Workshop-Moderator muss in seinem Koffer auch anderes Werkzeug haben, je mehr, um so besser. Es gibt nämlich eine ganze Reihe von Problemen, die mit Karten, Klebepunkten und Pinwänden nicht zu lösen sind.
- Wichtig ist, auf *sauberes handwerkliches Arbeiten* zu achten, damit man alle Karten lesen kann, dass das Zuordnen zügig abläuft, dass die Teilnehmer immer wissen, was sie tun sollen und vor allem, warum.
- Wir ermuntern zum *spielerischen Umgang mit den Moderationstechniken*. Das saubere handwerkliche Arbeiten sehen wir dafür nicht als Hindernis, sondern als Voraussetzung. Wichtig sind nur drei Grundprinzipien: breitangelegte Aktivität, konsequente Visualisierung und die Unterordnung der Methode unter die Inhalte des Workshops.

5.4 Kartenabfrage: Häufige Fragen - unsere Antworten

- o Die Teilnehmer haben trotz Aufforderung und Musterkarte so klein geschrieben, dass einige Karten von den Plätzen aus nicht zu lesen sind. Reicht es, wenn ich die Karten vorlese?
Nein, das ist zuwenig, weil sich kaum jemand die Inhalte merken wird.
Veranstalten Sie eine »Stehparty ohne Sekt« rund um die Pinwand, dann kann jeder alle Karten lesen. Wir machen das manchmal sogar bei gut lesbaren Karten, um die Leute aus den Stühlen zu bringen und auch um Hilfe beim Ordnen zu haben.
- o *Soll ich für die Kartenabfrage nur eine Kartenfarbe verwenden?*
Das muss nicht sein. Sie können ganz buntgemischte Karten verwenden. Nur wenn sich zum Beispiel drei grüne unter ansonsten nur weiße Karten gemogelt haben, stört das, weil Sie immer wieder die Frage hören werden, was die andere Farbe zu bedeuten hat. Sie können den Farben aber ebenso gut eine Bedeutung geben. Beispielsweise gelb für Beiträge aus der einen Abteilung, grün für die aus der anderen. Machen Sie das aber bitte immer für die Teilnehmer durchsichtig!
- o *Mich stört, dass ich mit der Kartenabfrage sehr viele Punkte sammle, von denen in der Regel nur ein Teil weiterbearbeitet wird. Kann ich das vermeiden?*
Nein, vermutlich nicht. Es gehört zum System dieser Technik, zuerst Ideen in der Breite zu suchen und dann nur die wichtigsten, erfolgversprechendsten usw. weiterzuverfolgen. Das stört uns genauso, ist aber, wenn Sie so wollen, ein Systemfehler.

- o *Wie kann ich beim Ordnen der Karten vermeiden, dass Teilnehmer zu lange diskutieren, ob eine Karte zu einer oder anderen Säule gehört?*
Da gibt es verschiedene Möglichkeiten: Erstens können Sie den Autor fragen, der schließlich entscheidet. Sie können die Karte auch vom Autor verdoppeln lassen und sie zwei Clustern zuordnen, was vom Inhalt her manchmal durchaus angebracht ist. Oft reicht ein Hinweis auf den Sinn des Ordnen: Es müssen keine ganz sauber zu trennenden Kartengruppen entstehen, sondern in etwa zusammengehörige Karten werden zusammengehängt, um das Weiterarbeiten an ihnen zu erleichtern.
- o *Ich mag das Kartenschreiben in meinen Zukunftswerkstätten nicht so gerne, weil da jeder isoliert vor sich hin schreibt und denkt. Da ist keine Kooperation. Was soll ich tun?*
Dem ist leicht abzuwehren, wenn man die Karten nicht alleine schreiben lässt, sondern zu zweit oder zu dritt. Das ist nicht nur kooperativer, unserer Erfahrung nach steigert es auch die Qualität der Beiträge, und die Wiederholungen werden weniger.
- o *Wo ist rein zahlenmäßig die Obergrenze, um Kartenabfragen einzusetzen?*
Wir haben schon mit 40 Leuten gearbeitet. Da schreiben dann vier Leute zusammen Karten und nadeln die nach ihrer Meinung wichtigsten an. Das ist zwar nicht optimal, aber es ist machbar. Die größeren Probleme entstehen, wenn nach dem Vertiefen in Kleingruppen deren Ergebnisse präsentiert werden. Viel besser sind Teilnehmerzahlen zwischen acht und zwanzig. Bei ganz kleinen Gruppen ist keine so streng formalisierte Vorgehensweise nötig. Da gibt es Besseres, z.B. ein gemeinsames Mind-Map.
- o *Was ich zu sagen habe, kann ich doch nicht auf ein paar Schlagworte und eine Karte reduzieren?*
Rhetorisch versierte Teilnehmer, die gewöhnt sind, wegen ihrer Kompetenz in Besprechungen größere Redeanteile zu haben, werden dieses Problem immer haben und sich so eher gegängelt fühlen. Für das Steigenlassen von Versuchsballons, für das Ausloten von Spielräumen, für den Schlagabtausch beispielsweise zwischen Umweltschützern und Politikern ist so eine Technik ohnehin untauglich.
- o *Ich möchte eine Kartenabfrage machen und habe keine Pinwand. Was tun?*
Reisen Sie grundsätzlich nur mit mindestens drei Pinwänden, wohin sie auch fahren. Aber Spaß beiseite, auch wir kamen schon in diese Misere. Es gibt selbstklebende Zettel (meistens sind sie gelb) als Blocks - inzwischen sogar in Moderationskartengröße. Da lässt sich sogar an Fenstern arbeiten. Auf glatten Flächen (zur Not senkrecht gestellte Tische) halten normale Karten auch mit Hilfe eines Klebepunkts. Mit großen Kartons, Styroporplatten vom Baumarkt oder der glatten Seite von Wellpappe haben wir auch schon improvisiert. Kurz: Wo ein Wille ist, ist auch eine Pinfläche!
- o *Wenn ich an meine Leute denke, da gibt es zwei, die schreiben mir garantiert keine Karte. Soll ich die Kartenabfrage dann nicht lieber gleich sausen lassen?*
Muss nicht sein, Oft ist es nur die Angst vor möglichen Methodenverweigerern, die einen zaudern lässt. Und wenn einer wirklich nicht will, versuchen Sie nicht, ihn mühsam zu überreden. Lassen Sie ihn einfach zuschauen. Wenn es gut läuft und er nicht fürchten muss, sein Gesicht zu verlieren, wird er beim nächsten Mal mitmachen.

O R F F IM (RELIGIONS-)UNTERRICHT

Musik ist eine urtümliche Ausdrucksform des Menschen, in der sich Stimmungen, Einstellungen und Haltungen oft spontan ausdrücken. Sie begleitet deswegen den Menschen durch das ganze Leben und hilft ihm, bedeutsamen Momenten und Inhalten Ausdruck zu geben. Ebenso gehört die Musik schon seit jeher zu den Ausdrucksformen von Religion und Glauben; sie ist aus dem Ritus und der Liturgie nicht wegzudenken. Als wichtiger Teil unserer Kultur gehört sie auch in die Schule.

Funktionen im Lernprozeß (Vorteile): (Vgl. zB. Schmitt 1983, 11-14)

- Musik spricht den ganzen Menschen in all seinen Dimensionen (Empfindungen, Wahrnehmungen, Phantasie und Ausdruckskraft) an.
- Musik macht Eindruck und drängt umgekehrt wieder zum Ausdruck.
- SchülerInnen können ihren Gefühlen, ihren Tiefendimensionen in der Musik besser Ausdruck geben als über das gesprochene Wort. Musik ist Ausdruck der Seele (E. Unkel).
- Das soziale Verhalten wird gefördert, da sich jeder einordnen, auf den anderen hören und ihn tolerieren muß.
- Musik hat im gemeinsamen Tun gemeinschaftsbildende Funktion.
- Inhalte, vor allem religiöse Inhalte, können über Musik tiefer ins Bewußtsein der Schüler eindringen als bloß über das gesprochene Wort. Gerade das Schriftwort wird durch Melodiebögen hörbar verstärkt.
- In der Musik können Schüler Erfahrungen des Glaubens machen. Z.B. kann ein Loblied auf den Schöpfergott zu einem Erlebnis werden, wie es bei einer bloßen Textbegegnung niemals zu erreichen wäre.
- Musik-Machen und Musik-Hören, Singen und Tanzen machen einfach Spaß; sie motivieren.

Zusätzliche Vorteile der Orff'schen Instrumente:

- Die Handhabung von Orff-Instrumenten ist einfach. Sie werden bereits im Kindergarten und in der musikalischen Früherziehung eingesetzt. Für das sogenannte "Kleine Schlagzeug" brauchen Lehrer und Schüler nur ein Gefühl für Takt und Rhythmus. Auch bei dem "Großen Schlagzeug" sind nur geringe Kenntnisse über Noten und Tonarten nötig. Somit kann jeder relativ schnell und einfach mit diesen Instrumenten musizieren.
- Orff'sche Instrumente finden sich in fast allen (Grund-)Schulen und Pfarreien.

Mögliche Nachteile:

- Wenn Anleitung und Führung der Klasse zu wünschen übrig lassen, kann das Musizieren schnell ins Chaotische abgleiten.
- Wenn nur einige SchülerInnen musizieren, besteht die Gefahr, daß die anderen Kinder stören oder lamentieren, warum sie nicht "dürfen".

Hinweise zum Einsatz:

- Der Religionslehrer ist kein Fachmann für Musik. Notwendig sind also keine großen musikalischen Begabungen, sondern vielmehr die Bereitschaft und der Mut, etwas auszuprobieren und sich auch an Fremdes heranzuwagen.
- Es geht im RU deswegen auch nicht um musikalische Perfektion!
- Absprachen mit dem Musiklehrer erleichtern die Arbeit!

- Nutzen Sie die musikalischen Vorkenntnisse der Schüler. Es gibt bestimmt einige, die Flöte oder Gitarre spielen oder ihre Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Klavierunterricht einbringen können.
- Schließen Sie keinen der Schüler vom Musizieren aus, sondern beziehen Sie alle mit ein (Das muß nicht unbedingt in ein- und derselben Stunde sein.)!
- Achten Sie auf Ordnung: Wenn nicht musiziert wird, werden die Instrumente zurück- oder unter den Stuhl gelegt!
- Von den Instrumenten gehen starke motivationale Impulse aus. Deswegen wollen SchülerInnen die Instrumente am Anfang ausprobieren. Berücksichtigen Sie so etwas schon bei der Planung; dann kann auch das Ausprobieren einigermaßen geordnet ablaufen.
- Glockenspiel, Xylophon oder Metallophon geben Sie anfangs nur den SchülerInnen, von denen Sie wissen, daß sie rhythmisch sicher sind. Das gilt auch für (Rahmen-)Trommel und Pauke, die den Rhythmus bestimmen.

Beispiel 1:

Das folgende Beispiel stammt aus einem Familiengottesdienst unserer Pfarrei. Ich habe dort die Noach-Geschichte erzählt, und die Kinder haben die Erzählung mit Orff'schen Instrumenten oder mit körpereigenen Instrumenten untermalt. Geprobt wurde lediglich einmal eine halbe Stunde mit den Kindern, die das hängende Becken, die Trommel und die Stabspielinstrumente (Glockenspiel, Xylophon, Metallophon) gespielt haben. Die Erzählung läßt sich ebenso in einem Schulgottesdienst in der Grundschule einsetzen.

In der Rahmenerzählung soll deutlich werden, daß es sich bei dieser Erzählung um keinen Tatsachenbericht, sondern um eine Glaubensaussage handelt.

Schon vor ganz langer Zeit, schon vor fast dreitausend Jahren haben sich die Menschen diese Frage gestellt: Warum gibt es eigentlich so viel Böses auf der Welt? Warum läßt Gott das zu? Warum nimmt er nicht einfach die Bösen von dieser Erde weg? (Am Anfang des Gottesdienstes ist diese Frage provozierend aufgeworfen worden. Die Katechese kann deswegen an diese Frage anknüpfen.)

Auch die Menschen im alten Israel haben sich diese Frage gestellt. Damals - da war die Welt so ähnlich wie bei uns. Autos und Flugzeuge, die gab es natürlich nicht; aber die Menschen waren genau so wie heute. Da gab es Streit, da gab es Krieg. Da gab es Menschen, die hatten sich gern. Und es gab Menschen, die sich haßten und sich gegenseitig weh taten.

Ich stelle mir folgendes vor:

Vielleicht kamen einmal zwei Kinder - so wie ihr hier im Gottesdienst - zu einem der Priester, dem Pfarrer damals. Wir nennen die Kinder mal Rut und David. Und die haben dem Priester zugehört. Der hat erzählt, daß Gott die Erde gut geschaffen hat und daß alles wunderbar ist. Da sind sie zu dem Priester gegangen und haben gefragt - so wie eben die N.N.: Aber so gut ist die Welt doch gar nicht. Überall gibt es Menschen, die Böses tun. Kannst du uns das erklären? Warum nimmt Gott diese bösen Menschen nicht weg? Dann hätten wir doch endlich Frieden? Vielleicht hat da der Priester gesagt: Das ist eine schwere Frage. Die Antwort muß ich mir genau überlegen. Aber kommt morgen wieder. Dann sag ich es euch.

Und am nächsten Morgen hat er ihnen die Antwort gegeben. Er hat gesagt: Ich habe lange nachgedacht und keine Antwort gefunden. Auf so eine schwere Frage gibt es auch gar keine einfache Antwort. Wenn ich frage, wieviel ist eins und eins - das kann mir jeder sagen. Aber bei so einer Frage? Doch auf einmal - da ist mir eine Geschichte eingefallen, die ich mal gehört habe. Es ist eine uralte Geschichte. Keiner weiß mehr, wer sie als erstes erzählt hat. Sie ist bestimmt auch nicht so passiert, wie es dort erzählt wird. Und trotzdem hab ich gedacht: Hier steckt eine Antwort drinnen.

Es ist die Antwort aus unserem Glauben, nicht aus unserem Wissen. Die Geschichte muß ich Rut und David erzählen. Hier ist sie. Hört einmal zu! Ich erzähl' sie euch. Und weil die Geschichte für die Menschen so gut gewesen ist, deswegen steht sie noch heute in unserer Bibel.

(Der Katechet holt die Bibel und hebt sie empor, um deutlich zu machen, daß jetzt die biblische Erzählung beginnt.

Bereits zu Beginn des Gottesdienstes sind Orff'sche Instrumente ausgeteilt worden. Die Kinder begleiten die Erzählung des Katecheten. Der Katechet hat die Kinder schon vor dem Gottesdienst instruiert; sie spielen jetzt auf die Einsatzzeichen des Erzählers.

Die folgende Erzählung orientiert sich in einigen Grundzügen an der Bibel von Eleonore Beck/Paul König, Meine Bilderbibel. Ein Buch von Gott und den Menschen, Konstanz, Kevelaer 2. Aufl. 1986)

Gott sah auf seine gute Erde. Und er sah, daß es immer mehr böse, gewalttätige Menschen gab. Sie nahmen sich einfach, was sie wollten. Menschen wurden geschlagen und gequält (*langsames Einsetzen der Klangstäbe und Holzblocktrommeln*).

Andere wurden umgebracht - überall nur Streit und Krieg, Gewalt und Hass (*Die Instrumente werden lauter, alle anderen setzen mit ein: Trommeln, Rasseln, Kallebasse. - Das Ganze soll und muß etwas chaotisch wirken*).

Von der guten Erde war nicht mehr viel übriggeblieben. Da wurde Gott traurig. Und er sagte (*hängendes Becken*):

Es reut mich, daß ich dem Menschen das Leben geschenkt habe. Denn er weiß, was Böse ist. Und er tut das Böse. Ich will nicht länger zusehen. Ich werde eine große Flut schicken und alles Leben vernichten.

Aber Gott wollte retten, was es zu retten gab. Das waren Noach und seine Familie. Denn sie lebten gut; sie liebten einander und sie liebten die anderen. Und sie dachten an Gott und vergaßen ihn nicht.

Gott sprach deswegen zu Noach (*hängendes Becken*):

Bau eine Arche, ein großes Boot. Denn ich will eine Flut schicken und alles Böse vernichten. Nur dich und deine Familie will ich retten und von jedem Tier ein Paar. Denn das Leben soll doch weitergehen.

Und Noach vertraute Gott; er glaubte ihm. Und er baute mit seiner Familie eine Arche, ein großes Boot, drei Stockwerke hoch, mit vielen Kammern. Bäume wurden gefällt (*Bongo*), Bretter gesägt (*Besen auf Trommel*), das Schiff zusammengezimmert (*Klangstäbe und Holzblocktrommeln*) und mit Pech abgedichtet.

Als alles fertig war, da sagte Gott zu Noach und seiner Familie (*hängendes Becken*): Geht in die Arche! Nehmt von jedem Tier ein Paar mit in das Boot; es soll nämlich keines verlorengelassen. Nehmt genug zu essen mit!

Da gingen Noach und seine ganze Familie in die Arche. Und die Tiere kamen. Die kleinen Tiere, wie die Mäuse oder die Eichhörnchen, die kamen ganz schnell mit trippelnden Schritten angelaufen (*Ein Teil der Kinder patscht mit den Fingerspitzen schnell auf die Oberschenkel*.) Die großen Tiere, wie zum Beispiel die Elefanten oder die Giraffen, die kamen mit großen, schweren Schritten angelaufen. (*Der andere Teil der Kinder patscht mit den ganzen Händen langsamer auf die Oberschenkel*.)

Dann machte Gott selbst die Tür hinter ihnen zu. (*lauter Paukenschlag*)

Und dann begann es zu regnen, erst langsam (*Die Kinder trommeln langsam und leise mit den Fingerspitzen auf die Bänke*.), dann immer mehr (*Das Trommeln wird lauter und schneller*.); gedonnert hat es zwischendrin (*Trommeln und Bongo*). Vierzig Tage und vierzig Nächte regnete es. Das Wasser schwoll an zu einer riesigen Flut. Es bedeckte das ganze Land, und alles kam darin um. Nur Noach, seine Frau, seine drei Söhne und dessen Frauen hatten bei Gott Zuflucht gefunden, in seiner Arche. Sie und die Tiere überlebten.

Es dauerte aber noch einmal eine lange Zeit, bis das Wasser sank. Und als es Noach nicht mehr erwarten konnte, da ließ er eine Taube fliegen. Aber die Taube kam am Abend müde zur Arche zurück. Da wußte Noach: Sie hatte noch keinen trockenen Platz gefunden, wo sie bleiben konnte. Sieben Tage später ließ er die

Taube noch einmal fliegen. Als sie diesesmal zurückkam, da trug sie einen grünen Zweig in ihrem Schnabel (*Das Glockenspiel spielt die Melodie von "Lobet und preiset, ihr Völker, den Herrn" an, nur die erste Zeile.*). Da wußten sie: Jetzt konnten sie an Land gehen. Und sie öffneten die Arche und gingen hinaus: Noach und seine Frau und seine ganze Familie - und alle Tiere. Zuerst kamen die kleinen Tiere angelaufen, und dann gingen die großen heraus, wieder mit großen schweren Schritten. (*Das Patschen mit den Fingerspitzen und mit den ganzen Händen wird wiederholt.*) Und Noach baute Gott einen Altar und dankte ihm für die wunderbare Rettung. Denn jetzt hatte das Leben neu angefangen, für die Tiere und für die Menschen. Denn unser Gott ist doch ein Gott des Lebens.

Gott aber sagte zu Noach und seiner Familie (*hängendes Becken*):

Nie mehr soll eine solche Flut alles Leben auf der Erde vernichten. Denn jeder Mensch trägt das Gute und das Böse in seinem Herzen. Jeder Mensch ist gut; aber jeder Mensch ist auch böse. Ich will euch aber so annehmen, wie ihr seid. Ich schließe einen Bund mit euch: Ich werde bei euch sein; und ihr gehört zu mir - so wie ihr seid - mit eurem großen und guten Herzen, aber auch mit all euren Fehlern und Bosheiten. Und das soll das Zeichen für unseren Bund sein. Den Regenbogen setze ich in die Wolken (*Ein Gemeindemitglied bringt einen gemalten Regenbogen nach vorne und stellt ihn sichtbar vor den Altar.*). Der Regenbogen ist Zeichen unserer Freundschaft, der Freundschaft zwischen Gott und den Menschen. Jedesmal, wenn ich den Regenbogen sehe, werde ich an unseren Bund denken. Jedesmal, wenn ihr den Regenbogen seht, diese Brücke zwischen Himmel und Erde, dann denkt an unsere Freundschaft.

Und dann segnete Gott Noach, seine Frau und seine Familie. Und der Segen Gottes bleibt seit dieser Zeit bei allen Menschen, bei den Guten und den weniger Guten, bei den Gerechten und den Ungerechten (*Glockenspiel und ggfs Xylophon und Metallophon zu der Melodie: "Lobet und preiset, ihr Völker, den Herrn". Die Schola stellt sich danach auf.*).

Und das ist doch ein Grund, Gott zu loben und ihm für diesen Freundschaftsbund und für seinen Segen zu danken. Deswegen laßt uns zusammen singen:

Lobet und preiset, ihr Völker, den Herrn (*Schola und Gemeinde / Kanon*)

Mit Hilfe dieser uralten Geschichte haben Rut und David und wir jetzt eine Antwort auf unsere Frage von vorhin gefunden. Warum vernichtet Gott nicht einfach die bösen Menschen? Dann wäre doch Frieden auf der Erde.

Und ich bin sicher, ihr Kinder könnt jetzt den Erwachsenen eine Antwort darauf geben.

(*Kurzes Gespräch mit den Kindern, in dem noch einmal die wichtigsten Punkte benannt werden: - Gott nimmt die Menschen an, wie sie sind. - Gott schließt einen Bund mit allen Menschen. - In jedem von uns sind gute und schlechte Seiten; den Bösen, den man wegnehmen könnte, gibt es nicht.*)

Beispiel 2:

"Die Speisung der Fünftausend" als musikalisch begleitetes Rollenspiel

Erzähler: Jesus wandert mit seinen Freunden durch das Land Israel, von Dorf zu Dorf, von Stadt zu Stadt. *Das Wandern von Spielern kann durch Instrumente, zB. Handtrommel oder Holzblocktrommel, klanglich dargestellt werden. Viele Leute hören ihm zu. Viele wollen immer mehr von ihm hören. Einige gehen mit ihm. Das Wandern von mehr Leuten wird entsprechend mit den oben verwendeten Instrumenten ausgedrückt. Einmal ist es eine große Zahl von Leuten, die Jesus folgt. Gezählt hat sie niemand. Um deutlich zu machen, daß es eine große Zahl ist, spricht die Bibel von 5.000 Männern. Frauen und Kinder hat man damals nicht mitgezählt. Und Jesus geht mit ihnen ein Stück in die Wüste hinein. In der Wüste kann man ungestört reden, hören oder auch beten. Die Leute setzen sich. Es wird die 1. Strophe von dem Lied "Der kleine Jonathan" gesungen. Jesus beginnt, von Gott zu erzählen. Im Klassengespräch wird erarbeitet, was Jesus wohl erzählt hat. Die erarbeiteten Sätze werden rhythmisch gesprochen. Dabei spricht der Schüler, der Jesus spielt, diese Sätze; alle anderen wiederholen einen zentralen Gedanken als Kehrsvers. Wer will, kann dieses rhythmische Sprechen auch mit Orff-Instrumenten sparsam untermalen. Zum Beispiel:*

Jesus: Gott liebt uns. - Alle: Gott liebt uns.

Jesus: Gott ist wie ein guter Vater. - Alle: Gott liebt uns.

Jesus: Gott ist wie ein guter Hirte. KV / Gott ist barmherzig. KV / Gott ist bei euch. KV / Gott sieht eure Not. KV / Gott wird euch helfen. KV / Usw.

So vergeht ein ganzer Tag. Auf einmal werden die Menschen hungrig. Erst sagen es nur einzelne. Dann werden es aber immer mehr, die erst leise, aber bald schon lauter rufen: Wir haben Hunger. *Entsprechend der Erzählung sagen erst einzelne den Satz, dann immer mehr; zum Schluß wird er laut gerufen. Da kommen die Jünger zu Jesus und sagen: (Jünger:) Schick sie fort. Die Jünger im Spiel agieren entsprechend. Aber bei Jesus kann man immer bleiben; er schickt niemanden fort. So sagt er auch hier: (Jesus:) Bleibt bei mir. "Jesus" spielt entsprechend. Dann bringen sie Brot und Fische zu Jesus. Es sind zwei Brote und fünf Fische. Ein Schüler bringt eine Schale mit Brot. Aber was ist das für so viele Leute. Jesus nimmt das Brot. Er segnet es; er spricht ein Gebet, vielleicht so, wie einige von uns es vor dem Essen noch immer beten. Alle sprechen oder singen: Segne, Herr, was deine Hand, uns in Gnaden zugewandt. Amen, oder ein ähnliches Lied oder Gebet. Dann teilt Jesus das Brot, und seine Jünger verteilen es. Die Spieler agieren entsprechend. Am Ende ist jeder satt geworden; jeder hat zu essen bekommen. Es ist sogar noch übrig geblieben. Alle singen von dem Lied "Der kleine Jonathan" die zweite bis vierte Strophe. Das Singen wird mit Orff-Instrumenten begleitet. Dann gehen die Menschen wieder nach Hause. Das Gehen kann wie oben dargestellt werden. Zu Hause werden sie bestimmt davon erzählt haben; voller Dankbarkeit werden sie erzählt haben, wie gut es ist, wenn man Jesus begegnet. Gegebenenfalls kann man dieses Erzählen von den Schülern spielen lassen. Das ganze Spiel endet mit der letzten Strophe des Liedes "Der kleine Jonathan".*

Empfehlenswerte Literatur:

- Schmitt, Rainer 1983, Musik in Religionsunterricht und Jugendarbeit. Praktische Anleitungen, Beispiele und Modelle, Stuttgart/München
- Unkel, Elisabeth 1987, Biblisches Lied und Spiellied, in: Handbuch der Bibelarbeit, Hg.: Wolfgang Langer, München, S. 327-337

Gabriele Wanger, **Pantomime - Der Körper erzählt, was die Seele versteht**

Plötzlich wird es mucksmäuschenstill im Schulgottesdienst, in Festgottesdiensten, im Dom mit Hunderten von Kindern und Erwachsenen, auf dem Schulhof während eines Festakts, auf dem Schulfest oder Elternabenden.

Eine Schülergruppe von 10 bis 20 Kindern (5. bis 9.Schuljahr) als Mimen gekleidet, tritt auf und zeigt im mimischen Spiel und in Standbildern, was Legenden, biblische Texte oder das Leben selbst erzählen.

Sprache wird umgesetzt und ersetzt durch Körpersprache und wenige Requisiten mit Symbolwert. Der Text ist auf seine wesentlichen Aussagen reduziert und Stimmungen, Eigenschaften , Gefühle und Haltungen werden in Gestik und Mimik übertragen.

Angesprochen werden die Zuschauer weniger auf der gemeinhin rationalen Ebene, sondern vielmehr im emotionalen Bereich, denn die Pantomime kommuniziert mit dem Unterbewusstsein, Herz und Seele verstehen; sinnhaftes Wahrnehmen , Erleben und Deuten findet statt.

Hinter der Maske des Mimen findet oder erlebt der Zuschauer sich selbst, wer nicht aufmerksam ist, dem entgeht etwas.

Erarbeitet und eingeübt wurden und werden diese Darbietungen entweder in der freiwilligen Theater- und Pantomime –AG oder im Deutsch- und Religionsunterricht. Was die Zuschauer begeistert, begeistert auch die Akteure am pantomimischen Spiel. Hinzu kommt: in der Pantomime, dem Spiel ohne Worte, muss nichts auswendig gelernt werden. Kinder, die sich damit schwer tun, haben hier eine Chance.

Das mag es sein, warum es bei Aufführungen unter den Zuschauern so still wird und sich immer Schüler finden, die mittun.

Die Kunst der Pantomime

Schon in der griechischen Antike war die Kunst der Pantomime Bestandteil religiöser Zeremonien und im Mittelalter gehörte sie zur religiösen Unterweisung in den Mysterienspielen.

Eine theoretische Beziehung zwischen Kunst und Leben, Schönheit und Wahrheit findet sich in allen Kulturen, denn die Kunst ist ein Schlüssel zu den Wahrheiten, die uns jene Welten unseres Lebens erschließt, die nicht der Realität angehören, die Welten des Unterbewusstseins, des Herzens, der Seele und des Glaubens.

Damit die Akteure damals wie heute verstanden werden, müssen sie zum einen sich selbst in Beziehung zu ihren Mitspielern aus der Sicht der Zuschauer wahrnehmen lernen und darüber hinaus bestimmte Darstellungsformen und -techniken der Pantomime entwickeln und einüben.

Die Pantomime bedient sich in ihren Techniken vor allem der Mittel der Reduzierung, der Pointierung und der Entschleunigung sowie einer gewissen Ästhetik in Handlungs- und Bewegungsabläufen.

Zwei wichtige Techniken

Das Tock

Jede Bewegung muss so klar sein, dass sie nicht übersehen werden kann!
Um Anfang und Ende einer Bewegung klar herauszustellen wird sie in übertriebener, fast ruckartiger Form dargestellt.
In der Pantomimetechnik wird dies als das „Tock“ bezeichnet .
Für die Schüler ist der Gebrauch dieses Wortes hilfreich, um es (das Tock) einzuüben. Jede Geste, jede Mimik wird beim Üben mit dem laut gesprochenen Wort „Tock“ begonnen und beendet.

