

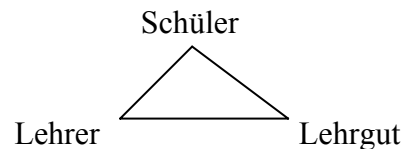
Methoden des schulischen Religionsunterrichts I

1. Grundfragen einer Methodik unterrichtlichen Lehrens und Lernens

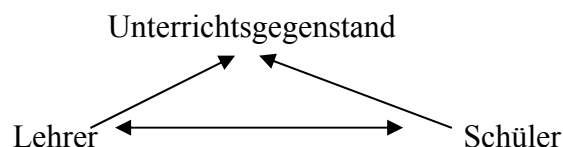
1.1 Unterricht – Was ist das?

1.1.1 Didaktisches Dreieck

- Das didaktische Dreieck geht zurück auf AUGUST HERMANN NIEMEYER
 - o großer deutsche Pädagoge
 - o lebte 1754-1828.
 - o 1793 „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ (1. pädagogisches Lehrbuch): „*Zu jedem Lehren und Lernen gehört ein lehrendes und lernendes Subj., ein Obj. der Erkenntnis und in Beziehung beider aufeinander das Lehren und Lernen selbst.*“ = Didaktisches Dreieck



- Die 3 Elemente sollen im Lernprozess einander vermittelt werden = aktiver Prozess der Aneignung. Schüler und Lehrer werden als Objekt verstanden. Sie zielen auf den Erkenntnisgewinn.
- Lehren ist Lernen ermöglichen und anregen.
- Modell ist abstrakt und mehr am Einzel- als am Klassenunterricht orientiert.
- T. M. NEWCOMB: „Co-Orientierung“ („Koorientierungsmodell“) = unterrichtl. Kommunikation
- Lehrer und Schüler beschäftigen sich mit dem gleichen Unterrichtsgegenstand, versuchen zusammen auf diesen Unterrichtsgegenstand einzuwirken und ihn zu erfassen. Sie verständigen sich untereinander.
-



1.1.2 Strukturmodell (P. HEIMANN / W. SCHULZ, W. H. PETERßEN)

- 📖 Material 1 und 2: Modell der Berliner Schule
- 📖 Material 1: Wolfgang Schulz
- 📖 Material 2: Wilhelm H. Peterßen

- Strukturmodell (zuerst Lehrende der Berliner Schule, 70er: PAUL HEIMANN, WOLFGANG SCHULZ) soll die Realität darstellen
- Es will helfen den Unterricht zu analysieren. → kategorial-analytische Weise der Darstellung des Unterrichts

1. Schritt: Analyse besteht hier aus Besprechung und Beobachtung.

2. Schritt: Hilfen zur Planung

3. Schritt: Unterricht wird veranstaltet.

- Schule ist mehr als Unterricht. Unterricht ist den institutionellen Voraussetzungen der Schule unterworfen und wird mit den schulischen Zielen gehalten.
= Bedingungsfelder
- Er ist beeinflusst von anthropogenen und sozialen Voraussetzungen.

Zwei Voraussetzungen / Bedingungen

1) *Anthropogene-psychologische Faktoren: Schüler + Lehrer*

Kompetenz → Fähigkeit zu Lehren und zu Lernen

Motivation → Lehr- und Lernbereitschaft

2) *Sozial-kulturelle Voraussetzungen*

⇒ Kontext ist gegeben durch Kontext der Kultur, in die sie verwoben sind

⇒ sozioökonomisch: Wie viel Geld wird für Lehrmaterial / Schulbau / Räume / Lehrereinstellungen ausgegeben?

⇒ Ideologische Vorstellungen

Entscheidungsfelder (→ können in der Planung entschieden werden!)

1. **Intentionen:** Zweck / Absicht / Ziele des U. → Unterrichtsziele / Lehr- und Lernziele
2. **Themen:** Gegenstände / Inhalte → ein didaktisches Thema ist nicht wissenschaftlich gegeben, sondern wird erarbeitet.
3. **Verfahren:** das Wie: meist in Schritten, ist gegliedert (Artikulation), in versch. Sozialformen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Stuhlkreis, Partnerarbeit) und Handlungsmustern (Erzählen, Singen, Texte lesen, Bildbetrachtung).
4. **Medien / Methode:** Formen der Präsentation des Inhalts. ABER: Medien sollen allein betrachtet werden: Bildmedien / Tonmedien / Textmedien.
Unterrichtsmedien werden eingesetzt, vermitteln versch. Sichtweisen von Unterricht.
Es geht nicht darum einen Film zu sehen, sondern um den Inhalt.

In diesen Feldern müssen Lehrende mit Lernenden Entscheidungen treffen

→ Es gelten drei Prinzipien:

- a) **Interdependenz:** Alle Faktoren bedingen sich. Jede Entscheidung in einem Feld beeinflusst auch die anderen Felder.
- b) **Variabilität:** Unterricht soll so geplant werden, dass eine Mitsteuerung der Lernenden mögl. ist. (Wie kann ich Freiräume für den Lernenden schaffen, so dass er sich einbringt?)
- c) **Kontrollierbarkeit:** Unterricht soll so geplant werden, dass sich eine Überprüfbarkeit der Lernerfolge anschließt. Sind die Ziele auch erreicht worden? Dienen sie zum Aufbau des folgenden Stoffes?

→ Unterricht hat Folgen, die hemmen oder fördern.

WILHELM H. PETERSEN hat das Modell der Berliner Schule übernommen und um zwei Aspekte erweitert. Als Entscheidungsfelder führt er neben Intention – Inhalt (Thema) – Methode (Verfahren) und Medium (Medien):

1.) **Interaktion:** Kommunikation zwischen Personen

- mehr als methodischer Aspekt
- Welche Kommunikationsformen bestimmen den Umgang in der Klasse?

- Interaktion: Inszenierung – Szene sollte eigens bedacht werden
- 2.) **Organisation:** Schule hat Rahmen-Bedingungen, die nicht verändert werden können
 - aber in Grenzen dennoch
 - Bsp. Exkursionen / Referenten zu einem Thema / Projektunterricht / verschiedene Fächerübergreifende Kooperationen

1.1.3 Charakteristische Merkmale unterrichtlichen Lehrens und Lernens

Unterricht als komplexer Prozess

- zwischen Lehrenden und Lernenden
- verläuft in der Zeit verläuft und in verschiedenen Situationen
- Abfolge von Einzelaktionen und zielstrebigen und planmäßigen Handlungen
- Ziel: Kenntnisse / Einsichten / Fertigkeiten gewinnen
- Weg zum Lernziel erfolgt methodisch.
- Er begegnet in institutionellen Formen → die Gesellschaft leistet sich schulischen U.
- Unterricht soll vorbereiten auf die Komplexität der Gesellschaft und Tradierung der Kultur, die ges. Institutionen und Anforderungen. = gesellschaftliche Funktion

3 Gesellschaftliche Funktionen und eine personale Funktion institutioneller Formen:

- 1) **Qualifikationsfunktion:** Schulischer Unterricht soll Fertigkeiten vermitteln, die im Beruf / in der Ges. von Nöten sind
- 2) **Selektions- / Allokationsfunktion:** Schulischer Unterricht weist Orte des Lernens zu, eröffnet oder verschließt Berufswege → leistungsbezogene Reflexion → stufengetrennt
- 3) **Legitimationsfunktion:** Schulischer Unterricht vermittelt die normativen Grundlagen von Gesellschaft und Kultur.
- 4) **Personale Funktion:** Schulischer Unterricht = Lernhilfe für den Einzelnen auf dem Weg zur persönlichen Entfaltung innerhalb der Gesellschaft
→ Das eine kann nicht bestehen ohne das andere; Unterricht ist nicht Mittel zum Zweck, sondern hat Eigenwert und ist ernstgemeinte Hilfestellung und ist damit auch Teilbestand der Erziehung
Person-, Sozial- und Sachbildung!
 - Schulischer Unterricht hat auch eigenen Zweck: Bewährung des Heranwachsenden.

