

# Planung von Religionsunterricht

Vorarbeiten, Unterrichtsentwurf, Evaluation

von *Mirjam Zimmermann (Bielefeld)*

## Strategien der Planung

Eine allgemeine, für jeden Unterricht verbindliche Strategie der Unterrichtsvorbereitung gibt es nicht. Eine Referendarin vor den Prüfungslehrproben hat ganz andere Bedürfnisse als ein Berufsanfänger, dieser wiederum ganz andere Fragen und Schwierigkeiten als eine routinierte Lehrerin. Ferner differieren die Schritte der Vorbereitung mit der speziellen Unterrichtssituation und dem zu vermittelnden Inhalt. Wie viele Kenntnisse von allgemein- bzw. fachdidaktischen Konzepten braucht der/die Lehrende für seinen individuellen Unterricht? Oder sollte sich die Darstellung einer Planungsstrategie ausschließlich auf die Frage konzentrieren, was Lehrer/innen und Schüler/innen im Unterricht tun sollen?

Der hier vorliegende Beitrag versucht einen Mittelweg zu gehen, denn obwohl natürlich bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung z.B. zum Thema „Ist die Bibel wahr?“ keine allgemeindidaktischen Modelle befragt werden, spielen, wenn auch implizit, die damit verbundenen Vorentscheidungen ganz konkret in die Vorbereitung hinein. Hintergrund aller Unterrichtsplanung ist nun einmal die Didaktik als Unterrichtstheorie. Unterrichtsprinzipien als allgemeine Grundsätze der inhaltlichen und organisatorisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts<sup>1</sup> dienen dabei als Richtlinien, die zwar noch nichts über den Ablauf von Unterricht, aber natürlich schon etwas über die Gestaltung und Bewältigung der Lerninhalte aussagen. Nach ihren Kriterien wird aus dem Sachverhalt ein Unterrichtsgegenstand (vgl. unten „didaktische Analyse“). Wolfgang Schulz benennt hier Interdependenz<sup>2</sup>, Variabilität<sup>3</sup> und Kontrollierbarkeit<sup>4</sup>. Heute findet man Prinzipien wie Schülerorientierung, Sachorientierung, Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, Differenzierung, Veranschaulichung, Motivierung, Ganzheit, Zielorientierung/ Zielverständigung, Strukturierung, Ergebnissicherung<sup>5</sup>. Hier mag sich die Planung eines modernen Oberstufenunterrichts gemäß den angeführten Unterrichtsprinzipien dann eben doch vom Unterricht in der Primar- oder Sekundarstufe I unterscheiden, (indem)da nach Zielbestimmungen des Oberstufenunterrichts z.B. die „Wissenschaftspropädeutik“<sup>6</sup> eine große Rolle spielt, bzw. nach den neuen Bildungsstandards in BW auf „Selbstständigkeit“ besonderer Wert gelegt wird.

Ziel dieser Zusammenstellung ist die reflektierte Routinebildung bzw. die Überprüfung verwendeter Routinen, indem unter den Begriffen „Recherchieren, Reflektieren, Reduzieren, Repräsentieren, Resümieren“ der Weg der Unterrichtsplanung offen gelegt wird und ein Ausblick auf den Bereich der „Evaluation“ gegeben wird.

## 2. Konkrete Planung/ Vorarbeiten

<sup>1</sup> Eine Zusammenstellung von Definitionen zu „Unterrichtsprinzip“ bietet Wiater, Werner, *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth 2001, 4ff.

<sup>2</sup> Widerspruchsfreie Wechselwirkung aller den Unterricht konstituierenden Momente (Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien).

<sup>3</sup> Absichtsvolle Bereitstellung von Alternativen, um flexibles Handeln der Lehrenden zu ermöglichen.

<sup>4</sup> Kontrolle der Unterrichtserfolge sowohl auf Schüler- wie auf Lehrerseite, nach Schulz, Wolfgang, *Unterrichtsplanung*. München 1980.

<sup>5</sup> So bei Wiater, Werner, *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth 2001. Weitere bei Göckel, Hans, *Vom Unterricht*. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn 1990, 276ff.

<sup>6</sup> Z.B. Lehrplan BW, S. 507.

## 2.1 Recherchieren: Wirklichkeit wahrnehmen

Unterrichtsvorbereitung findet zumindest nach dem Referendariat nur noch sehr reduziert in schriftlicher Form statt. Meist bleibt es bei einem Verlaufsplan, in dem die Phasen des Unterrichts kombiniert werden mit Fragen, Ergebnissen, (Haus-)aufgaben und einem geplanten Tafelbild. Dennoch hat die (schriftliche) Unterrichtsvorbereitung eigentlich ähnliche Aufgaben wie die didaktische Theoriebildung<sup>7</sup> an sich:

1. Unterrichtsvorbereitung soll eine Anleitung zum Handeln im Unterricht sein (pragmatische Funktion),
  2. Didaktisches Handeln ist immer Handeln am Menschen und muss deshalb z.B. in der Unterrichtsvorbereitung begründet und gerechtfertigt sein<sup>8</sup> (legimatorische Funktion).
- Nehmen wir an, eine Unterrichtsstunde zum oben genannten Thema „Ist die Bibel wahr?“ soll geplant werden, dann steht das Thema in einem Zusammenhang. Normalerweise beginnt man, wenn einem nicht wie z.B. im Referendariat ein Stundenthema vorgegeben wird, mit einer Lehrpläneinheit, nehmen wir an z.B. „die Bibel“<sup>9</sup>. Hierzu gibt es Hinweise durch
1. Lehrpläne (die neben pädagogischen Leitgedanken zu einzelnen Klassenstufen meist verbindliche Ziele, Inhalte und anregende Hinweise mit Erläuterungen und Beispielen enthalten), Curricula, Durchführungsbestimmungen,
  2. (Fach-)Konferenzbeschlüsse,
  3. das eigene vorhandene Wissen bzw. zur Verfügung stehendes wissenschaftliches Material,
  4. Schulbücher, Lehrerhandbücher, vorhandene Unterrichtsentwürfe,
  5. aktuelle zeitgeschichtliche Vorkommnisse/ Medien,
  6. den eigenen Stoffverteilungsplan, den man als Orientierungsfunktion normalerweise zur langfristigen Planung am Anfang des Jahres erstellt hat und im Unterrichtsverlauf immer wieder adaptiert.
  7. Interessen bei den Schülern und Schülerinnen, Zusammenhang der Themen, fächerübergreifende Bezüge/ Vorwissen, langfristig gesammelte Daten über einzelne Schüler und Schülerinnen und die Interaktion der Klasse.

## 2.2 Reflektieren: Faktorenanalyse erstellen (Bedingungsteil)

### 2.2.1 Wirklichkeit der Sache

Auf dieser Grundlage wird nun ein möglicher, aber u.U. noch veränderbarer Inhalt festgelegt. Obwohl nicht zwingend bei diesem Unterrichtsinhalt begonnen werden muss, ist eine wissenschaftliche Analyse des Inhalts auf jeden Fall erforderlich.

Folgende Fragen sollten dabei aufgearbeitet werden:

- Lässt sich der Gegenstand zu einer oder mehreren Fachwissenschaften zuordnen?<sup>10</sup>
- Was ist der aktuelle (!) wissenschaftliche Informationsstand?
- Was sind die Kernprobleme des Themas? Was ist wissenschaftlich umstritten? Wo liegen die Forschungspositionen?
- Was sind unverzichtbare Informationen?
- Entsprechend der zweipoligen Zielvorstellung des RU sollten mögliche Ergebnisse hinsichtlich „systematisch-ethischer Erträge“ und „Möglichkeiten der Sinn- und Wertorientierung“ unterschieden werden.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> Vgl. Peterßen, Wilhelm, *Lehrbuch allgemeine Didaktik*. München 2001, 254ff.

<sup>8</sup> Wissenschaftliche Didaktik weist dann noch eine *paradigmatische Struktur* auf, da sie eine bestimmte Perspektive für wissenschaftliche Sicht- und Denkweisen beinhaltet, die ermöglicht zu Rechtfertigung und Anleitung didaktischen Handelns zu gelangen. Dagegen sind viele subjektive Handlungsanleitungen zur Unterrichtsvorbereitung durchaus zwar auch gerechtfertigt, aber eben auf subjektive(re) Art und Weise.

<sup>9</sup> z.B. Lehrplan BW 11.1. aber auch in den neuen Bildungsstandards.

<sup>10</sup> Die von der jeweiligen Wissenschaft bereitgestellte Methode (z.B. empirischer oder hermeneutischer Zugang) bestimmt dann die Ergebnisse, die natürlich verknüpft werden müssen.

Eine Sachanalyse ist sozusagen eine „Miniseminararbeit“ zum Thema mit der Intention das Thema für mich als Lehrer bzw. Lehrerin wieder neu aufzuarbeiten und zu durchdringen. Es geht hier noch nicht um das mögliche Verhältnis des Schülers/ der Schülerin zu dieser Sache, sondern um eine dem geistigen Niveau des Lehrenden entsprechende Durchdringung - erst das ermöglicht eine spätere „Übersetzung ins Kindgemäße“.

### *2.2.2 Wirklichkeit der Schüler und Schülerinnen/ der Lehrperson/ der Institution*

Die Voraussetzung der Schüler/innen und das Bedingungsfeld Unterricht müssen darüber hinaus geklärt werden. Natürlich können Lernvoraussetzungen wegen ihres hohen Komplexitätsgrades nie umfassend wahrgenommen werden. Berücksichtigt werden könnten die Zusammensetzung der Lerngruppe, ihre Lernbereitschaft, ihr Verhalten, gruppendynamische Probleme, vorhandene Einstellungen, ihre jeweilige christliche Sozialisation und Biografie, mögliche Vorerfahrungen zum Thema (hier z.B. kritische Anfragen beim Thema Wundergeschichten, Infragestellung der Bedeutung der Bibel für das eigene Leben, u.a.), entwicklungspsychologische Voraussetzungen zum Thema (hier z.B. Abstraktionsfähigkeit zwischen engem und weitem Wahrheitsbegriff, Symbolverständnis), aktuelle Einflüsse aus Familie, Medien, etc., Vertrautheit mit Methoden und Arbeitstechniken.