„Nichts tun“

„Nichts tun“ mit dem Körper ist eine andere wichtige Technik in der Pantomime. Es dient der Sammlung und Konzentration und ist gleichsam wie ein Vorhang, der sich hebt oder fällt, um eine neue Szene (Geste) zu beginnen.
Ich habe diese Technik für die Schüler „Schaufensterpuppe“ genannt. Der Körper verharrt wie eine Schaufensterpuppe in einer neutralen Stellung oder friert in einer bestimmten Stellung ein.

Die Haltung der „Schaufensterpuppe“ wird folgendermaßen eingeübt (hamblin 125):
Stelle dich hin, deine Füße schulterbreit auseinander. PAUSE
Beuge ganz leicht die Knie, so dass dein Rücken ganz gerade wird. PAUSE
Auch Brust und Schultern sind ganz gerade. PAUSE
(Bauch hinein, Brust heraus!)
Dein Kopf sitzt ganz gerade auf den Schultern! PAUSE
Dein Gesicht verzieht keine Miene! PAUSE
Die Arme hängen gerade nach unten, die Hände sind leicht geöffnet! PAUSE
Suche dir einen Punkt, den du anschaust! PAUSE
(Auch die Augen dürfen nicht wandern.)
Denke: Ich bin eine Schaufensterpuppe. PAUSE
Nichts tun (Schaufensterpuppe) und Tock werden in jeder Stunde spielerisch in Warming-ups und Improvisationsspielen geübt und reflektiert.

Beliebte Spiele

Nachdem die SchülerInnen im Kreis oder Halbkreis die Haltung der Schaufensterpuppe eingenommen haben spielen wir:
Wer hält diese Position am längsten aus ohne zu lachen? oder
„Armer schwarzer Kater“. Ein Kind stellt sich der Reihe nach vor seine Mitschüler (die Schaufensterpuppen) und versucht sie mit diese Worten oder mit Grimassen zum Lachen zu bringen. oder
Die SchülerInnen laufe auf das Wort „Tock“ blitzschnell auf der Stelle, beim zweiten Tock muss man augenblicklich in die Ausgangsposition zurück. oder
Gesichter und Worte weitergeben.
Ein Schüler dreht seinen Kopf ruckartig (Tock) zum Nachbarn und verzieht das Gesicht zu einer Grimasse. Der Nachbar nimmt sie auf und gibt sie weiter.
Dieses Spiel kann sehr vielfältig variiert werden, mit kurzen Worten : JA, NEIN , HALLO oder Gefühlen.

Letztere können so weitergegeben werden, dass alle SchülerInnen am Schluss dasselbe Gesicht zeigen oder nach dem Weitergeben in ihre Ausgangsposition (Schaufensterpuppe neutral) zurücktrocknen.

Schminken, Kleidung und Requisiten

Für das klassische weiße Gesicht der Mime empfiehlt sich weiße Schminke auf Wasserbasis, die sich leicht wieder abwaschen lässt und mit einem Schwämmchen kräftig aufgetupft wird. Rote Lippen und schwarz nachgezogenen Augenbrauen unterstützen den Ausdruck.

Viele Schüler ab Klasse 7 wollen sich nicht mehr schminken. Es geht auch ohne. Wichtig und unerlässlich, vor allem auch für die ästhetische Wirkung, sind schwarze Kleidung und weiße Handschuhe.

Fast jedes Kind besitzt schwarze Kleidungsstücke.

Sparsam eingesetzte zusätzliche Kleidungsstücke und Requisiten verdeutlichen Charaktere, Aussagen und Handlungsabläufe oder helfen Symbolworte zu erschließen, wie in den erprobten Spielen und Standbildern noch gezeigt wird.

Grundsätzliches zur Theaterarbeit

Gruppen, in denen sich die SchülerInnen noch nicht alle mit Namen kennen, machen in der ersten Stunde grundsätzlich Kennenlernspiele.

Nicht nur in der zweiten Stunde gilt es dann, Berührungsängste zu überwinden.

Hierzu eignen sich Begrüßungsspiele wie :

Wir laufen durch den Raum, auf ein Zeichen (Tock) bleiben wir stehen und begrüßen den Nächsten mit Handschlag, Hand schütteln, am Ohr zupfen, Umarmung . . . (SchülerInnen haben eine rege Fantasie)

und Standbilder stellen zum Beispiel: Ein Hochzeitsfoto

Ein Schüler schlüpft in die Rolle des Fotografen und plaziert die anderen zu einem Hochzeitsfoto, alle Schüler haben dabei erst einmal Mitspracherecht wie und wo sie stehen.

In den folgenden Stunden beginnt die Arbeit am Thema. Texte werden gelesen, Geschichten erzählt; Ideen für die Umsetzung vorgestellt und gesammelt, Rollen verteilt. Im Verlauf der Arbeit werden die SchülerInnen immer stärker in die inhaltliche Umsetzung miteinbezogen.

Ganz wichtig: Alle Stunden beginnen mit Warming-ups oder Improvisationsspielen, in denen die Pantomimetechniken spielerisch geübt werden. Während der Proben muss bei jeder Handlung, Geste und bei der Mimik auf das Tock und die Schaufensterpuppe geachtet werden. Die eigene Wahrnehmung in Beziehung zu den Mitschülern und auf die Zuschauer wird dabei reflektiert, hinterfragt und geschult.

Partnerinterview

Ziele:

Die Teilnehmenden nehmen Kontakt auf und werden durch schrittweises Kennenlernen Einzelner mit der Großgruppe vertraut. Sie lernen, mit unterschiedlichen Menschen zu kooperieren sowie mit verschiedenen Lernwegen und -formen wie auch Meinungen, Gedanken und Konstrukten umzugehen.
Durchführung

Ablauf

Ein Partnerinterview führt jeweils zwei Personen zu einem Gespräch zusammen. Damit nicht nur jene zusammengehen, die sich schon kennen oder gerade nebeneinander sitzen, erfolgt die Partnerbildung nach dem Zufallsprinzip. Das Paargespräch orientiert sich an einem klaren und konkreten Arbeitsauftrag.

Version 1:

Zu einem bereits bearbeiteten Thema wird das Interview als Wiederholung der wesentlichen Sachinhalte angelegt, auf dem Fragen zum Thema auf Arbeitsblättern notiert sind. Ein Antwortrahmen steht jeweils unter einer Frage, so dass der Interviewer inhaltlich abgesichert ist. Der Befragte antwortet zunächst auf die Frage, sodann kann der Frager ergänzen, richtig stellen und ggf. Positionen diskutieren. Die Frage-Antwort-Rollen werden abwechselnd von den Interviewpartnern eingenommen.

Version 2

Die Interviewpartner erhalten konkrete Fragen zum Einstieg in einen Workshop, zum Thema eines Seminars oder Lernabschnitts, deren Antworten die Paare reflektieren und austauschen. Anschließend reflektieren alle Partner kurz (stichpunktartig) ihre Gesprächsergebnisse im Plenum.

Rahmenbedingungen

Teilnehmerzahl

Bis etwa 16 Teilnehmer, bei ungeraden Zahlen kann die Leiterin oder der Leiter mitmachen. Bei höherer Teilnehmerzahl sollten die Ergebnisse nicht im Plenum vorgestellt werden (Ermüdungserscheinungen bei den Zuhörern, zu viele Informationen, größere zeitliche Beanspruchung). Denkbar wäre, die Paarergebnisse in Teilplena (etwa 3 bis 4 Paare) darstellen zu lassen.

Zeit

Für das Zweiergespräch ca. 10 bis 15 min. Für die Runde in der Gesamtgruppe sind etwa 30 bis 45 min. einzuplanen.

Günstig ist ein größerer Raum. Tische werden nicht benötigt. Es genügt eine flexible Bestuhlung.

Material

Arbeitsblätter mit Fragen und Antwortrahmen bzw. verschriftlichte Arbeitsaufträge für jedes Interviewpaar

Quelle: Methodenreader. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Schule, Hochschule und Weiterbildung, Hg.: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung, Heidelberg 2003, 48

Fragenkomplex 1 zum Partnerinterview

Wir haben in der Vorlesung etwas gehört über die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse zur Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit des Menschen. Nenne(n Sie) einige naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, die die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit von Erziehung deutlich machen!

Antworten	der Mensch, ein Wesen ohne ausreichende Instinkte → „ein instinktreduziertes Wesen“
	ein Wesen, das biologisch mangelhaft ausgestattet ist → „ein organisch unspezialisiertes biologisches Mängelwesen“
	der Mensch, eine „physiologische Frühgeburt“, der ein „extrauterines Frühjahr“ (= 1.Lj.) braucht
	die spezielle Beschaffenheit der menschlichen Großhirnrinde lässt die Ausbildung höherer Funktionen zu

Wir haben in der Vorlesung etwas gehört über die geistes- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse zur Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit des Menschen. Nenne(n Sie) einige geistes- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse, die die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit von Erziehung deutlich machen!

Antworten	der Mensch ist das einzige Wesen, das mit Bewusstsein, Verstand, Erinnerungsvermögen, Begriffssprache, Urteils- und Reflexionsvermögen ausgestattet ist,
	besondere Bedeutung der Sprache, die hilft , Erkenntnistätigkeit quasi zu objektivieren
	Er kann sich Werte und Ziele setzen, zweckbewusst und geplant handeln, seine Zeit einteilen, die Zukunft gedanklich vorwegnehmen und sie durch sein geplantes Handeln beeinflussen
	Aufgrund seines Geistes kann sich der Mensch als Person erfassen („Ich denke, also bin ich“, Descartes)

Wir haben in der Vorlesung etwas gehört über den Menschen als Kulturwesen und als soziales Wesen. Nenne(n Sie) einige Erkenntnisse daraus, die die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit von Erziehung deutlich machen!

Antworten	Der Mensch ist ein Kulturwesen im doppelten Sinn: aktiver Erzeuger von Kultur wie Produkt der Kultur → Erwerb von Kulturtechniken + Fähigkeit zu produktivem Neuschaffen und zur Veränderung von kulturellen Verhältnissen
	Der Mensch ist auf eine gesellschaftliche Lebensweise hin angelegt. Er ist von Geburt an auf Mitmenschen und soziale Beziehungen angewiesen. ⇒ Notwendigkeit des Erlernens der für das Zusammenleben notwendigen sozialen Verhaltensregeln und der Befähigung zur Neuerung und Veränderung von sozialen Verhältnissen

Fragenkomplex 2 zum Partnerinterview

Wir haben in der Vorlesung etwas gehört über Erziehungsmaßnahmen. Dabei wurde unterschieden zwischen unterstützenden und gegenwirkenden Maßnahmen und zwischen direkten und indirekten Erziehungsmaßnahmen. Erkläre(n Sie) beide Unterscheidungen!

Antworten	unterstützende Maßnahmen: jene, die verstärkend wirken, also alle Handlungen, durch die ein angenehmer Zustand herbeigeführt oder ein unangenehmer beseitigt wird,
	gegenwirkende Maßnahmen: alle, durch die ein unangenehmer Zustand herbeigeführt oder ein angenehmer Zustand beseitigt wird
	direkte Maßnahmen: der Erzieher wirkt direkt auf ein Kind ein
	indirekte Maßnahmen: der Erzieher wirkt indirekt auf das Kind ein durch das Schaffen/Arrangieren bestimmter Situationen

Nenne(n Sie) unterstützende Erziehungsmaßnahmen!

Antwort	Lob + Belohnung
----------------	------------------------

Was versteht man unter einer Belohnung erster Art und einer Belohnung zweiter Art?

Antwort	<p>Belohnung erster Art: materiell/ beispielsweise Spielsachen, Geschenke, Geld</p> <p>Belohnung zweiter Art: immateriell/ das Beenden eines unangenehmen Zustandes oder der Erlass einer unangenehmen Aufgabe</p>
----------------	--

Was versteht man unter "intermittierender Verstärkung des Verhaltens"?

Antwort	Im Gegensatz zu kontinuierlichem/r Lob/Belohnung wird beim intermittierenden Verstärken die Verstärkung immer wieder unterbrochen. Dabei werden die Pausen zwischen den einzelnen Verstärkungen immer länger, bis sich das erwünschte Verhalten quasi automatisiert hat. Die intermittierende Verstärkung gilt als die wirkungsvollste.
----------------	---

Wir haben in der Vorlesung etwas gehört über gegenwirkende Erziehungsmaßnahmen. Was versteht man darunter?

Antwort	Strafe und Bestrafung
----------------	-----------------------

Welche Probleme können bei der Anwendung von Strafe als Erziehungsmaßnahme auftreten?

Antworten	<p>Strafe führt zur Unterdrückung des unerwünschten Verhaltens, aber nicht zur gewünschten Verhaltensänderung</p> <p>Strafe belastet die Beziehung zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem</p> <p>Strafe kann zu feindseligem, aggressivem Verhalten führen</p> <p>Strafe kann als Verstärker dienen, als Form der Zuwendung.</p> <p>Strafende können als erfolgreiche Verhaltensmodelle zur Imitation oder zur Identifikation einladen.</p> <p>Häufiges Strafen kann Selbstvertrauen mindern</p>
------------------	--

PHANTASIEREISEN IM RELIGIONSUNTERRICHT

Phantasiereisen (= PHRN)- auch Vorstellungs- oder Imaginationsübungen - führen die SchülerInnen in ihre eigene innere Welt und bringen sie in Kontakt mit ihren Vorstellungen und Phantasien. Sie lassen im Imaginieren, im bewußten Träumen innere Bilder und Vorstellungen wachwerden, die ansonsten unbewußt bleiben würden.

Didaktische Funktionen im Lernprozess:

- Die rechte Gehirnhälfte (→ musisches, kreatives, emotionales Potential) wird angesprochen. Durch diese Zunahme von Kreativität und Emotionalität werden ganzheitliches Lernen angeregt und ggf. neue Perspektiven eröffnet, die den Bereich des Kognitiven und des analytischen Denkens erweitern. Dadurch wird der ganze Mensch gefördert. Zudem wird die natürliche Fähigkeit des Kindes zu bildhaftem Denken bewahrt und weiterentwickelt; und der Überflutung durch äußere Bilder werden die eigenen, inneren Bilder entgegengesetzt (vgl. Rendle u.a. 1996, 69 und Thanhoffer u.a. 1992, 88).
- PHRN können drei Zielbereichen dienen: (vgl. Thanhoffer 1992, 88f).
PHRN zur Entspannung: → Der Schüler kommt zur Ruhe; Konzentration und Ausgeglichenheit werden gefördert, ablenkende Gedanken treten in den Hintergrund.
PHRN zur Lernförderung: → Das Lernen von kognitiven Inhalten wird durch innere Bilder unterstützt und bereichert; der persönliche Bezug zum Thema wird gefördert, ggf. Identifikation ermöglicht und Empathie gesteigert.
PHRN zur Persönlichkeitsentwicklung: → Sie wollen Kinder und Jugendliche in ihrer seelischen Entwicklung anregen. Z.B. können die Vorstellungsbilder das Selbstwertgefühl stärken oder anregen, sich mit eigenen Wünschen oder Ängsten auseinanderzusetzen.

Hinweise zum Einsatz: (vgl. Rendle u.a. 1996, 71)

- Günstige Rahmenbedingungen im Raum: nicht zu hell, nicht zu dunkel, keine störenden Geräusche von außen, ggf. Teppichboden (wenigstens Decken)
- Im Liegen Rückenlage, Hände liegen neben dem Körper
- Im Sitzen: angeräumte Tische, Kopf auf die verschränkten Arme legen, Augen nach Möglichkeit geschlossen, die Füße erreichen den Boden
- Prinzip der Freiwilligkeit
- Entspannungübung am Anfang: z.B. Auflagenflächen und Atem wahrnehmen
- Die Übung wird in ruhigem, langsamem Tempo mit Pausen gesprochen.
- Die Anleitung wird frei gesprochen, nicht abgelesen (→ freier, individueller anzupassen).
- „Zurückholen“ der SchülerInnen (→ Stimmführung, entsprechende Formulierungen, Strecken und Räkeln der SchülerInnen, umherschauen, Augenkontakt aufnehmen etc)
- „Auswertung“ im Gespräch in Klein- oder Großgruppe oder im kreativen Gestalten

Beispiel:

„Stell dir vor, du gehst auf einer wunderschönen Wiese spazieren ... Vögel zwitschern ... weit weg einige Hügel und Wälder ... Während du so dahinwanderst, taucht vor dir ein Regenbogen auf ..., überstrahlt mit sanftem Licht die Landschaft ... wunderbare Farben ... eine seltsame Stimmung ... Du erinnerst dich an die alte Geschichte, dass am Ende des Regenbogens ein Schatz zu finden ist ... und du machst dich auf den Weg .. gehst dem Regenbogen nach ... Du siehst bereits, dort hinter dem Hügel geht der Regenbogen nieder ... und wie du näherkommst, kannst du tatsächlich etwas sehen ... Das Ende des Regenbogens zeigt auf ein Gefäß, das im hohen Gras steht ... Du gehst näher hin ... und bemerkst, dass dein Name auf dem Gefäß steht ... Du siehst hinein ... und findest einen Ring ... Es ist ein Zauberring, er ist imstande, dir das zu geben, was du gerade jetzt für dein Leben brauchst ... was dir hilft, deine Ziele zu erreichen ... was dich sicher macht ... dir Kraft gibt ... Du steckst den Ring an ... drehst ihn einmal um ... und du merkst, wie sogleich dein Wunsch in Erfüllung geht ... und all das in deiner Phantasie geschieht, was für dich gut ist ...“
(Thanhoffer u.a. 1992, 89)

Literatur:

- Müller, Doris 1994, Phantasie Reisen im Unterricht, Braunschweig
 - Rendle, Ludwig u.a. 1996, Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München
- Thanhoffer, Michael u.a. 1992, kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens, Münster

Das Portfolio

1. Kurze Beschreibung der Methode

Portfolios sind Mappen, in denen Arbeitsergebnisse, Texte, Dokumente und alle Arten von Präsentationen bis hin zu audio-visuellen Dokumentationen oder Kunstwerken eigenständig von Lernern gesammelt werden. Das Portfolio soll während einer klar umgrenzten Ausbildungs- oder Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse gezielt zu beobachten und schriftlich oder in anderer Form dokumentiert festzuhalten. Gleichzeitig soll dieser Vorgang gezielt reflektiert werden, um vor schematischen Übernahmen zu schützen, eigenständige Urteile zu fördern und den eigenen Lernfortschritt zu erkennen. Portfolios sind in der Regel dabei immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert. Es werden Produkte und Prozesse dokumentiert und reflektiert, die Bemühungen, Ergebnisse und möglichst Fortschritte von Lernern darstellen helfen. So kann eine Analyse des Lernprozesses einsetzen, die das Lernen selbst zum Gegenstand der Reflexion macht, um eine Lernkompetenz auszubilden und kontinuierlich zu verbessern.

Das Wort Portfolio (lat. Lehnwort) setzt sich aus *portare* (tragen) und *foglio* (Blatt) zusammen. Es bezeichnet wörtlich eine Mappe, in der Blätter aufbewahrt werden können. In künstlerischen Fächern gibt es solche Mappen schon lange. Bei der Portfolio-Methode sollen diese Mappen aber nicht nur für Sammlungen, sondern zugleich für Reflexionen über das Gesammelte und dabei gemachte Lernerfahrungen genutzt werden. Deswegen ist es eher selten, dass alle möglichen Arbeiten, Texte, Beobachtungen etc. ins Portfolio kommen. Sinnvoll ist es, jene Arbeiten auszuwählen, die einen Kompetenzzuwachs besonders zeigen können oder die exemplarisch für einen Lernzuwachs stehen.

Portfolios sollen also vorrangig folgende Aufgaben lösen:

- eine kontinuierliche Sammlung und Reflexion von Arbeitsergebnissen, die fortlaufend oder abschließend sein kann;
- eine möglichst multidimensionale Sammlung von Ergebnissen, die der Breite und dem Umfang und der Tiefe des Lernprozesses entspricht;
- eine möglichst multimodale Sammlung von Ergebnissen, die den vielfältigen Methoden des Lernens entsprechen sollte;
- eine eigenständige Reflexion des Lerners und der Lerner untereinander jeweils in Verbindung mit den Lehrenden, wobei auf den gesamten Lernprozess in kognitiver und affektiver, in individueller und kooperativer Hinsicht und in Bedeutung für die Inhalts- und Beziehungsseite eingegangen wird.

2. Ziele

Die Ziele in der Arbeit mit Portfolios sind in der Beschreibung bereits angeklungen.

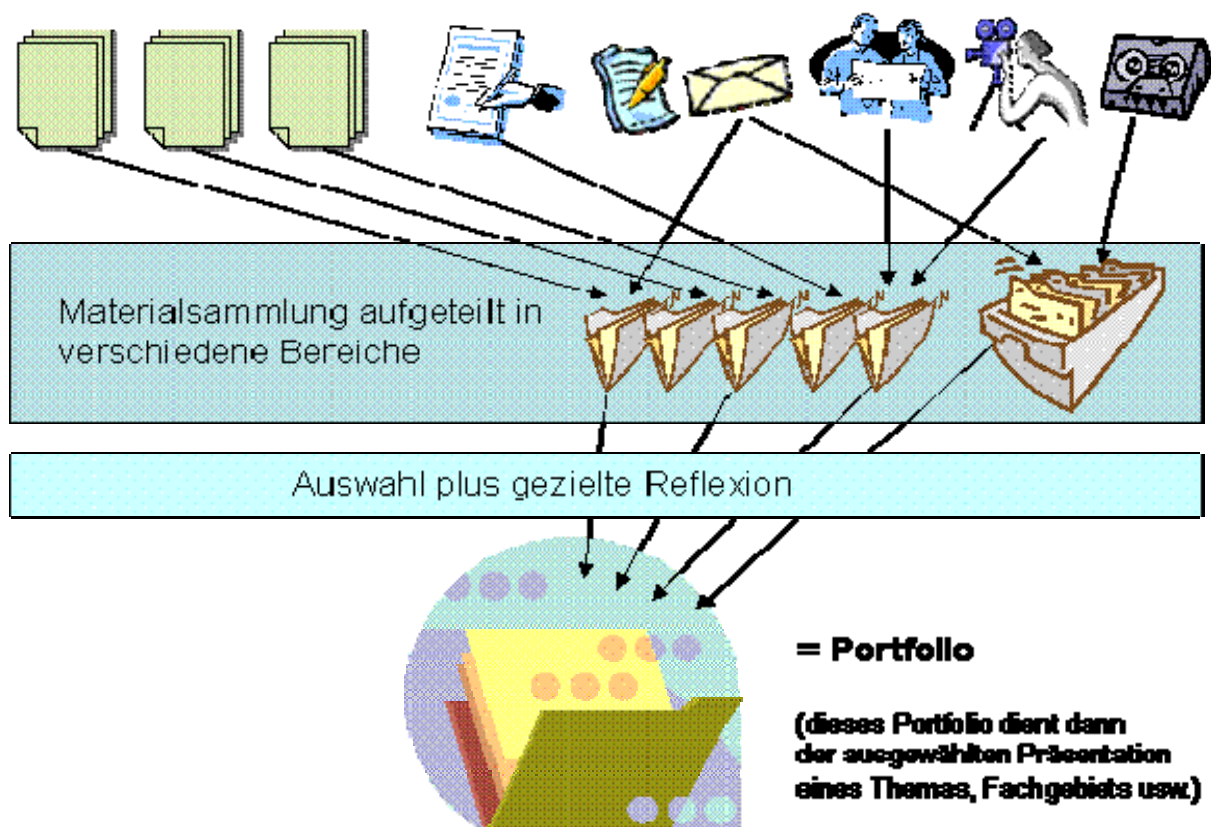
- Portfolios sollen Leistungen von Lernern dokumentieren und hierüber eine Selbstreflexion anregen.
- Ziel des Portfolios ist es fast immer, eigene Lernfortschritte festzustellen, was besonders dann gelingt, wenn eine Beschreibung des Ausgangspunktes und des erreichten Standes damit verbunden ist und weitere Perspektiven einer Förderung für die Zukunft sichtbar werden.
- Portfolios dienen so der Leistungsbewertung und zugleich einer Verständigung über Standards beim Lernen. Als Ergebnisbericht können sie auch eine Grundlage für Beurteilungen durch die Lehrenden oder spätere Bewerbungen sein.

3. Was wird gesammelt?

Das Portfolio ist ein halböffentliches Dokument. Es enthält individuelle Arbeitsergebnisse, die von Lehrenden gelesen werden. Dabei dient es der Bewertung. Insoweit ist prinzipiell zu beachten, dass in das Portfolio keine rein privaten oder intimen Dokumente gehören. Die Auswahl liegt allein beim Ersteller. Oft werden die besten Produkte eines bestimmten Zeitraums (einer Woche, eines Themas oder Unterthemas usw.) gesammelt. Dies hat den Vorteil, dass Erkenntnisse und Lernfortschritte exemplarisch an guten und nicht an schlechteren Ergebnissen festgemacht werden können. Teilweise können auch schlechtere oder gescheiterte Ergebnisse eingefügt werden, um in einem Vergleich über Lernfortschritte zu reflektieren. Egal welche Strategie man wählt, sie muss vorher festgelegt werden! Dabei soll die geforderte Breite, Umfang und Tiefe des Portfolios geklärt werden. Es sind die Ordnungsgesichtspunkte zu benennen, die später im Portfolio verlangt werden. Hierzu kann es auch sinnvoll sein, Formblätter für die Deckblätter der einzelnen Abteilungen des Portfolios einschließlich z.B. dazugehöriger Farben zu bestimmen, damit eine gleiche Ordnungsstruktur für alle Lerner gilt. Vorher zu klären sind z.B. meistens folgende Fragen: Was soll konkret in den einzelnen Abteilungen gesammelt werden? (Beispiele vorher nennen). Was ist dabei vorgegeben und was kann frei zusätzlich gemacht werden? Wieviel Eigeninitiative zusätzlich ist erwünscht?

Bei allen Vorgaben ist darauf zu achten, dass in den Portfolios hinreichend Platz für den Lerner bleibt, eigene Wege zu gehen und diese darzustellen.

Die Zusammenstellung eines Portfolios könnte – idealtypisch gedacht – so aussehen



In dem Schaubild sind drei Stufen der Auswahl erkennbar:

1. Aus einer Fülle von Material, das gesammelt wird, entsteht
2. eine gegliederte Materialsammlung, aus der
3. das Portfolio zum Zwecke der Präsentation zusammengestellt wird.

Zunächst ist also immer ein geeignetes Material zu sammeln, aus dem später ausgewählt werden kann. Hier sind vorrangig eigene Arbeiten oder Gruppenarbeiten im Verlauf des Lernens oder Beobachtungen verschiedenster Art während des Praktikums gemeint, die unter systematischen Gesichtspunkten zunächst in eine Materialsammlung aufgenommen werden. Eine solche Materialsammlung muss nicht nur aus Papier bestehen, hier können auch Ton- und Videoaufnahmen, Fotos, Dateien auf einer CD-ROM, produzierte Gegenstände usw. Platz finden. Es gibt teilweise auch bereits Systeme, die ihre Materialsammlungen im Internet auf Servern ablegen.

4. Wie wird reflektiert?

Im Portfolio erfolgt immer eine schriftliche Reflexion. Diese sollte nicht einfach beschreibend sein und bloß die vorgelegten Ergebnisse kommentieren, sondern den Lernprozess selbst beobachtend reflektieren. Dazu sind z.B. folgende Fragestellungen geeignet:

- Warum sind diese Gegenstände für das Portfolio ausgewählt worden?
- Welche Erkenntnisse und Einsichten, welche Lernfortschritte lassen sich an diesem Gegenstand exemplarisch zeigen?
- Welche Fragen entzündeten sich an diesem Gegenstand, denen in der weiteren Ausbildung ggf. nachgegangen werden könnte?

Die Fragen sind zu spezifizieren je nachdem, in welchen Kontexten das Portfolio eingesetzt wird.

5. Was kann später verbessert werden?

Eine Möglichkeit zur Überarbeitung nach einer ersten Bewertung/einem ersten Gespräch mit dem Lehrenden kann die Wirksamkeit des Portfolios erhöhen. Der Lerner kann dadurch dokumentieren, dass er Fortschritte nach der Bewertung und dem gemeinsamen Gespräch gemacht hat.

6. Wem wird das Portfolio wann abschließend präsentiert?

Zu Beginn der Arbeit mit dem Portfolio wird festgelegt, mit welchem Ziel und welcher Reichweite das Portfolio geführt wird, wann es wem präsentiert wird und wie es beurteilt werden soll. Je höher die Verbindlichkeit des Einsatzes und je größer die Reichweite der Beurteilung, desto stärker kann die Wirkung des Portfolios sein. Präsentiert wird das Portfolio immer den Lehrenden. Gleichwohl lassen sich auch Teilpräsentationen in der Gruppe der Lerner vorstellen oder gar Ausstellungen organisieren. Wenn die Lernenden ihre besten Teile aus ihrer Sicht präsentieren, dann motiviert dies besonders.

7. Aufgabe des begleitenden Lehrenden

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrenden, nicht nur ein individuelles Portfolio über die Lerngegenstände und den Lernprozess anzuregen und im Dialog mit den Lernern zu bewerten, sondern auch Impulse für eine interaktive Verständigung über Perspektiven und Ergebnisse zu setzen und gemeinsam mit den Lernern zu reflektieren.

DAS ROLLENSPIEL

Vorteile

- Es ermöglicht den TeilnehmerInnen, ihren Gedanken, Gefühlen, Vorstellungen und Phantasien aktiv Ausdruck zu verleihen.
- Es verbindet sinnlich-körperliches Erleben mit kreativem Gestalten und sozialem und kognitivem Lernen.
- Es fördert soziale Fähigkeiten, indem die TeilnehmerInnen einander helfen, aufeinander eingehen müssen, sich gegenseitig zuhören und aufeinander reagieren müssen etc.
- Es fördert die Kreativität der TeilnehmerInnen, indem es Raum gibt für spontanes, selbständiges, auch originelles und ungewöhnliches Handeln.
- Es bildet einen geschützten Raum, in dem Probehandeln möglich ist, ohne sofort die Konsequenzen der "Wirklichkeit" erleiden zu müssen.
- Es schärft den Blick für situationsbezogenes, adäquates und alternatives Handeln.