Drei Aufgaben des Lehrers:

1. Führung im sozialen Ganzen und Gestaltung der Interaktion
2. Steuerung / Regelung / Handlungsplan: Ziele sollen schrittweise angenähert werden
3. Flexibles Eingehen auf Situationen

1.1.4 Eine Definition: Unterricht



Material III: nach Böhm

Unterricht ist die planmäßige, absichtsvolle, meist professionalisierte und institutionalisierte Übermittlung von Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Ziel: Verhaltensdispositionen der Schüler langfristig verändern

Unterricht muss immer der Selbstverwirklichung und der Weltorientierung des Schülers dienen.

- Erziehung zielt auf selbstständiges, mündiges Handeln des Lernenden → mutet es ihm zu.
- Erziehung führt zur Selbstverantwortung → zugemutete Selbstverantwortung

1.2 Methoden erzieherischen Handelns

📖 Materialien III,1

H. BOKELMANN: Zum Thema „Erziehung“

Die Erzieher verhelfen dem Edukanden zur eigenen Lebensführung

- im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen (Erziehungsnormen)
- unter konkreten Umständen (Erziehungsbedingungen)
- mit bestimmten Aufgaben (Erziehungsgehalten)
- mit bestimmten Maßnahmen (Erziehungsmethoden)
- in der Absicht einer Veränderung (Erziehungswirkungen)

1.2.2 Grundaufgaben erz. Handelns (FRIEDRICH SCHLEIERMACHER)

- F. SCHLEIERMACHER (1768-1834, dt. Philosoph und ev. Theologe)
Erzieherisches Handeln = 3 Tätigkeitsformen:
 1. **Behütende Tätigkeit** (Schutzraum):
Heranwachsender bekommt Raum, der geschützt ist, indem er die Selbstverantwortung lernen / üben / frei handeln kann. Schutzraum
 2. **Gegenwirkende Tätigkeit:**
Erziehung soll Widerstand / Reibungsfläche negativer Einflüsse sein.
 3. **Unterstützende Tätigkeit:**
Ermutigen, Soz. Entwicklung des Kindes stützen.

1.2.3 „Erziehungsmittel“

- Erziehungsmittel sind kommunikative Handlungsformen im pädagogischen Vollzug zur Erreichung des Erziehungszieles:
 - Lob / Tadel
 - Zuwendung in Wort / Tat
 - Beispiel / Vorbild
 - Erinnerung, Mahnung
 - Belohnung, Strafe, Befehl, Gebot, Wiedergutmachung
 - Gewöhnung
 - Übung
 - Arbeit + Spiel
 - Stetigkeit

Die Erziehungswirkung einzelner erzieherischer Mittel, kann nur individuell gesehen werden und wirkt nicht bei allen gleich.

1.2.4 Erziehungsstile (KURT LEWIN)

Muster erzieherischen Handelns (= idealtypisch-reduzierte Reinformen).

KURT LEWIN (1890-1947)

- amerikanischer Gestaltpädagoge deutscher Herkunft (1933 in USA emigriert)
- einer der Begründer der Gruppenpsychologie (Führungsstilforschung)
- „Erziehungsstil“ → Auswirkungen: Leitungsstil von Gruppenleitern auf Gruppe

➔ Drei Führungsstile:

1) Autoritärer Führungsstil

Merkmale: stark lenkend / vorgehend, negative Bekräftigung (Strafe), gehorsamsorientiert
Wirkung: fördert Gehorsam/Anpassung, aggressive und antagonistische Verhaltensweisen gegenüber dem Gruppenleiter und den anderen Gruppenmitgliedern

2) Demokratischer / soz. integrativer Führungsstil

Merkmale: motivierend und positiv bekräftigend (Lob), interessiert an selbstständigem und partnerschaftlichem Verhalten, Achtung und Annahme
Wirkung: fördert Kooperation, Hilfsbereitschaft, Kompromissfähigkeit sowie selbstständiges und kritisches Denken.

3) Laissez-faire-Stil

Merkmale: Verzichtet auf erzieherische Interventionen, Nachgeben, überlässt Gruppe sich selbst
Wirkung: geringer Gruppenzusammenhalt; häufig emotionale Spannung auf Grund der Wirkungslosigkeit des eigenen Handelns.

H. H. ANDERSON: Untersuchung bei Lehrern und ErzieherInnen

- dominanter (a) und integrativer (b) Erziehungsstil
- ➔ Auswirkungen des erzieherischen Handelns auf den Zögling werden bestätigt.
- ➔ Erklärung: Erziehung = Kreislaufprozesse, die sich selbst verstärken.

1.2.5 Dimensionen erzieherischen Handelns (REINHARD TAUSCH / ANNE-MARIE TAUSCH)

 Material IV

Fünf Dimensionen (4 förderlich / 1 wenig förderlich)

1) Achtung – Wärme – Rücksichtnahme

Im Gegensatz zu Missachtung – Kälte – Härte.
Wertschätzung, Anteilnahme, Vertrauen, Hilfe, Nähe, Ermutigung, ...

2) Empathie – Einfühlerndes, nichtwertendes Verstehen

Vollzug eines Perspektivwechsels in der Sicht des Zöglings
Empathie zeigen wir durch Wort, durch Gestik und Mimik.

3) Echtheit – Aufrichtigkeit – Authentizität

Ehrlichkeit ohne Fassade. Ungekünsteltes und nicht inszeniertes Verhalten. Natürlichkeit.

4) Fördernde, nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten

Anregungen, Hinweise zu Handlungsmöglichkeiten, Angebote bereitstellen, unterstützen
Lenken, um Eigeninitiative des Kindes zu fördern

5) Negativfaktor: Dirigierung – starke Lenkung

Bestrafung, Befehle, anordnen, ausfragen, Verbote, Kontrolle, Ermahnung (Vorherrschend)

- erzieherisches Verhalten lässt sich nur im mehrdimensionalen Raum beschreiben
- Es besteht ein faktischer Zusammenhang zwischen Erzieher- und Kinderverhalten
 - o Gute Intelligenzentwicklung und Leistungsmotivation ist dann zu erwarten, wenn Eltern sowohl Anteilnahme zeigen und sie wertschätzen als auch

Anregungen zur Aktivität geben, zudem Bereitstellung von
Erfahrungsmöglichkeiten, Verständnis, Ermutigung

- Hohe Anstrengungsbereitschaft erreicht man durch Wertschätzung und Bekräftigung nicht durch Strafe.
- Bevorzugung von strafender Erziehung führt zu Aggression der Kinder
- Erziehungsstile = werthafte Handlungsmuster → implizieren Werte / Ziele des Erziehungshandelns = nicht eindimensional zu beschreiben
- Ergebnisse der Erziehungsstilforschung dürfen nicht vorschnell verallgemeinert werden. Gleiches Erziehungsverhalten kann unterschiedlich sein. Sie sind abhängig von situativen Bedingungen des Erziehungshandelns und sowohl von den individuellen Eigenarten des Erziehers als auch des Kindes.
- KURT LEWIN: „Feldtheorie“, innerhalb der das Erziehungshandeln beurteilt und erforscht wird.
- ökologische Theorie (U. BRONFENBRENNER): Umwelt / Umfeld berücksichtigen!
- Erziehungsforschung muss Schüler- und Lehrerperspektive berücksichtigen.
- Erziehungsstile = komplexe Handlungsmuster.
≠ reduzierbar auf technisches Verständnis.

