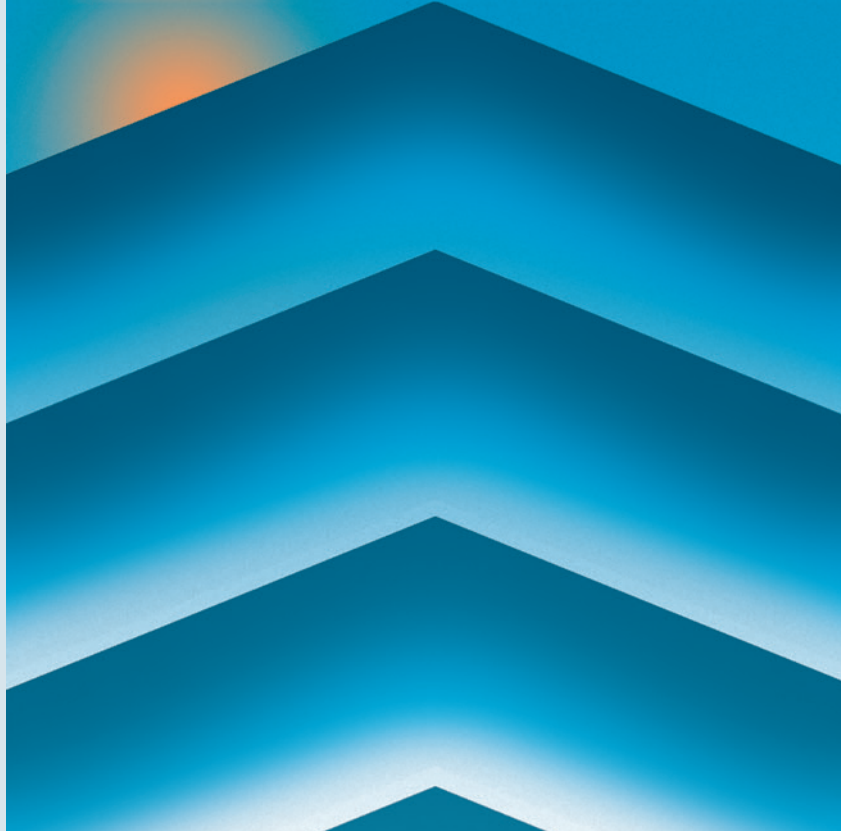




Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2

Aufbaukurs

Herausgegeben von
Gottfried Adam / Rainer Lachmann

Vandenhoeck & Ruprecht



GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN (Hg.)

*METHODISCHES KOMPENDIUM
FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT 2*

Aufbaukurs

3. Auflage

VANDENHOECK & RUPRECHT

Mit 12 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-61411-2

© 2010, 2002 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Internet: www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort (GOTTFRIED ADAM/RAINER LACHMANN) . . .	9
--	---

Grundlegung: Methodenkompetenz

I.	Kommunikation und Methodenkompetenz (GOTTFRIED ADAM)	15
II.	Körpersprache (RAINER LACHMANN)	30
III.	Unterrichtsstörungen (RAINER LACHMANN) .	41

Methodische Konzepte

IV.	Freiarbeit – Freies Lernen (HORST KLAUS BERG)	55
V.	Praktisches Lernen (FRIEDRICH SCHWEITZER)	76
VI.	Themenzentrierte Interaktion (MATTHIAS SCHARER)	84
VII.	Gestaltpädagogik (MATTHIAS SCHARER) . . .	98
VIII.	Lernen und Imagination (PETER FAUSER) . .	110
IX.	Lernwerkstatt (GERTRUD MIEDERER)	121
X.	Ganzheitliche, sinnorientierte Pädagogik – ein Weg religionspädagogischer Praxis (FRANZ KETT)	128
XI.	Stationenlernen (LENA KUHL)	144

Methoden der Arbeit mit biblischen Texten

XII.	Bibliodrama (HEINER ALDEBERT)	157
XIII.	Kreatives Schreiben/Schreibmeditation/ Personales Schreiben (ORTWIN BEISBART) . .	175
XIV.	Umgang mit Bibelwort-Karteien (RAINER OBERTHÜR)	192
XV.	Schattenspiele mit dem Tageslichtprojektor (KLAUS HAHN)	200

Spielerische, musikalische und meditative Handlungselemente

XVI.	Bewegter Religionsunterricht: Bewegung/Pantomime/Tanz/ Symbolspiel (ELISABETH BUCK)	209
XVII.	Puppenspiel (ELISABETH BUCK)	223
XVIII.	Pop- und Rockmusik (PETER BUBMANN) . .	230
XIX.	Phantasiereisen (ANNA-KATHARINA SZAGUN)	244
XX.	Standbilder/Statuentheater (ANNA-KATHARINA SZAGUN)	259

Verwendung von Medien

XXI.	Religionsbuch (RAINER LACHMANN)	269
XXII.	Arbeitsblätter (ROBERT SCHELANDER)	285
XXIII.	Heftgestaltung (ELISABETH BUCK)	294
XXIV.	Tafel/Flipchart/Pinnwand (GOTTFRIED ADAM)	300
XXV.	Film/Fernsehen/Video (MANFRED L. PIRNER)	309
XXVI.	Internet/Computer (MANFRED L. PIRNER) .	322

Methoden zur Strukturierung des Unterrichts

XXVII.	Unterrichtseinstiege (HORST F. RUPP)	335
XXVIII.	Motivationsmethoden (HORST F. RUPP) . .	343
XXIX.	Eruierung von Ausgangslagen und Meinungen (HORST F. RUPP)	350
XXX.	Wege der Moderation (REINHARD WUNDERLICH)	361
XXXI.	Schlussphase (MARTIN ROTHGANGEL)	371

Integrativer Religionsunterricht

XXXII.	Arrangements für heterogene Lerngruppen (ANNA-KATHARINA SZAGUN)	385
XXXIII.	Anhang (GOTTFRIED ADAM/RAINER LACHMANN) . .	407
	1. Abkürzungsverzeichnis	407
	2. Auswahlbibliographie zur Methodenfrage	411
	3. Namenregister	413
	4. Sachregister	420
	5. Autorenverzeichnis	425

Vorwort

Im Jahre 1993 erschien das von uns herausgegebene »Methodische Kompendium für den Religionsunterricht« zum ersten Mal. Es fand sogleich großen Anklang und erlebte in rascher Folge drei Auflagen.