Die Unterrichtsplanung kann an jedem Punkt der unter „2. Planung“ genannten Schritte ansetzen, alle Faktoren befinden sich zumindest nach dem Modell der Lehr-/ Lerntheoretischen Didaktik auf einer Ebene.<sup>12</sup> Für einen erfahrenen Lehrer ist es sogar vorteilhaft, bei der Planung von Unterricht möglichst häufig die Perspektive zu wechseln, denn das Einhalten der Reihenfolge würde sich eher als hemmendes Moment auswirken. Für den Anfänger dagegen sind die z.B. auch im schriftlichen Unterrichtsentwurf vorgegebenen Schritte eine hilfreiche Strukturierung.

### **2.3 Reduzieren: didaktische Entscheidungen**

Nun muss man folgende Entscheidungen für die konkrete(n) Unterrichtsstunde(n) treffen: Welcher Inhalt, welches Ziel, welche Methode, welche Artikulation unter Berücksichtigung der mir vorliegenden Bedingungen aus Schüler- und Organisationsseite soll meine in der Unterrichtseinheit eingebettete Unterrichtsstunde haben, welche Umstände muss ich dabei beachten?

Dies sind Aufgaben der didaktischen Analyse: Transformation und Reflexion des Inhalts in Bezug auf die Schüler. Der fachwissenschaftlich erschlossene Rohling muss zum bildenden Unterrichtsinhalt werden, indem sein Bildungs- und Erziehungswert für die ganz konkrete Schülergruppe begründet wird. Die Überlegungen zur Sachanalyse werden so mit denen der Lernvoraussetzungen in Beziehung gebracht, Lernziele mit Wirkung für die einzelnen Lernschritte im Unterrichtsablauf formuliert, methodische Überlegungen eingebracht, Alternativen diskutiert und das geplante Vorgehen abschließend begründet. In einer Strukturskizze werden die Phasen dann in eine zeitliche Abfolge gebracht und veranschaulicht.

Didaktische Analyse heißt also „den Stoff in den Verstehens- und in den Motivationshorizont des Schülers/ der Schülerin zu bringen“.<sup>13</sup>

Dazu muss herausgearbeitet werden, welcher Bildungsgehalt für diese konkrete Klasse, in dieser zeitlichen und räumlichen Situation, in diesem speziell ausgewählten bzw. vorgegebenen Unterrichtsinhalt stecken könnte. Hier wird konkretisiert und legitimiert, was sich dann in den Formulierungen der konkreten Lernziele und den methodischen Überlegungen manifestiert. Die Gesichtspunkte, die dieses Geschehen in der allgemeinen Didaktik bestimmen, sind

---

<sup>11</sup> So Schmidt, Heinz, Leitfaden Religionspädagogik. Stuttgart u.a. 1991, 210.

<sup>12</sup> Das Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki betont dagegen ein Primat des Inhalts, deshalb ist die Sachanalyse der didaktischen Analyse in dieser Konzeption auch vorgeschaltet.

<sup>13</sup> Kretschmer, Horst/ Stary, Joachim, Schulpraktikum. Berlin 1998, 61.

abstrakt, weil weitgehend inhaltsneutral, werden aber in der Fachdidaktik jeweils weiter bestimmt.

Kurz sei hier auf die Kriterien der gegenwarts-, zukunfts- und exemplarischen Bedeutung nach Klafki verwiesen, bevor auf speziell religionspädagogische Kriterien eingegangen wird:

**1. Gegenwartsbedeutung:** „Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse? Welche Bedeutung soll er - vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen - darin haben?“

**2. Zukunftsbedeutung:** Weil „alles, was Bildungsinhalt zu heißen beansprucht, zugleich einen Bezug zur Zukunft des zu Erziehenden haben muss, jener Zukunft, für die die Erziehung den jungen Menschen ausrüsten will und die sie also (...) vorwegnehmen muss“, ist das Kriterium maßgeblich für die Auswahl und Zuspitzung des Inhalts.

**3. Exemplarische Bedeutung:** „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Handlung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?“<sup>14</sup>

An unserem Beispiel lässt sich applizieren: Immer wieder kreisen die Fragen der Oberstufenschüler um Gültigkeit und Glaubwürdigkeit der Bibel, um die zentrale Frage nach Wahrheit. Ein zukünftiges Interesse an den Inhalten der Bibel kann nur geweckt werden, wenn der Wahrheitsbegriff der Schüler weg von Satzwahrheiten hin zu einem umfassenden Wahrheitsverständnis erweitert werden kann. Dass Wahrheit weder als absolutes, zeitloses Dogma noch als empirisch oder historisch nachweisbare „Objektivität“ existiert, ist ein Ergebnis, das nicht nur eine neue Erkenntnis zum Thema „Bibel“ bringt, sondern den neuzeitlichen Idealismus an sich in Frage stellt. Denn es kann jeweils nur eine Perspektive der Wirklichkeit in den Blick genommen und diese nur im Rahmen ihrer jeweiligen Methoden als wahr oder richtig bezeichnet werden.

Religionspädagogische Kriterien, die von Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer in Anlehnung an Klafki entwickelt wurden, sind im Konzept der „Elementarisierung“<sup>15</sup> enthalten. Auch hier ist die Reihenfolge im Sinne der zirkulären Erschließung im Prinzip beliebig.<sup>16</sup>

**1. Elementare Strukturen:** Dieser Schritt verbleibt weitgehend fachimmanent und führt bestenfalls zu einer theologischen Propädeutik. Die Auswahl soll durch Konzentration, Reduktion oder Vereinfachung die Fülle der Inhalte auf das Wesentliche reduzieren. Indem die Suchbewegung mit der Suche nach

**2. elementaren Erfahrungen** korrelieren soll, wird darüber hinaus auf die Wahrnehmung der Schüler/innen verwiesen. Im heutigen Sitz im Leben der Kinder gibt es Entsprechungen, Anknüpfungspunkte, lebensweltliche Fragestellungen bzw. Suchbewegungen, die für die Relevanz der Inhalte sprechen. Ebenfalls vom Kind aus wird der Blick auf dessen

**3. elementare Zugänge** gelenkt. „Noch deutlicher als mit dem manchmal etwas unscharfen Erfahrungsbegriff kann aber mit dem Verweis auf *unterschiedliche Zugänge* hervorgehoben werden, dass Kinder und Jugendliche ihre *eigenen Verstehens- und Deutungsweisen* mitbrin-

<sup>14</sup> Klafki, Wolfgang, *Didaktische Analyse als Teil der Unterrichtsvorbereitung*. In: Ders., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1963.

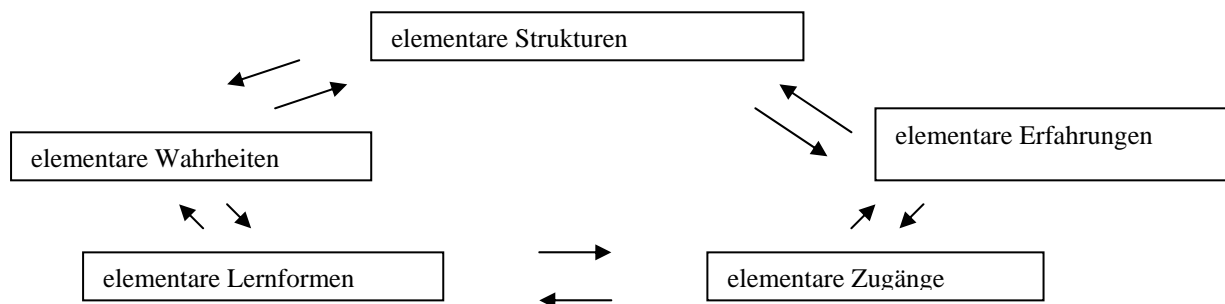
<sup>15</sup> Elementarisierung lässt sich nach Schweitzer umschreiben als religionsdidaktisches „Modell für die Vorbereitung und Gestaltung von (Religions-)Unterricht, das eine Konzentration auf pädagogisch elementare – also von den Inhalten ebenso wie von den Kindern und Jugendlichen (oder Erwachsenen) her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche – Lernvollzüge unterstützen soll“. Friedrich Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Neukirchen-Vluyn 2003, 10.

<sup>16</sup> Ebd. 15.

gen.“<sup>17</sup> Auf diese ist neben den je eigenen Weltzugängen und Weltbildern zu achten. Bei deren Verständnis können uns die Entwicklungstheorien helfen.

4. Die Suche nach **elementaren Lernformen** ist dann kein isolierter Zusatz, der mögliche Methoden für schon erschlossene Themen hinzufügen will, sondern zwischen den einzelnen Suchbewegungen besteht ein innerer Zusammenhang.

5. Die Dimension der „**elementaren Wahrheit**“ steht dann für einen konfessorischen Religionsunterricht, in dem der Frage nach „Wahrheit und die[der] Bedeutung früherer Erfahrungen für heutiges Leben und Glauben konstitutiv Raum gegeben wird“<sup>18</sup>, so dass eine Sicht von Mensch und Wirklichkeit aus der Perspektive des Glaubens bzw. des Evangeliums angestrebt wird.