ARISTOTELES:

- 1) techne = herstellendes Handeln
- 2) poesis = künstlerisches, gestaltendes Hervorbringen
- 3) praxis = sittliches Handeln im alltäglichen Leben
→ Erziehung = Teilbereich der sittlichen Praxis

- Forschung ergänzt praxis durch den Begriff der Autopraxis: denn Schüler lernen und reagieren unterschiedlich. Sie sind selbst handelnd, wenn sie lernen.

1.2.6 Grenzen erzieherischen Handelns (JANUSZ KORCZAK = HENRYK GOLDSZMIT)

HENRYK GOLDSZMIT

Synonym, unter dem er schreibt: JANUSZ KORCAK

- 1878 in Warschau geboren. Er stammt aus einer polnisch-jüdischen Akademikerfamilie.
- 1904 wurde er Arzt einer Kinderklinik in Warschau und 1911 Direktor eines jüdischen Waisenhauses. 1940 wurde dieses Waisenhaus ins Warschauer Ghetto verlegt. 1942 wurden die Kinder zusammen mit Korczak (der freiwillig mitging) ins KZ Treblinka verschleppt, wo sie alle umgebracht wurden.
- Er hat viele Schriften verfasst, die sich durch eine tiefe Reflexion des zu erziehenden Kindes auszeichnen

2 wichtige Veröffentlichungen:

1918: „Wie man ein Kind lieben soll.“

1928 „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (📖 Material V)

- Ein Erzieher hat die Aufgabe, das Kind leben zu lassen / zum Recht verhelfen, wirklich Kind zu sein. Er muss sich immer wieder neu bemühen, das Kind zu verstehen, es muss wachsen.

Magna Charta Libertatis (Grundgesetz / Grundrechte für das Kind):

Konstitutionelle Grundlage einer Pädagogik der Achtung

Das Recht des Kindes auf Achtung

Als wechselseitiger Vorgang: Respektierung des Kindes durch den Erwachsenen lehrt das Kind, andere Menschen zu achten.

1. Das Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod

- Als Recht auf sein Leben zu sehen. Gegen Überbehütung / Overprotection.
- Die Furcht vor dem Tod des Kindes, darf den Erzieher nicht dazu verleiten, das Kind zu stark einzuschränken (aber auch keine Vernachlässigung)
- Förderung von Selbständigkeit und Selbstbestimmung:
 - o Spielraum für eigene Erfahrungen „am eigenen Leibe“
 - o Welt- und Selbstentdeckung
 - o Recht auf Fehler und Misserfolge
 - o Möglichkeit zu Willensausübung und Willenstraining

2. Das Recht auf den heutigen Tag

- KLAFFKI: „Die Zukunft darf nicht auf Kosten der Gegenwart gewichtet werden. Die Gegenwart darf sich der Zukunft nicht verschließen.“
- Man darf das Kind nicht ins Morgen drängen bzw. mit den Problemen des Morgen belasten, sonst verfehlt man Erziehungsziel.
- Wichtig ist, was das Kind heute beschäftigt und fasziniert.
- Betonung des absoluten Wertes des Kindes
 - o Gleichberechtigung des Stadiums der Kindheit mit Erwachsensein
 - o Zubilligung altersadäquater Rechte, Pflichten, Bedürfnisse, Wünsche und der spezifischen Kinderperspektive

3. Das Recht so zu sein, wie es ist

- Kinder werden nicht erst zu Menschen, sie sind es schon!
- Förderung von Individualität und Identität
- Abbau „überhöhten Kindheitsideals“ (mehr als ein Schulkind)
- Recht auf „Mittelmäßigkeit“
- Berücksichtigung von Veranlagung und Erziehungsmilieu als wichtige Erziehungsdeterminanten
- frei Entfaltungsmöglichkeiten → mit Rücksicht auf soziale Bezüge, Bedingungen, Ansprüche
- Gewährung eigener Ziele und Positionen

→ Recht auf demokratische Institutionen für das Gemeinschaftsleben: Parlament, Kameradschaftsgericht, Betreuungskommissionen, Privateigentum, öffentliche Meinung

MARTIN SCHWAB

- Recht des Kindes auf Achtung = Achtung des Kleinen

FRIEDRICH BEINER

- hat 6 Dimensionen der Aufgaben des Erziehers herausgearbeitet:

1) Mit den Kindern fühlen

Empathie weder nur emotional, noch nur kognitiv, sondern personal, auf das Kind zielend, das Denken des Kindes sollte verstanden werden.

2) Die Kinder begleiten, nicht bevormunden

dialogische Beziehung in Familie und Klasse, Achtung und Partnerschaft

3) Die Realität nicht beschönigen – aus Fehlern / dem Alltag lernen

Warnung vor zu utopischen Idealismus

4) Menschenrechte der Kinder beachten

Das Kind ist schon Mensch und Person!

5) Beobachten / reflektieren

„Wie“ und „Was“ ist das Kind? Nicht: Wie und was sollte es sein?

6) Fantasievoll und humorvoll e. demokratische Lebenswelt schaffen

[Längster Tag: man darf so lang schlafen wie man will; Kürzester Tag: Man darf ins Bett gehen, wann man will; Tag des Schmutzfinken: Waschen nur gegen Gebühr, Haus- und Kinderzeitung, Betreuungsaufgaben der Älteren gegenüber den Jüngeren]

⇒ Self-Gouvernement

⇒ Hilfe zur Selbsterziehung

⇒ Schwächen und Fehler zugestehen = Ermutigung

→ Modell einer gerechten, gelebten Kinderpolitik = Just Community

1.3 Methoden des Unterrichts: Formen des methodischen unterrichtlichen Handelns

- Lernen bezieht sich auf 3 Ebenen

⇒ kognitives Wissen

⇒ affektives Lernen (Einstellungen und Haltungen)

⇒ psychomotorisches Lernen (Fertigkeiten, um sich in einer Kultur zurecht zu finden (Schreiben, Körperhandeln, d.h. z.B. Sport etc.))

Einige empirische Hinweise

Ziel des U. = Bei Lernenden Lernen anregen
Gedankenkreis des Lernenden klären
Interessenshorizont des Lernender erweitern
Mit der Wirklichkeit vertraut machen
Fähigkeiten / Fertigkeiten vermitteln und einüben

Kennzeichen d. U. = Planmäßigkeit, Ziel-, Erfolgs-, Ergebnisorientierung
→ folgt unterschiedlichen. Handlungsmustern!