Für die 4. Auflage beabsichtigten wir ursprünglich eine Erweiterung um einige neue, sowie neuerlich weiterentwickelte Methoden. Unsere Überlegungen zur Konzipierung dieser erweiterten Neuauflage erwiesen sich allerdings als schwierig, weil die neue Auflage ein sehr umfängliches und damit unhandliches Buch geworden wäre. Wir entschieden uns daher für einen anderen Weg:

- Das bisherige »Methodische Kompendium« erscheint mit dem Zusatz *Basisband* in einer 4. durchgesehenen Auflage. Dabei wurden die Literaturangaben auf den neuesten Stand gebracht, die neue Rechtschreibung verwendet und bei unveränderter Seitenzahl der Text dort, wo es nötig war, bearbeitet. In inhaltlich-thematischer Hinsicht wurden keine neuen Artikel hinzugefügt.
- Die neueren Entwicklungen im Rahmen der Methodik des Religionsunterrichts, z.B. das Stationenlernen, und die Vertiefungen vorhandener Methoden, wie z.B. auf dem Gebiet der Freiarbeit, sind in dem hier vorliegenden *Aufbaukurs* des »Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht« neu und selbstständig vorgestellt.
- Die beiden Bände sind unabhängig voneinander verständlich und hilfreich; jedoch erschließen sie erst gemeinsam die gesamte Bandbreite dessen, was Lehrenden und Lernenden im Religionsunterricht an Handwerkszeug zur Verfügung steht.

Hinsichtlich der auch den Aufbaukurs leitenden Grundlegung sei auf die entsprechenden Ausführungen im Basisband verwiesen (→ Methodisches Kompendium 1, 15–38). Dort ist etwa im Blick auf das Verhältnis von Didaktik und Methodik oder im Blick auf das, was der Begriff Methode einschließt, alles Notwendige gesagt.

Man kann feststellen, dass das methodische Bewusstsein und das Interesse an Fragen der Methodik inzwischen deutlich ge-

stiegen sind. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: Zum einen im Blick darauf, dass die Lehrkräfte sich dessen bewusst sind, dass Methodenwechsel heute »überlebensnotwendig« sind, um einen Unterricht zu inszenieren, der die Schüler und Schülerinnen überhaupt erreicht; zum andern im Blick darauf, dass das Lernen von Methoden durch die Kinder und Jugendlichen in der Schule auch deshalb wichtig ist, um sie instand zu setzen, sich selbst Informationen zu besorgen und Probleme selbst zu lösen. Die Schule hat mancherorts inzwischen auf diese Notwendigkeit in der Weise reagiert, dass in bestimmten Klassen sog. Methodentrainings zum normalen Bestandteil des schulischen Curriculums geworden sind.

Im Übrigen ist für die Entwicklung im Methodik-Bereich wesentlich, dass das Bewusstsein auch dafür gestiegen ist, dass eine Erziehung zur Selbstständigkeit auch Konsequenzen in methodischer Hinsicht haben muss, dass also das selbstständige Erarbeiten von Themen auch Methoden erforderlich macht, die eine solche Selbstständigkeit fördern. Von daher ist es nur sachgemäß und konsequent, wenn entsprechende Methoden (wie z.B. die Freiarbeit, offene Lernformen oder Projektarbeit) zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Der Band ist so aufgebaut, dass zunächst die grundlegende Frage der *Methodenkompetenz* bedacht wird. Darauf folgt eine Gruppe von Beiträgen, die wir mit »*Methodische Konzepte*« überschrieben haben. Hierbei handelt es sich nicht um einzelne methodische Elemente, sondern eher um Gesamtzugänge zur Methodenfrage überhaupt. Entsprechend wird in diesen Entwürfen sowohl ein Gesamtverständnis von Unterricht erkennbar als auch – diesem jeweils korrespondierend – ein Verständnis der Zielgruppe, als dessen Kristallisationspunkt man wohl die Autonomie der Person bezeichnen kann.

Es folgen weitere, den Basisband ergänzende Methoden der *Arbeit mit biblischen Texten* sowie mehrere Artikel über *spielerische, musikalische und meditative Handlungselemente*.

Die Frage der *Medien* gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dem kann sich der schulische Unterricht und deshalb auch das »Methodische Kompendium« nicht verschließen. Es folgen Beiträge, die der *Strukturierung des Unterrichts* selbst dienen.

Der letzte Artikel über *Methoden integrativen Religionsunterrichts* wendet sich dem Bereich der *Schülerinnen und Schüler mit besonderen*

Lernbedürfnissen zu. Diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen benötigt zwar grundsätzlich keine Sondermethodik, aber es gibt doch Methoden, die für sie besser oder weniger gut geeignet sind. Im Hinblick auf die Möglichkeiten eines integrativen Unterrichts von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung stellt der Artikel jene Methoden heraus, die sich für integrativen Unterricht in besonderem Maße eignen.

Schließen möchten wir mit dem *Dank* an all jene Personen, die durch ihren Einsatz und ihr Mitdenken zum Erscheinen des zweiten Bandes des »Methodischen Kompendiums« beigetragen haben. Das sind *zum einen* die Autorinnen und Autoren der Beiträge, die sich alle ohne Ausnahme neben den vielfältigen anderweitigen Verpflichtungen die Zeit genommen haben, ihren Beitrag zu schreiben. Hier gibt es viele, mit denen wir inzwischen schon jahrelang zusammenarbeiten; erfreulicherweise sind aber auch neue Kolleginnen und Kollegen hinzugekommen.

Zum andern haben wir den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an unseren Lehrstühlen zu danken, die durch ihren unverdrossenen und zuverlässigen Einsatz dazu beigetragen haben, dass der Band erscheinen kann.