Als Ergebnis obiger (fach)-didaktischer Überlegungen ist eine thematische Strukturierung des Gegenstandes angestrebt, weil nun die Auswahl weitgehend begründet abgeschlossen ist und die das Thema konstituierenden Teilaspekte in ihrem Zusammenhang erarbeitet und abgesichert sind. Bevor nun eine endgültige Lern- und Prozessstruktur herausgearbeitet wird, muss die Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit z.B. durch Medien überprüft und bearbeitet werden. Jetzt müssen auch die Fragen nach im Thema vorrangig zugrunde gelegten religionsdidaktischen Konzeptionen (problemorientierte Zugangsweise, symboldidaktische Zugangsweise u.a.) geklärt und das Verhältnis von Glauben und Religion in diesem thematischen Zusammenhang reflektiert werden.

## 2.4 Repräsentieren: Methodischen Verlauf planen

Wenn eine (erste) thematische Strukturierung begründet wurde, eventuell im Zusammenhang erste Lernziele formuliert sind (vgl. 2.5), müssen als methodisches Vorgehen „Handlungssituationen“<sup>19</sup> ausgearbeitet werden, die den Unterrichtsprozess konstituieren. Welche möglichen Unterrichtsschritte/ Phasen sollen den konkreten Unterricht gestalten, welcher Handlungsmuster (Methoden im engeren Sinn) und Sozialformen bediene ich mich, so dass es zu einer optimalen Wechselwirkung zwischen didaktischen Zielen und methodischer Durchführung kommt?

### 2.4.1 Unterrichtsschritte/ Artikulationen/ Phasen von Unterricht/ Unterrichtsgang:

Thematisch orientierter Unterricht braucht einen methodischen Grundrhythmus von Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung. Dieser Aufbau regelt die Prozessstruktur und Zeitstruktur

<sup>17</sup> Ebd. 21.

<sup>18</sup> Ebd. 26.

<sup>19</sup> Handlungssituationen entfalten sich im Unterrichtsprozess durch das methodische Handeln von Lehrern und Schülern zu drei, jeweils nach ihrer äußeren und inneren Seite ausdifferenzierenden, in Wechselwirkung zueinander stehenden Dimensionen.“ Meyer, Hilbert, *Unterrichtsmethoden I*. Frankfurt a.M. 6. Aufl 1999, 236.

von Unterricht, in der deutlich wird, ob der Unterricht deduktiv oder induktiv, spiral- oder stufenförmig, analytisch oder synthetisch angelegt ist.

### *Einleitung/ Unterrichtseinstieg/ Hinführung*

In der didaktischen Diskussion der letzten Jahre spielte der Unterrichtseinstieg als eigene Phase kaum eine Rolle. Sowohl in der bildungs- als auch in der lerntheoretischen Didaktik geht es in erster Linie um Auswahl, Begründung und Strukturierung von Inhalten in ihrem gesellschaftspolitischen Kontext und nicht so sehr um deren Umsetzung im Schulalltag. Gerade aber in der Praxis ist meines Erachtens der Beginn einer Unterrichtsstunde und vor allem einer Unterrichtseinheit nicht wichtig genug zu nehmen. Hier gilt es Interesse zu wecken, eine Fragehaltung hervorzurufen und Verantwortungsbereitschaft für das, was Schüler und Schülerinnen lernen sollen, zu vermitteln. Wer nicht von Anfang an aktiv eingebunden ist, bei wem nicht schon zu Beginn Interesse geweckt wird, der hat später kaum noch eine Chance und meist auch keine Motivation, sich einzubringen. Methodische Möglichkeiten<sup>20</sup> sind

- einen Orientierungsrahmen über die Einheit/ die Stunde zu geben (informierender Unterrichtseinstieg<sup>21</sup>, Angebotstisch, Themenbörse, thematische Landkarte vorstellen, Speisekarte, Arbeitsplan vorstellen u.a.)

- eine Situation zu schaffen, in der Voreinstellungen der Schüler und Schülerinnen zum Thema kommuniziert werden können (Standbild, szenisches Spiel, kooperative Gesprächsformen wie Blitzlicht, Kreisgespräch, Fishbowl, Sprechmühle, Meinungskarussell)
- Altes und Neues zu vernetzen (Brainstorming u.a.)
- einen handlungsorientierten Umgang mit dem neuen Thema zu ermöglichen (Erkundungsgang, Rallye, Experiment, Interview, Reportage, Experteninterview u.a.)
- ein Ritual einzuführen und über eine Unterrichtseinheit oder länger zu praktizieren (Morgensalm lesen, Fantasiereise, Entspannungsübungen, Vorlesen)
- sich stofflich „aufzuwärmen“ (Hausaufgabenkontrolle, Wiederholung)

Ziel muss sicherlich neben dem Wecken von Interesse und Motivation sein, eine gemeinsame Orientierungsgrundlage für den dann zu erarbeitenden Sach-, Sinn- und Problemzusammenhang zu erreichen, aber auch eine Atmosphäre zu erwirken, in der effektiv gearbeitet werden kann (Disziplinierungsfunktion).

### *Hauptteil/ Erarbeitung:*

Die dann folgende „Erarbeitung“ kann synthetisch (aus Teilen Ganzes zusammensetzend), analytisch (in Teile zergliedernd), von Vertrautem zu Fremdem oder andersherum, vom Abstrakten zum Konkreten, induktiv (vom Einzelnen ausgehend auf das Allgemeine schließend) oder deduktiv (beispielhafte Erschließung nach grundsätzlicher Klärung), mit hoher Lehrerdominanz oder großer Selbsttätigkeit der Schüler und Schülerinnen erfolgen, wobei verschiedene genannte Aspekte durchaus gleichzeitig eine Rolle spielen können.

---

<sup>20</sup> Konkrete Darstellungen aller aufgeführten Methoden bei Greving, Johannes / Paradies, Liane, *Unterrichtseinstiege*. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin 1996, Pädagogik Heft 3/1999 zum Thema „Unterrichtseinstiege“ oder Peterßen, Wilhelm H., *Kleines Methodenlexikon*. 2. Auflage München 2001.

<sup>21</sup> Hierunter fällt auch Jochen und Monika Grells Kritik an handlungsorientierten, motivierenden Unterrichtseinstiegen (*Unterrichtsrezepte*. Weinheim - Basel 1991 68Tsd! seit 1979). Denn, so ihre These, „Schüler sind Menschen. Und Menschen motivieren sich selbst oder sie lassen es bleiben.“ (139). Ihr Rezept für einen informierenden Unterrichtseinstieg, der max. 3-5 min dauert, sieht folgendermaßen aus:

- „Sagen, Sie ihnen (sic. den Schülern) am Stundenbeginn so einfach und so klar und so interessant, wie Sie es nur formulieren können, was in der Stunde passieren soll und warum.“ (152)

- „Fassen Sie die Einzelschritte in drei bis fünf sinnvollen Hauptschritten zusammen.“ (165)

- Schreiben Sie die wichtigsten Punkte (Thema, Lernziele, Unterrichtsverlauf in diesen Schritten) an die Tafel/ Folie.

- Bitten Sie die Schüler um ihr Einverständnis bzw. lassen Sie sie bei Alternativen auswählen (169)

Die Erarbeitung besteht aus konkreten Handlungssituationen bzw. Handlungsmustern, aus denen eine gewisse Zielgerichtetheit deutlich werden muss. Dabei greift man auf komplexe Handlungsmuster zurück (z.B. auf Methoden wie Textanalyse im Unterrichtsgespräch, Gruppenpuzzle), die wiederum mit der Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Klassenunterricht/Unterrichtsgespräch) korrelieren und so die Beziehungsstruktur des Unterrichts bestimmen. Wichtig sind vor allem die Verbindungsstellen (auch Nahtstellen genannt) einzelner Handlungsmuster. Hier gilt es im gesamten Unterrichtsgeschehen immer wieder zu klären: Was haben wir mit welchem Ergebnis gemacht und warum geht es jetzt so weiter? Schlüssige, auch den Schüler/innen verständliche Übergänge zeichnen in besonderem Maße guten Unterricht aus!

Für den Religionsunterricht in der Oberstufe ist bei der Planung von Unterricht wichtig auf bekannte und eingeübte Methoden zurückgreifen zu können. Deshalb sollte sich die Religionsfachschaft bei der Einführung eines verbindlichen Methodencurriculums für die ganze Schule beteiligen, bzw. ein solches für das Fach Religion erstellen: Welche Methodenkompetenzen (Finden von Material, Buchvorstellung, Textanalyse, Präsentation z.B. mit Hilfe von Powerpoint, eine Diskussion leiten etc.)<sup>22</sup> müssen in welcher Klasse (in welchem Fach) erlernt werden? Was müssen die Schüler und Schülerinnen können, anhand welchen Materials können methodische Defizite aufgearbeitet werden?

Guter Unterricht zeichnet sich auch oder gerade in der Oberstufe nicht unbedingt durch hohe Lehrerdominanz aus.<sup>23</sup> Versucht werden sollte gerade in der Oberstufe sowohl über Inhalte als auch über Methoden einen schüleraktiven, für die Gegenwart relevanten und handlungsorientierten Unterricht zu ermöglichen, indem man sich themenbezogen um aktuelle und veröffentlichungswürdige Handlungsprodukte als geistige Ergebnisse der Unterrichtsarbeit bemüht.<sup>24</sup>

*Schluss/ Ergebnissicherung/ Anwendung/ Auswertung/ Zusammenfassung/ Festigung*<sup>25</sup>

Im Schlussteil muss deutlich werden, was das Ergebnis des Unterrichts war und wie der Fortgang des Unterrichts sein soll. Deshalb sollte hier

- das Unterrichtsergebnis protokolliert und dokumentiert werden (mündliches Zusammenfassen am Schluss, Lehrerdiktat, Tafeltext, Simultan-Protokoll, Wandzeitung, Vorstellung des Tafelbilds bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit u.a.), um so die Verbindlichkeit der erreichten Ergebnisse zu sichern

- Raum zum Üben<sup>26</sup>, zum Festigen und zum Vertiefen gegeben werden (auch z.B. in der Hausaufgabe als Verlängerung der Schlussphase) und damit zur (Selbst-)Überprüfung des Ge-

---

<sup>22</sup> Darstellung z.B. in den Methodenbänden Klippert, Heinz, Methoden-Training/ Teamentwicklung im Klassenraum/ Kommunikations-Training. Weinheim - Basel 1994ff.