Sozialformen des U.:

- dominiert zu $\frac{3}{4}$: Frontalunterricht
 - Vorherrschend: gelenktes Unterrichtsgespräch
 - 10 % Stillarbeit / Lehrervortrag; >5% Schülervortrag
 - 10 % Einzelarbeit, 7 % Gruppenarbeit, 3 % Partnerarbeit
- Hohe Lehrerlenkung, einseitige Wissensvermittlung

1.3.1 Unterrichtliche Handlungssituationen

= kleinste situative Handlungseinheiten der unterrichtlichen Interaktion mit Sinn und Bedeutung.

Handlungssituationen haben Aufgabencharakter: stoßen Unterricht an, halten ihn in Fluss, führen zu Ergebnissen.

HILBERT MEYER:

Ebenen des Unterrichtens: Handlungssituationen, Lernsituationen, Unterrichtsszenen

Dynamik der Unterrichtsbeeinflussung:

Impulse drängen zur Stellungnahme.

Vergleiche lassen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auffinden.

Verwirrung fordert Klärung.

Provokation bewirkt Reaktion.

Widerspruch fordert Klärung.

JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776-1841)

- Er entwickelte den Begriff des pädagogischen Takts als Grundvoraussetzung für Lehrer.
- Er forderte einsichtiges und geschicktes Handeln und eine Leichtigkeit des Handelns
- Lehrende müssen in der Unterrichtssituation. mit klugen Mitteln zwischen Theorie und Praxis vermitteln.

Voraussetzungen:

1. Im U. muss situationsbezogen, klug, einsichtig und geschickt gehandelt werden
2. Lehrende müssen zurückhaltend, sensibel die Lerntätigkeit anregen
3. Bildung eines wissenschaftlichen Gedankenkreises → pädagogische Theorien
4. Eine aus reflektierter Erfahrung gewonnene Handlungskompetenz (= erzieherische Praxis) → Herbart weiß um Grenzen einer wissenschaftlichen Ausbildung.
5. Ein kluges Urteilsvermögen im Hinblick auf die aktuelle Situation.
→ reflektierte Erfahrung muss leicht auf die Situation bezogen werden können

1.3.2 Unterrichtliche Handlungsmuster

= methodische Grundformen des unterrichtlichen Lernens und Lehrens, z.B. Diskussion, Rollenspiel, Lehrervortrag, Erzählen, Bildbetrachtung, Spiellied, Erkundungsgang

- ⇒ bündeln und ritualisieren das unterrichtliche Handeln von Lehrern und Schülern
- ⇒ müssen erlernt + eingeübt werden.
- ⇒ Lehrer müssen Rückwirkungen der Handlungsmuster kennen

Ordnungsmuster der unterrichtlichen Handlungsmuster (s. HERION):

6 Gruppen:

1. Sprachliche Gestaltungsformen (z.B. Gespräch)
2. Bild (z.B. malen)
3. Musik (z.B. Lieder erarbeiten)
4. Spiel (z.B. spielerische Darbietung)
5. meditative Formen (z.B. Besinnung)
6. Medieneinsatz (z.B. Buch)

1.3.3 Verlaufsformen des unterrichtlichen Lehrens und Lernens

(= Unterrichtsschritte, Stufenschemata)

- gliedern zeitlichen Ablauf (auch methodischen Gang, Stufenschemata, ...
- beschreibt Prozesstruktur des Unterrichts → hat eine innere und eine äußere Seite.
- ⇒ Unterrichtsschritte haben in Bezug auf Lerneffekt eine bestimmte Funktion
 - Zeit, beobachtbare Schritte = äußerer Rahmen
 - Folgerichtigkeit, innere Sachlogik = innerer Rahmen

→ Gliederung in Hinblick auf Lerngesetzmäßigkeiten (Lernpsychologie):

1. Einstieg / Einleitung / Hinführung / Eröffnung / Vorbereitung
 2. Bekanntgabe des Ziels / Problemformulierung / Themenfindung / Aufgabenstellung
 3. Erarbeitung / Darbietung / Vertiefung
 4. Ergebnissicherung / Anwendung / Übung / Transfer / Zusammenfassung
 5. Kontrolle / Auswertung / Überprüfung
 6. Wiederholung
- = Stufen / Phasen des Unterrichts
Stufenschemata / Phasenschemata / Artikulationsschemata (kl. Gelenkstellen)

1.3.4 Sozialformen des unterrichtlichen Lehrens und Lernens

= Ebene der Sozialformen / Kooperationsformen / Differenzierungsformen

- regeln Beziehungsstruktur
 - äußere Seite: räumliche / persönliche Differenzierung
 - innere Seite: verschiedene Sozialformen regeln unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsformen
- äußerer Rahmen: Klassenraum, Sitzordnung ... → beeinflussen das Lernverhalten.
- Möblierung des Klassenzimmers fördert oder hemmt erzieherisches Lernen

4 Sozialformen:

1. Klassenunterricht (Frontalunterricht ist nur eine Form davon!)
2. Gruppenunterricht
3. Partnerarbeit
4. Einzelarbeit

→ erschließen unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsformen

1.3.5 Methodische Großformen

Stehen über einer Unterrichtseinheit

- a) Lehrgang
= schrittweise Vermittlung e. best. Wissensbereichs
- b) Projekt
= prozess- und produktorientiertes Lernen
(kl. Projekte = Vorhaben)
- c) Klassenfahrten / Exkursionen

2. Verlaufsformen unterrichtlichen Lehrens und Lernens

2.1 Zur Begrifflichkeit

- Unterricht ist ein bewusst geplanter (Lern-) Prozess, der der Gliederung bedarf. Die Bezeichnungen für diese Abschnitte sind in der Literatur unterschiedlich mit verschiedenen Perspektiven.
 - o Unterrichtsphasen
 - Gliederung des zeitlichen Ablaufs in seiner Entwicklung (nicht chaotisch, sondern in einer Dynamik und Entwicklung, die mehrerer Unterrichtseinheiten umfassen)
 - o Unterrichtsstufen
 - ein Fortschritt / Aufstieg soll erreicht / ermöglicht werden
 - o Unterrichtsetappen
 - Wegetappen / Wegabschnitte, zwischen denen auch Ruhepunkte / Pausen liegen, in denen die Schüler bewusst nachdenken können. Es gibt Etappenziele. U. entfaltet sich in diesem Wechsel.
 - o Unterrichtssequenzen
 - Folgerichtigkeit der Abschnitte soll gegeben sein → aufbauend.
 - o Unterrichtsschritte
 - Weg wird schrittweisezurückgelegt, unterschiedliches Tempo.
 - o Lehr- / Lernschritte
 - jeweils die Perspektive des Handelnden gewählt
 - o Formalstufen
 - Einzelne inhaltlich verschiedene Bereiche, die formal sind und abstrahiert werden → lernpsychologische, inhaltsneutrale Stufen
 - o Normalstufen
 - normaler Verlauf einer Unterrichtsstunde
 - Stufen sind auch normativ, begegnen regelmäßig, ihnen kommt Verbindlichkeit zu
- All diese Begriffe bezeichnen die Artikulation (articulus = Gelenk) des Unterrichts → Unterricht soll gegliedert sein, bewegliche Schaltstellen.