Nachteile:

- "Die Gefahr, dass das Spiel platt wird, ist groß."

Didaktische Hinweise

- Ein Rollenspiel ist kein Stegreifspiel! (Stegreifspiel: ohne Vorbereitung, aus dem Stand)
- Beim Rollenspiel werden die Rollen und ihre Eigenarten gemeinsam festgelegt!
- Vor dem Spiel setzen sich die SchülerInnen mit den Rollen auseinander, → versetzen sich in die gespielte Situation, → versuchen nachzuempfinden, welche Gefühle eine Rolle spielen könnten → legen mögliche Gesprächsanteile fest
- Situationen oder (biblische) Texte in Szene zu setzen, braucht Zeit; etwas noch 'schnell' spielen zu lassen, wird nicht gelingen!
- Beim biblischen Rollenspiel muss nicht die Story gespielt werden. Oftmals empfiehlt sich ein perspektivisches Spiel!
Das empfiehlt sich auch, um das Auftreten der Gestalt Jesu zu umgehen. Denn man muss sich fragen, wie man vermeiden kann, dass die Jesus-Rolle platt gespielt wird und die Grundfrage der Evangelisten: 'Wer ist doch dieser?' erst gar nicht gestellt wird.
- Pantomime ggfs als Vorbereitung
- Spielern Namen geben
- Schüler, die keine Rolle spielen, nehmen die Beobachter-Rolle ein, der Votum in der Reflexion gefragt ist!
- Darstellendes Spiel als Teil kultureller Praxis in der Schule kann in unterschiedlichen Fächern angewendet werden, kann aber auch gut in fächerübergreifenden Vorhaben realisiert werden, wenn z.B. größere Aktionen geplant werden.

- „Im freien Rollenspiel können mit bestimmten spielerischen Techniken die Gespräche aufgebaut und entfaltet werden. Eine vertraute Form ist das **Interview**“
(Spielleiter interviewt einen oder mehrere Spieler oder Interviewer als neue Rolle)
- „Die wirkungsvollste Form zur Entfaltung und Vertiefung eines Gesprächs ist die **Technik des Doppelns**“ (ein oder mehrere Doppelgänger unterstützen die Hauptspieler, indem sie vorübergehend hinter sie treten und mögliche Gedanken der Spieler aussprechen; die Hauptspieler können diese Gedanken aufgreifen oder nicht)
- (Gabriele Miller, Biblische Texte in Szene setzen, in: Materialbrief RU 3/94. Beiheft zu den KBI, S. 3)

Du bist Claudia.

Du bist 14 Jahre alt. Eben noch warst Du bei Deiner Freundin Christine. Ihr habt in ihrem Zimmer ein wenig gebalgt. Dabei bist Du gegen die Wand gefallen, hast ein Bild heruntergerissen und Dir dabei die neue Jacke am Ärmel zerrissen. Du weißt ziemlich sicher, daß Deine Mutter äußerst ärgerlich darüber sein wird. Als Du jetzt nach Hause gekommen bist, hast Du die Jacke an der Garderobe aufgehängt. Deine Mutter war aber nicht da. Du gehst auf Dein Zimmer und wartest ab. Sie wird Dich rufen, sobald sie zurück ist.

Du bist die Mutter von Claudia (14 J. alt).

Du warst eben einkaufen. Als Du nach Hause kommst, siehst Du die neue Jacke von Claudia, die Ihr vor drei Wochen gekauft habt, an der Garderobe hängen. Der eine Ärmel hat einen langen Riß. Die Gedanken, die Dir dabei durch den Kopf gehen, äußere laut. Dann wirst Du Claudia rufen und sie zur Rede stellen.

Literatur zum ROLLENSPIEL

- Berg, Horst Klaus, Lernziel: Schülerinteresse. Zur Praxis der Motivation im Religionsunterricht, München: Kösel 1977
 - Bielefeldt, Heinz, Das Rollenspiel, in: Groß, Engelbert (Hg.), Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht. Methodische Maßnahmen, Düsseldorf: Patmos 1979
 - Buck, Elisabeth, Bewegter Religionsunterricht, Göttingen: V&R 1997
 - Grom, Bernhard, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf: Patmos 1985
 - Haas, Dieter/Vicktor, Günther, Spielideen zur Bibel. Anregungen und Beispiele für Schule und Gemeinde, Lahr: Kaufmann 1988
 - Kurz, Helmut, Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele, München: Kösel 1984 (Kap. IX)
 - Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden. II: Praxisband, Frankfurt: Scriptor 1987 (Lektion 13)
 - Miller, Gabriele, Biblische Texte in Szene setzen, in: Materialbrief RU 3/94. Beiheft zu den KBI, S. 3
 - Rendle, Ludwig u.a., Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München: Kösel 1996 (Kap. 7)
 - Wahl u.a., Psychologie für die Schulpraxis, München 1984
- Brennfleck, Stefan, Bühnenreif: Die Bibel. Theater spielen mit 6- bis 12-jährigen, Stuttgart: Calwer 2005 14€

→ → → Stichwort „Rollenspiel“ in der Bibliothek der KFH

Informationen zum Rollenspiel für die Hand der SchülerInnen

Brief einer Lehrerin an ihre SchülerInnen

(etwas verändert übernommen aus: Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden*, Bd. II, Frankfurt/M: scriptor 1987, S. 359)

Liebe Schülerinnen und Schüler!

Da wir schon einige Male im Kurs Rollenspiele gemacht haben, aber eigentlich wenig über das Spiel als Methode des Lernens und über die Spielregeln gesprochen worden ist, habe ich nun einige Informationen für Euch zusammengefasst. Ihr könnt sie auch für andere Kurse verwenden!

1. Zum Rollenspiel: Das Rollenspiel ist eine Methode des Lernens. Durch das spontane oder auch starker gelenkte Spielen werden uns Alltagssituationen deutlicher vor Augen geführt. Das Spiel symbolisiert Situationen aus dem gesellschaftlichen Leben und ermöglicht so die Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit. Dabei können alle etwas lernen - nicht nur die Spieler, sondern auch die Beobachter!

2. Zu den Spielern: Jeder von uns spielt im alltäglichen Leben bestimmte Rollen, auch wenn wir uns dessen oft nicht mehr bewusst sind: die Rolle als Schüler, als Kind, als Schwimmbadbesucher.

Das im Unterricht durchgeführte Rollenspiel bietet nun zusätzlich die Möglichkeit zum Üben. Ihr könnt spielerisch lernen, Euch in verschiedenen Rollen zurechtzufinden. Ihr könnt streckenweise sogar neue Züge in bestimmte Rollen hineinbringen!

Im Spiel interpretiert jeder Schüler die Rolle, die er spielt, auf der Grundlage seiner Erfahrungen mit dieser Rolle. Ein Beispiel: Wenn jemand die Rolle eines Verkäufers spielt, dann wird er diese Rolle so gestalten, wie er sie in seinem Geschäft um die Ecke oder im Supermarkt kennengelernt hat. Es ist deshalb wichtig, dass Ihr das Spiel spontan spielt und Euch nicht an irgendwelche "Drehbücher" haltet, weil sonst die Verknüpfung des Spielens mit diesen eigenen Erfahrungen verloren gehen könnte. |

3. Zu den Beobachtern: Die Beobachter haben die Aufgabe, als »Echo" oder »Spiegel« des Spiels zu wirken. Sie sollen nach Ablauf des Spiels schildern, wie sie das Verhalten und die angebotenen Lösungsmöglichkeiten der Spieler beurteilen. Dabei geht es grundsätzlich nicht um die Frage, ob ein Mitspieler im schauspielerischen Sinne gut oder schlecht gespielt hat.¹ Die Beobachter sind dafür verantwortlich, dass verschiedene Sichtweisen ein- und desselben Problems auch tatsächlich hinterher diskutiert werden!

(Später, wenn Ihr noch mehr Übung im Rollenspiel habt, können die Beobachter auch auf Handzeichen das Spiel unterbrechen und um Wiederholung, Verdeutlichung oder Veränderung einer bestimmten Spielszene bitten!)

4. Zur Rolle des Spielleiters: Der Spielleiter (meistens die Lehrerin, aber in Zukunft hoffentlich auch einmal Ihr selbst) ist für die organisatorische Vorbereitung zuständig; er muss darauf achten, dass die Zeitfristen und die Spielregeln eingehalten werden. Er muss bei Bedarf auch immer wieder über die Zielsetzung des jeweiligen Rollenspiels berichten können.

Ein Ablaufschema für das Rollenspiel

(aus: Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden, Bedingungsfeld. II*, Frankfurt/M 1987, S. 360f)

"1. VORBEREITUNG

(1) Der Spielleiter wird benannt. Zumeist ist dies der Lehrer; in spielgeübten Klassen sollte diese Aufgabe immer häufiger von den Schülern übernommen werden.

(2) Gemeinsam mit den Schülern wird die Spielfläche vorbereitet. Die Stühle und Tische werden aus der Mitte des Raumes weggeräumt, sparsame Requisiten bereitgestellt.

(3) Die Schüler werden auf die Spielsituation eingestimmt. --Der Spielanlaß wird besprochen, und die Ziele des Rollenspiels werden bestimmt (manchmal kann es allerdings auch sinnvoller sein, die Ziele und das konkrete Thema unbenannt zu lassen.) Beteiligungsängste, die bei älteren Schülerinnen und Schülern häufiger vorkommen, werden angesprochen, oder aber (was ich noch besser finde!) der Lehrer sorgt durch eine Mischung von Verbindlichkeit und Überzeugungskraft dafür, daß sich die Beteiligungsängste in Grenzen halten. Falls erforderlich, werden die Schüler noch einmal darauf hingewiesen, daß es beim Spielen nicht auf schauspielerische Leistungen ankommt. Die Spielregeln werden den Schülern mitgeteilt oder in Erinnerung gerufen.

2. DURCHFÜHRUNG

(4) Der Spielleiter bespricht mit den Spielern und Beobachtern das Thema bzw. die Fragestellung und die angenommene Situation: »Wir wollen jetzt mal in Form eines Rollenspiels ausprobieren, wie das ist, wenn ihr abends um 11 Uhr nach Hause kommt, aber eigentlich schon um 8 Uhr dasein solltet'« - Spielsituationen können sich auf Alltagssituationen beziehen, die allen Teilnehmern vertraut sind; man kann aber auch eine Verfremdung vornehmen und z. B. ein Rollenspiel zum Thema »Belastungen der Hausfrau« zu einer »Schneewittchen-Szene« umformen. Wichtig ist, daß es um ein konkretes, mehrere Handlungsalternativen eröffnendes Problem bzw. einen Konflikt, ein Erlebnis oder einen Widerspruch geht. (Je abstrakter das gestellte Problem ist, umso risikoreicher wird das Rollenspiel - es wird dann allzu leicht aus dem Rollenspiel ein unverbindliches Rollen- oder Streitgespräch.)

(5) Der Spielleiter legt die Rollen fest und entscheidet, welcher Schüler welche Rolle spielen soll. Dabei können die Schüler selbstverständlich mitwirken. Die restlichen Schüler bekommen den Beobachter-Status.

(6) Die Spieler erhalten Gelegenheit, sich ihre Rolle zu erarbeiten. Dazu gibt es mehrere Möglichkeiten:

- Der Spielleiter gibt den Schülern eine Spielkarte, auf der ihre Rolle knapp beschrieben wird: »Du bist der Vater; Deine Tochter will Weihnachten nicht zu Hause, sondern mit ihrem Freund in den Alpen verbringen. Du bist dagegen.«
- Lehrer und Schüler erarbeiten die Rolle im gemeinsamen Gespräch.
- Für jede Rolle wird eine Kleingruppe gebildet; der Spieler läßt sich von seiner Gruppe beim Argumente-Sammeln und Ausmalen möglicher Verhaltensweisen helfen.
- Die Interpretation der verschiedenen Rollen bleibt offen - die Spieler gehen mit ihren individuellen Deutungen ins Spiel - erst in der Auswertung wird die Rollenausfüllung diskutiert und kritisiert.

(7) Der Beobachtungsauftrag wird formuliert: Es ist sehr wichtig, den Beobachtern verständlich zu machen, daß sie keine bloße Zuschauer-, sondern eher eine Schiedsrichter- und Mitdenker-Rolle haben. Der Beobachtungsauftrag sollte deshalb möglichst genau formuliert und an der Tafel festgehalten oder auf einem vor Stundenbeginn erstellten Beobachtungsbogen fixiert sein.

(8) Die Spielsituation wird aufgebaut: »Dies ist die Wohnküche der Familie Poppinga. Hier spielt sich fast das ganze Familienleben ab. ...« Gegebenenfalls werden — ganz sparsam einzusetzende — Requisiten bereitgestellt (eine Bierflasche und Zeitung für den Hausherrn; die Schürze für die Hausfrau usw.). Für ungeübte Spieler ist es eine große Hilfe, sich an diesen Requisiten »festhalten« zu können. Erfahrene Rollenspieler kommen ganz ohne Requisiten aus. Man kann auch jedem Spieler eine Karteikarte mit dick aufgetragenem Namenszug oder Berufs-/Rollenbezeichnung mit Tesaband an den Pullover kleben. Dies macht es sowohl für die Spieler wie auch für die Beobachter leichter, die zugewiesenen Rollen über längere Spielphasen im Bewußtsein zu halten.

(9) Erster Spieldurchlauf: Anfänger sollten möglichst nicht unterbrochen werden und die Chance erhalten, sich freizuspielen. Gerade jüngere Schüler finden aber manchmal kein Ende. Dann muß der Spielleiter das Spiel abbrechen.

3. AUSWERTUNG & WIEDERHOLUNG

(10) Erste Auswertungsrunde: Die Beobachter beschreiben und interpretieren den Spielablauf. Dabei ist es vor allem bei jüngeren Schülern wichtig, eine Kritik der schauspielerischen Leistungen zu vermeiden. Die Kriterien für das Auswertungsgespräch müssen also genau erklärt werden (und stimmig zu den Lehrzielen sein), z. B.:

- Haben die Spieler eine Lösung des Problems gefunden?
- Haben die einzelnen Spieler angemessen/realistisch gespielt?
- Wie waren die Beziehungen zwischen den Spielern?

(11) Gegebenenfalls: Zweiter Spieldurchlauf:

- mit denselben Spielern und gleicher Spielsituation
- mit ausgewechselten Spielern und gleicher Spielsituation
- mit denselben Spielern, aber veränderter Spielidee
- usw.

(12) Zweite Auswertungsrunde (s. o.)"

DAS S C H A T T E N S P I E L I M R E L I G I O N S U N T E R R I C H T ¹²

Das Schattenspiel ist Teil unserer kulturellen Praxis und gehört deswegen in die Schule hinein, auch wenn es - vor allem durch die Übermacht der AV-Medien - nicht mehr so bekannt ist. Dabei kann das Schattenspiel gerade durch die größere Schlichtheit und Ruhe der Bilder ein Gegengewicht darstellen gegen die lauten, schnellen, aktionsgeladenen Sequenzen vieler Filme.

Das Schattenspiel kann entweder hinter einer großen Leinwand mit Figuren oder mit Personen dargestellt oder aber als Schattenspiel auf dem Overhead-Projektor inszeniert werden.

Vorteile des Schattenspiels im Lernprozeß:

- Durch die zusätzliche Visualisierung prägen sich Inhalte besser ein. Das wussten schon die Pädagogen, die Flanelltafeln benutzt haben – ein Medium, das mittlerweile aus der Schule verschwunden ist. Aus Pappe oder Filz ausgeschnittene Figuren (Menschen, Tiere, Symbole) wurden mit Hilfe kleiner aufgeklebter Klett-Bändern auf eine mit Filz bespannte Tafel geheftet. Diese alte Methode lässt sich im Zeitalter der Pinnwände wieder zum Leben erwecken.
- Das Schattenspiel motiviert, fesselt, bannt Aufmerksamkeit und ist durch sparsame Verwendung nicht abgenutzt.
- Schattenfiguren werden auf das Wesentliche reduziert; das Typische wird wichtig; nebensächliche Details entfallen.
- Durch das Sehen der Umrisse bleibt die Phantasie der Schülerinnen erhalten; sie wird nicht durch konkrete Details eingeengt.
- Das Schattenspiel schafft durch die Lichtverteilung (hell - dunkel) eine angenehme Atmosphäre.
- Durch die verfremdenden Effekte des Schattenspiels wird die Phantasie der Schülerinnen besonders angesprochen.
- Die SchülerInnen lassen sich auf verschiedene Weise in das Schattenspiel einbeziehen: Basteln der Figuren, eigenständiges Spielen, Begleiten (musikalische Untermalung) mit Orff-Instrumenten.
- Durch die vielfältigen Arbeitsprozesse bietet sich das Schattenspiel für fächerübergreifendes Arbeiten an.
- Die "Ergebnisse" des Spiels können Sie aus dem engen Rahmen des eigenen RU herausragen, wenn Sie das Spiel auf einem Elternabend oder in einem Gottesdienst vorspielen.

Mögliche Nachteile:

- Je nach Art des Schattenspiels kann der Aufwand (zeitlich und an Material) relativ hoch sein.
- Alle SchülerInnen auf einmal können aufgrund des Platzmangels nicht zusammen spielen. Wie können dennoch alle einbezogen werden?

¹² Peter Orth, Wie finde ich einen Freund? – Ein Schattenspiel, in: KatBl 126(2001)449-454

- Ungewohnte Requisiten werden unsachgemäß verwendet (z.B. "Fechten" mit den langen Führungsstäben der Schattenfiguren).

Allgemeine Hinweise:

- Generell muss geklärt werden, ob sich die vorgesehene Geschichte für ein Schattenspiel eignet. Das heißt: Gibt es in der Geschichte genügend Aktionen, die als schattenhafte Bewegungen dargestellt werden können?
- Sie brauchen einen Erzähl- und einen Spielplan. Letzteres können Sie ggf. mit den SchülerInnen zusammen entwickeln.
- Können alle SchülerInnen spielen, oder werden alle sinnvoll einbezogen (evtl. als Erzählerin, bei der musikalischen Untermalung, durch Beobachtungsaufgaben)?
- Das Schattenspiel eignet sich auch gut als zusätzliche Visualisierung zur Lesung z.B. im Familiengottesdienst.
- Wenn Sie selbst nicht so gut zeichnen können, finden Sie Figuren für das Schattenspiel in Ausmalbüchern von Kindern oder in Vorlagen für biblische Bilder.
- Bei der Gestaltung der Schattenfiguren bieten sich ggf. Möglichkeiten des fächerübergreifenden Arbeitens (→ Kunst-Unterricht). Inhaltliche Parallelen sind denkbar mit dem Deutsch- oder Sozialkunde-Unterricht.

Hinweise zum Einsatz für das Schattenspiel hinter einer großen Leinwand:

- Sie benötigen eine "Leinwand" (= Bettuch, an zwei Wandhaken quer durch den Raum oder zwischen zwei Kartenständern aufgehängt), einen OH-Projektor, der von hinten die Leinwand beleuchtet, und - wenn Sie mit Figuren spielen wollen - ein Blatt Papier zum Abdecken des OH-P, um die Höhe der Spielfläche zu bestimmen sowie Bastelmaterialien zum Herstellen der Puppen (= festerer Fotokarton, längere, dünne Holzstäbe zum Führen der Figuren, Kleber, Scheren).
- Die Vorteile dieser Art des Schattenspiels sind: - die große Spielfläche, hinter der mehrere SpielerInnen agieren können, - die Eindrucksstärke der großen Figuren, - die vielen Möglichkeiten der Bewegungen, wenn Personen als Schattenfiguren spielen (= Kombination von Schattenspiel und Pantomime).
- Zwei weitere organisatorische Punkte, auf die Sie achten müssen: - Ist der Raum groß genug, so daß die SchülerInnen vor der Leinwand mit ihren Stühlen ausreichend Platz finden? - Gibt es Haken oder zwei Kartenständer zum Aufhängen des Bettuches?
- Je näher die Figuren an der Leinwand entlang geführt werden, um so schärfer sind die Konturen.
- Schattenspiel-Figuren erhalten bewegliche Körperteile mit Hilfe von Musterklammern und dünnen Führungsdrähten.

Hinweise zum Einsatz für das Schattenspiel auf dem OH-P :

- Sie brauchen außer dem OH-P nur noch die Bastelmaterialien für die Figuren. Nehmen Sie auch hier festeren Fotokarton. Papier wellt sich zu

schnell auf der warmen Platte des OH-P; dann werden die Konturen unscharf!

- Bleibende Requisiten legen Sie am besten unter eine (Rollen-)Folie, damit sie beim Spielen nicht verschoben werden.
- Der Führungsstab an den Figuren muss lang genug sein, so dass sie vor der Platte des OH-P bedient werden können.
- Die Vorteile dieser Art des Schattenspiels sind: - der Aufwand ist geringer, - die Konturen sind schärfer und das Spielfeld ist klarer abgegrenzt, - der Lehrer kann alleine spielen, Requisiten lassen sich schneller wechseln und - ein mögliches "Standbild" kann länger wirken. Dafür können hier nur wenige SchülerInnen spielen.

Als **Beispiel** wird die Geschichte "Der kleine Zauberer findet einen Freund" (Gina Ruck-Pauquet) für ein 2. Schuljahr vorgestellt. Sie kann in den Themenkreisen "Freundschaft" und "Mit dem Herzen sehen" eingesetzt werden. Erzählplan und Schattenfiguren werden für dieses Schuljahr vom Lehrer selbst erstellt; in höheren Klassen können die SchülerInnen mit einbezogen werden. Das Schattenspiel wird auf dem OH-P aufgeführt; der organisatorische Aufwand ist am geringsten.

Die Erzählung (zum Zweck der besseren Spielbarkeit leicht geändert nach Exodus, Bd. 2, erarbeitet von Theodor Eggers u.a., München 1975, 58f):

Früher war der kleine Zauberer stets vergnügt und guter Dinge. Aber jetzt ist er manchmal traurig. Dann setzt er sich auf einen Baumstumpf und denkt so vor sich hin. Die Äpfel sind reif, denkt er, und ich habe niemanden, mit dem ich einen Apfel teilen könnte. Die Pilze wachsen im Wald, aber da ist keiner, der sich mit mir darüber freut. Und er stellt sich vor, wie schön es wäre, wenn er einen Freund hätte.

Da kam ein Junge daher. Der kleine Zauberer stand schnell auf und fragte ihn: "Willst du mein Freund sein?" "Ich habe schon einen Freund, der heißt Ottokar", erwiderte der Junge und ging vorüber.

Da ging der kleine Zauberer zum Häschen und zum Reh, sogar zum Wildschwein; aber alle hatten schon einen Freund. Und manche hatten auch zwei.

"Auch gut!", dachte der kleine Zauberer, "Dann werde ich mir einen Freund zaubern."

Und er setzte sich wieder auf seinen Holzstumpf, hob den Zauberstab und sagte einen Zauberspruch. Dann machte er schnell die Augen ein bisschen zu, wegen der Überraschung, und als er sie wieder "öffnete, saß neben ihm eine winzige Eule.

"Beim Hokuspokus!", rief der kleine Zauberer überrascht, "ich hatte mir meinen Freund etwas größer vorgestellt!" "Einen Freund kann man überhaupt nicht zaubern", erklärte die Eule, und sie klappte ihre wurstscheiben-runden Augen auf und zu.

"Einen Freund muss man gewinnen. Und dabei kommt es nicht darauf an, wie groß jemand ist oder wie jemand aussieht."

Da bemühte sich der kleine Zauberer die Freundschaft der winzigen Eule zu gewinnen. Sie sangen miteinander, der kleine Zauberer trug die Eule auf seiner Hand spazieren, und nachts im Mondenschein tanzten sie manchmal ein Tänzchen. Ja, und eines Tages waren sie wirklich Freunde geworden, und das war sehr schön. Aber da geschah es, dass sie in einen goldenen Buchenwald kamen. "Schau nur", schrie plötzlich die Eule, und sie zeigte auf eine dunkle Höhle in einem Baum. "Da will ich wohnen!" "Aber", sagte der kleine Zauberer, "du kannst mich doch nicht verlassen. Du bist mein Freund." "Ja", antwortete die Eule, und schon war sie in die Baumhöhle geschlüpft, "aber ich bin eine Eule, und eine Eule muss in einem Baum wohnen, das war schon immer so! Bitte, erlaub es mir!" Wenn man seinen Freund wirklich lieb hat, dachte der kleine Zauberer, dann muss man ihm helfen, dass er glücklich ist. Und er schenkte der Eule zum Abschied eine weiße Blume. Aber jeden Monat einmal besucht der kleine Zauberer die winzige Eule. Und so sind sie für immer Freunde geblieben.

Der Spielplan:

* Bäume, Baumstumpf und Hase, Reh und Wildschwein werden unter einer Rollfolie auf dem OH-Projektor fixiert. Dann brauchen nur der kleine Zauberer, die Eule und der Junge bewegt zu werden.

* Beim ersten Erzählen spielen Sie selbst. Bei einer Wiederholung können SchülerInnen das Spielen übernehmen.

* Wenn der kleine Zauberer die Augen schließt, können Sie den Spiegel des OH-P kurz abdecken; so haben Sie auch Zeit, die Eule zu platzieren.

* Wenn Sie erzählen, dass der kleine Zauberer und die winzige Eule miteinander gesungen haben, können Sie mit Ihren SchülerInnen ein kurzes, bekanntes Lied singen und in die Erzählung mit einfließen lassen, ohne zu unterbrechen.

* Auch das Besuchen wird gespielt; es bringt noch einmal Bewegung in das Schattenspiel.

Die Schattenfiguren¹³:

¹³ Eine bessere Kopie der Figuren finden Sie in dem oben angegebenen Artikel.



Literatur:

- Dunkel, Peter F., Schattenfiguren - Schattenspiel. Geschichte - Herstellung - Spiel, (dumont Tb) Köln 1984, (O 3 134)
- Hahn, Klaus, Schattenspiele mit dem Tageslichtprojektor, in: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Hg.: Gottfried Adam/Rainer Lachmann, Göttingen: V&R 2002, 200-205
- Orth, Peter, Wie finde ich einen Freund? – Ein Schattenspiel, in: KatBl 126(2001)449-454

- Orth, Peter, Wo wir uns zu Hause fühlen. Familiengottesdienste zum Kirchenjahr und anderen Anlässen, München: Kösel 2005 (Auf den Seiten 124 – 134 finden Sie einen Familiengottesdienst mit Schattenfiguren zum barmherzigen Vater.)
- Pawelke, Rainer/Ruffing, Maria 1995, Zauberei hinter der Leinwand. Schattenspiel - das zweidimensionale Theater, in: Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit, Friedrich Jahresheft XIII, 1995, 46-49
- Wiesberger-Kunnert, Gudrun/Bolliger, Max 1992, Wärme kann man verschenken. Ein Schattenspiel in der 3. Klasse, in: Herbert Zwergel u.a., Religion erfahren, Braunschweig

SCHREIBEN - KREATIVES SCHREIBEN IM RELIGIONSUNTERRICHT

Religionsunterricht - v.a. Bibel - Unterricht ist für SchülerInnen der Sekundarstufe I oft unbeliebt (Gründe: s. Skript Bibeldidaktik, 1. Kap. + Erkenntnisse aus Pädagogik/Psychologie).

Deswegen müssen extrinsische Motivationen aufgebaut werden. Das geschieht häufig über Methoden. Hier bietet das freie Schreiben die Möglichkeit, "Handlungs – produkte" zu erstellen - in Form von Geschichten und Gedichten - sowohl in EA wie in PA/GA.

Dabei können die SchülerInnen

- die Bibel neu für sich entdecken und selbst interpretieren,
- ihren Glauben kreativ mit Hilfe verschiedener Textsorten zum Ausdruck bringen,
- ihre positiven wie negativen Erfahrungen mit Glauben verbalisieren.

Den krönenden Abschluss einer Erstellung freier Texte bildet die Vorstellung und - ggf. - die Diskussion der Ergebnisse mit der gesamten Gruppe.

Das kreative Schreiben

- fördert die Handlungsorientierung des RU,
- fördert die Kreativität der SchülerInnen,
- stärkt das ganzheitliche Ansprechen im Unterricht, da hier Kognition, Emotion, Umgang mit Sprache zusammen kommen,
- fördert die Eigentätigkeit und Selbsttätigkeit der SchülerInnen,
- lässt Erfahrungselemente der SchülerInnen in den Unterricht einfließen,
- schult den sprachlichen Ausdruck und
- lässt SchülerInnen in biblische Sprache einschwingen.

Probieren Sie's doch ruhig mal aus: FREIE TEXTE --- KREATIVES SCHREIBEN IM RELIGIONSUNTERRICHT

MEIN EIGENER PSALM

Arbeitsauftrag: Ergänzen Sie die vorgegebenen Anfänge von Psalmversen (Ps 88) mit Ihren eigenen Worten! Sie können sich aber auch einen anderen Psalm aussuchen!

Jubelt Gott zu, er _____
Singt _____
Denn das _____
Das hat er _____
Eine Stimme höre ich, _____
Höre, mein Volk, ich _____
Für dich _____
Ich bin _____
Ach, daß doch _____

Schreiben Sie doch selbst einmal zum Spaß ein „**Elfchen**“! (Zum Beispiel zum Thema „Danke“, „Freunde“, „Glaube“, „Hoffnung“, „Liebe“)

fast identisch mit dem Elfchen: **das „Schneeball-Gedicht“**

Nach gemachten Erfahrungen im Spiel oder im Betrachten/Hören von XX schreiben die SchülerInnen auf ausgelegten Blättern im Klassenraum ihr Schneeball-Gedicht. Die Anweisung könnte so lauten: Schreibe in die 1. Zeile ein Wort, in die 2. Zeile zwei Wörter, in die 3. Zeile drei Wörter und so fort – insgesamt nicht mehr als fünf Zeilen! Die Wörter können unverbunden nebeneinander stehen, sie können aber auch Sätze bilden. Es muss sich nicht reimen.