Wir wünschen uns, dass auch *dieses Buch* wieder mithilft, einen guten und lebensförderlichen Religionsunterricht an unseren Schulen zu erteilen. Es sei in ehrendem Andenken einem Menschen und Wissenschaftler gewidmet, der sich mit seinem Werk und Wesen gerade auch in methodischer Hinsicht hervorragend um den Religionsunterricht und die Religionspädagogik der letzten 50 Jahre verdient gemacht hat: *Walter Neidhart*, der im Oktober 2001 verstorben ist.

Bamberg/Wien, im Mai 2002

GOTTFRIED ADAM/RAINER LACHMANN

GRUNDLEGUNG: METHODENKOMPETENZ

I.

Kommunikation und Methodenkompetenz

GOTTFRIED ADAM

Mit Kommunikation bezeichnen wir jegliche Art der zwischenmenschlichen Verständigung und Mitteilung. Diese kann durch Sprache erfolgen, aber auch durch Zeichen, Signale, Schriftbilder und vieles mehr. Kommunikation verbindet uns mit anderen Menschen.

1. Kommunikation als Gesamtvorgang

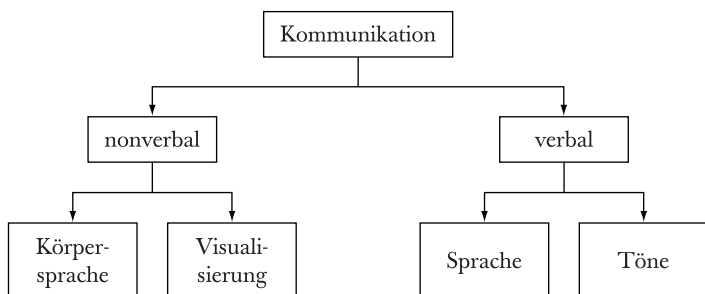
Der Mensch als dialogisches Wesen (*M. Buber*) »braucht Kommunikation, um in Gemeinschaft Mensch zu werden und zu bleiben. Diese dialogische Grundstruktur drückt seine Geschöpflichkeit in Freiheit aus: Der von Gott angesprochene Mensch darf antworten, kann sich aber auch verweigern.«¹ Der RU dient der »Kommunikation des Evangeliums«; er ist darum von seinem Inhalt wie seiner Struktur her ein Fach mit einer hohen Kommunikationsdichte. Sprachlich gesehen kommt der Begriff »Kommunikation« vom lateinischen Wort *communicare* = *mitteilen, sich verständigen* her. Damit wird die Gesamtheit des Austausches von Informationen, Eindrücken und Gefühlen bezeichnet. Kommunikation ist darum grundsätzlich kein Monolog, sondern ein Dialog. Das bedeutet aber, dass mindestens zwei Personen an diesem Vorgang beteiligt sind. In der Unterrichtssituation ist es jeweils eine größere Zahl von Personen, die am Kommunikationsprozess teilhat.

Paul Watzlawick hat deutlich gemacht, dass es wesentliche Grundregeln der Kommunikation gibt. Eine erste Grundregel lautet: Es

1 H. A. Zwerger, Art. Kommunikation, in: N. Mette/F. Rickers (Hrsg.), LexRP, Bd. 1, 2001, 1077–1082, bes. 1077.

ist nicht möglich, nicht zu kommunizieren². Diese Einsicht ist zunächst überraschend, gleichwohl unmittelbar einleuchtend. Wenn aber deutlich ist, dass wir als Menschen immer kommunizieren, so ist genauer zu fragen, auf welche Weise wir das tun.

Insgesamt ist die Kommunikation ein überaus komplexer Vorgang. Grundsätzlich ist zunächst einmal festzustellen, dass wir auf verbalem und nonverbalem Wege kommunizieren. So ergibt sich folgendes Bild hinsichtlich der Formen der Kommunikation³.



Auf der verbalen Ebene vollzieht die Kommunikation sich durch die gesprochene Sprache. Da es dabei um den »Hörkanal« geht, kann man auch die Musik hier miteinbeziehen, wie das in dem Schema getan wird. Für die nonverbale Kommunikation ist die Sichtbarkeit der Mitteilungsform (»sichtbare Sprache«) kennzeichnend. Die nonverbale Kommunikation vollzieht sich vor allem durch und mit der Körpersprache. Diese haben wir Menschen bereits in unserer Kindheit gelernt. Körpersprache ist ein Sammelbegriff für Gestik, Mimik, Blickkontakt, Körperhaltung, äußere Erscheinung und Motorik. Dadurch wird unsere Kommunikation im zwischenmenschlichen Bereich ganz erheblich mitbestimmt. Empirische Untersuchungen zeigen dies sehr deutlich. Die nonverbale Kommunikation ist ein wesentlicher Aspekt in den Gesprächen, die wir führen. Aber auch in der Unterrichtssi-

2 P. Watzlawick u.a., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern u.a. 102000, 53: »Man kann nicht nicht kommunizieren.«

3 Bild nach P. Radtke/S. Stocker/A. Bellabarba, Kommunikationstechniken, München/Wien 1998, 11.

tuation ist die nonverbale Kommunikation von erheblicher Bedeutung. Hier kommt sie unter dem Gesichtspunkt der Visualisierung (→ XXI–XXVI. Verwendung von Medien) und als Körpersprache (→ II. Körpersprache) zum Zuge.

Eine *zweite Grundregel* der Kommunikation lautet: Jede Kommunikation hat eine Informations- und eine Beziehungsebene. Hatte man lange Zeit gemeint, dass es in der Kommunikation vor allem um den Austausch von Informationen geht, so machte Watzlawick geltend, dass dies keineswegs so ist. In einem Gespräch geht es nie ausschließlich um reine Sachthemen, um reine Information, sondern wann immer wir mit jemandem sprechen, gibt es auch eine Beziehungsebene, definieren wir zugleich auch unsere Beziehung zu der Person, mit der wir reden. Das sei an einem Beispiel deutlich gemacht.