J.A. Komenský (COMENIUS):

- ⇒ 1638 „Didactica magna“ (erstes großes Werk zur Didaktik)
- ⇒ Erster eigentlicher systematischer Neuentwurf
- ⇒ Beginn der reflektierten Didaktik als Unterrichtskunst
- ⇒ 7. Grundsatz: „Die Natur macht keinen Sprung, sie geht schrittweise vor“
 - o Exemplifizierung an einer Vogelmutter oder am Bsp. des Hausbaus
 - o Schrittweises Vorgehen
 - o In der Reihenfolge vorgehen, wie sich alles voraussetzt
 - o Sorgfältige Einteilung der Zeit und des Arbeitspensums

2.2 Klassische Modelle der unterrichtlichen Artikulation

2.2.1 Unterricht als Lektion – ein kognitiv orientiertes Modell des Unterrichtsverlaufs: JOHANN FRIEDRICH HERBART und das Formalstufenschema der Herbartianer

- 1776-1841, Prof. für Philosophie und Pädagogik in Göttingen
- vorher 2. Nachfolger Kants in Königsberg
- 1806 „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“

- 1835 „Der Umriss pädagogischer Vorlesungen“
 - Nachfolger sind Herbartianer, die aus Herbarts Modell ein Formalstufenschema entwickelt haben.
 - Wurde im 19. Jh. maßgeblich.

 - Seine Theorie werden Bildung und Erkenntnis in der Dialektik von Vertiefung und Besinnung gewonnen.
 - In Vertiefung und Besinnung existiert je ein fortschreitendes und ein ruhendes Element → 4 Elemente des Lern- und Bildungsprozesses = Stufen des Erkennens (kein formales Stufenschema!)
- a) Vertiefung**
⇒ Weckung eines möglichst „vielseitigen Interesses“, welches der Lernende mit dem Lerngegenstand verbinden soll.
- b) Besinnung**
⇒ erkenntnisanregende Besinnung
⇒ Der Lernende tritt in Distanz zum Gegenstand. Er ordnet ihn und die gewonnenen Eindrücke ein, verknüpft, strukturiert, reflektiert und wertet aus.

Ruhende Vertiefung = Klarheit

- ⇒ Klarheit in den einzelnen Elementen der Begegnung mit dem Gegenstand

Fortschreitende Vertiefung = Assoziation

- ⇒ Einzelne Vorstellungen in ihren Verknüpfungen / Kontexten wahrnehmen

Ruhende Besinnung = System

- ⇒ Gewonnene und verknüpfte Erkenntnis soll geordnet / systematisiert werden
⇒ Begriffsbildung

Fortschreitende Besinnung = Methode

- ⇒ damit Erkenntnis zu ihrer Vollendung gelangt, muss das gewonnene System zur Anwendung kommen, erprobt und vertieft werden
⇒ Übertragung, Anwendung, Übung, Transfer

Herbart versteht Bildung als dynamischen und dialektischen Prozess der Erkenntnis

- ⇒ Gedankenkreis der Schüler wird geklärt und erweitert.
⇒ Bildung neuer Verknüpfungen

Herbart beschreibt Elemente, die im Lernprozess begegnen müssen. Er sagt nicht, dass das formale Stufen sind.



Er stützt sich auf den englischen Ansatz des psychologischen Empirismus.

Er ist auch interessiert an den Grenzen seines Ansatzes und Erweiterung der Methoden.

Er sieht durchaus verschiedene Fächer / Schüler / Altersstufen, die eine Modifizierung fordern. → kein starres Formalschema!

In der Nachfolge wurde Herbarts offenes System von zahlreichen Pädagogen (= Herbartianer) aufgegriffen und weiterentwickelt zum Formalstufenschema, als Instrument für die Lehrerbildung, um guten, reflektierten Unterricht halten zu können. Das Formalstufenschema erlangte normative Verbindlichkeit bei der Planung einzelner Lektionen. Seine weite Verbreitung bis ins 1. Drittel des 20. Jahrhunderts hinein, bestimmte vor allem Volksschulunterricht.

Es sind vor allem zwei Herbartianer zu nennen:

- ⇒ TUISKON ZILLER (1817-1882)
 - Professor für Pädagogik und Philosophie in Leipzig, Schüler Herbarts.
 - gründete 1862 Übungsschule
 - 1868 Verein für wissenschaftliche Pädagogik
- ⇒ WILHELM REIN (1847-1929)
 - Professor für Pädagogik in Jena
 - 10 Bde. Handbuch für Pädagogik

Fünf Stufen des unterrichtlichen Lernprozesses, die als Formalstufen verstanden werden (Großen Einfluss auf einzelne Fachdidaktiken):

Eine Vorstufe:

1. Vorbereitung und Zielformulierung
 - ⇒ Vorstufe zum Unterricht. Lässt Richtung für Lernenden erkennen

Vier Hauptstufen:

2. Darbietung des Themas/Inhalts (ähnlich Klarheit)
3. Verknüpfung (ähnlich Assoziation)
4. Zusammenfassung (ähnlich System)
5. Anwendung (ähnlich Methode)

- REIN weist daraufhin, dass dieses Schema vor allem für Lernen im Hinblick auf kognitive Erkenntnis gilt (= Grenze)
- Im Bereich der Katechetik und Religionspädagogik entstehen unter dem Einfluss dieser Herbartianer neue Katechismusmodelle.
 - ⇒ TUISKON ZILLER war im evangelischen Bereich sehr aktiv
 - ⇒ Im katholischen Bereich der „VEREIN CHRISTLICHER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“, hier ist vor allem OTTO WILLMANN (1839-1920) zu nennen.
 - Professor für Philosophie und Pädagogik in Prag
 - In Leipzig Konstruktor (Lehrerausbilder), dann in verschiedenen Städten tätig
 - Schlug Brücke zur Katechetik

MÜNCHNER UND WIENER REFORMBEWEGUNGEN

Es gibt zwei Reformbewegungen (Wiener und Münchner Methodenbewegung), die sich von einer neuscholastischen Katechese absetzen.

Vorherige Katechismen nahmen wenig Bezug auf unterrichtlichen Prozess (Fragenkatalog mit 1000en Fragen).

Geschichtlicher Hintergrund: um 1900 lösten sich die traditionellen Milieus auf und umfassten so nicht mehr das ganze Leben. Zudem entstanden zahlreiche Freidenkerbewegungen (antikirchlich) → Neuheidentum.

Hieraus resultierte die Selbstorganisation von Katecheten zunächst in München und Wien, von dort aus entwickelten sich Methodenbewegungen.