Wort-Puzzle: zufällig aus der Bibel ausgewählte Wörter werden gesammelt und auf Karteikärtchen geschrieben. Dann werden sechs Worte ausgelost und der Wettstreit beginnt. Welche Gruppe bringt alle sechs Worte in einem Gedicht unter? Welche Reime sind gut gelungen? → lautes Vorlesen, auch musikalische oder pantomimische Umsetzung ist möglich; die originellsten Gedichte werden veröffentlicht: im Kirchenblättchen, vielleicht sogar der lokalen Presse angeboten

Literatur:

- Wegmann, Adalbert, Freie Texte im Religionsunterricht. 36 Arbeitsblätter für die Sekundarstufe I, Donauwörth: Auer
- Rendle, Ludwig u.a., Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München: Kösel 1996
- Humpert, Monika, Kreatives Schreiben - auch im Religionsunterricht , in: KatBl. 121(1996)301-305

Die Sozialformen des Unterrichts

Unter dem Begriff "Sozialform" wird die soziale Organisation innerhalb des Unterrichts behandelt, d.h. es geht um die Art und Weise, wie die am Unterricht beteiligten Personen aufeinander bezogen sind, wie die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur des Unterrichts geregelt wird und welche organisatorischen Bedingungen welche Formen der Interaktion ermöglichen.

In der Regel wird dabei zwischen vier Sozialformen unterschieden:

- Frontal- oder Klassenunterricht,
- Einzelarbeit,
- Partnerarbeit und
- Gruppenarbeit

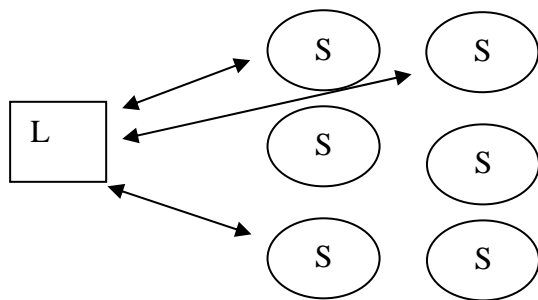
Je nach Klassifizierung werden auch hinzu gezählt:

- Team teaching und
- Großgruppenunterricht (mit mehreren Klassen oder Kursen).

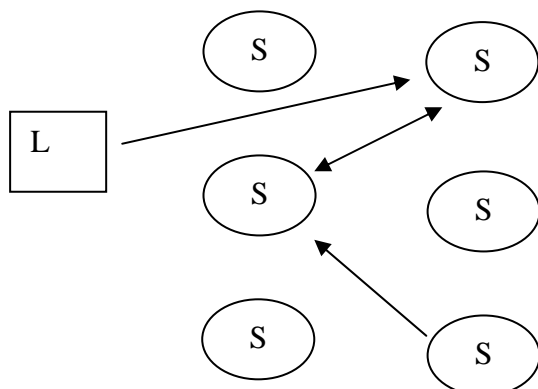
Da die beiden zuletzt genannten Sozialformen im Religionsunterricht allerdings kaum vorkommen, wird auf sie nicht näher eingegangen.

1. Der Frontal- oder Klassenunterricht (KU)

Dies ist die wohl am häufigsten anzutreffende Grundform des Unterrichts. Der Lehrer versucht, alle Mitglieder einer Lerngruppe in derselben Zeitspanne auf denselben Wegen mit bestimmten Inhalten zu denselben Zielen zu führen. Er steuert zentral das Unterrichtsgeschehen, er reguliert und kontrolliert alle Lern- und Arbeitsprozesse genau so wie die Kommunikation und Interaktion im Klassenraum. Häufig wird der Unterrichtsgegenstand sprachlich dargeboten und mit Hilfe der Wandtafel, des OH-



Projektors oder des Schulbuches im methodischen Gleichschritt effektiv an die SchülerInnen vermittelt. Dem Lehrervortrag und der Lehrerfrage kommt in diesem Zusammenhang ein besonderes Gewicht zu, sind sie doch häufige Steuerungsinstrumente des Frontalunterrichts. Die SchülerInnen sind auf den Lehrer



konzentriert, und in der Mehrzahl der Fälle kommt es zu keiner Interaktion der Schüler untereinander. Allerdings reicht die Palette der möglichen Ausgestaltung dieser Sozialform ziemlich weit: Der Lehrer kann auch in einem sachgebundenen Unterrichtsgespräch die Interaktion der Schüler untereinander fördern und seinen Platz als "Zentralsonne" (Herbart) im Unterricht aufgeben, über den alles laufen muss.

Eine spezielle Form des Klassenunterrichts stellt der **Stuhlkreis** bzw. das **Kreisgespräch** dar. Durch das Zusammensetzen im Stuhlkreis wird eine Atmosphäre geschaffen, die schon von dem methodischen Arrangement her offen und förderlich für Kommunikation ist. Die Tische als Kommunikationsbarrieren sind weggeräumt, jeder sieht jeden, jeder kann jeden jederzeit ansprechen. Deswegen eignet sich dieses Arrangement z.B. für einen Erzählkreis am Montagmorgen oder nach den Ferien oder für Lehrererzählungen und das sich anschließende Gespräch. Hinweis: Vor allem in jüngeren Klassen ist darauf zu achten, dass die SchülerInnen unter Umständen noch nicht gewohnt sind, einen Kreis zu bilden. Dies muss dann gelernt werden. Dazu laufen nicht alle SchülerInnen auf einmal in die Mitte, sondern sie tragen nacheinander, z.B. ein Tisch nach dem anderen, ihre Stühle vor und bauen so den Kreis langsam auf. Wenn alle SchülerInnen sitzen, wird gemeinsam darauf geachtet, ob alle einen Platz in dem Kreis einnehmen konnten, ob jeder jeden sieht und ob der Kreis halbwegs rund ist. Gute Erfahrungen in der Grundschule habe ich auch damit gemacht, mich selbst ohne Ankündigung hinzusetzen und jeden einzelnen Schüler leise mit seinem Namen aufzurufen – begleitet von dem Klang einer Triangel.

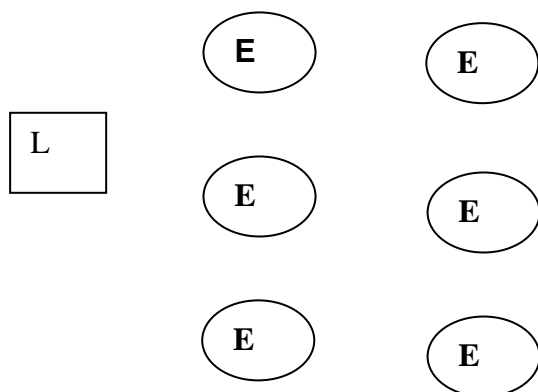
Der Frontalunterricht gilt vielen bis heute als Prototyp des schlechten Unterrichts¹⁴, der alle SchülerInnen in einheitliche Denkabläufe zwingt – ohne jede Rücksicht auf individuelle Lern- und Denkwege, auf unterschiedliche Begabungen und verschiedene Lerntempi – und der rezeptives statt selbsttätiges Lernen fördert. Ebenfalls kritisch wird der "Frage-Antwort-Brei" bewertet, der den Frontalunterricht in hohem Maße prägt.

Aber den klassischen Frontalunterricht des 19. und teilweise 20. Jh. (mit viel Lehrervortrag und daraus abgeleiteten, meist engen Fragen und Antworten ohne methodische Alternative – i.d.R. mit einem strengen, strafenden Lehrer im Hintergrund) gibt es in dieser Form immer weniger. Statt dessen wächst die Einsicht, dass Frontalunterricht sinnvoll und unverzichtbar ist, da er einen effektiven Lernprozess in Gang setzen kann, in dessen Verlauf SchülerInnen relativ rasch Inhalte, aber auch logische Denkmuster und Wege der Informationsaufnahme und –verarbeitung kennen lernen. Voraussetzung ist, dass der Frontalunterricht aus dem Dornröschenschlaf erstarrter und ideenloser Routinen aufgeweckt und dass er zu einer modernen, lernpsychologisch gut begründeten, lebendigen, methodisch abwechslungsreichen und effektiven Unterrichtskultur weiter entwickelt wird, in der das aktive Mitarbeiten der SchülerInnen selbstverständlich eine Rolle spielt. Dazu gehören auch Formen der inneren Differenzierung. Das heißt: Obwohl ich die Klasse die Klasse als Ganze unterrichte, werde ich unterschiedlichen Schülern bzw. Schülergruppen unterschiedliche oder erweiterte Aufgaben geben – abgestimmt auf das individuelle Leistungsniveau (meist in Formen der EA, PA oder GA). Zudem ist der FU zu ergänzen durch Unterrichtsformen, die Eigentätigkeit, Selbstverantwortung und Kooperation der Lernenden fördern, um so das quantitative Verhältnis von Frontalunterricht und offenen Unterrichtsformen zugunsten der

¹⁴ Schon der Name "Frontal"-Unterricht führt beinahe kriegerische Konnotationen mit sich, als gebe es hier eine Front zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Wir müssen uns klar machen, dass es sich um keinen Kampfbegriff handelt. Der Versuch von Reinhold Miller, unpolemisch einfach von "Plenumsarbeit" zu sprechen (vgl. Gudjons 2003, 22), ist zwar interessant, wird sich aber in der Praxis nicht durchsetzen; der Begriff "Frontalunterricht" ist zu eingefahren.

letzteren zu verändern. Dann wird es einen methodisch offenen, modernen Frontalunterricht geben, der didaktisch wohl begründet ist und deshalb auch von allen LehrerInnen mit gutem Gewissen praktiziert werden kann (vgl. Gudjons 2003).

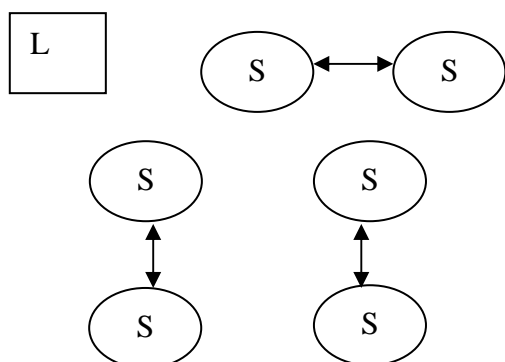
2. Die Einzelarbeit (EA)



In der Einzelarbeit (früher als Stillarbeit bezeichnet) arbeitet jeder Schüler für sich an einer Aufgabe, die der Lehrer stellt und die der einzelne Schüler in einem individuellen Tempo und - wo möglich - auf eine individuelle Art und Weise lösen kann. Diese Form tritt meist in Kombination mit dem Klassenunterricht auf; nach dem Erarbeiten eines neuen Stoffgebietes wird in EA das neu Erworbene gesichert (z.B. ins Heft eingetragen), reproduziert, wiederholt, geübt und dadurch gefestigt.

Neben solcher Reproduktion des Behandelten kann aber auch eine eigenständige Auseinandersetzung mit einem (neuen) Gegenstand im Vordergrund stehen. Dann sollen die SchülerInnen in der EA selbstständig Erkenntnisse erarbeiten und neue Kenntnisse gewinnen. EA in dieser Grundform tritt im FU nicht zu oft auf, wird aber in einigen pädagogischen Theorien als bestimmende Sozialform stark hervorgehoben, z.B. in der Form der Freiarbeit, die auf Maria Montessori zurück geht. Jeder Schüler arbeitet in einer "vorbereiteten Umgebung" allein an sogenanntem "didaktischem Material" und kann bei der Bewältigung der Aufgabe je nach seinen individuellen Fähigkeiten in einem ihm gemäßen Tempo voranschreiten. Er soll selbsttätig und selbstverantwortlich die selbst gesuchte oder durch den Wochenplan gestellte Aufgabe bearbeiten, und der Lehrer steht lediglich bei Problemen oder Fragen zur Verfügung. Hier ist Einzelarbeit nicht in erster Linie singuläres, sondern individuelles Lernen, das die Forderung nach Individualisierung des Lernens konsequent verwirklicht. Voraussetzungen für diese Sozialform sind eine positive Arbeitshaltung der SchülerInnen, eine Motivation für das Thema, ein Wissen um geeignete Verfahrensweisen und Arbeitstechniken sowie eine gestaltete Lernumgebung und mediale Hilfen, die der Lehrer in ausreichender Form zur Verfügung stellen muss.

3. Die Partnerarbeit (PA)



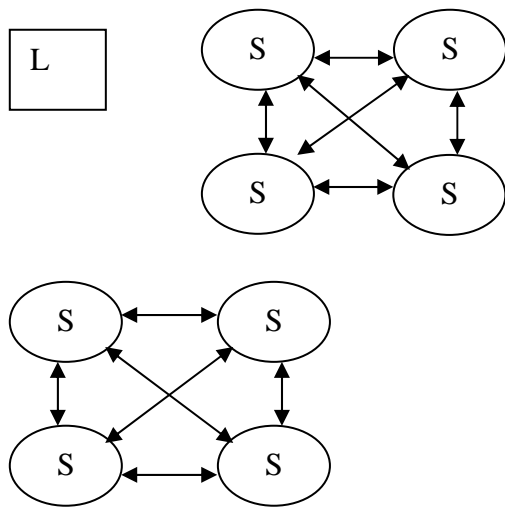
Bei der Partnerarbeit arbeiten je zwei SchülerInnen – in der Praxis meist die Tischnachbarn - zusammen an einer Aufgabe.

Grundlage dieser Kooperation ist der in der Regel themengleiche Arbeitsauftrag durch den Lehrer, der in Zusammenarbeit der beiden SchülerInnen "partnerschaftlich" bearbeitet werden soll. Wo diese Sozialform zustande kommt –

und nicht nur die beiden SchülerInnen nebeneinander her arbeiten -, werden erste Ansätze von Kooperation im Unterricht praktiziert. Dabei wird angenommen, dass geringe Niveauunterschiede bei den Leistungen der Partner eine bessere Zusammenarbeit gewährleisten als erhebliche Differenzen. Im letzten Fall rückt die Partnerarbeit in die Nähe eines "Helferdienstes" oder "Tutorensystems".

Die Partnerarbeit gilt als die gegenüber der Gruppenarbeit leichtere Arbeitsform, weil sowohl der technische Aufwand als auch die sozialen Anforderungen an die Schüler in der Regel geringer sind.

4. Die Gruppenarbeit



Bei der Gruppenarbeit wird die Klasse in Lerngruppen von je vier bis sechs SchülerInnen eingeteilt, die entweder alle den gleichen Arbeitsauftrag (arbeitsgleiche Gruppenarbeit) oder verschiedene Arbeitsaufträge (arbeitsteilige Gruppenarbeit) erhalten, welche selbständig von den SchülerInnen bearbeitet werden. Ähnlich wie bei der Partnerarbeit werden auch mit dieser Arbeitsform zusätzlich soziale Ziele (Kooperationsbereitschaft, Eigentätigkeit etc.) verfolgt. Da aber sowohl die soziale Struktur als auch das eigenständige Arbeiten mit mehreren

Partnern komplizierter sind, ist es vorteilhaft, auf diese Sozialform in Unterrichtsgespräch und Partnerarbeit vorzubereiten.

Bei der Unterrichtsvorbereitung und der Durchführung von Gruppenarbeit sollte der Lehrer die vielen Faktoren beachten, die zu einem Gelingen der GA erforderlich sind. Dazu gehört besonders, dass

- die Zusammensetzung der Gruppen voraussichtlich keine Probleme mit sich bringt (Außenseiter; sehr schwache oder dominante SchülerInnen).
- der Arbeitsauftrag an die Gruppen präzise genug ist und von allen verstanden wird.
- geeignete und erforderliche Medien in ausreichender Zahl bereitstehen.
- alle Gruppen Gelegenheit erhalten, ihre Ergebnisse vorzutragen.
- die Berichte der Gruppen koordiniert und ggf. korrigiert werden und dass die Motivation zum Zuhören in dieser Phase nicht nachlässt.
- die Ergebnisse ggf. noch einmal zusammengefasst und gesichert werden.

Da dem Arbeitsauftrag bei der GA besondere Bedeutung zukommt, wird exemplarisch ein Arbeitsauftrag abgedruckt (s. die nächste Seite).¹⁵

¹⁵ Dieser AA führt die SchülerInnen in kleinen Schritten zu dem erwünschten Ergebnis. Selbstverständlich gibt es auch AA, in denen die Eigeninitiative der SchülerInnen eine größere Rolle spielt, und die SchülerInnen nicht in diesen vorgegebenen Denkweg gezwungen werden. In diesem Fall braucht es aber diese klaren Vorgaben, da das Ziel sehr komplex und schwierig zu erreichen ist. Die SchülerInnen sollen verstehen, aus welchen Gründen Mt und Lk zwei völlig unterschiedliche Geburtserzählungen schreiben und dass es sich hier um Glaubensaussagen und nicht um historische

Gruppenarbeit zu Mt 1,18 - 2,18

1. Vergleicht Mt 1,18-2,18 mit Lk 2,1-20!
Betrachtet die Schrift bei beiden! Bei Matthäus fällt etwas auf:
⇒ Matthäus nimmt in sein Evangelium öfter _____ aus dem _____
_____ auf.
⇒ Das ist aber nur sinnvoll, wenn die Leser des Matthäus das Alte Testament gekannt haben. Bevor sie Christen wurden, waren sie also vermutlich _____.
⇒ Bei Lukas ist das anders. Seine Leser kannten das Alte Testament wohl nicht. Bevor sie Christen wurden, waren sie also vermutlich sogenannte _____.
2. Eine ähnliche Erzählung über einen Kindermord gibt es auch im Alten Testament. Auch dort lässt jemand Kinder umbringen; aber eine wichtige Person überlebt.
⇒ Das ist die Erzählung von _____. Wenn Ihr nicht weiter wisst, lest nach in Exodus 1,22 - 2,10!
⇒ Matthäus erzählt die Weihnachtsgeschichte aus seinem Glauben an Jesus heraus. Sein Ziel ist, deutlich zu machen, wer Jesus für ihn war und ist. Deswegen vergleicht er ihn mit dieser großen Gestalt des Alten Testaments. Er sagt damit allen: Jesus ist _____.
3. Lest noch einmal Mt 1,18-25!
⇒ Was wird Jesus tun?
Er wird _____.
4. Lest noch einmal Mt 1,23!
⇒ Der Name "Immanuel" bedeutet: _____.
⇒ Wenn Ihr das wisst, fällt Euch sicher ein, mit welchem Namen sich Gott dem Mose offenbart hat. Gott sagte: Ich bin der _____. Lest nach in Exodus 3,14!

⇒ Vergleicht Mt 1,23 und Jes 7,14! Matthäus ändert etwas an dem Zitat. Wer wird nach Matthäus Jesus den Namen Immanuel geben? _____.
⇒ Wer kann mit diesem Wort gemeint sein? _____.
5. Bei Matthäus sind die drei "Sterndeuter aus dem Osten" (die sogenannten drei Könige) die ersten, die zu Jesus kommen und ihm "huldigen" (= verehren).
⇒ Überlegt, warum das für Matthäus wichtig ist: Gerade Fremde, also keine Juden, sind als erste bei Jesus.

Denkt bei Eurer Antwort daran, dass Matthäus an ehemalige Juden schreibt. Es gibt aber damals auch schon Christen aus anderen Völkern, also ehemalige "Heiden". Für viele ehemaligen Juden, Angehörige des "auserwählten Volkes", stellte sich die Frage: Gehören denn diese Heiden jetzt auch zu Gott? In einer solchen Situation wird die Erzählung des Matthäus verständlich.

Berichte handelt. Selbstverständlich ist die GA in einen größeren inhaltlichen und methodischen Kontext eingebunden.

6. Kontrolliert bitte Eure Ergebnisse anhand des fotokopierten Arbeitsblattes!
(Bitte bei mir abholen!) Dann könnt Ihr sicher erklären, warum Matthäus eine so ganz andere Weihnachtsgeschichte erzählt als Lukas.

Zudem werden Regeln genannt, die beim Erstellen und Erteilen eines Arbeitsauftrages berücksichtigt werden müssen:

- Stellen Sie den Arbeitsauftrag (AA) so konkret, dass die SchülerInnen verstehen, was sie tun sollen und was Sie als Lehrer erreichen wollen.
- Es müssen präzise Anweisungen erteilt werden, die festlegen,
 - + an welchem Stoff gelernt werden soll,
 - + was erarbeitet werden soll,
 - + ggf. wie die Gruppenarbeit durchgeführt werden soll und
 - + welche Medien benutzt werden können. Erst wenn die Gruppe weiß, was genau zu tun ist, kann sie an die Arbeit gehen. Unklarheiten über Zielsetzung und Vorgehensweise dagegen fördern die Lehrerzentriertheit und machen ein sinnvolles Arbeiten unmöglich.
- Vermeiden Sie deswegen auch schwierige Begriffe im AA!
- Formulieren Sie den AA in kurzen, knappen Sätzen!
- Formulieren Sie jeden Arbeitsschritt in einem eigenen Satz, auch wenn es Ihnen noch so banal erscheinen mag!
- Achten Sie auf das Anspruchsniveau! Die GA ist für die SchülerInnen eine schwierige Sozialform; eigenständiges Arbeiten fällt ihnen oft schwer. Visualisieren Sie den AA! Schreiben Sie ihn also an die Tafel, auf ein Arbeitsblatt oder auf eine OH-Folie. So haben die SchülerInnen den AA immer vor Augen und können sich ggf. noch einmal vergewissern, ob sie auf dem richtigen Weg sind.
- Zentrieren Sie die SchülerInnen vor dem Erteilen des AA! Diese Forderung gilt grundsätzlich für jeden neuen Lernschritt, hat aber beim Erteilen eines AA besondere Bedeutung. Denn häufig misslingt eine Gruppenarbeit, weil die SchülerInnen den AA einfach nicht gehört bzw. nicht richtig zugehört haben (waren sie doch mit anderen Dingen beschäftigt, die ihre ganze Aufmerksamkeit erforderten: das Gespräch mit dem Nachbarn, das Ausdem-Fenster-Schauen und Träumen, das Briefchen schreiben, ...).

Für den Ablauf der GA ist es zudem wichtig, dass der Lehrer um seine Funktionen weiß, die er während einer Gruppenarbeit zu übernehmen hat. Mit diesem Wissen wird er dafür sorgen, dass jede Gruppe selbständig und ohne dauernde Lehrerhilfe sinnvoll arbeiten kann. Diese Funktionen sind:

- Der Lehrer plant und regt eine Gruppenarbeit an (initiierende Funktion).
- Er gibt Informationsmaterial vor oder regt an, entsprechende Informationen im Vorfeld selbst zu beschaffen (sachorientierende Funktion).
- Der Lehrer gibt Dauer und Richtung der Gruppenarbeit vor, hilft bei Schwierigkeiten, fordert zur Weiterarbeit auf, bezieht "Trittbrettfahrer" in den Arbeitsprozess ein usf. (regulierende Funktion).
- Der Lehrer hilft bei der Beurteilung von Entschlüssen, Argumentationen oder Handlungsweisen der Gruppen. Er kontrolliert – ggf. gemeinsam mit den anderen SchülerInnen – die Richtigkeit der Ergebnisse (wertende Funktion).

5. Die Vor- und Nachteile der einzelnen Sozialformen im Überblick

	Vorteile	Nachteile
--	----------	-----------

KU / FU	<ul style="list-style-type: none"> • Ss lernen gemeinsam. • Der FU ist zeit-ökonomisch; hier wird relativ schnell gelernt. • Korrekturen sind sofort möglich. • Ein großes methodisches Repertoire kann den FU gestalten helfen. • Die Lenkung des Lehrers garantiert ein Einüben in Denkwege, Erarbeitungsprozesse etc. • Der FU erleichtert diziplinarische Maßnahmen; die Lehrkraft kann alle Ss im Blick behalten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der KU bietet einen "Einheitsbrei" für alle Ss ohne Berücksichtigung individueller Besonderheiten. • Der Einzelne kann "untergehen". • Individuelle Denk- und Lösungswege werden nicht gegangen. • In der Praxis wird FU oft einseitig im L-Ss-Gespräch geführt. • Der Lehrer dominiert als "Zentralsonne" (Herbart). • Es kommt kaum zu Interaktionen der Ss untereinander.
EA	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder ist gefordert; keiner geht "unter". • Bei jedem stellt sich Lernerfolg ein. • EA fördert selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen. • Es ist eine "ruhige" Arbeitsform. • Jeder arbeitet entsprechend individueller Fähigkeit, Leistung und Zeit. • Es kommt häufig zu konzentriertem Arbeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schneller arbeitende Ss sind - tw. erheblich – früher fertig. • Ss können "abhängen". • Die Sozialform ist zeitintensiver als im KU. • Fehler können sich perpetuieren, wenn sie nicht korrigiert werden (Formen der Selbstkontrolle!). • SchülerInnen können in die Vereinzelung (Isolierung) geraten, und soziales Lernen spielt u.U. keine so große Rolle.
PA	<ul style="list-style-type: none"> • PA fördert die Kooperationsfähigkeit der Ss und bereitet so komplexere Formen der Zusammenarbeit (GA) vor. • Die Ss können sich untereinander helfen. • "Ich bin nicht allein angesichts einer schwierigen Aufgabe." • Die Organisation ist einfach. 	<ul style="list-style-type: none"> • Was geschieht mit Außenseitern, mit denen keiner arbeiten will? • Jeder arbeitet für sich und beide nebeneinander her. • Einzelne Paare sind schneller fertig als andere. Wie kann das aufgefangen werden?
GA	<ul style="list-style-type: none"> • GA fördert die Kooperationsfähigkeit der Ss. • GA fördert eigenständiges Arbeiten. • Verschiedene Meinungen, Ansichten bereichern. • Bei Jugendlichen ist mit erhöhter Motivation für diese Sozialform zu rechnen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelne Ss ruhen sich auf der Arbeit der anderen aus. • Viele Ergebnisse sind ineffektiv. • Es kann laut werden. Manchmal treten Disziplinprobleme auf. • Wie werden die Ergebnisse so präsentiert, dass keine Langeweile entsteht? • Gibt es Probleme bei der Einteilung der Gruppen? • Das Lernen ist oft zeitintensiver als im KU.

Literatur

- Adam, Gottfried, Sozial- und Interaktionsformen, in: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen: V&R 2. Aufl. 1996, 41-55
- Aschersleben, Karl, Frontalunterricht – klassisch und modern: eine Einführung, Neuwied: Luchterhand 1999
- Gudjons, Herbert, Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003
- Pädagogik 50(1998)H.5: Themenheft "Frontalunterricht - gut gemacht"
- Reents, Christine, Gruppenunterricht, in: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen: V&R 2. Aufl. 1996, 56-71

Spielerische Elemente im Unterricht¹⁶

Ein Plädoyer für eine wenig geglaubte Lernform

- 1 Merkmale des Spiels**
- 2 Das Spiel aus pädagogischer Sicht**
 - 2.1 Mögliche Einwände gegen das Spielen**
 - 2.2 Die Vorteile des Spiels**
- 3 Einteilung: Spielarten**
 - 3.1 Spiele zur Erholung, zum Ausgleich und zur Entlastung:**
 - 3.2 Spiele zum Interaktionstraining und zur Gruppenzusammenführung**
 - 3.3 Darstellende Spiele zum Entdecken und Gestalten:**
 - 3.4 Spiele zum Üben, Festigen und Wiederholen:**
- 4 Beispiele**
- 5 Regeln, Hinweise, Tips zum Spielen im Unterricht**

Wer kennt sie nicht: die Faszination, die vom Spielen ausgeht. Meinen Schülern oder meinen Kindern kann ich kaum eine größere Freude machen als zu sagen: Kommt, wir spielen etwas. Die Frage nach dem Was ist dabei zweitrangig. Alleine die Ankündigung des Spielens motiviert, schafft eine freudige und gespannte Atmosphäre und entwickelt eine eigene Dynamik: Träge Kinder werden munter, unkonzentrierte SchülerInnen horchen auf, viele geraten in Bewegung. Was kennzeichnet das Spielen, dass es solche Wirkungen zeigt?