Ein nüchterner Satz wie »Eintritt verboten!« klingt zunächst wie eine reine Sachinformation. Durch das »Eintritt verboten!« kann ein bestimmtes Hierarchiegefälle zwischen Menschen, eine bestimmte Sichtweise von Befehl und Gehorsam ausgedrückt werden. Würde auf dem Schild stehen »Bitte treten Sie hier nicht ein!«, dann geschieht durch die leichte Wortveränderung Folgendes: »Die Sachinformation bliebe zwar dieselbe, doch die Beziehungsebene zwischen dem Schreiber dieses Schilds und den Leserinnen wäre eine andere. »Bitte treten Sie hier nicht ein!« definiert ein anderes Verständnis von Autorität, ein anderes Selbstverständnis von Mensch zu Mensch. Stünde gar noch auf dem Schild: »Bitte treten Sie hier nicht ein. Wir sind gerade in einer wichtigen Besprechung!«, so zeigt dies nicht nur ein anderes Verständnis von Autorität, sondern auch – als positiver Zusatz – eine Erklärung, warum der Raum zu diesem Zeitpunkt nicht betreten werden soll.«⁴

Als ein weiterer Gesichtspunkt für die Kommunikation sei angefügt: Bei der Kommunikation spielt auch die Geschlechterfrage eine Rolle. Auch wenn man »Weiblichkeit« und »Männlichkeit« primär als soziale und nicht als biologische Kategorien und somit die Geschlechterdifferenz als Produkt sozialer Interaktion begreift, sind Unterschiede im kommunikativen Verhalten von

4 Nach R. Pink, Kommunikation ist mehr als nur reden, Regensburg u. a. 2001, 16f.

Frauen und Männern Realität⁵. In der Religionspädagogik haben wir gerade erst angefangen zu reflektieren, was das für die pädagogische Arbeit in der Gemeinde⁶ und für den RU in der Schule⁷ bedeutet. Dass hier im Blick auf die Verwendung von Methoden im Unterricht noch einiges aufzuarbeiten ist, wird wohl deutlich, wenn ich für den Bereich der Grundschule nur an das Thema Heftführung erinnere. *U. Riegel* und *H.-G. Ziebertz* gehen weiterhin auf die Fragen des Einsatzes kooperativer Arbeitsformen mit Feedbackelementen und der Gruppenbildung unter dem Gesichtspunkt der Geschlechterfrage ein⁸.

2. Kommunikation durch gesprochene Sprache

Auf Körpersprache (→ II.), Visualisierung (→ Verwendung von Medien, bes. XXIV.), Töne (→ XXVIII.) und Unterrichtsstörungen (→ III.) wird an anderer Stelle gesondert eingegangen. Hier sollen der Kommunikation durch die gesprochene Sprache, die im Zentrum des RU steht, noch einige Überlegungen gewidmet sein. Alle Methoden wollen ja der gelingenden Kommunikation dienen. Das Grundprinzip der Kommunikation zwischen Menschen ist einfach. Man kann es zunächst einmal mit dem Modell eines Senders und eines Empfängers erklären. Zwischen dem Sender und dem Empfänger werden Informationen ausgetauscht. Aufgrund der vorherigen Ausführungen ist neben der Sachebene die Beziehungsebene hinzuzunehmen. Dann ergibt sich für den Vorgang der Kommunikation folgendes Modell⁹:

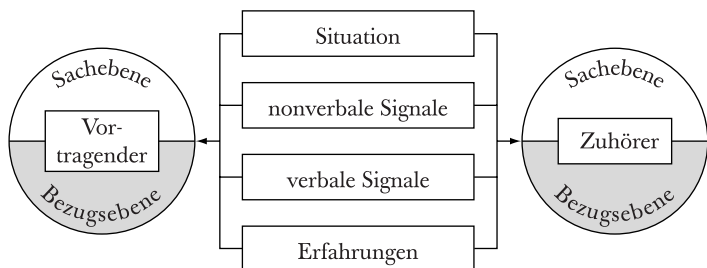
5 S. die Darstellungen bei *R. Pink*, aaO., S. 36–60 sowie *R. Rogall*, Frauen-Kommunikation, in: *C. Burbach/H. Schlottau (Hrsg.)*, Abenteuer Fairness, Göttingen 2001, 21–34.

6 S. dazu *S. Ahrens/A. Pithan (Hrsg.)*, KU – weil ich ein Mädchen bin, Gütersloh 1999.

7 S. die Übersicht von *U. Riegel/H.-G. Ziebertz*, Mädchen und Jungen in der Schule, in: *G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz*, Religionsdidaktik, München 2001, 361–372.

8 *U. Riegel/H.-G. Ziebertz*, aaO., 71 f.

9 *P. Radtke/S. Stocker/A. Bellabarba*, Kommunikationstechniken, München/Wien 1998, 9.



Dabei ist es für das Funktionieren der Kommunikation wichtig, dass der Vorgang dialogisch ist. Gleichwohl kann es aufgrund unterschiedlicher Erfahrungshorizonte, durch Irritationen aus der Situation heraus, aufgrund unterschiedlicher Absichten wie auch aufgrund von differenter Rezeption leicht zu Kommunikationsstörungen kommen. Sowohl für die Analyse von Störungen wie für die Frage danach, was eine gelingende Kommunikation ausmacht, ist ein Gesamtmodell von Kommunikation hilfreich, denn es dient der Ausbildung kommunikativer Kompetenz ebenso wie der Sensibilisierung für kommunikative Prozesse im Rahmen der Aus- und Fortbildung. Nun hat der Hamburger Psychologe *Friedemann Schulz von Thun* zusammen mit seinen Mitarbeiterinnen ein ebensolches Modell entwickelt¹⁰. Diesem Kommunikationsmodell liegt die Beobachtung zugrunde, dass jede Äußerung oder Nachricht vier Aspekte enthält, die immer gleichzeitig im Kommunikationsvorgang wirksam sind. Schulz von Thun spricht von einem »*Quadrat der Nachrichten*«¹¹:

(1) *Der Sachaspekt*. Jede Nachricht enthält eine sachliche Information. Dieser Aspekt steht in Gesprächen häufig im Vordergrund. Es kann sich dabei um eine Sachverhaltsdarstellung zu einem Thema oder um eine Meinungsäußerung handeln.