Münchener Methodenbewegungen

Ziele: Religionsunterricht auf methodische Weise aufarbeiten
normatives Muster für den Religionsunterricht entwickeln
dabei Orientierung am Herbartianer Formalstufenschema
Religionsdidaktik auf eine wissenschaftlich fundierte Basis stellen

Hauptpersonen der Münchner Methodenbewegungen:

- HEINRICH STIEGLITZ (Stadtpfarrer in München, hat Musterkatechismen veröffentlicht)
- ANTON WEBER (Dozent an einer pädagogischen Hochschule, förderte Methode im wissenschaftlichen Bereich)
- JOSEF GÖTTLER (Erster Lehrstuhlinhaber eines Religionspädagogiklehrstuhls im deutschen Bereich (in München), er hat wissenschaftlich den Religionsunterricht am weitesten reflektiert und differenziert)

Aufbau des Münchner Modells:

- als Schema für Lektion
 - 3 Haupt- und 2 Nebenstufen
1. Zielangabe mit Vorbereitung (1. Nebenstufe)
 2. Darbietung (1. Hauptstufe)
 3. Erklärung (2. Hauptstufe)
 4. Zusammenfassung (2. Nebenstufe)
 5. Anwendung (3. Hauptstufe)

Didaktische Überlegungen:

- Jede Unterrichtsstunde muss etwas wie eine methodische Einheit ergeben
- aristotelische Erkenntnistheorie: „es ist nichts im Intellekt, was nicht vorher in den Sinnen war“
- Ausgang von Anschauungen wie z.B. einem Erlebnis, einer biblischen Erzählung
 - Erfahrungsbezug der Katechese wird angebahnt
 - von der Anschauung zum Begriff
- Ziel = Anwendung der Erkenntnis
- Wirkungsgeschichte reicht bis 50/60er Jahre, vgl. „Grünen Katechismus“ (Katholischer Katechismus an der Münchner Methode orientiert)

Kritik an der Münchener Methode / Lektionsansatz

1. Generalisierung des Formalstufenschemas
 - ⇒ verallgemeinert ein Muster unterrichtlichen Lernens. Darin liegt seine Gefahr und seine Grenze
 - ⇒ es geht „nur“ um kognitives Lernen, um kognitive Begriffsbildung
 - ⇒ lehrerzentriertes Schema
 - ⇒ Erschließung der autoritativen Lehrvorlage des Katechismus.
2. Das Postulat eines einheitlichen Formal-Stunden-Schemas
 - ⇒ blendet einige wichtige Größen / Methodenentscheidungen einfach aus.
 - ⇒ Unterricht muss angemessen sein. Es kommt auf den Gegenstand an ≠ 1 Schema
 - ⇒ Anpassung an die Auffassungsstrukturen der Schüler (Altersstruktur)
3. Lektionsbezogenes Stufenschema suggeriert einen konsequent linearen Verlauf des unterrichtlichen Lernprozesse
 - ⇒ führt zu einem sehr stofforientierten Lernen
 - ⇒ Lernende müssen auch im Blick sein.
 - ⇒ Unterricht kann Umwege / Holzwege / Exkurse gehen
4. Formale Monotonie des unterrichtlichen Vorgehens
 - ⇒ Schematisierung von Unterricht = unmotivierend

2.2.2 Unterricht als Arbeitsprozess – ein pragmatisch orientiertes Modell des Unterrichtsverlaufs

- pragmatisches, handlungsorientiertes Unterrichtsmodell
- Reformpädagogischer Ansatz der Arbeitsschule mit Wurzeln in den USA
- amerikanischen Reformpädagogik: progressive education
- vor allem verknüpft mit JOHN DEWEY (1859-1952) und WILLIAM HEARD KILPATRICK (1871-1965)

JOHN DEWEY(1859-1952)

- forderte pragmatische Ausrichtung des Unterrichts, setzte dadurch einen Akzent
- Unterricht soll Voraussetzung für besseres Handeln sein.
- Unterricht will Handlungskompetenzen vermitteln
- Ausbildung von Verhaltensdispositionen und Verhaltensformen (Habit Formation)

WILLIAM HEARD KILPATRICK (1871-1965)

Professor für Philosophie der Erziehung in New York

Beide legten 1918 einen **Projektplan** vor:

- Handlungsorientiertes Lernen ist nur möglich, wenn ganzheitliche und praxisorientierte Arbeitsformen / Inhalte im Mittelpunkt des Unterrichts stehen
- fächerübergreifend + demokratisch
- Von Schülern selbst entworfenen Plan zur Problemlösung
 - o somit werden für das Leben wichtige Handlungsdispositionen geschaffen
 - o so führt z.B. Lösung sozial relevanter Probleme zur Einübung in die demokratische Lebensform → Erziehung zur Selbständigkeit und Eigenverantwortung
- Unterrichtsreform sollt mit Schulreform einhergehen
- Multiperspektivität
- Lange Wirkungsgeschichte / bis heute wirksam

Analoge Ansätze in der deutschen Reformpädagogik → ARBEITSSCHULBEWEGUNG (ca. 1900)

- Setzt sich von der Lernschule ab: „Buchsule“ soll durch produktive Aktivität und Selbsttätigkeit der Schüler ersetzt werden
- keine bloßen Theorien, sondern Strömungen, die getragen werden von engagierten Personen der Lehrerschaft

GEORG KERSCHENSTEINER (1854-1932)

- Stadtschulrat in München
- ab 1918 Honorarprofessor in München
- 1912: „Der Begriff der Arbeitsschule“ betont handwerkliche Tätigkeit im Unterricht (→ Werkstättenunterricht, Schulküchenunterricht, Laborunterricht [experimentelles Lernen])
- Einsicht, dass durch Arbeit Bildung geschieht und geschehen kann (vgl. polytechnischer Unterricht der UdSSR, DDR etc.) → handwerklicher Unterricht / Laborunterricht, manuelle Arbeitsschule.

HUGO GAUDIG (1860-1923)

- wichtig für gymnasialen Bereich; Leipzig, Lehrerbildungsseminar

- 1922 „Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis“ betont freie geistige Schularbeit
 - ⇒ es gibt nicht nur handwerkliches, experimentelles Eigenlernen, sondern auch individuelles, selbsttätiges geistiges Lernen
 - ⇒ Arbeitstechniken der geistigen Art vermitteln (Textverständnis, Prüfung von Argumenten, Informationen besorgen, ...)
 - ⇒ verbunden mit Abwehr des von Lehrern vorgedachten Unterrichts, d.h. positiver Wert der Schülerfragen, in Unterricht integrieren
 - ⇒ Gespräch mit echten (im Gegensatz zu unechten) Lehrerfragen, die ein Problem thematisieren und nicht einfach eine bestimmte Antwort verlangen
- Einfluss auf Religionsdidaktik (Kath. Bereich stand diesem Ansatz kontrovers gegenüber.)

OTTO SCHEIBNER (1877-1961)

- Mitarbeiter Gaudigs, studierte Pädagogik an der Uni Jena (Zentrum der Pädagogik der damaligen Zeit, danach Erfurt.)
- 1928 „20 Jahre Arbeitschule“
- entfaltet Methodenschema für Arbeits-Unterricht

Fünfstufigen Schema des Arbeitsunterrichts:

1. Stufe des Arbeitsziels

- ⇒ Arbeitsziel wird gesetzt und gefunden. Arbeitsaufgabe kommt in den Blick
- ⇒ Diese wird in den Willen aufgenommen und erfasst (kognitive und emotionale Erfassung)
- ⇒ man will so etwas wie Arbeitsmotivierung gewinnen, die den ganzen folgenden Prozess mitgeführt wird, leitet
- ⇒ Pragmatisches Lernen und Kognitives Lernen werden gleichzeitig bedacht.

2. Stufe der Arbeitsmittel

- ⇒ Arbeitsmittel zur Lösung der gestellten Aufgabe werden gesucht, bedacht, bereitgestellt, ausgewählt, geordnet. (z.B.: Wo bekommt man Informationen her? Welche Arbeitsmittel brauchen wir?)