1 Merkmale des Spiels¹⁷

Zuallererst macht Spielen Spaß. Mit dem Spielen ist eine urtümliche Freude verbunden; Kinder und Erwachsene spielen gerne, weil mit dem Spiel ein Lustgewinn einhergeht. Diese Freude wird im Hier und Jetzt erfahren; Spiele lassen so die Gegenwart als gestaltete Zeit erleben. In gewissem Sinne heben sie die Spielenden aus der Zeit heraus: Vergangenheit und Zukunft spielen keine Rolle; der Augenblick des Spielens ist entscheidend; die Zeit wird „vergessen“ bis das Spiel zu Ende ist. Dies hängt zusammen mit dem Wechselspiel von Spannung und Entspannung, in das die Spieler durch das Spiel gebracht werden. Das Spiel verheißt von sich aus einerseits Entspannung: Die Anspannung, die durch die tägliche Arbeit und die Pflichten und Sorgen des Alltags aufgebaut wird, fällt ab. Im Spiel bewege ich mich in einem Raum und in einer Zeit, die mit meinem Alltag nichts zu tun hat; ich kann den Alltag „abschalten“. Andererseits wirkt das Spiel aber gerade dadurch, daß ich es als spannend erlebe und darin Spannung suche: Erreiche ich das Ziel des Spieles? Werde ich der erste sein? Gewinne ich? Schon diese wenigen Fragen lassen die aktivierende und lustvoll erlebte Spannung spüren, die im Wechselbezug, nicht im Widerspruch, zu der ansonsten gelösten und entspannten Situation des Spiels steht. Diese Spannung treibt den Spieler an, sie bringt die Dynamik des Spiels hervor, sie fordert die Fortsetzung des Spiels oder ein neues Spiel. Solches Wechselspiel von Spannung und Entspannung ist nur möglich, weil das Spiel in der Regel offen und zweckfrei ist. Der Verlauf und das Ergebnis des Spieles sind offen, sie sind nicht festgelegt. Es steht eben nicht von vornherein fest, wer gewinnen wird oder ob ich

¹⁶ Als Artikel veröffentlicht: Peter Orth, „Spielerische Elemente im Unterricht. Ein Plädoyer für eine wenig anerkannte Lernform“, in: Das Lehrerhandbuch, Berlin: Raabe, Ergänzungslieferung vom September 1999, C 4.5

¹⁷ Vgl. zum Folgenden Moll/Lieberherr 1992, 108 und Meyer 1987, 342f

das Ziel des Spieles erreiche. Geht diese Offenheit verloren, verliert das Spiel seinen Reiz.¹⁸ Zudem ist das Spiel frei von Zwecken, die außerhalb seiner selbst liegen. Es wird nur um seiner selbst willen gespielt und ist in sich selbst zielgerichtet. Es braucht kein Ziel, das ihm von außen vorgegeben wird; es braucht keinen unmittelbaren, vorzeigbaren gesellschaftlichen Nutzen - auch wenn sich natürlich viele Ziele mit dem Spielen verfolgen lassen.

Spielen ist auch dadurch gekennzeichnet, daß es in einer eigenen „Welt“ abläuft. Es ist die abgegrenzte Welt des Fußballplatzes, des Tisches, an dem Karten gespielt werden, des Spielbrettes mit seinen Spielfiguren usw. Es ist die Welt, die durch vorgegebene Spielregeln oder Rollen strukturiert wird. Es ist in gewissem Sinne eine Scheinwelt; es ist nicht das Leben selbst, um das es hier geht. Dennoch ist das Spiel nicht unwirklich. Das zeigt sich an den ablesbaren Folgen, die ein Spiel haben kann. Es kann belehren, süchtig werden lassen, arm oder reich machen. Es ist eine eigene Erlebniswelt mit oft fiktiven Zügen.

Darüber hinaus ist das Spielen gekennzeichnet durch eine handelnde Auseinandersetzung mit den Mitspielern oder mit dem Spielobjekt. Der Spieler wird aktiv, muß agieren und reagieren, um das Ziel des Spieles zu erreichen. Dabei werden Erfahrungen gemacht über das Spielobjekt, mit den Mitspielern und mit sich selbst.¹⁹

2 Das Spiel aus pädagogischer Sicht

Die Beschreibung der Merkmale des Spiels lassen seine Vorteile erkennen, die das Spiel schnell zu einem Bundesgenossen des Unterrichts gemacht haben. Aus vielen Darstellungen von Unterrichtsmethoden, Kompendien oder Handbüchern ist das Stichwort „Spiel(en)“ nicht mehr wegzudenken. Dagegen ist die Situation in der Unterrichtspraxis uneinheitlich: Während sich in der Grundschule viele spielerische Elemente etabliert haben, wird in den weiterführenden Schulen nach wie vor wenig gespielt. Die Gründe sind vielfältig.

2.1 Mögliche Einwände gegen das Spielen

- Ältere Schüler und viele Lehrer (auch Eltern und Direktoren) haben ihre Probleme mit der Methode Spiel: „Das ist zu kindisch! Man lernt ja doch nichts dabei!“.
- Für andere bedeutet Spielen oft nur ein kurzfristiges Lernen. Mit dem Spiel wird ein Einstieg zu einem Thema eröffnet, aber es führt in der Regel nicht weiter.
- Spielerisches Lernen ergibt kaum vorzeigbare Produkte oder „Werkstücke“; am Ende stehen keine zensierbaren Arbeiten.
- Manche Kollegen befürchten, daß sie die Prozesse, die das Spiel möglicherweise auslöst, kaum 'im Griff' behalten können. Dabei wird in der Regel an disziplinäre Probleme gedacht oder bei Interaktionsspielen an aufbrechende psychische Prozesse.
- Die Vorbereitung für viele Spiele macht Umstände und sei es nur das Wegräumen der Tische.
- Spielen kostet einfach Zeit. Ein frontal geführter Unterricht im Klassengespräch wird die meisten Inhalte schneller vermitteln oder erarbeiten, als das mit Hilfe spielerischer Elemente geschehen kann.

¹⁸ Hilbert Meyer (1987, 343) weist mit Recht darauf hin, daß diese Offenheit des Spiels subjektiv wahrgenommen werden muß; möglicherweise ist objektiv gesehen das Spiel gar nicht offen.- z.B. durch die überragende Spielstärke des Gegners bedingt .

¹⁹ Diese Merkmale treffen auch in hohem Maße auf die Spiele der Computerwelt zu.

- Ungünstige Klassensituationen erschweren das Spiel im pädagogischen Alltag: 30 Schüler, ungünstige Raumverhältnisse, Rivalitäten oder Aggressionen unter den Schülern, Disziplinprobleme etc.
- Lehrer haben während ihrer Ausbildungszeit keine überzeugenden Spielmöglichkeiten erfahren; das „Spiel“ war kein Thema der Ausbildung
- Im Spiel geht es oft nicht anders zu als im Leben: Die Starken setzen sich durch, und die Unbeliebten erfahren ihre Unbeliebtheit erneut. Hier liegt eine Gefahr des Spiels.²⁰

2.2 Die Vorteile des Spiels im Unterricht

Diesen Argumenten kann nur begegnet werden, wenn man sich die Vorteile bewußt macht, die das Spiel im Vergleich zu anderen Lernmethoden besitzt. Dadurch wird das Spiel nicht zum Königsweg des Lernens - den gibt es nicht! Lehren und Lernen können nur in einem Geflecht verschiedenster Methoden geschehen.

- Spiele motivieren. Im Vordergrund des Spiels stehen Spaß, Spannung und Geselligkeit. Lernen geschieht dabei „nebenher“. Die vom Spiel ausgehenden Motivationen unterstützen die Lerntätigkeit der Schüler. Die Leistungsbereitschaft der Schüler wird erhöht und die Freude beim und am Lernen geweckt.
- Durch diese Freude wird die kognitive Einseitigkeit vieler Lernprozesse aufgebrochen. Nicht nur der Kopf lernt, sondern der ganze Mensch wird beim Spielen ergriffen. Deswegen löst das Spiel vorwiegend Lernprozesse im emotionalen, sozialen und pragmatischen Bereich aus. „Spielen ist immer ganzheitlich“ (Meyer 1987, 345).²¹
- Vor allem darstellende Spiele fördern das Einfühlungsvermögen der Schüler, eine wichtige Grundlage für jede soziale und ethische Erziehung.
- Das Spiel entspricht jener natürlichen Lernform, die schon Kinder aus sich heraus spontan entwickeln (vgl. Moll/Lieberherr 1992, 108).
- Das Spiel - vor allem das darstellende Spiel - ist immer auch eine Annahme, eine Fiktion ('Ich tue so, als ob...'). In dieser angenommenen Situation kann ich neues Verhalten ausprobieren, Mut fassen, Ängste abbauen (Notfalls kann ich mich immer mit der Erklärung entschuldigen 'Es ist ja nur Spiel'). Dabei können sich Schüler auch in die Welt der Erwachsenen vorwagen, Probe-Handlungen durchführen und dabei auch noch Spaß haben (vgl. Meyer 1987, 345).
- Kooperationsspiele hemmen das Konkurrenzdenken; sie setzen Akzente gegen ein zu individualistisches und egoistisches Leistungsstreben.
- Spiele bringen entlastende Kompensation gegenüber der üblichen Lernorganisation; sie können Abwechslung in einen oft als eintönig empfundenen Schulalltag bringen. Vor allem vermögen sie die Lehrerzentrierung des Frontalunterrichts abzubauen.
- Spiele können, da sie andere 'Eingangskanäle' ansprechen als etwa Texte, verschiedenen Lerntypen unter den Schülern gerecht werden.
- Spiele lockern auf; können möglicherweise Spannungen lösen und helfen, Ängste abzubauen (z.B. bei Kennenlernspielen). Gleichzeitig werden gemeinsame Erfahrungen ermöglicht, die auf den Gruppenprozess Einfluß haben und so die Kommunikation unter allen Beteiligten verbessern helfen.

²⁰ Das kann für Sie als Lehrer aber auch zur Chance werden. Sie erkennen Strukturen, Beziehungen in „ihrer“ Klasse, und möglicherweise können Sie solche Dinge daraufhin thematisieren.

²¹ Im Spiel werden in hohem Maße Fertigkeiten und soziale Verhaltensweisen gelernt. Wer Kindern beim Quartett-Spielen oder beim Mensch-ärgere-dich-nicht zuschaut, kann das direkt erleben (zählen, addieren, kombinieren, sich an Regeln halten, den anderen im Blick behalten, ...).

- Auch Lehrer können beim Mitspielen die Teile ihrer Persönlichkeit „ins Spiel bringen“, die bei der Wissen vermittelnden Lehrerrolle sonst außen vor bleiben. Sie bekommen dadurch eine ganz andere, intensivere Beziehung zu den Schülern - und umgekehrt (vgl. Baer 1995, 6)
- Das spielende Lernen fördert in besonderem Maße Spontaneität, Phantasie und Selbständigkeit.
- Bei vielen Spielen können sich auch leistungsschwache Schüler in den Unterricht einbringen.

Spielarten

Unterschiedliche Spiele können unterschiedliche didaktische Funktionen übernehmen. Um eine erste Orientierung zu ermöglichen, wird aus der Vielzahl möglicher Kategorisierungen die Unterscheidung von Moll/Lieberherr 1992 vorgestellt. Sie benennen mit Blick auf die didaktischen Funktionen der Spiele vier Variationsformen.

- **„Spiele als Erholung, Ausgleich und Entlastung“:** Hier werden Spiele eingesetzt, um Schüler zur Entspannung zu führen. Dort, wo sich die Gruppe verkrampft oder erschöpft ist, wo sich eine Pause aufdrängt, wird gespielt. In der gemeinsamen Freude kann sich erneut Konzentration und Spannung aufbauen. Ein Zusammenhang zum Inhalt muß in diesen Fällen nicht gegeben sein. Denkbar sind solche Spiele auch als positive Verstärker, als Belohnung z.B. für gute Mitarbeit. Viele Gesellschaftsspiele, Geschicklichkeitsspiele, Schreib- und Tanzspiele, aber auch Mannschafts- und Wettbewerbsspiele können in diesem Zusammenhang eingesetzt werden.
- **„Spiele zum Interaktionstraining und zur Gruppenzusammenführung“:** In ihnen wird Kooperationsbereitschaft entwickelt und gefördert, die soziale Interaktion wird verbessert und das rechte Miteinander geübt. Hierzu rechnen die Autoren z.B. Kennenlernspiele, Vertrauensspiele und Sensibilisierungsübungen.
- **Darstellende „Spiele zum Entdecken und Gestalten“:** Im Nachspielen von Vorgegebenem oder im Vorausspielen von möglichen Situationen lernen Schüler, sich in andere hineinzusetzen; sie können sich mit anderen Personen und verschiedenen Rollen identifizieren und lernen spielerisch verschiedene Standpunkte kennen. Solche Ziele werden erreicht im Standbild, Puppen- und Stabpuppenspiel, in der Pantomime, im Hörspiel oder in allen Formen des Rollenspiels.
- **„Spiele zum Üben, Festigen und Wiederholen“:** Phasen des Übens und Wiederholens haben in der Schule einen hohen Stellenwert, sind für Schüler aber oft lästig. Für die Schüler können spielerische „Verpackungen“ die Anstrengung erleichtern und Langeweile verhindern. Alle Ratespiele (Kreuzworträtsel, Silbenrätsel, Auswahlantworten, Aufschlagsspiele, Puzzle, Quartette) und die verschiedenen Formen der Würfelspiele können hier zum Einsatz kommen. „Das Spielerische beim Üben kann auch erreicht werden durch einen Wechsel des Lernortes: Postenlauf, Stationenweg, Parcours oder Lernstraßen“ (Moll/Lieberherr 1992, 109).

Beispiele

Im folgenden werden Beispiele vorgestellt, die in der Unterrichtspraxis Anwendung finden können. Sie sollen die Einteilung von Moll/Lieberherr anschaulich machen und wollen dazu einladen, diese spielerischen Elemente auszuprobieren. Die Zuordnung zu den einzelnen didaktischen Funktionen ist nicht immer einheitlich; oft kann ein Spiel mehrere Funktionen übernehmen. Die Beispiele müssen in einem solchen

Artikel in einem begrenzten Rahmen bleiben. In der Literatur finden sich entsprechende Sammlungen. Hingewiesen sei nur auf einige Spiele-Karteien:

- Schwalbacher Spielkartei, Hg.: Magda Kelber, Mainz: Matthias-Grünwald 18. Aufl. 1994
- Grundschul-Spielkartei, Hg.: Heike Baum/Hajo Bücken/Sabine Starz, Münster: Ökotopia
- Schul-Spiel-Kartei, Hg.: Wolfgang Bort/Hajo Bücken/Edeltrud Freitag-Becker/Dirk Hanneforth, Münster: Ökotopia
- Remscheider Spielkartei. 200 kooperative Spiele zum sozialen Lernen, Hg.: Ulrich Baer/Hajo Bücken/Wolfgang Bort u.a., Münster: Ökotopia
- (auf CD-Rom) Jede Mengen Spielideen. 680 Gruppenspiele für Jugendarbeit und Schule, o. Hg., Mainz: Matthias-Grünwald, o.J. (1996).

Spiele zur Erholung, zum Ausgleich und zur Entlastung:

ERBSENKÖNIG (Schwalbacher Spielekartei I.28)

Hilfsmittel: Für jeden Spieler mindestens 5 Erbsen (Bohnen, Linsen).

Beschreibung: Jeder Spieler bekommt 5 Erbsen in die Hand. Er geht nun auf irgend einen Spieler zu und verwickelt ihn in ein Gespräch. Wer dabei „Ja“ oder „Nein“ sagt, muss seinem Gegenspieler eine Erbse abgeben. Es kommt also darauf an, den anderen zu überlisten, so daß er aus Versehen mit Ja oder Nein oder Nee ... antwortet. Nachdem der Spielleiter das Zeichen zum Abbruch gegeben hat, wird gefragt, wer weniger als 5 Erbsen hat, wer 6, 7, .. besitzt und so wird der Sieger ermittelt.

Das Spiel macht den Schüler ab der dritten Klasse große Freude. Es fördert zudem den sprachlichen Ausdruck und die Konzentration auf Sprache. Sollten die ersten Spieler relativ früh ausscheiden, kann der Spielleiter noch einmal drei Erbsen pro Kandidat ausgeben, um zu verhindern, daß zu schnell Unmut aufkommt.

MONTAGSMALER (traditionell)

Die Gruppe teilt sich in Kleingruppen auf. Jede Kleingruppe schickt abwechselnd einen Mitspieler zum Spielleiter, der der Person leise ein Wort ins Ohr flüstert oder (besser) - für die anderen unsichtbar - auf einer Karteikarte zeigt. Diese Person versucht nun, das Wort zeichnerisch auf dem OH-Projektor darzustellen (*Nehmen Sie wasserlösliche Folienstifte!*), und die übrigen Teilnehmer dieser Kleingruppe müssen das Wort erraten. Der Zeichner darf außer „Ja“ oder „Nein“ nichts sagen. Ist das Wort innerhalb einer festgesetzten Zeit erraten, erhält die Gruppe einen Punkt. Gewonnen hat die Gruppe, die zum Schluß die meisten Punkte hat.

Die zu erratenden Begriffe müssen vom Spielleiter vorbereitet werden. Es kann sich um einfache Worte handeln wie Schule, Tafel, Schulglocke etc. Es kann sich jedoch auch um zusammengesetzte Wörter (Lehrerzimmer, Osterkerze etc), Sprichwörter (Der hat ein Brett vor dem Kopf - *Beachten Sie: Die Sprichwörter müssen den SchülerInnen natürlich bekannt sein*), geschichtliche Personen oder Erzählungen z.B. aus dem Religionsunterricht oder dem Deutschunterricht handeln. Dann wird der Gruppe vorher mitgeteilt, was gesucht wird.

Das Spiel - den meisten aus dem Fernsehen bekannt - wird von den Kindern gerne und immer wieder gespielt. Es kann nicht nur den Wortschatz bereichern, sondern fördert ein gestalthaftes Erfassen. Viele Schüler können schon relativ früh recht komplexe Sachverhalte erstaunlich gut auf wenige Striche reduzieren und dann zeichnen bzw. erraten.

DIE PRINZESSIN HAT KOPFWEH (Quelle unbekannt)

Die Gruppe sitzt im Halbkreis vor drei leeren Stühlen. Die „Prinzessin“ (oder der „Prinz“) nimmt auf dem mittleren leeren Stuhl Platz. Da sie fürchterliches Kopfweh hat, werden ihr die Augen verbunden, und alle müssen ganz ruhig sein. Der Spielleiter bestimmt nun durch Handzeichen zwei Personen aus dem Halbkreis, die versuchen müssen, für die Prinzessin unhörbar die beiden leeren Stühle links und rechts von ihr zu erreichen und sich hinzusetzen. Wenn die Prinzessin glaubt, ein Geräusch von den beiden Mitspielern zu hören, zeigt sie in die Richtung, aus der das Geräusch zu vernehmen war. Hat sie tatsächlich einen der beiden Spieler „erwischt“, darf sie in den Halbkreis zurück und der Ertappte wird Prinzessin/Prinz. Der Spielleiter entscheidet mit „Ja“ oder „Weiter“, ob die Prinzessin richtig geraten hat. Haben die beiden Mitspieler die Stühle erreicht, ohne dass die Prinzessin sie bemerkt hat, geht das Spiel in die nächste Runde.

Es ist ein „leises“ Spiel, das die Schüler in der Grundschule wieder zur Ruhe bringt. Bei ganzen Spielketten wird solch ein Spiel eher am Schluß stehen, damit die ruhige Atmosphäre des Spiels auch danach noch anhalten kann.

Zur Erholung und Entlastung und zum Ausgleich für langes, konzentriertes Arbeiten können auch alle Arten von Entspannungs- oder Stilleübungen und von Bewegungs- oder Quatschliedern eingesetzt werden. Man muß kein Schulpsychologe sein, um Stille-Übungen mit der eigenen Schulklasse durchzuführen. Die Schüler lassen sich - möglicherweise nach anfänglichem Zögern - fast alle bereitwillig darauf ein bis in die obersten Klassen der Sekundarstufe II.²² Man muß auch kein Musiklehrer sein, um sich ein kleines Repertoire ansprechender Lieder anzueignen und sie in der Klasse einzusetzen.

Spiele zum Interaktionstraining und zur Gruppenzusammenführung:²³

Die Hauptrolle - Eine Phantasiereise (Eva Manteufel/Norbert Seeger, Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen, Weinheim 1988, 34f)

Nach einer entsprechenden Hinführung und Vorbereitung der Phantasiereise werden die Schüler folgendermaßen angeleitet:

Du gehst ins Kino. Du bist gespannt auf das, was kommen wird. Du setzt dich bequem hin. Jetzt gehen die Lichter aus, und der Vorhang vor der Leinwand öffnet sich. Aber noch fängt der Film nicht an. Stattdessen erscheint groß auf der Leinwand die Schrift: „Wir haben das Programm geändert.“ Die Schrift verschwindet, und eine Person taucht auf der Leinwand auf. Sie wird immer größer. Da erkennst du: Du selbst bist diese Person. Du spielst in diesem Film die Hauptrolle. Schau zu! Was

²² Vor allem für den Bereich der Grundschule gibt es eine ganze Menge an Literatur. Beispielhaft sei nur genannt das Buch von Gabriele Faust-Siehl u.a. 5. Aufl. 1995.

²³ Zu dem Kapitel werden weniger Beispiele aufgeführt. Sie finden einen eigenen Artikel von Herbert Gudjons zu „Interaktionsspiele im Unterricht“ in diesem Handbuch (C 5.12).

tust du? Wer spielt noch mit dir? Was passiert alles in dem Film? ... Am Schluß erscheint groß der Titel des Filmes. Dann geht der Vorhang zu und die Lichter gehen an. Du stehst auf, gehst nach draußen und geradewegs in die Schule zurück. Nun öffne deine Augen ...

In der Auswertung wird der Filmtitel auf ein Blatt geschrieben. Die Schüler schreiben zu ihrem Titel kurze Sätze oder malen kleine Szenen dazu. Alle Blätter werden nachher an einer Wandzeitung angebracht und miteinander verglichen.

„**Autowäsche**“ (Klaus Vopel, Interaktionsspiele für Kinder, Teil 4, Hamburg 1989, 67f)

Die Schüler stellen sich paarweise in einer Reihe auf, so daß sich immer zwei gegenüberstehen. Der Abstand sollte etwa 50 cm betragen. Die Schüler bilden nun eine „Autowaschstraße“; die Hände sind große Bürsten, die das „Geburtstagskind“, (den nach längerer Krankheit zurückgekehrten Schüler, ..., den Freiwilligen) zart streicheln, leicht massieren, freundlich berühren und ihm lauter erfreuliche Dinge sagen. Der betreffende Schüler soll die Augen schließen (wenn er kann) und langsam durch die Waschstraße gehen. Er wird am Ende der Waschstraße vom Lehrer freundlich empfangen.

Dieses Spiel, das sich z.B. bei Geburtstagen einsetzen läßt, hilft Schülern, spielerisch Kontakt, auch körperlichen Kontakt aufzunehmen und trägt zu einer angenehmen Atmosphäre in der Klasse bei. Das Spiel bedarf keiner weiteren Auswertung; es reicht, wenn der betroffene Schüler die Möglichkeit hat, etwas zu dem Erlebten zu sagen.

Darstellende Spiele zum Entdecken und Gestalten:

PANTOMIME ERRATEN (traditionell)

Die Gruppe wird je nach Größe in Kleingruppen unterteilt. Jede Kleingruppe schickt abwechselnd einen Mitspieler zum Spielleiter, der der Person leise ein Wort, ein Sprichwort, eine geschichtliche oder biblische Person, eine Überschrift einer bekannten Geschichte o.ä. ins Ohr flüstert oder (besser) - für die anderen unsichtbar - auf einer Karteikarte zeigt. Der Spieler kann die Aufgabe auch aus einem Umschlag heraus ziehen. Dadurch wird das Spiel „unparteiischer“, da der Spielleiter nicht in den Verdacht gerät, der einen Gruppe leichtere Begriffe vorzugeben als einer anderen. Diese Person versucht nun, das Vorgegebene pantomimisch darzustellen. Wird das Dargestellte innerhalb einer bestimmten Zeit geraten, erhält die Gruppe einen Punkt. Die Gruppe hat zum Schluß gewonnen, die die meisten Punkte hat.

In diesem Fall wird die pantomimische Darstellung zum Rätselspiel. Das ist vor allem für die Gruppen leichter, die mit Pantomime noch wenig Erfahrung haben; es kann einen Einstieg in pantomimisches Arbeiten darstellen.

Die Pantomime hat gegenüber dem normalen darstellenden Spiel den Vorteil, daß es ohne Sprache auskommt und mithin all den Schülern entgegenkommt, die sich mit Sprache schwertun. Darüber hinaus sensibilisiert sie für Mimik, Gestik und Bewegungsabläufe und schult die nonverbale Kommunikation.

Rollenspiel

Rollenspielkarte 1

Rollenspielkarte 2

<p>Du bist Claudia.</p> <p>Du bist 14 Jahre alt. Eben noch warst Du bei Deiner Freundin Christine. Ihr habt in ihrem Zimmer ein wenig gebalgt. Dabei bist Du gegen die Wand gefallen, hast ein Bild heruntergerissen und Dir dabei die neue Jacke am Ärmel zerrissen. Du weißt ziemlich sicher, daß Deine Mutter äußerst ärgerlich darüber sein wird. Als Du jetzt nach Hause gekommen bist, hast Du die Jacke an der Garderobe aufgehängt. Deine Mutter war aber nicht da. Du gehst auf Dein Zimmer und wartest ab. Sie wird Dich rufen, sobald sie zurück ist.</p>	<p>Du bist die Mutter von Claudia (14 J. alt).</p> <p>Du warst eben einkaufen. Als Du nach Hause kommst, siehst Du die neue Jacke von Claudia, die Ihr vor drei Wochen gekauft habt, an der Garderobe hängen. Der eine Ärmel hat einen langen Riß. Die Gedanken, die Dir dabei durch den Kopf gehen, äußere laut. Dann wirst Du Claudia rufen und sie zur Rede stellen.</p>
--	---

Das Rollenspiel hat in den letzten zwanzig Jahren große Beachtung in der Schulpädagogik gefunden. Auch wenn sich viele euphorische Erwartungen in der Praxis nicht erfüllt haben, gilt es weiterhin als eine wichtige Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Die Vorteile des Rollenspiels sind vielfältig:

- Es schärft den Blick für situationsbezogenes, adäquates und alternatives Handeln.
- Es ermöglicht den Teilnehmern, ihren Gedanken, Gefühlen, Vorstellungen und Phantasien aktiv Ausdruck zu verleihen.
- Es verbindet sinnlich-körperliches Erleben mit kreativem Gestalten und sozialem und kognitivem Lernen.
- Es fördert soziale Fähigkeiten, indem die Spieler sich gegenseitig zuhören, aufeinander eingehen und aufeinander reagieren müssen. Indem die Spieler sich in andere Rollen hineinversetzen, wird die Fähigkeit der Empathie gestärkt.
- Es fördert die Kreativität der Teilnehmer, indem es Raum gibt für spontanes, selbständiges, auch originelles und ungewöhnliches Handeln.
- Es bildet einen geschützten Raum, in dem Probed Handeln möglich ist, ohne sofort die Konsequenzen der "Wirklichkeit" erleiden zu müssen.

Das Beispiel, das ein Rollenspiel mit Hilfe von Rollenspiel-Karten vorstrukturiert, kann in unterschiedlichen Fächern (Deutsch, Sozialkunde, Religion) eingesetzt werden. Weniger strukturierte, freiere Rollenspiele lassen der Phantasie und dem Gestaltungswillen der Schüler mehr Spielraum.²⁴

Standbildbauen: So werden bei uns in der Klasse Konflikte gelöst.

Arbeitsauftrag an einen Schüler, den „Regisseur“:

Baue bitte ein Standbild zu dem oben genannten Thema!

Ein Standbild ist ein Bild aus lebenden Personen. Du wirst also aus Deinen Mitschülern ein Bild bauen, das Deiner Meinung nach zeigt, wie Konflikte in der Klasse gelöst werden.

Suche Dir also die Personen aus, die Dir für das Bild geeignet erscheinen! Stelle sie so zueinander, wie Du es für richtig hältst! Du mußt die Haltung der Mitspieler mit

²⁴ Vgl. zum Rollenspiel die gute Einführung in Meyer 1987, 357-365.

Deinen Händen formen, bis sie die richtige Position eingenommen haben! Den Gesichtsausdruck kannst Du vormachen; die Mitspieler müssen ihn nachmachen. Alle Mitspieler, die Du auswählst, dürfen nur das machen, was Du ihnen vormachst; sie dürfen sich nur so hinstellen, wie Du sie hinstellst. Während dem Bauen darf nicht gesprochen werden!

Bei der Arbeit mit Standbildern versucht ein Regisseur, in einem Bild aus lebenden Personen eine persönliche Deutung sozialer Wirklichkeit zu geben. „*Standbilder liefern eine körperlich-anschauliche Darstellung der sozialen Erfahrungen, der Haltungen und Phantasien des Standbildbauers*. Sie erlauben den Mitspielern und den Beobachtern, diese Erfahrungen, Haltungen und Phantasien sinnlich-anschaulich wahrzunehmen und zu reflektieren.“ (Meyer 1987, 352). Wenn das Standbild fertig ist, verharren die „Figuren“ bis zu 60 Sekunden in der eingenommenen Haltung. Sie sollen dabei ihren Gefühlen nachspüren und die Betrachter haben die Möglichkeit, das Bild auf sich wirken zu lassen. Danach wird das Standbild beschrieben und gedeutet, zuerst von den Betrachtern, dann von den Mitspielern, zuletzt von dem Regisseur. Entsprechend der Zielsetzung wird mit den Ergebnissen weiter gearbeitet werden.

Spiele zum Üben, Festigen und Wiederholen:

Viele spielerische Elemente, die diese Funktionen übernehmen können, sind bekannt und haben in der Praxis zu großen Teilen Einzug gehalten. Aus der Vielfalt solcher spielerischer Aufgaben werden deswegen nur zwei Beispiele vorgestellt, die in der Praxis nicht so bekannt sind. Auf die anderen Möglichkeiten wird nur hingewiesen:

Lückentext	Rätsel	Fehlertext
Umordnungsaufgabe	Nachschlagerätsel	Silbenrätsel
Zuordnungsaufgaben	Memory	Quiz-Aufgaben
Ergänzungsaufgaben	Bildpuzzle	Textpuzzle
Multiple-choice-Aufgaben		

FRAGEKARTEN MIT ANTWORTEN: KREUZ UND QUER DURCH DIE BIBEL

Das ist das älteste Evangelium.

Das Markus-Evangelium

Was sagte Jesus zu den Leuten, die die Ehebrecherin steinigen wollten?

Wer von euch ohne Sünde ist, werfe den ersten Stein.

Mit diesen Worten beginnen die Zehn Gebote!

Ich bin Jahwe, dein Gott, der dich aus Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus.

Wie geht der Satz aus Gen 1 weiter? Vervollständige!