(2) *Der Beziehungsaspekt*. Immer geht aus einer Nachricht auch hervor, in welcher Beziehung die Gesprächspartner zueinander

¹⁰ F. Schulz von Thun u.a., *Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*, Reinbek b. Hamburg 2000. Diese Veröffentlichung basiert auf den drei Bänden des gleichen Autors: *Miteinander reden*, Bd. 1–3, Reinbek b. Hamburg 1981/1989/ 1998 (viele Auflagen).

¹¹ F. Schulz von Thun, aaO., 2000, 31–41.

stehen. Dies wird deutlich an den nonverbalen begleitenden Signalen, dem Tonfall, der Gestik und Mimik. Menschen sind hier auch besonders ansprechbar, weil dabei ja die Person mit in den Vorgang hineinkommt.

(3) *Der Selbstoffenbarungsaspekt.* Eine jede Nachricht enthält auch hinsichtlich der Person, von der die Nachricht ausgeht, Informationen. Diesen Aspekt hat Schulz von Thun »Selbstoffenbarung« genannt. Damit bezeichnet er sowohl die eigene gewollte Selbstdarstellung als auch die nicht gewollte Selbstenttöhlung. D.h. jede Senderin und jeder Sender geben mit einer Nachricht »Ich-Botschaften«, und insofern gibt jede Nachricht auch etwas von der eigenen Persönlichkeit preis.

(4) *Der Appellaspekt.* Jede Nachricht enthält zudem eine Absicht bzw. einen Appell, wie Schulz von Thun es nennt. Die sprechende Person möchte mit ihrer Nachricht und den Informationen, die sie weitergibt, etwas erreichen. Sie möchte Einfluss nehmen auf das Denken, Föhlen und Handeln der angesprochenen Personen. Dabei können diese Appelle verbal oder nonverbal vermittelt werden, sie können aber auch direkt oder indirekt transformiert werden.

Jede Äußerung einer Person umfasst vielerlei Botschaften. Nach *Schulz von Thun* lassen sich diese alle auf die vier genannten Dimensionen verteilen. Die Sachbotschaft wird explizit ausgesprochen, die anderen Botschaften stehen mehr »zwischen den Zeilen«. Diesem Quadrat der Nachrichten entsprechen auf Hörerseite die »vier Ohren«, mit denen die Nachrichten aufgenommen werden. Dabei ist es so, dass die »Gestimmtheit« der Ohren entscheidet, wie und was beim Gegenüber wirklich »ankommt«. Diese *vier Ohren* sind:

(1) *Das »Sach-Ohr«.* Der Empfänger versucht, den sachlichen Gehalt einer Information, einer Nachricht aufzunehmen.

(2) *Das »Beziehungs-Ohr«.* Damit wird wahrgenommen, was der Hörer/die Hörerin von der sprechenden Person hält, wie die Beziehung zwischen redender und hörender Person ist.

(3) *Das »Selbstoffenbarungs-Ohr«.* Mit diesem Ohr ist die Person bemüht herauszufinden: Was ist eigentlich mit der anderen Person los? Welche Geföhle und Motive offenbart ihre Äußerung?

(4) *Das »Appell-Ohr«.* Damit wird die Aufforderung herausgehört, die die sprechende Person artikuliert. Was soll ich tun?

Was wird von mir erwartet? Dies kann bedeuten, dass die hörende Person sich unter Erwartungsdruck gesetzt fühlt.

Nun ist es offenbar so, dass bei vielen Personen nicht alle Ohren in gleicher Weise ausgebildet sind; bei vielen Menschen ist eines der Ohren besonders sensibel. Von daher ergeben sich Unterschiede in der Aufnahme dessen, was gesagt wird. Das lässt die Möglichkeit von Missverständnissen erkennen und macht sie auch erklärbar. So kann z.B. eine Nachricht, die als Information gedacht war, vom Empfänger als Aufforderung zum Handeln aufgefasst werden, die dann möglicherweise das Gefühl hervorruft, man werde unter Druck gesetzt usw.

Das Modell von *Schulz von Thun* bietet einen umfassenden Referenzrahmen zur inhaltlichen Analyse von Kommunikationsvorgängen qua gesprochener Sprache wie von Kommunikationsstörungen, die durch den Kommunikationsakt als solchem hervorgerufen sind. Daneben gibt es aber auch Störungen, die durch Rahmenbedingungen und Außeneinwirkungen entstehen (dazu → III. Unterrichtsstörungen). Die vier genannten Aspekte (Sache, Beziehung, Selbstoffenbarung, Appell) können sowohl auf einzelne Sätze wie eine größere Zahl von Sätzen bezogen werden. Es liegt auf der Hand, dass in der Schule dem Sachaspekt großes Gewicht zukommt. Gleichwohl wäre es eine Illusion zu meinen, die drei anderen Aspekte spielten im RU keine Rolle.

Was die Kommunikation so kompliziert macht, ist der Umstand, dass der Empfänger der Nachricht frei ist auszuwählen, auf welche Seite der Nachricht er reagieren will. Dies gilt eben auch für die Schülerinnen und Schüler. Auch sie haben die Wahl, nur auf eine Seite der Nachricht zu hören. Von daher wird die ganze Komplexität des Kommunikationsvorganges noch einmal deutlich.

Der Einsatz der verschiedenen Methoden hat das Ziel, zu einer gelingenden Kommunikation beizutragen. Dies macht es nötig, dass die Lehrkräfte über ein hohes Maß an methodischer Handlungskompetenz verfügen.