3. Stufe des Arbeitsplans

- ⇒ es soll planvoll, in bedachten, aufeinander folgenden Schritten gearbeitet werden
- ⇒ Arbeitsplan entwirft einen Arbeitsweg, der in Arbeitsschritten gegliedert ist Schritte werden festgehalten
- ⇒ Ordnung der Arbeitsmittel
- ⇒ Es geht nicht um Arbeitsmotivation sondern Arbeitsbereitschaft. Jetzt kann an die Arbeit gegangen werden.

4. Ausführung der einzelnen Arbeitsschritte

- ⇒ Einzelnen Arbeitsteile und – schritte werden ausgeführt und untereinander in Verbindung gebracht → Arbeitsvollzug
- ⇒ erlebnismäßig geht es um den Arbeitsvollzug

5. Stufe des Arbeitsergebnisses

- ⇒ Arbeitsergebnis wird festgestellt, gesammelt, betrachtet, geprüft, beurteilt (was hat sich bewährt, was ist misslungen und warum)
- ⇒ Ergebnis soll manifestiert, gesichert werden

- ⇒ Einordnung in bereits vorhandenes Wissen der Schüler
- ⇒ Arbeit soll ausgewertet, evaluiert werden
- ↓
- die einzelnen Vorgänge sind abhängig vom Arbeitsgegenstand/Thema und vom Arbeitsmaterial.
 - ⇒ z.B. eher anschaulicher Gegenstand oder geistiger Gegenstand (Problem etc.)
- Bearbeitung verläuft an den Arbeitsschulen nach diesen 5 Schritten, aber je nach Thema eben sehr unterschiedlich
- ↓
- dieses Modell wurde in der Katechetik rezipiert, nachdem es 1920 von der Reichsschulkonferenz für die Schulen im Deutschen Reich vorgeschrieben wurde

Wichtige Religionspädagogen:

- ⇒ FRANZ WEIGL (Stadtschulrat in der Oberpfalz)
- ⇒ HEINRICH SCHÜSSLER (Frankfurt am Main)
- ⇒ FRANZ XAVER EGGERSDORFER (Prof. f. Pädagogik in Passau)
- ⇒ JOSEF GÖTTLER (1. Inhaber eines religionspädagogischen Lehrstuhls, München, vgl. Münchener Methode)



- Religionspädagogik wurde im Sinn und Nutzen der Arbeitsschule als religiös-sittliche Taterziehung verstanden.
 - inneres und äußeres rel. Tun
 - rel. Sozialisation wird hierbei noch vorausgesetzt bzw. integriert
 - größeren Methodenreichtum des RU → auch manuelle Methoden (äußeres Tun) + freie Gespräche (inneres Tun), Gruppenarbeit + Exkursionen.
- Inhaltliche Akzentsetzung:
 - Gebete, Lieder, religiöse Ausdrucksformen / Gesten werden geübt
 - Beten als religiöser Vollzug
 - Ethisches Lernen wird geübt (Willensvorsatz, Anwendung)
 - Problemorientiertes Erarbeiten des Gegenstandes: Echte Schülerfragen werden behandelt / Argumente geprüft / Einwände diskutiert.
 - Schule soll auch Lebensschule sein

1924 Fuldaer Bischofskonferenz

- (vor allem für den preußischen Raum) veröffentlicht die sog. „Winke“, 1925: „Fuldaer Lehrplan“
- „Winke“ sind ambivalent. Zum einen bejahen sie die methodischen Vorzüge der Arbeitsschule für den RU (Kindgerechtes, anschauliches, anschauliches Lernen, Akzentuierung der religiösen Praxis).
- **Aber:** Arbeitsschule könne nur begrenzt auf RU übertragen werden, betonen autoritativen Charakter der Inhalte des RU: Diese können nicht erarbeitet, sondern nur be- und verarbeitet werden.

HEINRICH SCHÜSSLER

- brachte gegen diesen neuscholastischen Ansatz die altscholastische These des *fides quaerens intellectum* an
- vernünftige Einsicht und das Bedenken des Glaubens gehört zum Wesen des Religionsunterrichts (knüpft an Augustinus an)

Kritische Würdigung:

- a) Der Begriff der freien geistigen Arbeit bleibt vieldeutig
- Er setzt gestufte Einführung in die Denk- und Arbeitsmethoden geistiger Arbeit (= Einüben von Methodenschritten) voraus → muss erlernt werden.
 - Sehr anspruchsvolle Arbeitsform/Methode, bedeutet aber eine wirkliche Änderung der Unterrichts- und Schulkultur → Reformpädagogik → ist Ziel von U.
- b) Gleichsetzung von Lernen und Arbeit grenzt den Blick für weitere Formen des U. ein
- Rel.-Unterricht ist immer mehr als bloße Problemlösung, z.B. erkundendes / gestaltendes / erforschendes Lernen, sich beeindrucken lassen durch Bilder / Texte oder informative Lernarrangements, öffnen für ästhetische Wahrnehmungen. → sollten nicht verloren gehen.
 - Schema muss offen sein und auch offen bleiben, auch für ein Lernen über Umwege
- c) Spannung: methodisches Schema der Arbeitsschule ↔ Postulat der Selbsttätigkeit der Schüler, das der Arbeitsschule innewohnt.
- ≠ Formalstufenschema
 - Beachtung der Grenzen der Methodisierbarkeit.
 - Motivierung ist nicht nur ein methodisches, sondern auch ein sachliches Problem.

2.2.3 Unterricht als Erlebnisgestalt – ein erlebnisorientiertes Modell des Unterrichtsverlaufs: der reformpädagogische Ansatz der Erlebnispädagogik

WILHELM DILTHEY (1833-1911)

- = Begründer des Ansatzes einer geisteswissenschaftlichen Hermeneutik
 - unterscheidet geistes- und naturwissenschaftliche Methodik = zwei Zugänge zur Wirklichkeit
 - Naturwissenschaft: Kausalzusammenhänge
 - Geisteswissenschaft: Verstehen von kulturellen Ausdrucksgestalten des Geistes aus dem Zusammenhang des zu Grunde liegenden Erlebnisses → nacherleben.
- Diltheys Ansatz wirkte sich beispielsweise in der Kunsterziehungsbewegung aus (z.B. in Hamburg)
- Schule = Erziehung zur Kultur
 - o Ästhetik / Rezeption / Kreativität → Begegnung mit Werken
 - o freier Aufsatz, erlebnisbezogenes Zeichnen, Musizieren, Tanz, Gymnastik
 - Erziehung zur ästhetischen Genussfähigkeit → Wahrnehmung von Gestalten
- ⇒ Augustinus nennt es: das „*uti*“ und das „*frui*“
- o *uti* = Mittel und Zweck (≠ Gott)
 - o *frui* = zwecklose Bereitschaft sich einzulassen und wahrzunehmen

WALTRAUT NEUBERT: 1929 „Das Erlebnis in der Pädagogik“

- Wenn Unterricht erlebnispädagogisch angewendet wird, soll das nach Stufen erfolgen.

→ 4 Phasen / Stufen der unterrichtlichen Erlebnisgestaltung:

1. Einstimmung:

- ⇒ kognitive Vorbereitung: gedankliche/thematische Vorbereitung des Unterrichts

- ⇒ emotionale Vorbereitung: Anknüpfung an Vorerfahrungen, Vorbedingungen der Schüler (z.B. Erinnerungen an Erlebnisse wecken, Stilleübungen, Sammlungen etc.)