„Gott schuf also den Menschen ...“

...als sein Abbild, als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie.

Der Vorteil solcher Fragekarten liegt darin, daß sie ganze Unterrichtseinheiten begleiten und damit wiederholen und zusammenfassen können. Lehrer oder Schüler

können solche Karten erstellen, sammeln und an verschiedenen Stellen im Schuljahr zur Wiederholung einsetzen.

Ähnlich läßt sich auch mit dem nächsten spielerischen Element arbeiten:

Der gespickte Ball

Auf einen Ball aus Styropur werden Frage- bzw. Aufgabenzettel mit Stecknadeln angeheftet. Der solchermaßen gespickte Ball wird im Stuhlkreis von einem zum andern geworfen. Jeder, der den Ball erhält, muß einen Zettel abziehen (Vorsicht: Die Stecknadel muß wieder auf den Ball aufgesteckt und eingedrückt werden!) und die Frage beantworten bzw. die Aufgabe lösen.

Nenne ein Lied, in dessen Anfangszeile das Wort GOTT vorkommt!	Beginne ein Lied zu singen, das eine biblische Erzählung zum Inhalt hat!	Beginne eine biblische Erzählung, in der ein ein Tier/Tiere vorkommt/en!
Beginne ein Spiritual zu singen, in dessen erster Zeile ein biblischer Name genannt wird!	Wie heißt der Tempelberg, der zur Bezeichnung von ganz Jerusalem wurde?	In welchen zwei Büchern des AT stehen die „Zehn Gebote“?
...		

REGELN, HINWEISE, TIPS ZUM SPIELEN IM UNTERRICHT

Spielen braucht man nicht zu lernen. Spielen ist eine menschliche Ausdrucksform, die sich jeder in Kindertagen angeeignet hat. Als Lehrer kann man aber lernen, wie man mit seinen Schülern spielt. Nur lernt man das nicht am Schreibtisch. Man kann und muß sich mit dem „Spiel“ theoretisch auseinandersetzen. Aber dann muß man in die Klasse gehen, es ausprobieren und reflektieren. Als Anhaltspunkte, als Wegweiser und Leitplanken zum Ausprobieren, zum Spielen und zum Reflektieren beachten Sie folgende Regeln:

- Es braucht Freude am Wagnis, denn nicht jede Klasse reagiert gleich auf ein Spiel. und: Es braucht Mut, den Schritt in die „lebendige“ Ordnung des Spiels zu wagen, die Schüler in eine Spielfreiheit zu entlassen und den Horcher an der Tür nicht zu fürchten, der nur Lärm vernimmt.
- „Da sich oft nicht voraussagen läßt, welche Spiele bei den Schülern ankommen, ist es sinnvoll, eine Alternative auszudenken und bereitzuhalten, zu den Spielideen sich Varianten zu überlegen.“ (Moll/Lieberherr 1992, 110)
- Wählen Sie in der Regel Spiele aus, die sich mit wenig Material und ohne großen Aufwand spielen lassen!
- Sie müssen das Spiel kennen, mit ihm vertraut sein. Es sei denn, Sie wollen bewußt ein neues Spiel ausprobieren! Dann sagen Sie das der Gruppe!
- Als Spielleiter müssen Sie sich vorher überlegen, wie die Gruppen eingeteilt werden (freiwillige Einteilung; abzählen; Einteilung durch Sie, wenn z.B. eine Gleichverteilung von Kräften wichtig ist; ...) und ob die Teilnahme am Spiel freiwillig ist und was mit denen passiert, die nicht mitspielen möchten. Ein paar Schüler können auch ruhig einmal zuschauen, sofern sie das Spiel nicht durch irgendwelche Aktionen oder Kommentare stören.

- Wenn Sie Ihre Schüler fragen, was sie spielen möchten, dann müssen Sie sich auch überlegen, wie Sie einen Interessenausgleich zwischen den Schülern herstellen, die unterschiedliche Spiele spielen wollen.
- Bei der Einführung des Spiels ist es manchmal am einfachsten, ein Spiel ohne lange Erklärung an einem Gruppentisch zu beginnen und die Regeln begleitend zu erläutern.
- Vor der Ansage und bei der Erklärung des Spiels müssen Sie für Ruhe sorgen und die Schüler zentrieren, damit alle die Spielregeln verstehen.
- Achten Sie auch bei den Spielen auf Abwechslung: Nach sehr lebendigen Spielen muß einmal ein etwas ruhigeres Spiel kommen.
- Es mag manchmal sinnvoll sein, ein Zeichen für den Spielbeginn oder für das Spielende auszumachen, z.B. das Anschlagen einer Glocke.
- „Viele Jugendliche mögen den Begriff ‘Spiel’ nicht, würden aber dennoch gerne bei dem mitmachen, was Sie anbieten. Lassen Sie das Etikett Spiel weg und verwenden Sie andere Begriffe wie Aktion, Brauch, Experiment, Unternehmen, Etwas, Angebot, Programm, ...“ (Thanhoffer ua. 1994, 142)
- Das Ausdenken oder Erfinden von Spielen kann oft reizvoller sein als das Spielen selber. Geben Sie darum ruhig eine Spielidee vor und lassen Sie Ablauf und wichtige Ereignisse von den Schülern festlegen. Ggf. können Arbeitsgruppen gebildet werden, von denen z.B. die erste Gruppe ein eigenes Spielfeld gestaltet, die zweite Gruppe wichtige Stationen überlegt und entsprechende Fragen- oder Ereigniskarten entwirft, ...
- Nicht jedes Spiel muß ausgewertet werden, es sei denn, die Auswertung gehört zum Ziel des Spieles mit dazu. Die Schüler müssen jedoch wissen, daß sie jederzeit mit ihrem Lehrer sprechen können - auch über das Spielen.
- Geben Sie die Spielleitung nicht zu früh oder zu schnell aus der Hand, weil das Spiel durch viele Störgrößen um den Erfolg gebracht werden kann.
- Wenn Sie selbst mitspielen, können Sie am einfachsten Außenstehende hineinlocken, Schwierigkeiten beseitigen etc. Achten Sie jedoch darauf, daß Sie Ihre Schüler durch größere Übung oder umfassenderes Wissen nicht „an die Wand“ spielen.
- Manchmal mag es gut sein, wenn Sie gerade mit den Schülern spielen, die Sie nicht so mögen bzw. umgekehrt. Sie werden möglicherweise ganz neue Seiten an ihnen entdecken.
- Sie dürfen als Lehrer auch ruhig ein Spiel abbrechen, wenn es nicht gelingt oder die SchülerInnen zu laut oder zu aggressiv werden.

BIBLIOGRAPHIE

- Altermann, Klaus/Richter, Christiane 1992, Spiele im Unterricht. Den Lernprozeß auflockern und erlebnisreicher machen, in: Lehrer - Schüler - Unterricht
- AOL 1983, Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (Hg), Schulspaß und Schulspele. Handbuch zum Schulalltag 2, Reinbek
- Baer, Ulrich 1995, „Und nun sollen wir auch noch spielen!“ Lehrer als Spielleiter und Mitspieler, in: Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit, Friedrich Jahresheft XIII/1995/6-7
- Bubenheimer, Ulrich 1993, Spielformen, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen, 7-349
- Faust-Siehl, Gabriele u.a. 5. Aufl. 1995, Mit Kindern Stille entdecken. Bausteine zur Veränderung der Schule (Unterrichtspraxis: Grundschule), Frankfurt: Diesterweg

- Gudjons, Herbert 1995, Interaktionsspiele im Unterricht. Ideen zur spielerischen Gestaltung von sozialen Lernprozessen, in: Lehrer - Schüler - Unterricht C 5.12, Berlin: Raabe
- Meyer, Hilbert 1987, Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt
- Moll, Peter/Lieberherr, Hans 1992, Unterrichten mit offenen Karten, Bd. 1: Einsteigen, Zürich
- Thanhoffer, Michael/Reichel, René/Rabenstein, Reinhold 1994, kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens, Münster

Das Ganze in Kurzfassung:

➤ Merkmale des Spiels:

- Spielen macht Spaß. ⇒ urtümliche Freude, Lustgewinn, innere Befriedigung
- Spielen ist zeitlos → Hier und Jetzt, Gegenwart als gestaltete Zeit, der Augenblick, Tendenz zum Zeitlosen
- Wechselspiel von Spannung und Entspannung → Abschalten des Alltags mit seinen Anspannungen + aktivierende und lustvoll erlebte Spannung
- Spielen ist zweckfrei → um seiner selbst willen in sich selbst zielgerichtet
- Spielen in einer abgegrenzten Welt → eigene "Welt" des Spiels; → Konzentration
- Spielen ist kommunikativ (Ausnahmen: Puzzle, PC u.ä.) → handelnde Auseinandersetzung mit den Mitspielern oder mit dem Spielobjekt, fördert Interaktionen
- Spielen lässt aktiv werden → Agieren und reagieren,

Weitere Vorteile des Spiels:

- Spiele motivieren ← Spaß, Spannung, Geselligkeit. Erziehen/Lernen geschieht dabei eher "nebenher".
- Spielen erhöht die Leistungsbereitschaft ← Motivationen
- Spielen bricht die kognitive Einseitigkeit vieler Lernprozesse auf und fördert Spontaneität, Phantasie und Selbständigkeit.
Das Spiel entspricht einer natürlichen Lebens- und Lernform.
- SpielerInnen lernen, mit ihren unterschiedlichen Gefühlen umzugehen.
Vor allem darstellende Spiele fördern das Einfühlungsvermögen der Spieler
Das darstellende Spiel ermöglicht Probe-Handlungen.
- Kooperationsspiele hemmen das Konkurrenzdenken.
- Spiele bringen entlastende Kompensation gegenüber üblicher Lernorganisation.
- Spiele lockern auf; helfen Spannungen und Ängste lösen und ermöglichen gemeinsame Erfahrungen (→ Gruppenprozess).
- Im Spiel werden neue Seiten von Persönlichkeiten (auch des Lehrers/ Gruppenleiters) kennen gelernt.
- Das Spielen ermöglicht auch kognitiv leistungsschwachen Kindern Erfolg.

Mögliche Einwände gegen das Spielen

- Vorbehalte: "Das ist zu kindisch! Man lernt ja doch nichts dabei!".

- Kein sichtbarer Ertrag: keine "Werkstücke"; keine zensierbaren Arbeiten.
- Befürchtung: Das Spielen fördert „chaotische Umstände“.
- Bei Interaktionsspielen werden aufbrechende psychische Prozesse befürchtet.
- Die Vorbereitung für viele Spiele macht Umstände.
- Spielen kostet Zeit.
- Ungünstige Raumsituationen oder Gruppengrößen erschweren das Spiel.
- Das "Spiel" war kein Thema der Ausbildung (Grundsatz: Was man nicht selbst erfahren hat, ...).
- Das Spiel zementiert soziale Hierarchien (z.B.: Außenseiter?).

Einteilung: Spielarten

Unterscheidung zwischen geschlossenen (durch Vorgaben festgelegten) und offenen Spielen oder – sinnvoller - nach ihren didaktischen Funktionen:

- Spiele als Erholung, Ausgleich und Entlastung
- Spiele zum Interaktionstraining und zur Gruppenzusammenführung
- Darstellende Spiele zum Fördern von Empathie
- Gestaltungsspiele zum Schaffen und Konstruieren
- Spiele zum Üben von körperlichen und geistigen Funktionen

REGELN / HINWEISE / TIPS ZUM SPIELEN IN UNTERRICHT, GRUPPENSTUNDE, ...

- Es braucht Freude am Wagnis, denn nicht jede Gruppe reagiert gleich auf ein Spiel. Und: Es braucht Mut, den Schritt in die 'lebendige' Ordnung des Spiels zu wagen, die Schüler in eine Spielfreiheit zu entlassen und den Horcher an der Tür nicht zu fürchten, der nur Lärm vernimmt.
- Da sich oft nicht voraussagen lässt, welche Spiele bei den TeilnehmerInnen ankommen, ist es sinnvoll, eine Alternative auszudenken und bereitzuhalten, zu den Spielideen sich Varianten zu überlegen.
- Wählen Sie in der Regel Spiele aus, die sich mit wenig Material und ohne großen Aufwand spielen lassen!
- Der Spielleiter /der Lehrer muss das Spiel selbst ausprobiert haben und mit ihm vertraut sein.
- Als Spielleiter müssen Sie sich vor dem Spiel überlegen,
 - ob das Spiel für diese Gruppe passt, weder unter- noch überfordert, motiviert, die Phantasie anregt, dem Geschick der Teilnehmer entspricht, ...
 - wie die Gruppen eingeteilt werden (freiwillige Einteilung; abzählen; Einteilung; durch Sie, wenn z.B. eine Gleichverteilung von Kräften wichtig ist; ...)
 - ob die Teilnahme am Spiel freiwillig ist und was mit denen passiert, die nicht mitspielen möchten. Ein paar TeilnehmerInnen können auch ruhig einmal zuschauen, sofern sie das Spiel nicht durch irgendwelche Aktionen oder Kommentare stören.
 - wie der Raum für das Spiel gestaltet sein muss und wer das macht?
- Wenn Sie Ihre Gruppe fragen, was gespielt werden soll, dann müssen Sie sich ggf. überlegen, wie Sie einen Interessenausgleich zwischen den TeilnehmerInnen herstellen, die unterschiedliche Spiele spielen wollen.
- Bei der Einführung des Spiels ist es manchmal am einfachsten, ein Spiel ohne lange Erklärung an einem Gruppentisch zu beginnen und die Regeln begleitend zu erläutern.
- Vor der Ansage und bei der Erklärung des Spiels müssen Sie für Ruhe sorgen und alle zentrieren, damit die Spielregeln verstanden werden.
- Achten Sie auch bei den Spielen auf Abwechslung: Nach sehr lebendigen Spielen muss einmal ein etwas ruhigeres Spiel kommen.
- Es mag manchmal sinnvoll sein, ein Zeichen für den Spielbeginn oder für das Spielende auszumachen, z.B. das Anschlagen einer Glocke.
- Viele Jugendliche mögen den Begriff 'Spiel' nicht, würden aber dennoch gerne bei dem mitmachen, was Sie anbieten.
Lassen Sie das Etikett Spiel weg und verwenden Sie andere Begriffe wie Aktion, Experiment, Unternehmen, Etwas, Angebot, Programm, Erlebnis.
- Das Ausdenken oder Erfinden von Spielen kann oft reizvoller sein als das Spielen selber. → Spielidee entwickeln oder vorgeben; Ablauf und wichtige Ereignisse beraten und festlegen; Arbeitsgruppen bilden, eigenes Spielfeld gestalten, Gestaltung wichtiger Stationen überlegen, Fragen- oder Ereigniskarten entwerfen, ... , spielen
- Sie als Spielleitung helfen, dass spielfähige, ungefähr gleich starke Spielgruppen entstehen, wenn die TeilnehmerInnen nicht selbst dafür sorgen!

- Nicht alles braucht eine Auswertung. Eine gute Erfahrung kann man so stehen lassen, es sei denn, die Auswertung gehört zum Ziel des Spieles mit dazu. Immer gilt: Beim Spielleiter ist eine Bereitschaft zum Gespräch da.
- Geben Sie die Spielleitung nicht zu früh oder zu schnell aus der Hand, gerade weil das Spiel durch viele Störgrößen um den Erfolg gebracht werden kann.
- Wenn Sie selbst mitspielen, können Sie am einfachsten Außenstehende hineinlocken, Schwierigkeiten beseitigen etc. Achten Sie jedoch darauf, dass Sie Ihre SchülerInnen oder Gruppenkinder durch größere Übung oder umfassenderes Wissen nicht „an die Wand“ spielen.
- Manchmal mag es gut sein, wenn Sie als Lehrer/Gruppenleiter gerade mit denen spielen, die Sie nicht so mögen bzw. umgekehrt. Sie werden möglicherweise ganz neue Seiten an ihnen entdecken.
- Sie dürfen als Spielleiter auch ruhig ein Spiel abbrechen, wenn es nicht gelingt oder die TeilnehmerInnen zu laut oder zu aggressiv werden.
- Erweitern Sie Ihr Spielrepertoire und ihre -kenntnisse dadurch, dass Sie in Spielstunden immer auch ein oder zwei neue Spiele ausprobieren! Sagen Sie der Gruppe ruhig, dass Sie etwas ausprobieren wollen.

DAS STANDBILD IM RELIGIONSUNTERRICHT

„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.* Sie erlauben den Mitspielern und den Beobachtern, diese Erfahrungen, Haltungen und Phantasien sinnlich-anschaulich wahrzunehmen und zu reflektieren.“ (Meyer 352)

Ablaufschema

Wie »funktioniert« das Standbildbauen? Der Erbauer des Standbildes (= Regisseur) muss sich als erstes ein Bild von der sozialen Situation machen, die er darstellen will. Dies kann durch ein gelenktes Gespräch oder durch einen Arbeitsauftrag des Lehrers eingeleitet werden, dies kann aber auch dem Regisseur selbst überlassen werden. Danach beginnt die Arbeit:

1. Der Regisseur sucht sich diejenigen Personen aus der Gruppe aus, die von ihrer äußeren Erscheinung her in das Bild passen, das er vor Augen hat (also Eignung im Hinblick auf Körpergröße, Geschlecht, Haare, Statur usw.). Die anderen Personen sind die "Beobachter".
2. Der Regisseur baut mit den ausgewählten Mitspielern das Bild Schritt für Schritt auf, indem er die Haltung der Mitspieler solange mit seinen Händen formt, bis sie die richtige Position eingenommen haben. Der Gesichtsausdruck (die Mimik) kann vom Regisseur vorgemacht und dann vom jeweiligen Spieler nachgespielt werden. Die Mitspieler müssen sich dabei völlig passiv verhalten; sie dürfen sich nicht gegen bestimmte Haltungen sperren.
3. Während der »Bauphase« wird nicht gesprochen.
4. Wenn das Standbild fertig komponiert ist, erstarren alle Spieler für 30 bis 60 Sekunden, um sich selbst meditativ in die eingenommene Haltung einzufühlen und um den Beobachtern Gelegenheit zu geben, das entstandene Bild wirken zu lassen.
5. Danach wird das Standbild beschrieben und interpretiert: zuerst von den Beobachtern, dann von den Spielern. Dabei kommt es vor allem darauf an, die einzelnen Teile des Standbildes als "Ausdrucksgestalten" und die Beziehungen zwischen den Spielern zu deuten. Man kann auch versuchen, eine Überschrift oder ein Thema zu definieren, und dann den Regisseur fragen, ob er zustimmt. In diesem Prozess sollte darauf geachtet werden, dass die DarstellerInnen nicht mit Namen angeredet, sondern nur über ihre Funktion/Position im Standbild angesprochen werden
In dieser Phase können Standbilder auch "dialogisiert" werden: Ein Beobachter tritt hinter eine Figur, legt ihr die Hand auf die Schulter und spricht in ihrem Namen.
6. Zum Schluss wird der Regisseur befragt, welche Absichten er beim Bau des Standbildes gehabt hat.
7. Wenn keine Einigkeit über die Deutung des Bildes zu erzielen ist oder weiterer Diskussionsbedarf besteht, kann ein anderer Schüler zum Regisseur ernannt werden, der dann eine Korrektur des bisherigen Standbildes vornimmt.

Übrigens: Dieses Ablaufschema und die in ihm enthaltenen Spielregeln haben keine absolute Geltung. Jede Regel kann verändert werden, wenn dies dem Unterrichtsziel oder den Interessen der Schüler und des Lehrers dienlich ist. (vgl. Meyer, 352f)

Ziele und Vorteile des Standbildes

Standbilder können

- helfen, Vorstellungen zu klären, Begriffe und soziale Prozesse zu veranschaulichen.
- durch die körperlich-anschauliche Darstellung eine Identifizierung mit Personen in sozialen Prozessen erleichtern oder ermöglichen.
- dazu beitragen, dass die eigene Biografie mit sozialen Prozessen und/oder biblischen Texten korreliert wird.
- durch den Einbezug des Körpers und durch die Visualisierung einen Beitrag zu einer ganzheitlichen Unterrichtskultur leisten.

(vgl. Rendle u.a., 143f)

Beobachtungsfragen:

Was sehe ich?

Wie stehen die Personen zueinander?

Was fällt in der Gesamtkomposition des Bildes auf?

Welche Situation könnte dargestellt worden sein?

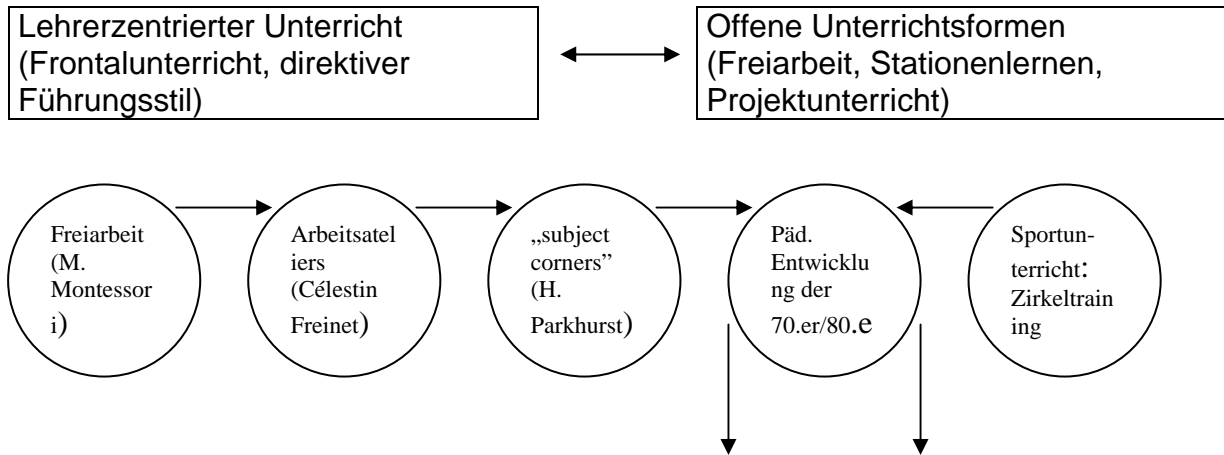
Wie könnte eine mögliche Überschrift über das Standbild heißen?

(vgl. Rendle u.a., 144)

Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden. II: Praxisband, Frankfurt: Scriptor 1987

Rendle, Ludwig u.a., Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München: Kösel 1996 (Kap. 7, 143-150)

Die Stationenarbeit / Der Lernzirkel



„Die Schüler/innen erarbeiten das in verschiedene Teilaspekte differenzierte Thema im Rahmen von Lernstationen weitgehend selbstständig. Die für die verschiedenen Stationen vorgesehenen Lernziele sind so aufeinander abgestimmt, dass die übergreifenden Lernziele des Unterrichts erreicht werden können. Jede Lernstation muss dazu neben den erforderlichen Arbeitsmaterialien auch die entsprechenden Arbeitsaufträge anbieten. Während im lehrerzentrierten Unterricht die Inhalte im zeitlich abgestuften Nacheinander erarbeitet werden, wird hier der gesamte Unterrichtsinhalt gleichzeitig angeboten, so dass die Schüler/innen über die Reihenfolge der Arbeit und über die Verweildauer an jeder Lernstation weitgehend selbst bestimmen können. Sehr viele Lernzirkel ermöglichen es den Schüler/innen an ein- und demselben Thema auf unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau und mit unterschiedlichen Interessenschwerpunkten zu arbeiten.“ (Hegele 1999, 58)

Kennzeichen

- vorbereitete Stationen
- breites Angebot an Stationen
- freie Wahl der Stationen
- Pflicht- und Wahlstationen
- festgelegte Arbeitszeit
- Rückbindung an gebundenen Unterricht (Grundinformationen, Reflexion)

Vorteile

- selbstbestimmtes Lernen
- Fördern von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit
- differenziertes Lernen durch Stationen mit unterschiedlichen Lernniveaus
- soziales Lernen
- Berücksichtigen von Lerninteressen durch breites Angebot

- Hegele, Irmintraut, Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht, in: Jürgen Wiechmann (Hg.), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim/Basel: Beltz 1999, 58-71

Die Stationenarbeit / Der Lernzirkel - 2 -

Der Unterschied		
Freiarbeit		Stationenlernen
freie Wahl von Inhalten, Methoden und Sozialformen – eingeschränkt lediglich durch die vorbereitete Umgebung und den Wochenplan vorbereitete Umgebung	<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; width: 20px; height: 2px;"></div> ↔ <div style="border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; width: 20px; height: 2px;"></div> </div>	freie Wahl, aber stärker eingeschränkt vor allem im Inhaltsbereich – durch die eingerichteten Stationen stärkere Strukturierung der vorbereiteten Umgebung durch aufgebaute Stationen

Voraussetzungen gelingender Stationenarbeit	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ klar vereinbarte Spielregeln ➤ ein deutlich erkennbarer, gleich bleibender Aufbau der verschiedenen Stationen ➤ eine übersichtliche Anordnung der Stationen im Klassenzimmer ➤ präzise formulierte Arbeitsaufträge ➤ ein übersichtlicher „Laufzettel“ ➤ Am Anfang steht eine Hinführung zum Thema und eine Einführung in die Stationen (Rundgang). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Differenzierungsangebote – auch innerhalb einzelner Stationen ➤ Möglichkeiten der Selbstkontrolle ➤ Arbeitsangebote, die affektiv und kognitiv gewichtetes Arbeiten ermöglichen ➤ Hilfe (zuerst durch Mitschüler, zuletzt erst durch den Lehrer) wird organisiert (Hilfekärtchen an den Stationen, Hilfeleiste in der Klasse) ➤ Auf- und Abbau der Stationen erfolgen mit den SchülerInnen

Die Gefahren	
<p>sinkende Motivation bei einem „Zu-viel-des-Guten“</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Müssen wir schon wieder machen, was wir selbst wollen?</p> </div>	<p>Lernen verliert seinen Anspruch: Stationenarbeit im 2. Sj.; Thema: Die Leistungsfähigkeit unserer Sinne: Die Schüler identifizieren Gegenstände auf Dias, schmecken eine Zitrone, hören verschiedene Geräusche etc., halten alles im „Entdeckerbuch“ fest: Meine Augen konnten einen Baum entdecken. ... Bewertung: Aber was wurde hier gelernt? Mit den Augen kann man etwas sehen? Mit dem Mund kann ich schmecken? Mit den Ohren höre ich Geräusche? ... Das sind doch Banalitäten, die in ihrem inhaltlichen Anspruchsniveau selbst hinter dem Entwicklungsstand eines 1. Schuljahres hinterherhinken. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass wir das Ausblenden ihrer bisherigen Erfahrungen hinter einer ‘modernen’ Methodenkonzeption verstecken. Aber: Muss denn überhaupt mehr geschehen? ... Ist die Qualität der Erfahrung des ‘Spaßhabens’ im Unterricht, der einmal nicht einseitig kognitiv und überwiegend verbal ausgerichtet ist, keine hinreichende Legitimation? Ganz ohne Frage, es muss mehr geschehen!</p>
<p>Der rote Faden in der Erarbeitung eines Gegenstandes geht verloren: Dort, wo Stationen nicht nur zum intensiven Üben genutzt werden, sondern auch zur Erarbeitung neuer Inhalte, besteht die Gefahr, dass die logische Struktur den Gegenstandes nicht erkannt, der rote Faden nicht deutlich wird.</p>	

Voraussetzungen der Stationenarbeit:

- Die SchülerInnen können bereits selbsttätig und in Ansätzen selbstständig arbeiten, Arbeitsaufträge verstehen und mit anderen zusammenarbeiten.
- klar vereinbarte Spielregeln; die wichtigsten: (in Anlehnung an Britz 1998, 4)
 1. Ich entscheide mich, welche Station ich wann und mit wem bearbeiten will.
 2. Ich bringe jede angefangene Arbeit zu Ende.
 3. Ich werde leise arbeiten.
 4. Ich gehe mit den Arbeitsmittel sorgfältig um.
 5. Wenn ich Fragen habe, frage ich zuerst den Schüler, der für die Station zuständig ist. Erst wenn er mir nicht helfen kann, befestige ich meinen Namen an der Hilfeleiste.
 6. Beim Klingelzeichen unterbreche ich meine Arbeit und achte auf die Lehrperson.
- eine für die SchülerInnen deutlich erkennbare Struktur; dazu gehört:
 1. daß bei jeder Station identisch gestaltete Stationenkarten und Arbeitsanweisungen zu finden sind; nur so können SchülerInnen sich schnell orientieren und sich für eine Station entscheiden;
 2. klare Ziele und präzise formulierte Aufträge im Blick auf die inhaltlichen Ziele und das methodische Vorgehen“, denn nur unter diesen Voraussetzungen kann der Lehrer im Hintergrund bleiben
 3. die übersichtliche Anordnung der einzelnen Stationen im Klassenzimmer,
 4. in der Klasse hängt eine Stationenübersicht zur besseren Orientierung; dabei werden auch die Schwierigkeitsgrade vermerkt;
- die Hilfeleiste: eine stabile Pappelleiste mit Nummern und kleinen Namensschildern für alle SchülerInnen der Klasse; will ein Schüler den Lehrer etwas fragen oder um Hilfe bitten, hängt er sein Namenskärtchen an die Hilfeleiste an die nächst freie Nummer (à la Wartezimmer); Vorteil: kein „Ansturm“ beim Lehrer, kein Rufen oder Fingerschnipsen; (= m.E. sinnvoll, aber kein unbedingtes Muß);
- „die Gestaltung kurzer übersichtlicher Texte, denn ein Zuviel an Texten motiviert erfahrungsgemäß weder das Kind noch den Erwachsenen, ...
- Differenzierungsangebote, die jedem Kind ermöglichen, auf seinem Niveau und gemäß seinen eigenen Interessen zu arbeiten,
- Die Stationen ermöglichen Lernerfolge, die die SchülerInnen selbst kontrollieren können (angebot zur Selbstkontrolle).
- Arbeitsangebote, die möglichst alle Sinne einbeziehen, wenn dies der Lehrgegenstand zulässt“ (Burg 2. Aufl. 1997, 78)
- Auf- und Abbau der Stationen und Säubern der Arbeitsplätze erfolgen am Anfang und am Ende der Stunde mit den SchülerInnen zusammen → sie tragen die Verantwortung für's Lernen mit;
- Am Anfang der Stationenarbeit steht eine Hinführung zum Thema und zu den Stationen, ein Rundgang zum Kennenlernen der Stationen, bevor in die eigentliche Arbeit eingestiegen wird. Zwischen- und Schlusskreis sind ggf. einzurichten. Ergebnisse werden nach Möglichkeit präsentiert.
- die SchülerInnen führen „ihren“ Laufzettel selbst; nach jeder Phase der Lernzirkelarbeit werden die mit Namen versehenen Laufzettel eingesammelt;

Nichtstun wird dem beobachtenden Lehrer schnell offensichtlich, vermutlich eher als in gebundenen Unterrichtsphasen. Wichtig ist, dass derartige Beobachtungen den SchülerInnen rückgemeldet und ihnen ggf. Hilfen angeboten werden (vgl. Bauer 1998, 27)

Struktur-Lege-Technik

Strukturierung zentraler Begriffe

Ziele

Die Struktur-Lege-Technik wird verwendet, um ein Thema inhaltlich zu strukturieren und den Zusammenhang der Lerninhalte klar herauszustellen. Die spielerische Form macht deutlich, dass vielfältige Verknüpfungen unter den Begriffen möglich und sinnvoll sind. Der Vergleich verschiedenartiger gelegter Strukturen regt zu neuen gedanklichen (Um-) Ordnungen an und unterstützt die Flexibilität der Informationsverarbeitung.