3. Methodenkompetenz für Lehrerinnen und Lehrer

Als das »Methodische Kompendium für den Religionsunterricht«, das für die 4. Auflage jetzt den Zusatz »Band 1« erhalten hat, zum ersten Mal erschienen ist, hat *Rainer Lachmann* in seinem einführenden Artikel »Methodische Grundfragen« zu Recht darauf hingewiesen, dass Unterrichtsmethoden wieder interessant seien und verstärkt Aufmerksamkeit fänden. Diese Entwicklung hat sich erfreulicherweise fortgesetzt. Das Interesse der Unterrichtenden an Methoden und ihre Bereitschaft, Neues auszuprobieren, sind weiterhin gegeben. Dies ist insgesamt höchst begrüßenswert. R. Lachmann bestimmt als Fernziel der Beschäftigung und des praktischen Umgangs mit methodischen Fragen die Gewinnung *methodischer Handlungskompetenz*. Ein Methodenkompendium kann zu folgenden *drei Teilqualifikationen*, die im Vorfeld der Anbahnung methodischer Handlungskompetenz angesiedelt sind, beitragen:

»(1) *Kenntnis* des breiten und vielfältigen Spektrums an Methoden und methodischen Möglichkeiten. Hier gilt es, den vorhandenen Methodenpluralismus auch religionsunterrichtlich voll auszuschöpfen. Methodenmonismus und -dogmatismus bedingen methodische Inkompetenz und müssen mit allen Mitteln verhindert oder überwunden werden.

(2) *Methodisches Problembewusstsein*, das in die Lage versetzt, Methodenprobleme in der Komplexität ihrer pädagogischen, fachdidaktischen und praktischen Vernetzungen sensibel wahrzunehmen. Es will Einsichten in die Notwendigkeit differenzierter Methodengebrauchs vermitteln und vor kurzschlüssigen Patentlösungen, Einseitigkeiten und Verführungen methodischer Art bewahren.

(3) *Methodische Urteils- und Kritikfähigkeit*, die Maßstäbe anbietet, um auf methodischem Gebiet begründet urteilen zu können und anzuleiten zu verantwortlichem Methodengebrauch in Schule und RU.«¹²

Dem ist auch heute nichts hinzuzufügen. Ein Gleiches gilt für die dort benannten drei Kriterien religionsunterrichtlichen Metho-

¹² Methodisches Kompendium 1, 16.

deneinsatzes: die »Ziel- und Sachgemäßheit«, die »Schüler- und Lehrergemäßheit« und die »Situationsgemäßheit«. Hinsichtlich der Gefahr, das Methodische überzubewerten, wird man auf eine Balance zwischen Inhaltlichkeit und Methodik achten müssen.

Wurde die Frage der methodischen Handlungskompetenz hier zunächst im Blick auf die Lehrenden reflektiert, so ergibt sich im Blick auf die heutige Situation eine Veränderung dahingehend, dass auch die Methodenkompetenz der Schüler^{innen} in den Blick kommt. Gewiss ist sie in den entsprechenden Handbüchern noch nicht hinreichend bedacht; auch wird in der schulischen Realität diesem Erfordernis, die Methodenkompetenz der Schüler^{innen} auszubilden, sicher noch nicht hinreichend Rechnung getragen – die Aufgabe als solche ist aber erkannt. Dafür seien zwei Namen genannt: *Hilbert Meyer* und *Heinz Klippert*.

4. Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler

4.1 Hilbert Meyers Ansatz. Hilbert Meyer definiert Methodenkompetenz folgendermaßen: »Die Methodenkompetenz einer Schülerin besteht in der Fähigkeit, den eigenen Arbeits- und Lernprozess bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten.«¹³ Mit dieser Definition wird das Bewusstsein dafür geweckt, dass nicht nur hinsichtlich der Lehrer^{innen}, sondern auch hinsichtlich der Schüler^{innen} die Methodenfrage zu reflektieren ist und dass auch bei den Schüler^{innen} auf Methodenkenntnis und Methodenbewusstsein hinzuarbeiten ist. Wenn Methodenkompetenz hier definiert wird als Hilfe zu einem möglichst selbstständigen und selbsttätigen Lernen, so folgt daraus eine Veränderung der Lehrerrolle in dem Sinne, dass die Lehrkräfte »nicht mehr allein Wissensvermittler, sondern Lernhelfer« sind¹⁴.

Insofern geht es darum, die Schüler^{innen} anzuleiten, selbst methodisch zu denken und zu handeln. Damit stellt sich aber zugleich die Frage: Wie ist Methodenkompetenz möglichst effektiv

¹³ H. Meyer, *Schulpädagogik*, Bd. II: Für Fortgeschrittene, Berlin 1997, 160.

¹⁴ B. Weber, Art. Methodenkompetenz, in: N. Mette/F. Rickers (Hrsg.), *LexRP*, Bd. 2, 2001, 1340.

zu vermitteln? Meyer führt dazu aus, dass die Lehrkraft den Schüler^{innen} dabei helfen kann, indem sie ihnen bewusstes methodisches Handeln vormacht, z.B.:

- »–dadurch, dass sie ihnen das Methodische an ihrem eigenen Vorgehen erläutert (während der Einstiegsphase, bei der Einführung eines neuen Handlungsmusters oder Mediums, bei unerwarteten Lernschwierigkeiten, Störungen und in Planungsgesprächen);
- dadurch, dass Arbeitstechniken (z.B. für Gruppenunterricht, zur Gesprächsführung, zu szenischen Spielformen) direkt zum Thema einer Einführungsstunde gemacht und dann so lange eingeübt werden, bis sie sitzen;
- dadurch, dass die Schülerinnen strukturierte schriftliche Arbeitsanweisungen erhalten und hinterher über ihre Erfahrungen mit diesen Texten berichten;
- dadurch, dass die Lehrerin Übungstechniken einführt und einübt;
- dadurch, dass die Lehrerin den Schülerinnen ganz bewusst mehrere verschiedene Arbeitstechniken an die Hand gibt und sie deren Effektivität vergleichen lehrt;
- dadurch, dass sie ihnen den Freiraum gibt, im Versuch-und-Irrtum-Verfahren selbst zu erproben, mit welcher Methode sie das gesetzte Unterrichtsziel am besten erreichen;
- dadurch, dass die Lehrerin die Schülerinnen Kleingruppen bilden lässt und ihnen offene Arbeitsaufträge gibt;
- dadurch, dass die Lehrerin einzelnen Schülerinnen und Schülergruppen planmäßig begrenzte Lehraufgaben überträgt (Übernahme eines Schülerreferates; Austüfteln eines Experimentes; Leitung einer Schülerdiskussion; Vorbereitung einer Ausstellung; Übernahme von Lehraufgabe in niedrigeren Schulklassen).«¹⁵

H. Meyer weist ausdrücklich darauf hin, dass es keine Unterrichtsmethode auf der Welt gibt, die nicht auch von den Schüler^{innen} beherrscht werden kann. Es gebe keine bildungstheoretische Rechtfertigung dafür, dass bestimmte Methoden exklusiv den Lehrkräften vorbehalten seien. Methodenkompetenz ermöglicht Unabhängigkeit.