<sup>23</sup> Vgl. Schmidt, Heinz, Methoden des Religionsunterrichts in der Sek II: Gymnasiale Oberstufe. In: Adam/ Lachmann, Methodisches Kompendium (vgl. Anm. 27), 397-416.

<sup>24</sup> Darum einige Beispiele: Zum Thema Bioethik bereiten Schüler z.B. eine Vortragsreihe vor, deren einzelne Veranstaltungen sie strukturieren, die Teilnehmer einladen und für die Durchführung einschließlich der Moderation verantwortlich sind.

Zum Thema Hiob wird nach Bildvorgaben ein „moderner Hiobroman“ geschrieben, in dem allerdings die Strukturelemente der Hiobberzählung vorkommen.

Zum Thema Luther bzw. zu andern bedeutenden Personen aus der Kirchengeschichte werden zu den wichtigen biographischen Eckdaten Tagebucheintragungen verfasst.

<sup>25</sup> Transfer, Methode (Herbart), Anwendung (Herbartianer), Veröffentlichung (I. Scheller), Lernzielkontrolle (Chr. Möller) - die Begriffe zeigen die je unterschiedliche Akzentuierung über den Abschluss des Unterrichtsprozesses.

<sup>26</sup> Das Üben sollte subjektiv bedeutsam sein, mit einem hohen Grad an Selbsttätigkeit verknüpft werden, aus dem behandelten Stoff heraus bewältigbar sein und in der Schwierigkeit vom Leichten zum Schweren ansteigen und das Prinzip der „Ähnlichkeitshemmung“ berücksichtigen. Erst im Üben wird der Lerngegenstand endgültig erschlossen. Nach Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden II, Frankfurt 11. Aufl. 2000, 169-171.

lernten auch als notwendige Rückmeldung für den Lehrenden oder als Leistungsüberprüfung (mündl. Noten).

- Möglichkeiten der Auswertung und Kritik am stattgefundenen Unterricht geboten werden (s.u. 5. Evaluation).

#### 2.4.2 Handlungsmuster/ Methoden im engeren Sinn<sup>27</sup>

Viele Handlungsmuster sind unter 2.4.1 als Veranschaulichung der didaktischen Möglichkeiten schon benannt worden.

##### *Gesprächsformen*

Das gelenkte Unterrichtsgespräch bzw. frage-entwickelnde Gespräch ist rein quantitativ gesehen das wichtigste Handlungsmuster der Schule überhaupt. Es dient der Motivierung und oft auch der Disziplinierung der Schüler und Schülerinnen. Hier kann der Lehrende sich ein genaues Bild über deren Vorkenntnisse machen und den Denkprozess in gewisser Weise steuern.

Daneben gibt es das Schülersgespräch in Gruppen- oder Partnerarbeit, das inszenierte Streitgespräch (Pro-Contra Debatte) bzw. die Debatte oder das Gerichtsverfahren, die noch einen höheren Grad der Verregelung aufweisen (Vorsitzender, Antragsteller, Rede, ev. mehrere Gegenreden, bzw. Staatsanwalt, Verteidiger, Richter, Angeklagte/r etc.), weiter das Kreisgespräch, Gruppenpuzzle, Brainstorming, Kopfsalat, Sprechmühle, Partnerinterview, und Meinungskarussell.

##### *Vortragsformen*

Man unterscheidet Lehrervortrag, der dann aber auch als solcher geplant, vorbereitet und gegliedert und für die Schüler und Schülerinnen kenntlich gemacht werden sollte, und bei dem Rückfragen an den Schluss gestellt werden, und Schülerreferate, die im Sinne des „Lernens durch Lehren“<sup>28</sup> vorbereitet werden. Standbildbauen und Szenisches Spiel mit je entsprechender Schülererklärung ihres Tuns sind andere Formen des „Vortragens“.

#### 2.4.3 Sozialformen

Die Wahl der Sozialformen (Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzelunterricht) hat Auswirkung auf die Beziehungsstruktur des Unterrichts, auf Sitzordnung und Form der Kommunikation (z.B. hierarchisch bei Frontalunterricht, symmetrischer bei Partnerarbeit). Sie steht in Wechselwirkung mit der gewählten Methode (s.o.).

Im Unterrichtsentwurf wird bezüglich der **methodischen Verlaufsplanung** übersichtlich unterteilt und tabellarisch festgehalten:

1. Zeitraster: geplante Zeitvorgabe
2. Phase: didaktische Funktion des Unterrichtsschrittes (z.B. Motivation, Hinführung, Einstieg, Problematisierung, Erarbeitung, Anwendung, Transfer, Übung, Applikation, Ergebnis-sicherung)
3. Geplantes Lehrerverhalten/ erwartetes Schülerverhalten als Konkretion der Handlungsschritte
4. Sozialform s.u. z.B. Frontalunterricht als Lehrervortrag, gelenktes Gespräch, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Partnerarbeit
5. Verwendete Medien sozusagen als Erinnerungshilfe „Was muss ich mitnehmen?“ (z.B. Tafel, Arbeitsblatt, bereitgestellte Hilfsmittel, Kassettenrekorder, Video, Diaprojektor, Beamer)

## 2.5 Resümieren: Lernziele endgültig bestimmen

<sup>27</sup> Ausführlich Darstellung auch bei Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer, *Methodisches Kompendium für den RU I und II*. Göttingen 4. überarb. Aufl. 2002; guter Überblick bei <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/UNTERRICHTSFORMORD/PREISS/Flechsigg.html>

<sup>28</sup> Referate sollen auch von Schülern nicht nur inhaltlich sondern auch methodisch immer mit Blick auf den Hörer also anhand ähnlicher Leitfragen wie für die Unterrichtsvorbereitung geplant werden.



Eine grobe Zielbestimmung ergibt sich zunächst aus dem Lehr- bzw. Stoffverteilungsplan, jetzt müssen aber für die zu planende Einzelstunde **Grob- und Feinziele festgelegt** werden, die gleichzeitig Rückwirkung auf die Struktur des Unterrichts haben. Lernziele sind die sprachlichen Formulierungen von gewünschten Lernergebnissen (Richtung, Grad und Inhalt der Veränderung). Die „Lernzielorientierte Didaktik“ arbeitete zur Überprüfung, ob die Lernziele im konkreten Unterricht auch erreicht wurden, mit dem Begriff der „Operationalisierbarkeit“. Operationalisierbar (d.h. überprüfbar) ist ein Verhalten aber erst dann, wenn es auch eindeutig beobachtbar ist.<sup>29</sup> Die Lernzielorientierte Didaktik unterscheidet dabei zwischen „Taxonomien“<sup>30</sup>, sogenannten Ordnungen nach Komplexitätsgrad und Anspruchsniveau:

1. im **kognitiven** Bereich: Wissen - Verstehen – Anwenden – Analyse - Synthese - Bewerten
2. im **affektiven** Bereich (bezieht sich auf Veränderung von Einstellungen und Interessenlagen): Beachtung - Reaktion - Wertung - Wertordnung - Bestimmtsein durch Werte
3. im **psychomotorischen** Bereich (bezieht sich auf motorische und manipulative Fähigkeiten in Grob- und Feinkoordination): Imitation - Manipulation - Präzision - Integration - Naturalisierung. Dieser Bereich spielt im Religionsunterricht der Oberstufe eine eher untergeordnete Rolle.

Die SchülerInnen sollen appliziert auf das genannte Beispiel also

- wissen, dass Korrespondenzwahrheit als Übereinstimmung von Gegenstand und Sache definiert ist.
- „Wahrheit im engeren Sinn“ (s.o.) und Wahrheit im weiteren Sinn (Lebenswahrheit und -wirklichkeit) definieren und voneinander abgrenzen können.
- verstehen, dass der Begriff der biblischen Wahrheit nicht nur als Übereinstimmung zwischen Gegenstand (historische Tatsachen) und Begriff (Aussagegehalt eines Textes) im aristotelisch-scholastischen Sinne gedeutet werden darf (kognitive Lernziele).
- ein Verständnis von Wahrheit im weiteren Sinn entwickeln, das ihre Wertschätzung für die Aussage biblischer Texte verstärkt (affektives Lernziel).