Durchführung/Ablauf

Die zentralen Begriffe eines Themas werden vom Leiter auf Kärtchen geschrieben. Die Teilnehmer bekommen die Aufgabe, die Kärtchen in eine Struktur zu legen, so dass zu erkennen ist, wie sie inhaltlich zusammengehören. Die Aufgabe kann in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit durchgeführt werden. Im Anschluss daran werden die gelegten Strukturen im Plenum miteinander verglichen.

Rahmenbedingungen

Teilnehmerzahl	maximal 35 Personen
Zeit	1. Phase - Begriffsklärung 15-20 min. 2. Phase - Präsentation 1-2 min.
Raum	Freiraum für die Darstellung (z.B. Tafel, Tisch)
Material	Begriffskärtchen

Hinweise

Die Methode ist gut geeignet am Ende einer Lernsequenz zur gedanklichen Ordnung und Wiederholung. Ebenso kann sie auch in der Einstiegsphase eingesetzt werden, um den Zusammenhang der Lerninhalte zu verdeutlichen. Die Struktur-Lege-Technik kann als fortführende Methode an das Netzwerk verwendet werden. Die Netzwerk-Methode bietet die Möglichkeit, die Breite eines Themas darzustellen, während die Struktur-Lege-Technik dazu geeignet ist, die Tiefe eines Themas zu erfassen.

Literatur

- Wahl, D./Wölfling, W. et al. (Hrsg.) (2. Aufl. 1997). Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten, Weinheim.
- Scheele, B. (Hrsg.) (1992). Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik, München.

Quelle: Methodenreader. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Schule, Hochschule und Weiterbildung, Hg.: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung, Heidelberg 2003, 58

Schon der Stundenanfang ist toll ...²⁵

Formen der Hinführung oder der Stundeneröffnung

Der Beginn vieler Religionsstunden – vor allem in der Sekundarstufe I - zeichnet sich durch eine stereotype Methodenwahl aus. In der Regel beginnen die Stunden mit einer Wiederholung im Klassengespräch. Für allzu viele LehrerInnen ist diese Methode der schnellste Weg, um Gelerntes zu wiederholen, Lücken festzustellen bzw. zu schließen, Fehlerhaftes zu korrigieren und Leistung zu überprüfen.

Andererseits kennt jeder aus eigener Erfahrung die Langeweile und Monotonie, die mit diesem immer wiederkehrenden Unterrichtsbeginn verbunden sind. Da soll die neue Stunde mit Schwung, neuem Elan oder einem mitreißenden Lernschritt beginnen - in vielen Verlaufsskizzen findet sich das Stichwort "Phase der Motivation" am Anfang der Stunde -, und statt dessen sackt die Motivationskurve steil ab, sobald LehrerInnen fragen: Was haben wir letzte Stunde gemacht? SchülerInnen melden sich nur zögerlich und in der Regel nur die, die sich ohnehin immer melden. Die anderen schauen "konzentriert" auf die Tischplatte oder in die Tasche, nur nicht zum Lehrer.

Das Urteil von Erich Geißler aus den siebziger Jahren trifft nach wie vor zu:

- "Die einleitende Unterrichtsphase bleibt auf Wortunterricht beschränkt, ist dadurch ziemlich anschauungslos und erzeugt nur bei wenigen SchülerInnen motivationsträchtige Spannungen.
- Der folgende Unterrichtsteil beginnt deshalb bei vielen SchülerInnen meist mit einer unzureichenden Motivationslage und tendiert für sie zur Langeweile, aus der Interesselosigkeit resultiert" (Geißler 4. Aufl. 1978, 262)

Um diesen Mangel bewusst und Alternativen deutlich zu machen, werden im folgenden

1. verschiedene Formen der Hinführung oder Stundeneröffnung beschrieben und
2. Möglichkeiten zum methodisch abwechslungsreichen Arbeiten in dieser Unterrichtsphase gezeigt.

1. Verschiedene Formen der Hinführung

In vielen Verlaufsskizzen, die bei Unterrichtsbesuchen abgegeben werden, findet sich als Lernschritt "Hinführung" ein Lied oder ein Gebet, das LehrerIn und SchülerInnen zusammen singen bzw. beten. In den meisten Fällen steht dieses Gebet in keinem inhaltlichen Zusammenhang mit dem folgenden Unterrichtsgegenstand. Es kann deswegen auch nicht zu der Phase der Stunden - "eröffnung" gerechnet werden. Unter diesem Begriff wird der erste Schritt zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt verstanden. Dass ansonsten eine Stunde eröffnet wird - zuerst durch das Klingelzeichen -, ist trivial. Dass darüber hinaus der Stundenbeginn eine bestimmte, oft ritualisierte Struktur hat - der Klassenraum wird hergerichtet, es kehrt Ruhe ein, LehrerIn und SchülerInnen begrüßen sich, es wird ein Gebet gesprochen oder ein Lied gesungen -, ist wichtig, wird aber nicht unter dem Stichwort "Hinführung" oder "Stundeneröffnung" bedacht. Es fehlt hier der inhaltliche Zusammenhang zum Unterrichtsgegenstand. Das gilt auch für die Fälle, in denen die Phase des Unterrichtsbeginns ausgeweitet wird, um die SchülerInnen "zu dirigieren, zu formieren und zu disziplinieren" und um den

²⁵ Peter Orth, Formen der Stundeneröffnung, in: KatBl 126(2001)52-61

“Seelen-, Körper- und Pausenschutt beiseitezuräumen, der den ‘eigentlichen’ Beginn der Arbeit behindert” (Meyer 1987, 128). Wenn ReligionslehrerInnen also zu Beginn der Stunde eine Geschichte vorlesen, damit die SchülerInnen ruhig werden oder eine Stilleübung einplanen oder mit den SchülerInnen über die gerade geschriebene oder bevorstehende Klassenarbeit reden, so ist das zwar für das menschliche Miteinander und für das Klassenklima von Bedeutung, aber es wird nicht zu den Formen der Stundeneröffnung gerechnet. Hans Schmid spricht hier von der “Vorphase des Unterrichts” (vgl. 1997, 21-31).

Erich Geißler zählt zu den Formen der Stundeneröffnung

1. die Wiederholung,
2. die hinführende Einstimmung und
3. den motivationsweckenden Einstieg (vgl. Geißler 4. Aufl. 1978, 261f).
Einige rechnen auch dazu
4. die Information über Ziele, Inhalte und Methoden (z.B. Meyer 1987, 129-131).

1.1. Die Wiederholung

Die Wiederholung am Stundenanfang ist weit verbreitet. Häufig dient sie jedoch nicht der Hinführung zu dem kommenden Unterrichtsgegenstand, sondern lediglich der Überprüfung (“Wollen wir doch mal sehen, was ihr noch von letzter Stunde wisst.”). Aber “Wiederholungen als Übungen (Gedächtnistraining) rechtfertigen sich am Stundenbeginn überhaupt nicht. Dazu ist dieser Abschnitt viel zu kostbar, weil zu dieser Zeit die physiologischen Voraussetzungen für unmittelbare Konzentration bei Schülern noch am stärksten sind” (Geißler 4. Aufl. 1978, 261). Wiederholungen, die keinen unmittelbaren Bezug zur folgenden Neudurchnahme haben, können sinnvollerweise am Ende einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit stattfinden. Dagegen hat die hinführende Wiederholung ihren berechtigten Platz am Stundenanfang. Um Gedankengänge miteinander zu verknüpfen und den roten Faden einer Unterrichtseinheit auch zwischen den verschiedenen Stunden zu bewahren, ist es unerlässlich, schon Erarbeitetes bereitzustellen oder Gedankengänge noch einmal bewusst zu machen. In der älteren Didaktik kannte man dafür den Begriff der “Anknüpfung”.

1.2 Die hinführende Einstimmung

Vor allem religiöse Inhalte brauchen auf Seiten der SchülerInnen eine bestimmte Ansprechbarkeit, sollen sie ihrer Bedeutung, ihrer Wert- und Sinnhaftigkeit entsprechend aufgenommen werden. Eine solche Ansprechbarkeit kann durch eine hinführende Einstimmung erreicht werden. In dieser Phase werden die Voraussetzungen geschaffen, damit sich SchülerInnen überhaupt auf den kommenden Unterrichtsinhalt einlassen und damit sie ihn adäquat - das heißt vor allem entsprechend der affektiven Lernziele - aufnehmen können. Es geht also um eine Aufgeschlossenheit, die für das Verständnis des Inhalts grundlegend ist. Dadurch wird das Besondere des Unterrichtsgegenstandes deutlich.

1.3. Der motivationsweckende Einstieg

Jeder Unterricht bedarf der Motivation, damit der Unterrichtsprozess beginnen kann und bis zum Abschluss in Gang bleibt. Vor allem die erste Stundenphase wird jedoch häufig durch einen starken Verbalismus geprägt, der jeder Motivation abträglich ist. Denn das “gesprochene Wort (ist) ein Medium ..., das wenig Anschaulichkeit besitzt, ... wenig Problembewußtsein zu entwickeln in der Lage ist, folglich auch kaum zu selbsttätigen und selbständigen Lernprozessen anregt. Besonders für jene affektiven Komponenten ... (Erstauntsein, Gespanntsein, Fragen haben, sich interessieren)

sind Worte nur selten mittelmäßig qualifizierte Erreger" (Geißler 4. Aufl. 1978, 262). Gleiches gilt für eine Kontrolle der Hausaufgaben, die mit dem neuen Thema nichts zu tun haben und die nur um der Überprüfung willen am Stundenanfang (Warum ausgerechnet da?) steht. Darum ist es wichtig, bereits in der Unterrichtsplanung nach Möglichkeiten des motivationsweckenden Einstiegs zu suchen, der die genannten affektiven Voraussetzungen schafft, damit sich SchülerInnen bereitwillig mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen. Zwar ist Motivation nicht allein abhängig von der entsprechend guten oder weniger guten Planung des Unterrichts; hier spielen persönlichkeitsabhängige Faktoren (Motive) ebenso eine Rolle wie intrinsische Motivationen (Anregungen, die von dem Unterrichtsgegenstand selbst ausgehen). Aber ein Teil der Bedingungsvariablen bleibt von der jeweiligen Unterrichtsgestaltung abhängig. LehrerInnen können die Umfeldgegebenheiten beeinflussen, die eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand fördern (extrinsische Motivation). Dass dies nicht nur zum Beginn einer Unterrichtsstunde geschehen muss, ist selbstverständlich. Motivation ist immer wieder während des Unterrichtsprozesses zu schaffen. Besondere Bedeutung kommt allerdings dem motivationsweckenden Einstieg zu, um den Unterrichtsprozess überhaupt erst in Bewegung zu setzen. Viele Phasenschemata kennen deswegen am Anfang eine "Stufe der Motivation", so z.B. die bekannte Stufenfolge von Heinrich Roth (9. Aufl. 1966, 223ff), die im Bereich der Religionspädagogik unter anderem Bernhard Jendorff (1992) übernommen hat.

1.4 Der informierende Unterrichtseinstieg

In einem informierenden Unterrichtseinstieg wird den SchülerInnen mitgeteilt, was LehrerInnen mit welchem Ziel und auf welchen Wegen innerhalb einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit erreichen wollen. Nur dann können sie den Unterricht mittragen und selbstständig voranbringen. Unklarheiten über Zielsetzung und Vorgehensweise dagegen fördern das Zentriert-Sein auf den Lehrer, da die SchülerInnen erst darauf warten müssen, ob der letzte kleine Schritt, die letzte Antwort in Richtung auf das unbekannte Ziel richtig war oder nicht. "Wenn den Schülern zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit gesagt und eventuell unterstützend auf der Tafel oder einem Arbeitsblatt festgehalten wird, was auf sie zukommt, so können sie sich leichter auf das Thema einstellen. Es fällt ihnen dann auch leichter mitzudenken, mitzuplanen und zu kontrollieren, was im weiteren Unterrichtsverlauf passiert" (Meyer 1987, 130). SchülerInnen werden als vernünftige Wesen ernstgenommen, indem man ihnen mitteilt, was sie wozu tun sollen und indem sie um ihr Einverständnis mit dem Unterrichtsplan oder um alternative Ideen gebeten werden (vgl. Grell/Grell 1985, 151-153). Ein solcher Überblick bietet zudem eine "Strukturierungshilfe", die den SchülerInnen das Eingliedern und Behalten des neuen Lerninhaltes erleichtert.

Gerade bei diesem Punkt muß jedoch auf zwei Gefahren hingewiesen werden: SchülerInnen werden "durch eine zur Routine erstarrte, rein verbale Information" überfordert, da sie mit den gegebenen Informationen wenig anfangen können (so Meyer 1987, 131). Und häufig macht gerade diese Art der Stundeneröffnung jede Motivation auf Schülerseite zunichte. Jeder kennt aus eigener Erfahrung Schüleräußerungen wie: "Och, das hatten wir doch schon." - "Können wir nicht mal was anderes machen?" - "Ooh, das ist doch langweilig." Dann geht von dem Unterrichtsgegenstand so wenig intrinsische Motivation aus, dass man damit "keinen Hund hinter'm Ofen hervorlocken kann".

Darum ist diese Form der Stundeneröffnung nur mit Bedacht, ohne erstarrte Routine und verbunden mit Motivationsimpulsen – vor allem in der Sekundarstufe I und II - anzuwenden.

2. Möglichkeiten zum methodisch abwechslungsreichen Arbeiten in der Phase der Hinführung oder Stundeneröffnung

2.1 Zur Wiederholung

Die im folgenden angesprochenen methodischen Elemente zur Wiederholung oder Anknüpfung können teilweise auch in Phasen der Ergebnissicherung und in Tests oder schriftlichen Wiederholungen verwendet werden.

Beispiel 1: Anstatt im Klassengespräch wiederholen die SchülerInnen im Schülervortrag mit Hilfe einer Sprechzeichnung den Inhalt der letzten Stunde. In der unten abgedruckten Sprechzeichnung wird das Gleichnis vom barmherzigen Vater wiederholt (s. M 1). Ähnlich kann man auch mit einem Schattenspiel auf dem OH-Projektor arbeiten.

Beispiel 2: Mit Hilfe eines Fehlertextes (M 2) wird an das Wissen der SchülerInnen über den Osterfestkreis angeknüpft, um daran anschließend das Thema "Tod und Auferstehung Jesu" zu behandeln (Klasse 4-6). Selbstverständlich ist bei der Kontrolle eines solchen Fehlertextes darauf zu achten, dass alle Fehler von allen SchülerInnen richtiggestellt werden.

Dem Fehlertext methodisch verwandt ist der Lückentext. Er ist als Methode beliebt und weit verbreitet, so dass sich ein Beispiel erübrigt.

Beispiel 3: Rätsel jeder Art sind beliebte Methoden, um Unterrichtseinheiten abzuschließen, das erworbene Wissen spielerisch im Zusammenhang darzustellen, zu festigen und zu kontrollieren. Sie eignen sich jedoch genau so gut zur Einleitung in eine neuen Unterrichtseinheit. Sie werden zudem von SchülerInnen aller Schuljahre gerne gelöst. In diesem Beispiel (M 3) wiederholen die SchülerInnen eines 9. Schuljahres ihr Wissen über den Islam (Thema des 6. Schuljahres) und nennen gleichzeitig das Thema der neuen Unterrichtseinheit: "Fremdreligionen".

Beispiel 4: Durch Nachschlagerätsel zur Bibel (z.B. M 4) wird an das Wissen der SchülerInnen über die Einteilung des Alten Testaments in Geschichtsbücher, Gebetbücher u.a. angeknüpft. Dieser Unterrichtsschritt kann dann weitergeführt werden zur Einteilung des Neuen Testaments oder es wird ein biblisches Thema eingeleitet (Klasse 5-8).

Beispiel 5: Mit Hilfe von Bildern oder kurzen Bildgeschichten läßt sich ebenfalls gut an vorhandenes Wissen anknüpfen. Z.B. kann durch das Bild von van Gogh, Der barmherzige Samariter, diese recht bekannte Perikope wiederholt werden. Durch die eigene Art des Malens von v. Gogh ist das Bild einerseits für die SchülerInnen der SI und der SII nicht sofort zu "entziffern"; die SchülerInnen müssen konzentriert sehen. Andererseits ist das Bild so eindeutig, daß dessen Beschreibung sofort zur Erzählung der biblischen Parabel hinführt.

Beispiel 6: Eine weitere methodische Möglichkeit, Inhalte zu wiederholen, bietet das Textpuzzle. Die Sätze einer biblischen Perikope sind durcheinandergeraten und müssen wieder richtig zusammengesetzt werden. Z.B: wird in einer 8. Klasse die Parabel vom barmherzigen Samariter aufgegriffen, die die SchülerInnen bereits in früheren Schuljahren behandelt haben (M 5).

Gleichermaßen läßt sich mit einem Bildpuzzle arbeiten. "Durcheinandergeratene Bildfolgen" werden in die richtige Reihenfolge gebracht. Bildpuzzles lassen sich

relativ leicht selbst herstellen, indem Bibelbilderbücher verkleinert kopiert und die Bilder entsprechend auf ein Arbeitsblatt geklebt werden.

Beispiel 7: Auch Zuordnungsaufgaben sind eine beliebte Methode der Anknüpfung. Im folgenden Beispiel wird in einer 8. Klasse an realienkundliches und biblisches Wissen angeknüpft, um anschließende zu dem Thema "Weihnachten" überzuleiten (M 6).

Beispiel 8: Spielerisch lassen sich Kenntnisse mit Hilfe eines selbst erstellten Memory-Spieles wiederholen und zur Weiterarbeit bereitstellen. Beispielsweise kann in den Klassen 3 - 6 derart an realienkundliche Voraussetzungen erinnert werden (M 7). Entsprechende Bilder findet man in vielen Vorlagen, die Realienkundliches aufgreifen. Wer solche Spiele ausarbeitet, kann sie auch im Rahmen der Freiarbeit oder des Stationenlernens einsetzen.

Als weitere unter vielen Möglichkeiten spielerischen Wiederholens sei der "gespickte Ball" genannt. Auf einen Styropurball werden mit Hilfe von Stecknadeln Fragekärtchen befestigt. Die SchülerInnen werfen sich den Ball gegenseitig zu und jeder muss ein Fragekärtchen ziehen und die Frage beantworten. M 8 zeigt exemplarisch, wie solche Fragekärtchen für das Thema "Judentum" aussehen können.

Beispiel 9: Wer an scheinbar allzu Bekanntes anknüpfen will, kann sich einer Textverfremdung bedienen. Hierdurch können SchülerInnen aus eingefahrenen gedanklichen Gleisen wachgerüttelt und motiviert werden, sich mit den Gedanken eines Textes zu befassen und ihn auf heutige Lebenssituationen zu übertragen. Z.B. kann in den Klassen der SII der Text "Abel steh auf" von Hilde Domin eingesetzt werden, um die Erzählung vom Brudermord (Gen 4,1-16) wieder lebendig werden zu lassen und um zu erkennen, dass diese Erzählung ein Symbol für eine "zwanghaft wirksame, sich immer wieder unaufhaltsam fortzeugende Tötungsaggressivität" ist, "die bis heute das Leben zerstört" (Berg 1991, 376; das Gedicht findet man ebenda 375f oder in den KatBl 115(1990)344). Viele verfremdete biblische Texte bietet die Reihe von H.Kl. Berg, Biblische Texte verfremdet, Stuttgart/München 1986ff.

Beispiel 10: Eine gute Idee, Inhalte über längere Zeiträume zu wiederholen, setzt eine Klassenlehrerin in die Praxis um. Sie stellt in ein Regal einen "Korb mit den wunderbaren Sachen". Nach einer Unterrichtsreihe oder auch nach einzelnen Stunden legt sie einen Gegenstand, ein Kärtchen mit einem Satz, einem Bild o.ä., die einen zentralen Aspekt des Themas aufzeigen, in den "Korb mit den wunderbaren Sachen". Auf diesen Umschlag wird dann im Laufe des Schuljahres immer wieder zurückgegriffen und es kann so ein schon länger zurückliegender Inhalt kurz wiederholt werden.

2.2 Zur hinführenden Einstimmung

Im folgenden werden drei verschiedene methodische Möglichkeiten gezeigt, wie eine hinführende Einstimmung Gestalt annehmen kann. Jeder mag die Palette der Möglichkeiten aus seinen Erfahrungen heraus erweitern.

Beispiel 1: Eine Religionsstunde über die Heilung des blinden Bartimäus (2.-4. Schuljahr) beginnt der Lehrer mit einem Bild des um Hilfe schreienden Bartimäus. Ein geeignetes Bild findet man in dem Bilderbuch "Bartimäus" von Kees de Kort in der Reihe "Was uns die Bibel erzählt"; es ist das sechste Bild in dem Bilderbuch, das ansonsten der Altersgruppe nicht mehr angemessen ist. Für die Präsentation empfiehlt sich ein Wandbild oder eine OH-Folie. Oder der Lehrer vergrößert das Bild und malt es ab, wobei die Augenbinde des Bartimäus weggelassen wird. Dadurch wird das Bild in der Deutung offener; die SchülerInnen werden nicht sofort auf "Blindheit" hingeführt. Das Bild wird ohne Vorgabe von Informationen gezeigt und

von den SchülerInnen beschrieben. Nach der Beschreibung benennen die SchülerInnen Situationen, in denen Menschen so ihr Leid hinausschreien. Und es wird gesammelt, was so hinausgeschrien werden kann. Die SchülerInnen werden dabei in Phasen der Stille angehalten, sich in eine der genannten Situationen hineinzufühlen. Erst wenn die SchülerInnen so auf den folgenden Inhalt eingestimmt sind, erzählt der Lehrer die Perikope von der Blindenheilung des Bartimäus. Auf diesem Hintergrund wird deutlich werden, dass diese Geschichte in der Tat ein "Evangelium", eine frohe Botschaft ist - zuerst für den Bartimäus, aber genauso für uns mit unseren Blindheiten.

Beispiel 2: Bevor in der Grundschule (3./4. Klasse) der Auszug der Israeliten aus Ägypten und die Rettung am Schilfmeer erzählt werden, werden bei den SchülerInnen in einer hinführenden Einstimmung Vorstellungen, Erfahrungen und Empfindungen geweckt, die das Verständnis der SchülerInnen fördern (vgl. das Heft Religionspädagogische Praxis 1982/2, 53-55): Der Lehrer legt als Zeichen für die Wüste hellbraune und gelbe Tücher in die Mitte des Stuhlkreises. Die SchülerInnen nennen dazu ihre Assoziationen. Der Lehrer greift das Stichwort "Wüste" auf, und die SchülerInnen sagen, was einem dort begegnet oder was man dort erfährt. In einem nächsten Schritt werden eine Kette oder ein Seil als Zeichen der Gefangenschaft und des Gefesseltseins auf den Tüchern abgelegt. Auch hier werden die Assoziationen der SchülerInnen abgerufen und Vorstellungen und Empfindungen ausgesprochen, die mit Gefangensein verbunden werden. Entsprechend diesem Vorgehen werden zwei weitere anschauliche Elemente in die Mitte gelegt und assoziativ erschlossen: ein schwerer Stein als Zeichen des Frondienstes und ein Dornenzweig, den die SchülerInnen befühlen können als Zeichen des Leides. Über diese anschaulichen Elemente werden Vorstellungen und Empfindungen von Menschen geweckt, die als Gefangene in der Wüste Frondienst leisten mussten. Erst nach dieser hinführenden Einstimmung erzählt der Lehrer von der Situation der Israeliten in Ägypten und der "Befreiung aus dem Sklavenhaus".

Beispiel 3: Wie schon in den vorangegangenen Beispielen deutlich geworden ist, bedienen sich viele LehrerInnen der Hilfe von Medien, um die SchülerInnen zum Unterrichtsgegenstand hinzuführen. Als weiteres Beispiel sei der italienische Zeichentrickfilm "Ein Leben in einer Schachtel" aus dem Jahr 1967 genannt – ein Beispiel dafür, dass auch noch alte Medien didaktisch wertvoll sein können. Der Film stellt in nur sieben Minuten das Leben eines Menschen dar, das sich in grauen Schachteln/Kästen vollzieht. Für fröhliche Farben gibt es nur wenige Anlässe. Der Film wirft so auf humorvolle und hintergründige Art die Frage nach dem Sinn des Lebens auf. Er lässt sich trotz seines Alters in den letzten Klassen der SI oder der SII im Rahmen dieses Themas einsetzen. Die SchülerInnen werden durch den Film angeregt, Fragen aufzuwerfen, die die eigene Lebenssituation, den Sinn ihres Lebens und die wesentlichen Ziele ihres Lebens betreffen. Der Film provoziert darüber hinaus Widerspruch: Ohne Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen, zielt er auf die Überwindung dieser Kastenexistenz in der Lebenspraxis der BetrachterInnen. Indem er ein Leben im Kasten zeigt, initiiert er dessen Abwehr und möglicherweise Mut und Phantasie zur Überwindung von Eingrenzungen.

Folgendes Vorgehen beim Einsatz des Filmes lässt sich denken: Der Lehrer kündigt ein neues Thema an, das aber noch nicht genannt wird. Statt dessen wird sofort der Film eingesetzt mit dem Hinweis, dass der Film das Thema angibt. Der Film wird ohne Titel gezeigt. Nach einer ersten Phase, in der Assoziationen ausgetauscht werden, sammeln die SchülerInnen in Kleingruppen mögliche Titel für den Film, und die Gruppe entscheidet sich begründet für einen Titel. Im weiteren Verlauf der Arbeit

muss der Film rekonstruiert, gedeutet und auf die Erfahrungen der SchülerInnen bezogen werden. Ggf. ist er ein zweites Mal zu zeigen.

2.3 Zum motivationsweckenden Einstieg

Wie unterschiedlich ein motivationsweckender Einstieg gestaltet werden kann, sollen die folgenden Beispiele zu dem Thema "Regeln und Gebote" (Klassen 3-6) zeigen. Dabei lassen sich keine klaren Grenzen zu dem hinführenden Einstieg ziehen. Das methodische Arbeiten mag in beiden Fällen ähnlich sein; der Unterschied liegt in der Zielrichtung im Rahmen der Unterrichtsplanung.

Beispiel 1: Der Lehrer kündigt ein neues Thema an mit der Bemerkung: "Das möchte ich aber noch nicht verraten. Schaut erst einmal her! Ich habe jemanden mitgebracht." Mit diesen Bemerkungen zieht er zwei Handpuppen aus der Tasche und spielt eine Geschichte von zwei FreundInnen vor, in der gegen geschriebene und ungeschriebene Regeln und Gebote verstoßen wird. Der Unterricht kann im Klassengespräch weitergeführt werden oder in einem neuen, alternativen Spiel, bei dem die SchülerInnen selbst mitspielen dürfen.

Beispiel 2: Der Lehrer beginnt das neue Thema durch ein Zuordnungsspiel. Die SchülerInnen arbeiten dazu in Gruppen. Jede Gruppe erhält ein Päckchen Karten mit unterschiedlichen Informationen. Jeweils drei Kärtchen gehören zusammen und müssen einander zugeordnet werden. Dabei wird auf einem Kärtchen eine Regel genannt, auf dem zweiten der Bereich, aus dem die Regel stammt und auf dem dritten der Geltungsbereich. Zum Beispiel: Halte zwischen 13 - 15 Uhr Ruhe! - Hausordnung - Gilt für Bewohner und Besucher.

Beispiel 3: Die SchülerInnen erhalten ein ihnen unbekanntes Spiel, das sie ohne Vorgabe von Spielregeln spielen sollen. Die unklare Situation verlangt nach Auflösung; die SchülerInnen erkennen, dass "es" ohne Regeln nicht geht und können selbst Spielregeln erfinden und danach spielen.

Beispiel 4: Der Lehrer spielt nach der Ankündigung einer neuen Unterrichtseinheit mit den SchülerInnen ein Spiel, das allen bekannt ist. Er hat aber vorher zwei SchülerInnen instruiert, die nach einer Zeit bewusst gegen die Spielregeln verstoßen und so den Unmut der MitschülerInnen erregen. Daraus ergibt sich ein guter Ausgangspunkt für ein Klassengespräch über den Sinn von Regeln.