4.2 Heinz Klippert: Methodenlernen fördert Mündigkeit. Das gegenwärtig umfassendste Konzept hat Heinz Klippert vorgelegt. Sein Buch »Methoden-Training«¹⁶ ist die herausragende Publikation

¹⁵ Nach H. Meyer, aaO., 160f.

¹⁶ Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel (1994) ¹¹2000.

zu dieser Frage. Ihm geht es um die Entwicklung der Schule weg von einer Belehrungskultur hin zu einer neuen Lernkultur. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler^{innen} bestärkt wird, das vorrangig auf das aktiv-produktive Lernen der Schüler^{innen} abhebt, und dass die zu fördernden Schlüsselqualifikationen neben persönlicher Kompetenz und Fachkompetenz eben auch Methodenkompetenz und Sozialkompetenz umfassen.

Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik betonen seit Jahren die Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit der Schüler^{innen} bei den Lernprozessen. Methodenkompetenz der Schüler^{innen} ist somit ein Bildungsziel der Schule. Dazu ist es notwendig, über geeignete Lern- und Arbeitstechniken zu verfügen, die das Lesen, Schreiben, Rechnen, Reden, Analysieren, Wahrnehmen und logische Durchdenken von Texten, Problemen und Aufgabestellungen, das Ausdrücken von symbolisch-ästhetischen Wahrnehmungen oder Gefühlen und eine erfolgreiche Kooperation und Kommunikation ermöglichen und erleichtern. Zum andern geht es um die Fähigkeit, selbstständig Informationen beschaffen, erarbeiten und auswerten zu können und Informationen zu behalten und verfügbar zu haben für spätere Verwendung.

Klippert unterscheidet Makromethoden und Mikromethoden. Die Mikromethoden erschließen elementare Lern- und Arbeitstechniken und elementare Gesprächs- und Kooperations-techniken, während die Makromethoden relativ komplexe Methoden mit großem arbeitsorganisatorischen Aufwand umfassen: Gruppenarbeit, Planspiel, Projektmethode, Schülerreferat, Facharbeit u. a. So ergibt sich die auf der nächsten Seite abgebildete Zuordnung hinsichtlich der Methodenkompetenz¹⁷.

H. Klippert empfiehlt ein fächerübergreifendes Methodentraining, z. B. in Form einer Projektwoche oder als Trainingsspirale. Weiter überlegt er, dass Bildung mehr sei als fachspezifischer Kenntniserwerb und dass deshalb Bildung auf inhaltlich-fachliches Lernen, auf methodisch-strategisches Lernen, auf sozial-kommunikatives Lernen und schließlich auf affektives Lernen

¹⁷ H. Klippert, Methoden-Training, 28.

METHODENKOMPETENZ		
<i>Vertrautheit mit zentralen Makromethoden</i>	<i>Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken</i>	<i>Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken</i>
– Gruppenarbeit – Planspiel – Metaplanmethode – Fallanalyse – Problemlösendes Vorgehen – Projektmethode – Leittextmethode – Schülerreferat – Facharbeit – Unterrichtsmethodik – Feedback-Methoden – etc.	– Lesetechniken – Markieren – Exzerpieren – Strukturieren – Nachschlagen – Notizen machen – Karteiführung – Protokollieren – Gliedern/Ordnen – Heftgestaltung – Visualisieren/Darstellen – Bericht schreiben – Arbeitsplanung – (z. B. Klassenarbeit vorbereiten) – Arbeit mit Lernkartei – Mnemo-Techniken – Arbeitsplatzgestaltung – etc.	– Freie Rede – Stichwortmethode – Rhetorik – (Sprach-/Vortragsgestaltung) – Fragetechniken – Präsentationsmethoden – Diskussion/Debatte – Aktives Zuhören – Gesprächsleitung – Gesprächsführung – Zusammenarbeiten – Konfliktmanagement – Metakommunikation – etc.

ziele. »Für methodenzentriertes Arbeiten und Lernen spricht auch, dass dieses mittelbar dazu beiträgt, das inhaltlich-fachliche Lernen der Schüler zu effektivieren und ihre längerfristige Behaltensleistung zu steigern.«¹⁸ Zur Begründung verweist er auf die empirische Lernforschung, derzufolge die Schüler ca. 20 Prozent von dem behalten, was sie hören, aber 80 bis 90 Prozent von dem behalten, was sie sich in tätiger Weise aneignen. In eine Tabelle gebracht, stellt sich der Lernbegriff nun folgendermaßen dar¹⁹:

¹⁸ H. Klippert, aaO., 30.

¹⁹ H. Klippert, aaO., 31.

ERWEITERTER LERNBEGRIFF			
<i>Inhaltlich-fachliches Lernen</i>	<i>Methodisch-strategisches Lernen</i>	<i>Sozialkommunikatives Lernen</i>	<i>Affektives Lernen</i>
– Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen ...) – Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen ...) – Erkennen (Zusammenhänge erkennen ...) – Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen ... beurteilen) – etc.	– Exzerpieren – Nachschlagen – Strukturieren – Organisieren – Planen – Entscheiden – Gestalten – Ordnen – Organisieren – Visualisieren – etc.	– Zuhören – Begründen – Argumentieren – Fragen – Diskutieren – Kooperieren – Integrieren – Gespräche leiten – Präsentieren – etc.	– Selbstvertrauen entwickeln – Spaß an einem Thema/an einer Methode haben – Identifikation und Engagement entwickeln – Werthaltungen aufbauen – etc.