Bei der Unterrichtsplanung ist es hilfreich, die differenzierten Abstufungen/ Taxonomien zu kennen und auch zur Lernzielfindung und -formulierung zu nutzen, um ein Stundenziel mit eindeutig formulierten Teilzielen als beobachtbares Verhalten möglichst aus mehreren Verhaltensbereichen überzeugend festzulegen und zu benennen. Das didaktische Modell der Lernzielorientierung, auch „curriculare Didaktik“ genannt, wird allerdings heute so nicht mehr vertreten. Die Absicht, Planungen von Unterricht grundsätzlich rationaler Kontrolle zu unterziehen und unkontrollierte Entscheidungen soweit wie möglich auszuschalten, wurde wegen ihrer bloß technologischen Ausrichtung scharf kritisiert und verworfen.<sup>31</sup> Ihr Verdienst liegt zweifelsohne aber in der Planungshilfe durch die Verknüpfung von Planungsziel und Zielüberprüfung im formulierten Lernziel.<sup>32</sup>

Im Schaubild noch einmal zusammenfassend ein mögliches Planungsraster für Unterricht:

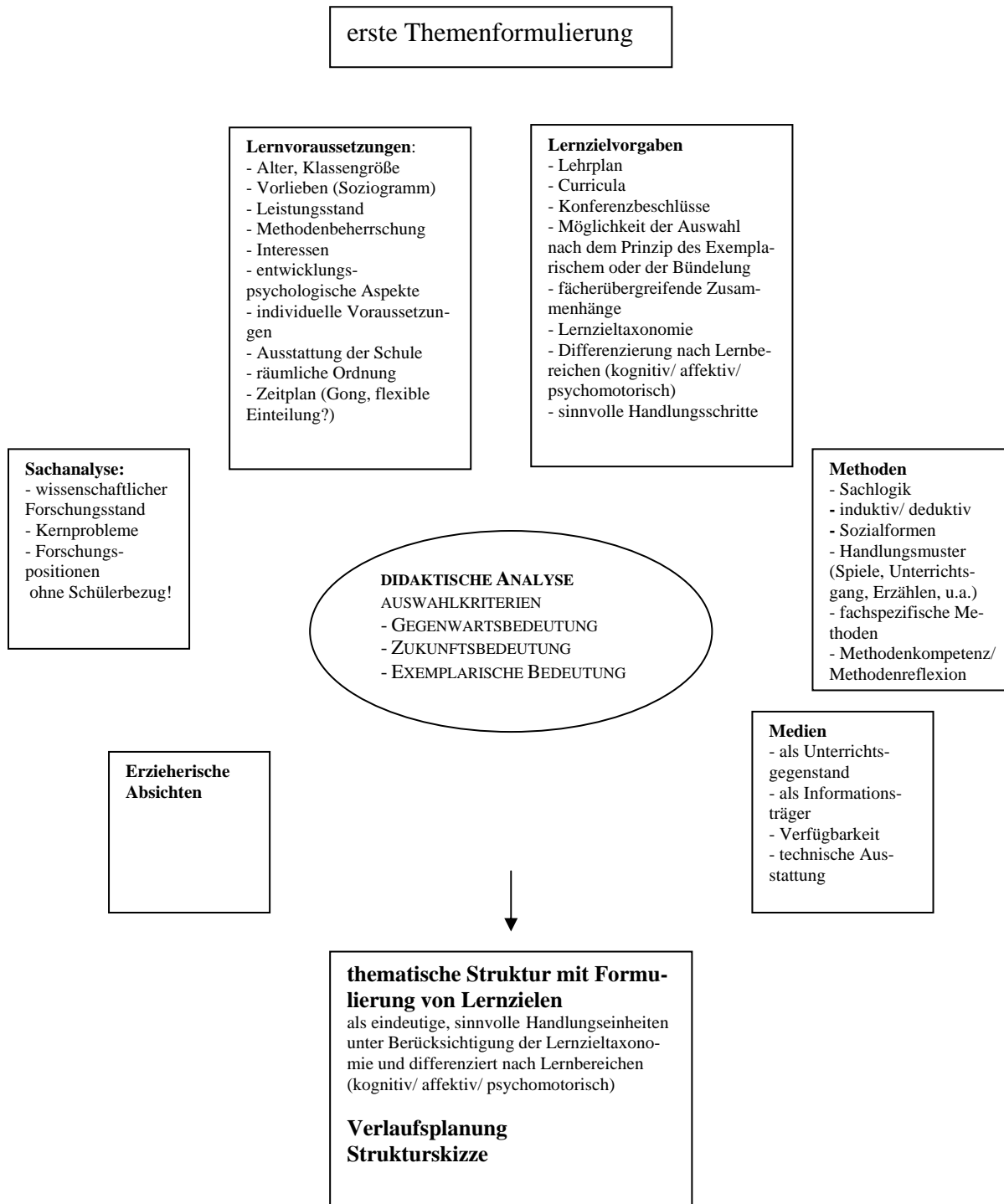
---

<sup>29</sup> Geeignet sind deshalb nach Robert Mager, *Lernziele und programmierter Unterricht*. Weinheim u.a. 1965, Formulierungen, die klare und eindeutige Beschreibungen liefern wie: auswendig hersagen, identifizieren, unterscheiden, lösen, konstruieren, aufzählen, vergleichen, gegenüberstellen, erklären etc.

<sup>30</sup> Begriff von Bloom, B.S., *Taxonomy of educational Objectives*. Handbook. deutsch Basel 1973.

<sup>31</sup> Peterßen, Wilhelm, *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, 202.

<sup>32</sup> Eine genaue Auflistung findet sich unter dem Artikel Zimmermann, Mirjam, *Leistungsbeurteilung im RU*, im gleichen Band.



### Exkurs: Materialgeleitetes oder projektorientiertes Lernen<sup>33</sup>

Blickt man zurück auf die Entscheidungskalküle bei der Planung von Unterricht, so steht dabei der Lehrer eindeutig im Vordergrund. Schüler/innen haben in diesem Modell meist den

<sup>33</sup> Um hier kurz auf einige unterrichtsmethodische Anregungen aus der Reformpädagogik einzugehen, die sich vom Planungsmoment her deutlich von den „gewöhnlichen“ Unterrichtsformen abheben, nehme ich die Unterscheidung von Wiater, Werner, Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth 1997, 272 auf.

Stellenwert von „Objekten“<sup>34</sup>. Zwar forderte Flechsig schon 1978: „Der wichtigste Handlungsträger ist für mich dabei der Lernende selbst. Je bewusster er die didaktischen Entscheidungen selbst nachvollziehen und mitbestimmen kann, (...) um so höher ist (...) nach meinem Verständnis die Qualität von Unterricht.“<sup>35</sup> In der kritisch-kommunikativen Didaktik und im Hamburger Modell wurde dieser Gedanke ebenfalls aufgenommen. Der Weg dorthin wird heute von zwei Seiten zu beschreiben versucht.

Von Seiten der Theoriebildung wird in der „kritisch-kommunikativen Didaktik“ aber auch von Vertretern konstruktivistischer Modelle gefordert, die Mathetik als „Theorie des Lernens“ in die didaktische Theorie einzubauen und so nicht nur Informationsvermittlung sondern auch Lernstrategie zu fördern.<sup>36</sup>

Praktische Umsetzungen dagegen macht H. Meyer mit seiner Unterrichtskonzeption zur „Handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung“, bei der der Lernende maßgeblich didaktische Entscheidungen mitbestimmt. Hier werden die subjektiven Schülerinteressen zum Bezugspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht, Kopf- und Handarbeit, Denken und Handeln sollen so in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden, um die Schüler/innen durch diese Form des Unterrichts zum selbstständigen Handeln zu führen. Dadurch könne es zu einer Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld kommen.

Bei einer solchen Planung von Unterricht<sup>37</sup> kommt der Schüler/ die Schülerin insofern als eigenständiges Subjekt vor, als nach der Vorbereitungsphase mit Lernzielformulierung und Hypothesenbildung über mögliche Handlungsziele in der Einstiegsphase *gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen Handlungsergebnisse vereinbart werden*, die maßgeblich die Planungsphase und dann auch die Auswertungsphase, in der diese Arbeitsergebnisse vorgestellt werden, bestimmen. In der didaktischen Analyse müssen deshalb die Handlungsmöglichkeiten der Schüler/innen im Unterricht herausgearbeitet werden, vom Lehrenden wird also eine große Flexibilität gefordert, gerade auch weil die Schüler/innen dann auch an den Inhalts- und Methodenentscheidungen beteiligt sind, die ja von den Zielentscheidungen (Handlungsprodukte) bestimmt werden.

Eine weitere Möglichkeit, Schüler/innen mehr am Lernen zu beteiligen, ist im „materialgeleiteten Lernen“ wie z.B. der Freiarbeit gegeben<sup>38</sup>. Die Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I fordern - wenngleich in den verschiedenen Fächern mit unterschiedlicher Intensität - auch für die Schulform Gymnasium die "Freiarbeit" oder "Freie Arbeit" als eine Form der Lernorganisation, sie kann aber auch mit Erfolg in der Sek II<sup>39</sup> verwendet werden. Die Freiar-

---

<sup>34</sup> Peterßen, Wilhelm, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 275; Meyer, Hilbert, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin 12. Aufl 1993, 182. Vgl. auch Adam, Erik, Das Subjekt in der Didaktik. Weinheim 1988. Heinze, Th./ Loser, F./ Thiemann, F., Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München 1981, 13 sprechen hier von einer „Erzeugerdidaktik“.

<sup>35</sup> Flechsig, Karl-Heinz, Von der Lehrerdidaktik zur Lernerdidaktik. In: Born, Wolfgang/ Otto, Gunter (Hg.); Didaktische Trends. München 1978, 117-149, 120.

<sup>36</sup> Nachgezeichnet bei Peterßen, Wilhelm, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 276f.

<sup>37</sup> Ausführlich im Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden II. 1987, 406ff.

<sup>38</sup> Berg, Horst Klaus, Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte – Modelle – Praxis, Stuttgart/München 1997. Lehmann, Christine, Freiarbeit – ein Lern-Weg für den Religionsunterricht? Eine Untersuchung von selbständigem Lernen im Horizont kritisch-konstruktiver Didaktik. Religionspädagogische Kontexte und Konzepte Band 1, Münster 1996. Rademacher, Bärbel/ Schulze, Hermann, Freiarbeit in der Sekundarstufe. ... und morgen fangen wir an!, Lichtenau 1998.

<sup>39</sup> **BIBEL** –Zimmermann, Mirjam und Ruben, Vom Textsinn zum Lebenssinn. Göttingen 2003. Darin viele auch in einer Freiarbeit zu verwendende Materialien mit Didaktischen Kommentaren und Lösungsvorschlägen.

**CHRISTOLOGIE** –Lukaszyk, Bettina / Reh, Ulrich / Zimmer, Elfi, Jesus der Nazarener. Lernzirkel Sekundarstufe II, Speyer 1999 (Bezug: Evangelischer Presseverlag Pfalz).