Beispiel 5: Die SchülerInnen dürfen zu Beginn der Unterrichtseinheit eine "verkehrte Schulordnung" erstellen. Der Lehrer gibt dazu ein Beispiel vor: Jede SchülerIn hat ein Recht auf Pausen. Wenn jemand eine Pause machen will, muss der Unterricht sofort unterbrochen werden. Sich eine solch verkehrte Welt auszudenken, macht den SchülerInnen einerseits Freude, andererseits erkennen sie trotz allem Klamauk schnell, dass es "so" nicht geht, sondern dass zum Zusammenleben und -arbeiten vernünftige Regeln notwendig sind.

Beispiel 6: Der Lehrer betritt den Klassenraum, begrüßt die SchülerInnen, setzt sich ans Pult, packt Essen, Kaffee und Zeitung aus und beginnt ohne jeden Kommentar - die Füße auf's Pult gelegt - zu frühstücken und Zeitung zu lesen. Die SchülerInnen werden erst überrascht und dann unsicher reagieren. Einige Witzbolde machen es dem Lehrer vielleicht nach. Es überwiegen aber die SchülerInnen, die dem Lehrer sagen, dass man das in der Schule doch nicht dürfe. Hieran kann angeknüpft werden.

2.4 Zum informierenden Einstieg

"Ein informierender Einstieg kostet nichts, man braucht weder viel Zeit dafür, noch muß man geniale Ideen produzieren ... und ein solcher Einstieg richtet keinen Schaden an" (Grell/Grell 1985, 159). Allerdings - und das ist eine wichtige

Voraussetzung - müssen die LehrerInnen wissen, was sie eigentlich wollen. Das heißt, jeder ist gezwungen, seine Vorstellungen und Ziele einigermaßen präzise zu benennen.

Ich beschränke mich bei dieser Art des Einstiegs auf ein Beispiel. Die wesentlichen Punkte werden dabei deutlich: SchülerInnen werden über Inhalte, methodischen Ablauf und Zielsetzung des Unterrichts entsprechend ihrer Aufnahmefähigkeit informiert, und die SchülerInnen werden um Zustimmung zu dem Unterrichtsplan gebeten.

(5. Sj.) LehrerIn: Ich möchte heute mit euch darüber reden, wie Jesus einen Blinden geheilt hat (TA: Jesus heilt einen Blinden). Folgendes habe ich geplant: Erst einmal versuchen wir, uns in jemanden hineinzufühlen, der blind ist. Nur dann können wir erkennen, was das für jemanden heißt: blind sein (TA: Das bedeutet Blindsein). Dann erzähle ich euch, wie Jesus einen Blinden geheilt hat. Ihr könnt daran gut merken, wie mit Jesus Freude und Heil in die Welt gekommen sind (TA: Jesus heilt). Damit ihr die Geschichte nicht gleich wieder vergesst, werdet ihr sie nacherzählen und wir singen ein Lied dazu (TA: Lied). Anschließend möchte ich mit euch ein Bild anschauen, auf dem man gut sehen kann, dass wir alle manchmal wie blind sind. Das ist schwer zu verstehen. Denn wir können doch sehen; unsere Augen sind doch gesund. Aber wenn ihr das Bild seht, werdet ihr verstehen, was damit gemeint ist: Auch wir sind manchmal blind. Da wäre es dann auch gut, wenn jemand unsere Blindheit von uns nehmen könnte. Vielleicht kann die Geschichte heute dazu etwas beitragen (TA: Auch wir sind manchmal blind):

Habt ihr noch Fragen dazu? Seid ihr einverstanden, daß wir es so machen?

Literatur

- Berg, H. Kl. 1991, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart
- Geißler, E.E. 4. Aufl. 1978, Analyse des Unterrichts, Bochum
- Grell, J./Grell, M. 1985, Unterrichtsrezepte, Weinheim/Basel
- Jendorff, B. 1992, Religion unterrichten - aber wie? Vorschläge für die Praxis, München
- Meyer, H. 1987, Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt
- Roth, H. 9. Aufl. 1966, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover
- Schmid, H. 1997, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München

M 1

M 2

Aufsatz eines Schülers über das Thema: Was weißt du über das Osterfest?

An Ostern feiern die Christen das Fest der Geburt Jesu. Vor dem Osterfest gibt es aber eine Fastenzeit von 30 Tagen, die mit dem Rosenmontag beginnt.

Am Sonntag vor Ostern fängt dann die sogenannte Karwoche an. Höhepunkt dieser Karwoche sind vor allem drei Tage:

- der Farnsonntag, an dem man sich an den Einzug Jesu in Jerusalem erinnert.
- der Gründienstag, an dem man sich an die Einsetzung des Abendmahles durch Jesus erinnert.
- der Karfreitag, an dem die Christen an den Tod Jesu denken.

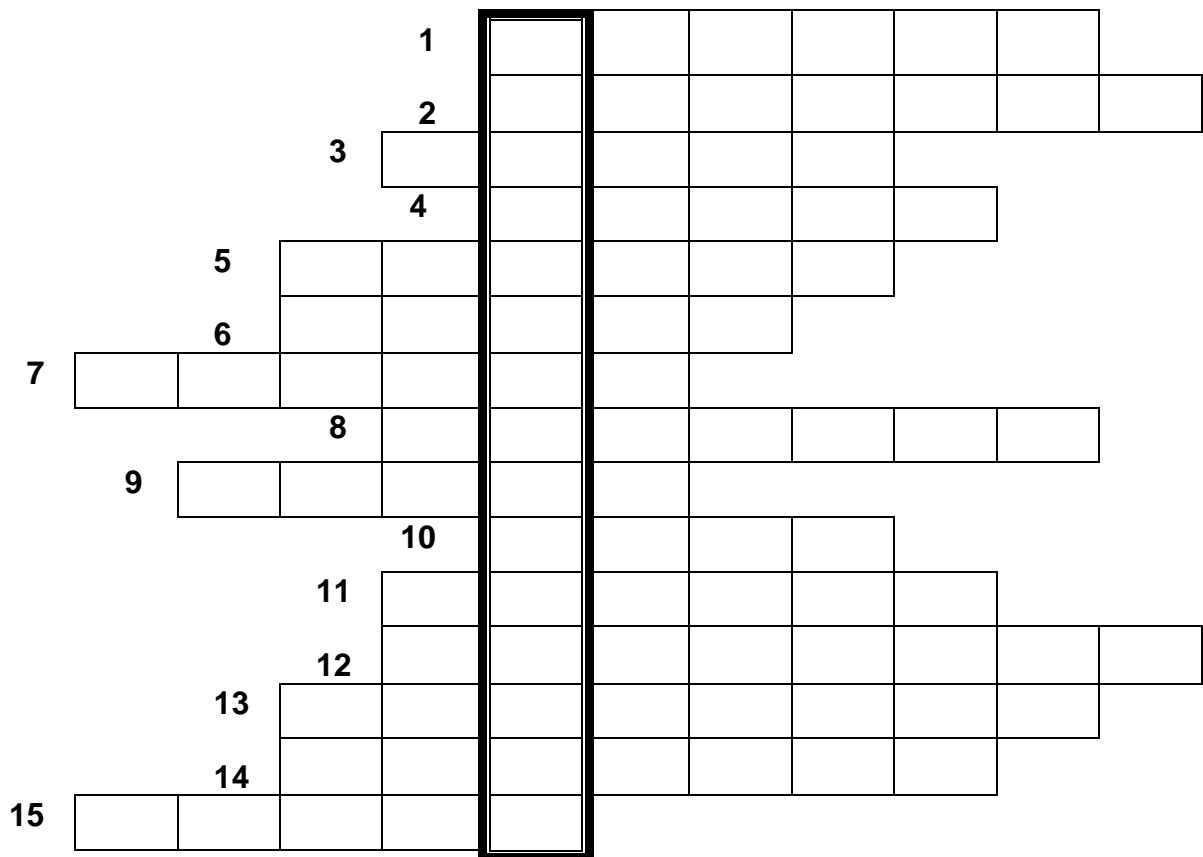
Mit dem Samstagabend dieser Woche beginnt Ostern. Im Osternachtgottesdienst feiern die Christen die Geburt Jesu. Das setzt sich fort am Ostersonntag und endet am Sonntagabend.

Ostern ist das wichtigste Fest der Christen. Denn der Apostel Paulus schreibt im Brief an die Gemeinde in Korinth: "Ist aber Christus nicht geboren, dann ist unser Predigt vergeblich, dann ist auch euer Glaube vergeblich."

Direkt auf Ostern folgt die Adventszeit, die mit dem Pfingstfest endet. An Pfingsten denken die Christen an das Herabkommen des Geistes.

Fehler: _____

M 3



1	Einer der fünf Pfeiler des Islam.
2	In diesem Monat müssen die Moslems das aus 1 tun.
3	Fünfmal am Tag soll der gläubige Moslem das tun.
4	Die heiligste Stadt des Islam.
5	Mit dem Zug in diese Stadt beginnt die islamische Zeitrechnung.
6	Das heilige Buch des Islam.
7	So werden die genannt, die an Allah glauben.
8	Das zu geben, gehört auch zu den fünf Pfeilern des Islam.
9	So nannte man jeweils den Nachfolger Mohammeds.
10	Das ist Allah für die Moslems.
11	Alles, was den Moslems widerfährt, ist für die das.
12	Er ist der größte Prophet.
13	Von diesem Turm wird zum Gebet gerufen.
14	Er ruft zum Gebet.
15	In sie ist der Koran unterteilt.

M 4

1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

1	Wo hatte Josua sein Lager? → Josua 10,6
2	Woraus formte Gott den Menschen? → Genesis 2,7
3	Wer sattelte seinen Esel? → Numeri 22,21
4	Wer wurde König von Israel? → 1 Könige 16,8
5	Wo sitzt der Pharao? → Exodus 11,5
6	Wie hieß die Frau Abrahams? → Genesis 12,5
7	Auf Seite 939 fängt dieses Buch an.
8	Was hätte ihn fast getroffen? → Sprichwörter 5,14
9	Woraus sollen sie fliehen? → Jesaja 40,20
10	Wer ist hoch über der Erde? → Psalm 103,11

M 5

Arbeitsauftrag:

Schneidet das Textpuzzle auseinander!

Bringt die Sätze dann in die richtige Reihenfolge!

Numeriert die richtige geordneten Sätze in den Kästchen von 1 bis 17 durch!

Kontrolliert Eure Ergebnisse und klebt erst danach die Puzzleteile in euer Heft!

<input type="checkbox"/>	Zufällig kam ein Priester denselben Weg herab; er sah ihn und ging weiter.
<input type="checkbox"/>	Am andern Morgen holte er zwei Denare hervor, gab sie dem Wirt und sagte:
<input type="checkbox"/>	Der Gesetzeslehrer antwortete: Der, der barmherzig an ihm gehandelt hat.
<input type="checkbox"/>	Da stand ein Gesetzeslehrer auf, und um Jesus auf die Probe zu stellen, fragte er ihn: Meister, was muß ich tun, um das ewige Leben zu gewinnen?
<input type="checkbox"/>	Da sagte Jesus zu ihm: Dann geh und handle genauso!
<input type="checkbox"/>	Dann kam ein Mann aus Samarien, der auf der Reise war. Als er ihn sah, hatte er Mitleid, ging zu ihm hin, goß Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie.
<input type="checkbox"/>	Er antwortete: Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft und all deinen Gedanken, und:
<input type="checkbox"/>	Was meinst du: Wer von diesen dreien hat sich als der Nächste dessen erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde?
<input type="checkbox"/>	Darauf antwortete ihm Jesus: Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho hinab und wurde von Räubern überfallen.
<input type="checkbox"/>	Jesus sagte zu ihm: Du hast richtig geantwortet. Handle danach, und du wirst leben.
<input type="checkbox"/>	Sorge für ihn, und wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen, wenn ich wiederkomme.
<input type="checkbox"/>	Auch ein Levit kam zu der Stelle; er sah ihn und ging weiter.
<input type="checkbox"/>	Der Gesetzeslehrer wollte seine Frage rechtfertigen und sagte zu Jesus: Und wer ist mein Nächster?
<input type="checkbox"/>	Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst.
<input type="checkbox"/>	Dann hob er ihn auf sein Reittier, brachte ihn zu einer Herberge und sorgte für ihn.
<input type="checkbox"/>	Sie plünderten ihn aus und schlugen ihn nieder; dann gingen sie weg und ließen ihn halbtot liegen.
<input type="checkbox"/>	Jesus sagte zu ihm: Was steht im Gesetz? Was liest du dort?

M 6

Arbeitsauftrag:

Die folgenden Begriffe und Angaben haben entweder mit dem Alten oder mit dem Neuen Testament zu tun. Ordne sie in das richtige Kästchen ein!

Altes Testament	
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	

Neues Testament	
a	
b	
c	
d	
e	

27 Bücher - Mose - Maria - Lukas - vor Jesus - Jesaja - Kaiser Augustus - Immanuel
- Alter Bund - erste Christen

M 7

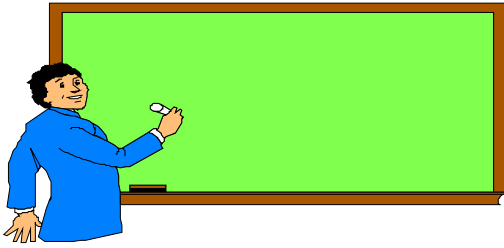
--

--

M 8

So heißt der "Sonntag" der Juden.	Nenne ein israelitisches Lied und beginne, es zu singen.	Das steht auf den Zetteln in der Kapsel, die Juden an ihre Türpfosten heften.
--	---	--

DAS TAFELBILD - DER TAFELANSCHRIEB



Trotz der Flut neuer Medien und Materialien für den (Religions-)Unterricht bleibt die Tafel ein zentrales Medium, das aus dem Klassenraum nicht wegzudenken ist. Sie ist und bleibt eines der am häufigsten benutzten Arbeitsmittel von LehrerInnen.

Didaktische Funktionen im Lernprozeß (Vorteile):

- Im Tafelanschrieb können den SchülerInnen unbekannte Begriffe "vor Augen gestellt" werden.
- Die Überschrift des Tafelbildes übernimmt eine Steuerungsfunktion, wenn in ihr das Problem oder das leitende Ziel enthalten ist, um das es im Unterricht gehen soll. Gleiches gilt für den Arbeitsauftrag, der auf der Tafel notiert wird und dadurch Dauer erhält.
- Das Tafelbild vermag den Fortgang im Unterrichtsprozeß deutlich zu machen, indem es „in gegliederter, strukturierter, übersichtlicher und einprägsamer Darstellung den Gesamtzusammenhang zwischen anfänglichem Nichtwissen, lösendem Arbeitsprozeß und abrundender Antwort" bewußt macht (Franke 1977, 161).
- Unterrichtsinhalte lassen sich bildhaft oder graphisch veranschaulichen.
- Das Tafelbild hält Arbeitsergebnisse fest und sichert dadurch das Unterrichtsergebnis.
- Das Tafelbild kann eine Transferfunktion besitzen, wenn es Denkanstöße optisch fixiert, die über die Stunde hinausführen oder auf neue Probleme oder offene Antworten hinweisen.
- Die Tafel kann eine zentrierende Mitte schaffen, die die Aufmerksamkeit der SchülerInnen bindet.

Mögliche Nachteile:

- Da die Tafel als "zentrales" Medium von vielen LehrerInnen immer wieder genutzt wird, können sich leicht Ermüdungserscheinungen einstellen.
- Tafelbilder werden nicht um ihrer selbst willen erstellt; in der Regel müssen sie abgeschrieben werden. Wer kennt nicht das häufige "Och nee!"?

Hinweise zum Einsatz:

- Der Tafelanschrieb bzw. das Tafelbild muß bei der Unterrichtsvorbereitung mit geplant werden! Häufig wird im Tafelanschrieb das zentrale Ergebnis des Lernprozesses festgehalten. Gerade das nicht planen zu wollen, ist unsinnig. Wer das Tafelbild erst im Unterrichtsprozeß entwickelt, produziert in der Regel unästhetische, sprachlich fragwürdige und unstrukturierte Tafelbilder.
- Das Tafelbild muß strukturiert sein! Das heißt:
- Es erhält eine Überschrift! (*Beachten Sie: Die Überschrift muß nicht unbedingt zu Beginn des TA angeschrieben werden; das geschieht nur, wenn die Überschrift eine*

Steuerungsfunktion übernehmen soll. Oft kann es sinnvoll sein, die Überschrift von den SchülerInnen aufgrund des erstellten Tafelbildes suchen zu lassen. Die SchülerInnen müssen dann den gesamten Denkprozeß noch einmal überblicken und das Wesentliche in einen kurzen Satz fassen; das ist eine beachtenswerte kognitive Leistung.)

- Die Überschrift wird als Überschrift hervorgehoben, ZB. durch Unterstreichen! *(Beachten Sie: Nicht jede farbige Kreide ist auf der grünen Schultafel gleich gut zu erkennen.)*
- Schlüsselbegriffe werden hervorgehoben, ggf. mit farbiger Kreide notiert! - Zusammenhänge, Strukturen und Verbindungen werden durch Pfeile oder Symbole kenntlich gemacht! *(Beachten Sie: Solche Symbole oder graphischen Darstellungen sind nur brauchbar, wenn sie von den SchülerInnen auch noch nach Wochen und Monaten nachvollziehbar und zu verstehen sind.)*
- Der Tafelanschrieb wird zusammen mit den SchülerInnen entwickelt! Setzen Sie den SchülerInnen den Tafelanschrieb also nicht als fertiges Produkt vor! Das bedeutet, -
- daß die SchülerInnen daran mitarbeiten und kreativ an der Entwicklung des Tafelanschiebs beteiligt werden; nur so können sie das Tafelbild als ihr Ergebnis erkennen.
- daß Sie die Aussagen der SchülerInnen möglichst wörtlich übernehmen.
- daß ältere SchülerInnen selbst an die Tafel schreiben können. *(Dabei auftretende Rechtschreibfehler müssen Sie höflich, aber bestimmt korrigieren. Sie tragen auch als ReligionslehrerIn Ihren Teil zur allgemeinen Rechtschreiberziehung bei.)*
- Das Tafelbild muß ansprechend und ästhetisch gestaltet werden! *(Bedenken Sie, daß Ihr Tafelbild Vorbildcharakter hat: Die Schülerhefte sind oft ein genaues Spiegelbild Ihrer Schrift und Ihrer Zeichnungen.)* Dazu gehört auch,
- daß Sie Ihre SchülerInnen nicht mit zu viel Text "erschlagen". Ersetzen Sie Text - wo das sinnvoll und möglich ist - durch Symbole, Graphiken, einfache Bilder u.ä.
- daß Sie Fehler (Rechtschreibung, Satzzeichen) vermeiden.
- daß Ihre Schrift auch bei fehlenden Linien einigermaßen gerade bleibt. - daß gezogene Linien gerade sind.
- daß Sie nicht über die Tafelränder hinwegschreiben.
- Schreiben Sie in der Grundschule in der Normschrift!
- Benutzen Sie die Seitentafeln als "Notizblock"! Das zentrale Ergebnis gehört in die Mitte, in das Zentrum! Wenn Sie also von Stichpunkten zu einem fertigen "Text" als Ergebnis gelangen wollen, notieren Sie die Stichpunkte auf den Seitentafeln und schreiben das Ergebnis, das "Zentrale" auf die mittlere Tafel!
- Wenn die SchülerInnen einen Tafelanschrieb in ihr Heft übernehmen sollen, achten Sie darauf, daß außer dem Abzuschreibenden nichts auf der Tafel steht. Manche SchülerInnen schreiben wirklich alles ab.
- Lassen Sie Ihr Tafelbild möglichst nicht über eine Stunde hinweg an der Tafel stehen! Ihre KollegInnen haben ein Recht auf eine freie Tafel. *(Wenn Ihre SchülerInnen mit dem Abschreiben nicht fertig werden, bitten Sie einen schnell schreibenden Schüler, das TB in der Pause ab- und vor der nächsten Stunde wieder aufzuschreiben. Oder Sie schreiben das TB auf eine OH-Folie. Wenig sinnvoll ist es i.d.R., das TB abzuschreiben und für die SchülerInnen zu kopieren; erhöhen Sie nicht die Flut der ABl durch unnötige Kopien!)*
- Planen Sie Ihr Tafelbild so, daß es der Auffassungsgabe und den Fähigkeiten der SchülerInnen entspricht. Das heißt:
- Das Tafelbild bietet nur so viel Text, wie die SchülerInnen in angemessener Zeit abschreiben können.
- Sie verzichten auf unbekannte Abkürzungen.

- Bei jüngeren SchülerInnen schreiben Sie in ganzen Sätzen; Spiegelstriche verwirren SchülerInnen häufig, ebenso wie Abkürzungen.
- Nicht jeder Inhalt eignet sich dazu, in ein Tafelbild hineingepreßt zu werden. (ZB.: *"Das Land der Bibel. In Israel gibt es Weide, Wüste, Gebirge, den See Gennesaret, den Fluß Jordan, arbeitende Bauern."* Schon die willkürliche Aufzählung läßt ahnen, daß sich dieser Inhalt für einen Tafelanschrieb wenig eignet. Sinnvoller wäre es in diesem Fall, zusammen mit den SchülerInnen eine große Landkarte zu basteln.)

Beispiele:

Analysieren Sie die drei folgenden Tafelbilder!

1. 2. Sj., Unterrichtseinheit zur Josefs-Novelle

2. 3./4. Sj., Unterrichtseinheit „Israel erfährt seinen Gott“, Stunde: Rettung am Schilfmeer

3. 4. Sj., Unterrichtseinheit zum Thema „Freunde“

Das folgende Beispiel finden Sie in dem Artikel von Wolfgang Fleckenstein (1995, 203):

(Selbstverständlich kann die Tafel auch zur Disziplinierung von SchülerInnen eingesetzt werden. Wer kennt nicht die vielerorts geübte Praxis, Schüler bei auffälligem Verhalten an die Tafel zu schreiben. Im Wiederholungsfall werden die Namen mit Strichen versehen, und beim dritten Strich erhält der Schüler eine Strafarbeit. Solche Tricks aus der Mottenkiste der „schwarzen“ Pädagogik gehören zu den letzten Hilfsmitteln von LehrerInnen; sie werden eigentlich erst dann eingesetzt, wenn man sich sonst nicht mehr zu helfen weiß.)

Empfehlenswerte Literatur:

- Fleckenstein, Wolfgang 1995, Die Funktion des Tafelbildes im (Religions-) Unterricht, in: KatBl 120(1995)198-205
- Franke, Peter 1977, Unterricht planen - Unterricht vorbereiten, Donauwörth
- Langner-Geißler, T. / Lipp, U. 1994, Pinwand, Flipchart und Tafel (Mit den Augen lernen. Medien in der Aus- und Weiterbildung, Bd. 3), Weinheim

Textarbeit im RU

Tischtuchmalen

Materialien:

- Fingerfarben, auch Plaka- oder Plakatfarben; Grundfarben gelb, rot, blau, schwarz, weiß;
- bei Plaka- oder Plakatfarben ein (mittelbreiter) Pinsel
- Plakatgroßes Papier: in ein kräftiges weißes Papier von 110 x 110 cm wird ein maximaler Kreis eingezogen und dann ausgeschnitten. Die Kreisfläche wird in 5 Kreisausschnitte (Sektoren) eingeteilt.

Vorgehen:

- Auf einer freien Bodenfläche wird das "Tischtuch" hingelegt.
- Vor jedem Kreisausschnitt setzt sich ein Schüler, also fünf. Es sei denn, ein Sektor wird ausgespart, um später den Bibeltext aufzunehmen.
- Zwischen die Schüler werden die Farben (ggf. Pinsel) und Wasserbecher gestellt. Für alle Gruppen braucht es einen gemeinsamen Eimer mit frischem Wasser.
- Der Lehrer führt in die Technik ein (Farbauftrag, mischen).
- Die Schüler werden still (evtl. leise Musik).
- In diese Stille spricht der Lehrer den Text. Die Schüler hören (mit geschlossenen Augen). Nach einer kurzen Pause kann der Text wiederholt werden.
- Jetzt beginnen die Schüler schweigend zu malen, jeder auf seinem Sektor.
- Unter Umständen sind die Schüler froh, wenn sie nach der Hälfte (ca. 8 – 10') den Text noch einmal hören können.
- Nach etwa 15 – 20' sollten die Schüler fertig sein oder zum Ende kommen.
- Jetzt erst stehen sie auf, betrachten, fragen.
- Jetzt oder in der folgenden Stunde werden die Bild gemeinsam betrachtet und jeweils von den Malern gedeutet.

(aus: Lothar Knecht, Bibel im Unterricht. Kreative Praxis in Primar- und Sekundarstufe I, Freiburg: Herder 1981, 55+57)

WIEDERHOLUNG / ÜBUNG

„Der seit der Konferenz von Rio oft gebrauchte Begriff der Nachhaltigkeit darf nicht auf wirtschaftlich relevante Umweltfaktoren beschränkt bleiben; gerade bei der Wissensvermittlung, der Vermittlung von Werten und der Anbahnung von Einstellungen in der Umwelterziehung kann nur Nachhaltigkeit zum Erfolg führen.“
Reinhard Marks/Rainer Tempel, Das fächerübergreifende Prinzip in der Umwelterziehung, in: PZ-Nachrichten 1/96, 8-10, hier: 9

Lernpsychologische Regeln

Lernumgebung	Lernen und sich etwas merken hängen auch ab von der Größe und der Homogenität einer Lerngruppe und der emotionalen Lernsituation.
unterschiedliche Lerntypen	Den verschiedenen Lerntypen der SchülerInnen (auditive, visuelle, psychomotorische) müssen verschiedene Arbeitsweisen entsprechen.
Abfolge des Zu-Lernenden	Das am Beginn und Ende eines Lernvorgangs Gehörte wird leichter gemerkt als das in der Mittelposition des Lehrvorgangs Stehende.
Lernsignale	Lernsignale (Jetzt passt auf! Jetzt kommt eine wichtige Stelle!) stellen eine Merk- u. Festigungshilfe dar.
verteilt wiederholen	Auf mehrere Tage verteilte Wiederholungen führen zu einem besseren Behalten als kurz hintereinanderfolgende Wiederholungen.
erste Wiederholung	Die erste Wiederholung ist immer die wichtigste.
Erzählungen	Erzählende Texte werden leichter angeeignet als argumentierende.
Mnemotechniken	Mnemotechniken (Merken durch Gedächtnishilfen, z.B.: Drei, drei, drei - bei Issus Keilerei) kann in weiser Dosierung helfen. Im Übermaß verhindert sie das Verstehen.

(Edgar J. Korherr, Die Sicherung u. Festigung des Unterrichts- u. Erziehungsertrags, in: CpB 104(1991)7-10, 9f)

(Übungsgesetze):

Frequenzgesetz	Mehr üben heißt erfolgreicher üben.
Gesetz der ersten Übung	Erste Wiederholungen müssen bald nach der Ersterarbeitung stattfinden, da die Behaltenskurve in den ersten Tagen stark abfällt.
Verteilungsgesetz	Kürzere, verteilte Übungsphasen sind erfolgreicher als längere, seltener Übungs/Wiederholungen.
Gesetz der Reinhaltung	Es dürfen keine Fehler mit geübt werden.
Gesetz des Erfolgs	Beim Wiederholen müssen Erfolge sichtbar sein (keine Überforderung).
Gesetz des Vermeidens von Hemmungen	Ähnliche Lernvorgänge/Lerninhalte hemmen sich gegenseitig; sie dürfen nicht zusammen oder direkt nacheinander geübt werden.
Gesetz des Übens in sinnvollen Zusammenhängen	Sinnvolles wird besser gelernt als scheinbar Sinnloses. Den SchülerInnen muss deswegen die Sinnhaftigkeit des Gelernten klar sein. Einzelteile prägen sich schlechter ein als sinnvolle Ganzstrukturen.
Gesetz der Selbsttätigkeit	Übungen, bei denen aktiv, selbsttätig konstruiert werden muss, bei denen Umstrukturierungen des vorgegebenen Materials auftreten, bei denen der Schüler auch aktiv-konstruktiv wird, fördern auch die Motivation in Phasen der Übung.
Gesetz der Modifizierung	Der Wechsel der Übungsformen erhöht die Übungsbereitschaft der SchülerInnen.

(nach: Otto Böhm, Die Übung im Unterricht der Schule für Lernbehinderte, in: Ztschrft.f.Heilpäd. 39(1988)73-85)

Textpuzzle / Wiederholungs-Stationen-Parcours am Ende des (Halb-)Jahres / Quiz / Rätsel / der gespickte Ball / Wiederholungen anhand von Bildern, Karikaturen / der "Korb mit den wunderbaren Sachen" / ...

Unterscheidung:

- das Wiederholen einzelner Unterrichtsstunden/-passagen
- das Üben als geplantes, dauerhaftes Wiederholen zum Zwecke des Einprägens
Gerade Letzteres spielt im Religionsunterricht kaum eine Rolle. Dabei ist es gerade das dauerhafte Üben, dass elementares Wissen grundlegt.

„In diesen Klassen ... ist es üblich, nach einer Unterrichtsreihe oder auch nach einem Teil dieser Reihe einen Umschlag, in dem das Thema in irgendeiner Form dargestellt ist, in den „Korb mit den wunderbaren Sachen“ zu legen. Auf diesen Umschlag wird dann im Laufe des Schuljahres wieder zurückgegriffen und es kann so der Inhalt kurz wiederholt werden. In einen solchen Umschlag lege ich eine Kopie des Bildes von Sara, auf dem sie sehr traurig ist.“ (Erfahrung aus einem Praktikum)