Die Aufgabe, die damit gestellt ist, ist deutlich. Ein erfolgreicher Unterricht setzt nicht nur bei den Lehrerinnen und Lehrern, sondern ebenso bei den Schülerinnen und Schülern voraus, dass eine Fähigkeit zum selbstständigen Umgang mit Methoden erworben wird.

4.3 Insgesamt geht es bei der *Frage der Methodenkompetenz*, ja methodischen Handlungskompetenz, um den Gesamtzusammenhang des Unterrichts und seiner Kommunikationsabläufe, nicht nur um die isolierte Kenntnisse einzelner Methoden. Wesentliche Bereiche, auf die Methodenkompetenz sich richtet, sind²⁰:

20 Im Anschluss an G. Guggel, Methoden-Manual 1: »Neues Lernen«. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung, Weinheim/Basel 1997, 11.

- *Methoden kennen und gezielt einsetzen.* Die Fähigkeit, unterschiedliche Methoden zu verwenden und gezielt einsetzen können – zur Initiierung, Durchführung und Evaluierung von Lernprozessen –, ist eine unabdingbare Voraussetzung gelingenden Lernens. Das bedeutet die Kenntnis der Vielfalt von Methoden, deren Stärken und Möglichkeiten, aber auch der Grenzen der einzelnen Methoden wie von methodischen Arrangements generell.
- *Mit Gefühlen umgehen können.* Lernprozesse beziehen sich nicht nur auf die Kognition, sondern es werden auch emotionale Anteile angesprochen. Darum ist es notwendig, dass Lehrerinnen und Schülerinnen auch mit ihren Emotionen umgehen können. Man kann den veränderten unterrichtlichen Gebrauch der Methoden, die Verschiebung hin zu Methoden mit stärkeren emotionalen Anteilen (offenes Lernen, Projektorientierung etc.) als einen Hinweis darauf verstehen, wie ernst Emotionen heute genommen werden.
- *Mit Gruppensituationen umgehen können.* Der Klassenunterricht ist eine wichtige Unterrichtssituation. Dort wo der Frontalunterricht aufgelöst wird und (klein-)gruppenorientierte Methoden Anwendung finden, kommt eine neue und andere Dynamik in eine Klasse. Dies bedarf eines bewussten Umgangs miteinander.
- *Kommunikation verstehen.* Die intensive Kommunikation unter- und miteinander steht bei vielen Methoden im Mittelpunkt. Deshalb müssen Kommunikationsabläufe durchschaubar gemacht werden. Die kommunikative Kompetenz ist gezielt zu fördern.
- *Die Inhalte nicht aus den Augen verlieren.* Methoden entwickeln oft eine eigene Dynamik, über der dann möglicherweise der Unterrichtsinhalt aus dem Auge verloren wird. Darum ist stets zu bedenken, dass Methoden funktional sind und der Erarbeitung des Themas und der Sichtbarmachung der Inhalte zu dienen haben. Die Methoden sind stets im Zusammenhang mit den jeweiligen Themen und Inhalten zu sehen²¹.

5. Von den Grenzen methodischer Arrangements

Nach den bisherigen Ausführungen könnte der Eindruck entstehen, dass mit Hilfe von Methodenkompetenz alle Unterrichts-

²¹ Ein Beispiel für den Aufbau von Methodenkompetenz ab Klasse 10 bieten E. Verweyen-Hackmann/B. Weber, Aufbau der Methodenkompetenz bei den Lernenden im Religionsunterricht, in: dies. (Hrsg.), Methodenkompetenz im Religionsunterricht (religionsunterricht konkret 4), Kevelaer 1999, 205–221.

probleme zu lösen seien. Dem ist keineswegs so²². Methoden können fehlende Inhalte nicht ersetzen. Die Ziele und Inhalte sind wesentlich. Demgegenüber behalten die Methoden stets eine »dienende Funktion«. Bestehende Konflikte kann man auch nicht einfach dadurch lösen, dass man spielerische und arbeitsintensive Methoden anwendet. Die Konflikte müssen vielmehr thematisiert und bearbeitet werden.

Methodenkompetenz kann ebenso wenig mangelnde Sachkompetenz ausgleichen. Nur ein reflektierter methodischer Einsatz, der verbunden ist mit fundierten Kenntnissen, ermöglicht es, einen inhaltlichen Bildungsprozess mit Aussicht auf Erfolg zu initiieren.

Ein Primat der Methodik wäre der falsche Weg. Methodische Entscheidungen können nur in der Interdependenz mit allen anderen für den Unterricht relevanten Faktoren getroffen werden.

Hinsichtlich der Ziele *Selbsttätigkeit* und *Selbstbestimmung* der Schüler*innen* gilt es zu bedenken, dass es diese Ziele nicht »an sich« gibt, dass sie viel mehr immer nur an bestimmten Inhalten erlernt werden können. Darum ist eine Vernachlässigung der inhaltlichen Fragen religionspädagogisch nicht angebracht. Hinsichtlich der Effektivität des Unterrichts trifft man bisweilen auf die Einstellung, dass offene Lernformen und die entsprechende Schülerselbsttätigkeit per se einen erfolgreichen Unterricht garantieren würden. Auch dies entspricht nicht der Realität. Vielmehr bedarf es des Zusammenspiels ganz unterschiedlicher Methoden mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen und der Inhalte, um einen Unterricht zu gestalten, der es verdient, »gut« genannt zu werden.

Literaturhinweise

E. Verweyen-Hackmann/B. Weber (Hrsg.), Methodenkompetenz im Religionsunterricht (religionsunterricht konkret 4), Kevelaer 1999.

H. Klippert, Methoden-Training, Weinheim/Basel ¹¹2000.

22 Zum Folgenden vgl. G. Gugel, Methoden-Manual I: »Neues Lernen«, Weinheim/Basel 1997, 13.