**ETHIK** –Rolf, Hans / Rüggeberg, Eva, Lernen an Stationen im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Eine Unterrichtseinheit zum Thema: Das Machbare machen? Zur Ethik der Naturwissenschaften; in: Die Brücke 2/99, S. 16-21 (Bezug: <http://www-user.uni-bremen.de/~relipaed/>).

**KIRCHENGESCHICHTE** –Böttge, Bernhard, Wo Schatten ist, muss doch auch Licht sein... 2000 Jahre Christentum und Kirche. Bausteine für Stationenlernen (9.-11.Schuljahr): in: forum religion 3/00, S. 4-19.

beit stellt innerhalb der aktuellen pädagogischen Ansätze eine offene Unterrichtsform dar, die sich unter anderem durch selbstgesteuertes Lernen, Methodenvielfalt und Nachhaltigkeit auszeichnet. Die theoretische Grundlegung der Freiarbeit orientiert sich an der Montessori-Pädagogik. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in freien Arbeitsphasen selbstständig und bestimmen im vorgegebenen Rahmen die Arbeitsabläufe selbst. Auch die Kontrolle der Arbeitsergebnisse übernehmen sie, soweit als möglich. Die Schülerinnen und Schüler sollen so selbst Regeln und Gesetzmäßigkeiten, Strategien und Lösungen für Probleme entwickeln und dabei auch eigene Fehler erkennen. Dadurch dass im eigenen Rhythmus, nicht im Zeittakt mit anderen gearbeitet wird, entstehen unterschiedliche Zeiträume, die zum Überlegen, Vertiefen oder Einüben genutzt werden können. Auch eine Erweiterung nach eigenen Interessen kann möglich sein. Freiarbeit wird meist nicht durchgängig eingesetzt, sondern ist eine Arbeitsweise, die von Zeit zu Zeit bei geeigneten Unterrichtssequenzen in den verschiedenen Fächern sehr motivierend wirkt. Vorbereitungsintensiv ist aber die Bereitstellung des Materials.

### **3. Der schriftliche Unterrichtsentwurf**

Vor allem im Referendariat muss man lernen, schriftliche Unterrichtsentwürfe zu formulieren. Hier gibt es leider keine verbindliche, einheitlich vorgegebene Struktur<sup>40</sup>. Als Grundregel ist zu beachten, dass immer eine Zuspitzung der einzelnen Aspekte auf die jeweilige Stunde geleistet werden soll (also keine Allgemeinplätze!). Ferner ist möglichst an eine innere Verzahnung der Einzelaspekte zu denken, d.h. idealer Weise wird z.B. die Entscheidung für eine Methode oder Sozialform aus der Analyse der Lernvoraussetzung begründet. Im Folgenden soll anhand von allgemeinen Leitfragen eine Orientierung bei der praktischen Erstellung eines Unterrichtsentwurfs gegeben und damit zugleich das unter 2. Genannte noch einmal zusammengefasst werden.

#### 1. Sachanalyse

Die Sachanalyse ist keine Materialsammlung sondern eine umfassende fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Stoff der Stunde. Die Form der Sachanalyse kann mit einem Lexikonartikel verglichen werden, der allerdings streng auf das Stundenthema zugespitzt sein muss:

- elementare Probleme, Begriffe, Zusammenhänge
- Bedeutung in der Fachwissenschaft, divergierende Positionen mit ihren gesellschaftlichen, politischen und ethischen Auswirkungen
- begründete Entscheidung für eine Position
- Welche Auswahl vollziehen Schulbücher, Lehrerhandbücher, Lehrpläne?
- Beziehung zu anderen Strukturen, größeren Zusammenhängen
- Welche Unterrichtsmodelle gibt es?
- Welche Rahmenbedingungen sind durch Lehrplan, Fachkonferenzbeschlüsse u.a. gegeben?

#### 2. Analyse der Lernvoraussetzungen

---

**MISSION** –Schwendemann, Wilhelm / Stahlmann, Matthias, Menschen – Mächte – Missionare. Materialien und Arbeitshilfen zum Spielfilm »Mission« im Unterricht. Stuttgart 1995.

**BUDDHISMUS** –Terno, Christoph, Buddhismus in 9+x Stationen, Marburg 1999 (Download: [staff-www.uni-marburg.de/~terno/download/Buddhismus.zip](http://staff-www.uni-marburg.de/~terno/download/Buddhismus.zip)).

**ISLAM** --Zimmermann, Mirjam / Meitheke, Wolf Eckhard, Islam. 32 Arbeitsblätter mit didaktisch methodischen Kommentaren (darin viele auch in Sek II zu verwendende Materialien). Stuttgart 2003.

<sup>40</sup> So auch Jank, Werner / Meyer, Hilbert, Didaktische Modelle. Frankfurt a.M. 2002, 404. Beckmann, Hans-Karl, Unterrichtsvorbereitung aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. Westermanns Pädagogische Beiträge 26 (1974).

Obwohl die Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsvorbereitung umfassend wahrgenommen werden müssen, gilt es im Rahmen des Unterrichtsentwurfs eine für diese Klasse in dieser Stunde relevante Auswahl zu treffen. Hierbei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- klasseninterne Situation (große Gruppenprobleme - später Bezug dazu: deshalb keine Gruppenarbeit, oder gerade Gruppenarbeit mit der Erwartung folgender Probleme...)
- innerschulische Situation (Position des RU im Stundenplan)
- allgemeine, individuelle (religiöse Sozialisation), soziale, motivationale (Freude an Bibelarbeiten), arbeitstechnische (geübte/ ungeübte Arbeitsformen) Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen
- fachlich relevante Vorkenntnisse

### 3. Unterrichtszusammenhang

Hier soll der Zuschauer eine Orientierung über den Ort der Einzelstunde innerhalb der Gesamtkonzeption der Einheit bekommen.

- Wie ist die gesamte Einheit aufgebaut? Welche didaktischen Grundentscheidungen begründen diesen Aufbau?
- Was wurde schon behandelt, welche Fragen, Schwierigkeiten bzw. Ergebnisse werden vorausgesetzt, auf die in der dargestellten Stunde Bezug genommen wird?
- Welche Grundstrukturen, ‚Rituale‘ wurden eingeführt?

### 4. Didaktische Analyse

Ziel der didaktischen Analyse ist die Herausarbeitung des Bildungsgehaltes des (in der fachwissenschaftlichen Analyse erarbeiteten) Inhalts im Hinblick auf die dargestellte konkrete Unterrichtssituation.

- Welchen Aspekt wähle ich aus und warum?
- Unter welcher Perspektive/ Fragestellung behandle ich ihn?
- *Gegenwartsbedeutung*: Interessen, Bedürfnisse, Abneigungen, Vorurteile in schulischen oder außerschulischen Zusammenhängen
- *Zukunftsbedeutung*: Welche allgemeinen Einsichten können und sollen gewonnen werden? Ist Kindern die Bedeutung für ihre Zukunft bewusst? Ist eine solche Bedeutung vermittelbar?
- *Exemplarische Bedeutung*: Welches Grundprinzip/ Gesetz/ Urphänomen/ welche Haltung/ Methode/ Technik lässt sich mit ihm exemplarisch erfassen?
- Wofür ist er exemplarisch, repräsentativ, typisch?
- *thematische Struktur*: Welches sind die einzelnen Elemente des Inhalts als eines Sinnzusammenhangs? In welchem Zusammenhang stehen sie? Ist er geschichtet? Wo sind Zugangsschwierigkeiten zu erwarten? Was ist notwendiges „Mindestwissen“?
- Wie kann der Erfolg der Aneignung oder Auseinandersetzung überprüft werden?
- Was sind kategoriale Voraussetzungen des Verstehens auf Schülerseite, wo sind Zugangsschwierigkeiten zu erwarten?
- Welche religionsdidaktische Konzeption lege ich meinem Unterricht zugrunde?
- Wie kann der theologische Inhalt elementarisiert werden?

### 5. Lernziele

Hier sollten ein Stundenziel und eindeutig formulierte Teilziele als beobachtbares Verhalten nach bestimmten Lernsituationen angegeben werden.

- Welche Dimensionen werden in meinem Unterricht berücksichtigt (kognitiv, affektiv, psychosozial)?
- Welche Anforderungsbereiche (Taxonomien) wähle ich aus?
- Formuliere ich ausreichend konkret und möglichst überprüfbar?
- Welche anderen Ziele werden möglicherweise so ausgeschlossen?

## 6. Verlaufsplanung mit methodischer Analyse

- Welche Phasen gliedern mit welchen Zielen den Unterricht?
- Welche Methoden unterstützen die gewählten Ziele?
- Welche Hilfsmittel/ Medien sind nötig?
- Wie werden die Schüler und Schülerinnen möglicherweise reagieren?

## **Mögliche Planungsmuster**

Die Strukturskizze dient sowohl dem/ der Unterrichtenden als auch dem Beobachter bzw. der Beobachterin als überschaubare Kurzfassung der geplanten Stunde. Folgende Gliederungspunkte sollte eine solche tabellarische Darstellung enthalten:

Vorspann/ Titelseite mit Namen des Lehrers/ der Lehrerin, Klasse, Fach, Raum, Zeit/ Stunde (Beginn und Ende)

Zeit	Unterrichtsphase (Lernziel)	geplantes Lehrer-verhalten	erwartetes Schüler-verhalten	Sozialform	Medien
------	-----------------------------	----------------------------	------------------------------	------------	--------

Manchmal wird noch eine Spalte für „Lernzielangabe“ eingefügt, in die die in der ausführlichen Version herausgearbeiteten Lernziele sachlogisch an der richtigen Stelle eingegliedert werden.

Für die Notierung der Zeit kann man entweder die geplante Dauer der einzelnen Phasen eintragen (Phase I: 5 Minuten, Phase II: 10 Minuten) oder gleich die konkrete Uhrzeit angeben (8.35-8.40). Zweites ist wegen der leichteren Orientierung in der Stunde vorzuziehen.

In den zwei Spalten für die Lehrer-Schüler-Interaktion oder Aktivität wird der geplante Handlungsverlauf antizipiert z.B. durch das Aufnehmen eines Arbeitsauftrags, möglicherweise sogar in wörtlicher Formulierung, wenn die genaue Wortwahl entscheidend ist und die schriftliche Fixierung so Sicherheit bringt. Das Schülerverhalten ist natürlich nicht vorhersehbar, kann aber in angenommenen Möglichkeiten vorweggenommen werden. Daran kann auch das Nicht-/Erreichen der Lernziele deutlich werden. Die letzte Spalte „Medien“ ist sozusagen ein Spickzettel bei der Vorbereitung, ob alles Material vom Arbeitsblatt über Kassettenrekorder und Liedtext verfügbar ist.

## **4. Unterrichtsanalyse - Evaluation**

### **4.1 Beurteilter Unterricht**

Nicht nur Schüler und Schülerinnen auch Lehrer und Lehrerinnen werden beurteilt. Worauf wird dabei von den Beurteilenden z.B. in Prüfungslehrproben geachtet? Auf den Unterrichtsentswurf und die dafür zu beachtenden Überlegungen ist schon hingewiesen worden, welche anderen Fehler kann man aber im konkreten Unterrichtsgeschehen vorausplanend vermeiden?

#### 1. Lehrerverhalten

- Haltung: zu viel/ zu wenig Bewegung, ungünstige Positionierung /S. im Rücken)
- Umgangston: verständlich, humorvoll, distanziert, altersadäquat (z.B. zu kindlich?), aggressiv, ungeduldig
- Reaktion bei Störungen: Verhältnismäßigkeit, kollektive Schuldzuweisungen, zu autoritär/ zu stark im ‚Laissez-faire-Stil‘

#### 2. Sprache

- Formulierungen: zu viele Fremdworte, Terminologie, komplizierter Satzbau, Füllwörter,
- Artikulation: zu langsam/ zu schnell, monoton, zu leise/ laut, übertriebene Intonation, zu starker Dialekt, einseitige Sprachrichtung

### 3. Aktivierung

zu wenig Schüleraktivität, zu ausgedehnte Stillarbeitsphasen, Dialog mit einzelnen Schülern - keine umfassende Beteiligung, Leistungsgefälle nicht berücksichtigt, kein Wechsel zwischen Spannungs- und Entspannungsphasen, zu wenig/ zu viel Lob/Tadel, Stereotype („toll“), Zurechtrücken von Schüleräußerungen, Meldungen übersehen/ignoriert, Bevorzugung von Schülern/Schülergruppen

### 4. Strukturierung

- Unterrichtsaufbau für Schüler nicht durchschaubar, Beginn/ Ende nicht markiert, Brüche an Nahtstellen (!)- beziehungsloses Aneinanderreihen  
- zu schwierige/ ungeeignete Beispiele, verwirrendes Vorgehen, zu stark theoretisches Vorgehen, zu viel/wenig Wiederholung, zu viel/wenig Ergebnissicherung  
- zu starke Eingriffe in das Unterrichtsgeschehen, Diskussion unbegründet abgebrochen, Beharren auf eigenen Vorschlägen - unflexibles Vorgehen, Fragen selbst beantwortet

### 5. Fragetechnik:

- Mehrfachfragen  
- Inversionsfragen (Aussagesatz zum Schluss in Frage umgebogen)  
- Fangfragen  
- Fragen, auf die nur mit einem Satz zu antworten ist

### 6. Umgang mit Medien:

- unklare Arbeitsaufträge  
- Bedienungsfehler  
- Arbeitsblatt ungünstig aufgeteilt, zu wenig Platz für Schülereintragungen, schwer lesbar, schlecht gedruckt, Fehler, fehlende Überschrift (Klasse, Thema, Einheit, Lehrer)  
- Tafelbild nicht strukturiert, schwer lesbar (undeutlich, schlechte Handschrift), über mehrere Seiten, Fehler, falsche Bezüge  
- Schriftgröße bei Folien, Tafelanschrieb etc.

### 7. Hausaufgaben:

- unklarer Arbeitsauftrag  
- erst während/nach dem Klingeln erteilt  
- Sinn nicht erkennbar (zu schwer/ zu leicht), nicht in Stunde integriert

## **4.2 Evaluation des (eigenen) Unterrichts:**

Das Thema Evaluation hat inzwischen in der Bildungspolitik und in den Erziehungswissenschaften eine breite Akzeptanz gefunden. Wo Schulprogramme erarbeitet werden, wo Verantwortung für den eigenen Unterricht gezeigt wird, wo Qualität Diskussionsgegenstand ist, da spielt „Evaluation“ meist eine entscheidende Rolle. Evaluation als „systematische Sammlung, Analyse und Bewertung von Informationen über schulische Arbeit“<sup>41</sup> kann helfen

- Erfahrungen zu dokumentieren und verfügbar zu machen  
- Rechenschaft über das Erreichen von Zielen und Qualitätsstandards abzulegen  
- Handlungsbedarf zu erkennen  
- unterrichtsbezogene Kommunikation und Kooperation mit Schülern, Eltern und Kollegen anzuregen

---

<sup>41</sup> Burkard, Christoph / Eikenbusch, Gerhard, Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000, 23. Andere Definitionen ebd., S. 46f.

- eine gesicherte Grundlage für Arbeitsplanung zu schaffen und auf dieser Grundlage begrenzte (Zeit-)Ressourcen sinnvoll einzusetzen.

Dafür muss eine Datengrundlage geschaffen werden, die dann analysiert und bewertet wird, wobei eine Orientierung an vorher formulierten Kriterien notwendig ist. Ziel ist eine Bestätigung oder eine Veränderung der Praxis.

Nach einer Phase der konzeptionellen und bildungspolitischen Absicherung<sup>42</sup> geht es jetzt stärker darum, wie Evaluation in Schulen selbstverständlich in den Schulalltag eingebunden werden kann: Wie führt man eine Evaluation praktisch durch? Welche Voraussetzungen müssen dafür erfüllt sein? Wie geht man mit den Ergebnissen um?

#### 4.2.1 Inhalte: Was kann wozu evaluiert werden?

In dieser kurzen Darstellung geht es nur um interne Evaluation, also um eine Auswertung des Arbeits- und Lernprozesses von den vor Ort Beteiligten. Externe Evaluationsvorhaben, bei denen Personen von außen die Arbeit der Schule überprüfen (Peer-Review u.a.), werden an dieser Stelle ausgespart.

Intern evaluiert werden kann<sup>43</sup> der Unterrichtsverlauf anhand von Befragungen mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Unterricht, der Lernstand einer Klasse/ eines Jahrgangs anhand von Parallelarbeiten mit dem Ziel der Abstimmung und Aufarbeitung von Lerndefiziten, die Wirksamkeit von eingesetzten Unterrichtsmethoden, die Einstellung zur Schule/ zur Arbeit anhand von Befragungen von Kollegen, Eltern, Absolventen etc., aber auch der Projektverlauf und Projektergebnisse durch Konsumentenanalyse, um Erfahrung zu sichern und für kommende Planungen zu nutzen.

#### 4.2.2 Verfahren der Evaluation

Zur Erhebung von Einstellungen und Meinungen werden oft Fragebögen mit vorgegebenen Antwortalternativen oder mit offenen Fragen eingesetzt. Um die Anonymität in der Schule zu sichern, sollten möglichst keine offenen Fragen eingesetzt werden, oder aber die Fragebögen werden im Computerraum ausgefüllt, damit die Schüler nicht durch ihre Handschrift identifiziert werden können.

Denkbar ist auch anhand halbstandardisierter Interviews (Fragen werden als Fragekatalog vorformuliert, Abweichungen sind in der Durchführung möglich) einzelne Personen oder Gruppen zu befragen. In dieser Form besteht die Möglichkeit von Rückfragen und Erläuterungen, was diese Evaluationsform besonders für komplexe Themenstellungen geeignet macht, oder auch wenn es Ursachen für Probleme oder Bedingungen für ein Misslingen bzw. Gelingen zu identifizieren gilt.

Das Ziel von Klassenarbeiten sollte ebenfalls nicht nur deren Bewertung sein, vielmehr können auch die dadurch gelieferten Daten als Evaluationsindikatoren ausgewertet werden, etwa im Sinne der Frage: „Was sagen die Ergebnisse von Klassenarbeiten über die Arbeit der Lehrkräfte im Unterricht aus?“

Geht es um Daten über unmittelbares Verhalten oder die Analyse von Prozessverläufen, bietet sich die systematische Beobachtung von Situationen anhand von Beobachtungskategorien oder Leitfragen an.

Mögliche Frageaspekte für eine Evaluation auf der Ebene der einzelnen Oberstufenklasse könnten sein:

- Wo liegen die Stärken und Schwächen der Schüler/innen? Was muss gezielt gefördert werden?
- Wie zufrieden sind die Schüler/innen mit dem Unterricht und warum?

---

<sup>42</sup> Z.B. LSW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung), *Evaluation und Schulentwicklung*. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. 1995. Eikenbusch, Gerhard, *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin 1998.

<sup>43</sup> Ebd. 122f.



- Wo stehen die Schüler/innen leistungsmäßig aber auch in ihrer Methodenkompetenz, Zustimmung zum Fach etc. im Vergleich zu anderen?
- Sollten die Themen, die Methoden, der Unterrichtsstil oder der Medieneinsatz etc. geändert werden?
- Welche Inhalte und welche Art der Strukturierung bzw. der Präsentation wurden erfolgreich aufgenommen?
- Reicht die von mir verwendete Form der Differenzierung?
- Ist die Beteiligung der Schüler/innen an der Planung und Durchführung von Unterricht ausreichend?
- Entsprechen meine Anforderungen denen des angestrebten Schulabschlusses?
- Wie erfolgreich bin ich als Lehrende/r in meinem Unterricht?

Hinsichtlich der gestellten Fragen kann man also zwischen den angeführten Qualitätsdimensionen differenzieren:

- a) Input/ Voraussetzungen von Unterricht (Arbeitsbedingungen, Ausstattung, Stundenplan u.a.)
- b) Prozesse/ Durchführung (Themen, Organisation, Kommunikation, Leistungsbeurteilung, Zusammenarbeit, Wertschätzung u.a.)
- c) Output als kurzfristige Wirkung (erworbenes Wissen, Zufriedenheit, Lernkompetenz und Schlüsselqualifikationen u.a.)
- d) Outcome als langfristige Wirkung (Interesse, beruflicher Erfolg, Lebens- bzw. Praxisrelevanz u.a.)

Wichtig ist durch die Frage eindeutig klarzustellen, ob man Fakten, Wünsche, Meinungen oder Gefühle als Antwort erhalten möchte. Ferner sollte so kurz wie möglich und zielgerichtet nach nur einer Sache gefragt werden.

### 1. Beispiel: Fragebogen

Hier ein Beispiel für ein Schülerfeedback im Fach Religion 11. Klasse mit dem Ziel, sachbezogen die Erfahrungen mit der bisherigen Arbeit auszuwerten und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit zu entwickeln.

1. Phase: Die Lehrkraft wählt Fragen aus (vgl. Bsp. unten), deren Beantwortung Rückschlüsse auf die zentralen Aspekte des Unterrichts, die sie evaluieren möchte (s.o.), zulässt.

1. Meine Erwartung an den Religionsunterricht war zu Schuljahresbeginn

sehr positiv  ziemlich positiv  teils/teils  ziemlich negativ  sehr negativ

2. Meine Einschätzung am Ende des Halbjahres ist

sehr positiv  ziemlich positiv  teils/teils  ziemlich negativ  sehr negativ

Aus folgenden Gründen wurden meine Erwartungen erfüllt:.....

.....

3. Ich würde dem Religionsunterricht folgende Note geben. Warum?

.....

4. Ich habe im Religionsunterricht gezeigt, was ich kann

immer

nie

Aus folgenden Gründen:.....

.....

5. Was ist das Wichtigste, was du im letzten Halbjahr gelernt hast?..... <sup>44</sup>

6. Ich fand am Religionsunterricht gut:.....

7. Ich möchte folgende Anregung für die weitere Unterrichtsarbeit geben.....

<sup>44</sup> jeweils natürlich mit mehr Raum für die Beantwortung.

8. Wenn über unseren Unterricht ein Buch geschrieben/ ein Film gedreht würde, welchen Titel hätte es/er?

.....

Fragen 1 und 2 bringen die S. dazu, sich ihrer Erfahrungen bewusst zu werden. Eine Benotung erfolgt nie objektiv, deshalb sollen die S. sie begründen. Die nächste Frage betont die Schülerleistung, die mit über den Erfolg des Unterrichts entscheidet. Die Angabe von Gründen kann der Lehrkraft Hinweise für ihr weiteres Vorgehen geben („es gab keine Möglichkeit sich einzubringen“, „ich bin um 8.00 Uhr immer noch so müde“, „ich kam nie dran, wenn ich mich gemeldet habe“). Die letzte Frage (8.) bietet viele Anknüpfungspunkte für die Auswertung in der Klasse.

2. Phase: Die Schüler und Schülerinnen erhalten die Fragebögen und beantworten sie einzeln.

3. Phase: Der Lehrer oder die Lehrerin wertet die Bögen für die nächste Stunde aus, indem sie/er die Verteilung der Antworten angibt bzw. Veränderungen zur vorangehenden Befragung darstellt.

4. Phase: Die Schüler und Schülerinnen erhalten eine Kopie der Datenauswertung oder diese wird auf Overhead oder Power-Point-Präsentation als Grundlage der Diskussion zugänglich gemacht. Auf personenbezogene Aussagen zu Mitschülern oder Kollegen muss dabei verzichtet werden.

Diese Auswertung findet dann im Plenum statt. Hilfreich können folgende Fragen sein: Wie würdet ihr die Ergebnisse für einen Elternabend zusammenfassen? Was überrascht euch? Was sollten wir für die kommende Arbeitsphase ändern? Konsequenzen werden vereinbart und nächste Schritte werden geplant.

Die genannte Evaluationsmethode kann auch gut zur Rückmeldung der Elternzufriedenheit (Aufgabe von Elternabenden/ Arbeitshaltung der Schüler zu Hause/ Probleme mit Hausaufgaben, etc.) genutzt werden.

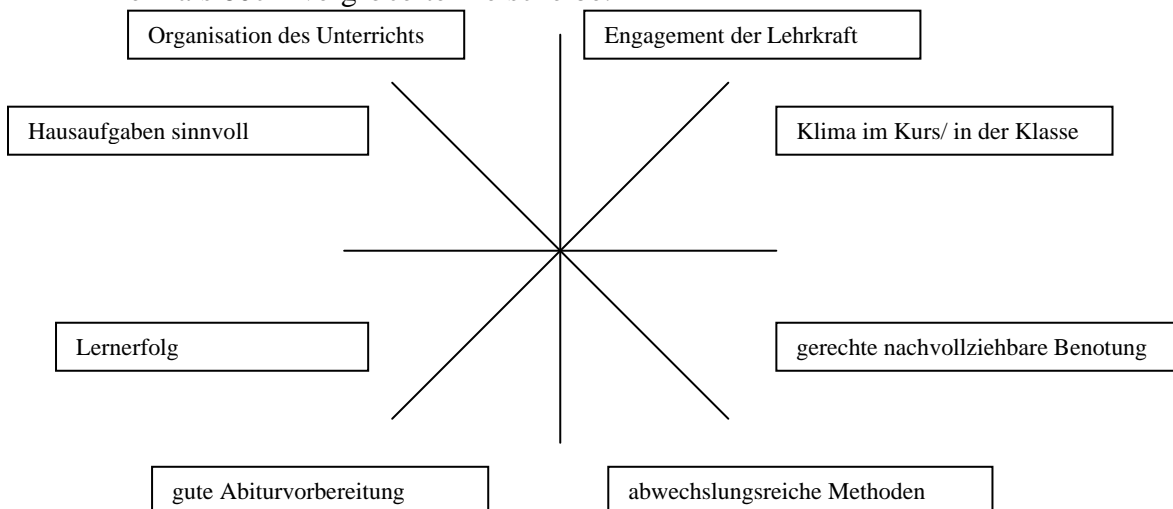
### 2. Beispiel: Clustermethode

Jeder Schüler und jede Schülerin erhält verschiedenfarbige Kärtchen. Auf die blauen z.B. wird geschrieben, was positiv an der letzten U-Einheit war, auf die roten das Negative, auf die gelben Veränderungswünsche etc. So kann dann durch „Cluster“ bei den Kartenabfragen die Auswertung mit vorheriger Sammlung (von den Schülern beschriftete Karten der gleichen Farbe werden ohne Dopplungen (!) untereinander geheftet) vereinfacht werden.

### 3. Beispiel: Evaluationszielscheibe

1. Schritt: Jeder Teilnehmer erhält eine Evaluationszielscheibe, die er ausfüllt. Je näher das Kreuzchen an die Mitte der Zielscheibe gesetzt wird, desto positiver ist die Bewertung des Teilbereichs. Kreuzchen außerhalb zeigen eine große Unzufriedenheit.

2. Schritt: Die Schüler übertragen mit Klebepunkten ihre Eintragungen auf eine möglichst auf mehr als 60cm vergrößerte Zielscheibe.



3. Schritt: Noch in der gleichen Stunde kann anhand der graphischen Aufbereitung eine Auswertung einsetzen und mögliche Verbesserungen können diskutiert werden.

Die vorgestellten Methoden sind auf der Mikroebene der einzelnen Klasse angesiedelt. Denkbar ist natürlich auch auf Mesoebene, d.h. auf Schul- oder Oberstufenebene, den Religionsunterricht, seine Probleme und Möglichkeiten auszuwerten. Evaluationen auf Makroebene des Gesamtsystems der Bildungspolitik (z.B. zur Stellung des RU, zu Gründen der An- und Abmeldung etc.) sind nicht Aufgabe von Lehrern und Lehrerinnen an Schulen.

Noch drei Bemerkungen zur Evaluation, über die man sich vorher Gedanken machen sollte:

- 1) Vorsicht Bewertung! Fragen Sie wirklich nur nach Dingen, deren Ergebnisse Sie auch ertragen können. Wählen Sie wichtige und relevante Fragestellungen aus. Mehr bringt nicht unbedingt mehr. Klären Sie zu Beginn das Ziel der Evaluation. Erwarten Sie implizit Bestätigung? Sind Sie wirklich bereit, alles zur Disposition zu stellen? Wenn nicht, lassen Sie diese Teile draußen.
- 2) Klären Sie vorher die Spielregeln! Wer bekommt damit (vielleicht auch ungewollt) Einblick in die Daten und Ergebnisse? Was ist eine für die Befragten verständliche Frageform? Eine geschönte Darstellung und Auswertung merken die Schüler sofort.
- 3) Evaluationen müssen etwas bewegen! Nach einer Evaluation muss sich auch merklich etwas ändern, sonst spielen die Schüler/innen das nächste Mal nicht mehr mit und stellen das Verfahren des Evaluierens als Ganzes in Frage.