2. Darbietung:

- ⇒ Einen Lerngegenstand eindrucksvoll präsentieren
- ⇒ Ganzheitlicher Eindruck des Gegenstandes
- ⇒ D.h. den Gegenstand in vorbildlicher Form zum ganzheitlichen Eindruck werden lassen, so dass er sich auch setzen kann. Geschieht durch die Wahrnehmung mit den Sinnen (z.B. hören)

3. Besinnung:

- ⇒ Im Anschluß an die Darbietung ein Stück vorsichtiger, gedanklicher Durchdringung des Gegenstandes, ohne daß das Erlebnis erschöpfend auf einen Begriff gebracht werden kann
- ⇒ Klärung der gewonnen Eindrücke, Ordnung, Strukturierung des gewonnen Eindrucks, Interpretation, Aussprache, etc.
- ⇒ Offenheit im Ergebnis
- ⇒ Stellungnahmen zum Eindruck wird ermöglicht
- ⇒ Gewisse Distanzierung durch Reflexion ermöglicht einen eigenen Standpunkt zum Erlebten zu entwickeln

4. Ausdruck:

- ⇒ Eindruck soll zum Ausdruck werden. Zum Ziel gelangt man durch Ausdruck.
- ⇒ Das Erlebnis soll gestaltet werden (z.B. durch Aufsatz, ein Bild, szenische Umsetzung, musikalische Gestaltung)
- ⇒ Eindruck braucht Ausdruck, sonst verschwindet er emotional, wenn es nicht eigene Gestalt wird
- ⇒ Eindruck muß zum eigenen Besitz werden

Kritische Würdigung dieses Ansatzes (4 Aspekte):

Kritische Würdigung dieses Ansatzes (4 Aspekte):

1. Ein erlebnispädagogischer Ansatz steht stets in der Gefahr manipulativ missbraucht zu werden, wenn die Offenheit des Ergebnisses und der Stellungnahme nicht gewahrt und beachtet wird.
 - ⇒ „Gefühlsanstiftung“
 - ⇒ „Totalitätspädagogik“ (Ansteckung des Gefühls in einer Gemeinschaft)
2. Auch für den erlebnisorientierten Ansatz gilt, dass er nur einen Teilbereich unterrichtlichen Lernens beschreibt, er darf also nicht verabsolutiert / generalisiert werden
3. er bedarf sorgfältiger didaktischer Besinnung und Planung
 - ⇒ Er muss in Phasen der Wiederholung und Übung gefestigt werden, d.h., der erste Eindruck darf kein punktuellles Erlebnis sein/bleiben
 - ⇒ Kognitives Lernen verleiht emotional affektivem Lernen Klarheit und Struktur.
 - ⇒ Für beide Arten des Lernens bedarf es der Zeit
4. Erlebnisorientiertes Lernen muss die Freiheit des Lernens und die Bereitschaft zur Stellungnahme respektieren (vgl. Mat. VI)
 - ⇒ Es darf kein Zwang ausgeübt werden

- ⇒ sonst Gefahr der Verletzung der Intimsphäre

2.2.4 Exkurs: „Lernbewegungen“ (BERNHARD JENDORFF / KLAUS KÖNIG) als Wege der unterrichtlichen Erarbeitung eines Themas / Problems

1. Linear-entwickelnde Lernbewegung

- ⇒ Gelernt wird in stringent aufeinander aufbauenden Lernschritten
- ⇒ Stark ziel- und ergebnisorientiert
- ⇒ Effiziente Ökonomie des Lernens und Lehrens wird gesichert
- ⇒ Vor allem für gestufte Erweiterung und Vertiefung von Wissen und Problembewußtsein

2. Zirkulierendes Lernbewegung

- ⇒ Thema wird von verschiedenen Zugängen her aufgegriffen und bearbeitet
- ⇒ Perspektivischer Reichtum einer Problemstellung soll in den Blick kommen (verschiedenen Aspekte zur Geltung kommen lassen)
- ⇒ Unterschiedliche Lösungswege bei einer gemeinsamen Fragestellung geben (z.B. in differenzierter Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen Erkundungen einholen [z.B. in ein Altenheim gehen und dort mit den Menschen sprechen, oder Statistiken auswerten])

3. Phänomenologische Lernbewegung

- ⇒ Thema / Problem soll in seiner Mehrschichtigkeit angesprochen werden
- ⇒ z.B. durch diskursive Problematisierung (Begrifflich argumentieren), Lernen im Umgang mit biographischen Zeugnissen, meditativ-kontemplative Aneignung eines Bildes etc.

4. Dialektische Lernbewegung

- ⇒ Lernen in der Dialektik von These – Antithese – Synthese
- ⇒ Kultur argumentativer Reflexion (z.B. wissenschaftlicher Diskurs oder Methode der politischen Verständigung => begegnet alltäglich)

5. Hermeneutische Lernbewegung

- ⇒ Lernen im Ausschreiten der hermeneutischen Spirale (=aufsteigend)
- ⇒ Anknüpfung an und Verarbeitung des Vorverständnisses der Schüler
- ⇒ z.B. indem man Text (mündl. + schriftl. in Bezug auf dieses Vorverständnis bearbeitet)
- ⇒ Einordnung in den hermeneutischen Rahmen, dadurch Weitung des eigenen Horizontes

6. Möglichkeit zur offenen Unbestimmtheit

- ⇒ Lernen im konsequenten Prozeß des (Hinter-)Fragens vorgegebener Lösungsmodelle
- ⇒ Bishin zur Aporie
- ⇒ Fragen und Weiterfragen, auch bei nicht direkt zu beantwortenden Fragen (z.B. Theodizee-Problem)

↓

- diese 6 Möglichkeiten sind keinesfalls ausschließlich zu verstehen. Sie können sich aber gegenseitig unterstützen und befruchten

- Lernbewegungen im Hinterkopf habe, um Lernen möglichst differenziert und fruchtbar anwenden zu können.

2.3 Phasen des unterrichtlichen Lehr – Lern – Prozesses

2.3.1 HEINRICH ROTH: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens



Material VII: Die Lernstufen nach Heinrich Roth

HEINRICH ROTH (1906-1983)

- 1956 Prof. der Päd. in Frankfurt
- ab 1961 Professor der Päd. in Göttingen
- Er beschreibt den unterrichtlichen Lehr- / Lernprozess als Folge von sechs lernpsychologisch zu unterscheidenden Lernschritten

unterscheidet 3 Lernarten:

Indirektes (nat.) Lernen

- Lernen verläuft oft unbewusst, zufällig, gelegentlich
- natürliches Lernen, das alltäglich geschieht (Integration neuer Erfahrungen)

Direktes Lernen

- Selbstständiges, bewusstes, beabsichtigtes Lernen
- intentionales Lernen: „Ich will lernen“

Durch den Lehrer initiiertes Lernen

- Angeleitetes, vermitteltes, pädagogisch gelenktes Lernen

Vier Aspekte zur Diskussion der Lernstufen Heinrich Roths:

1. Roths Ansatz \neq Formalstufenschema oder Lektionsschema, d.h. \neq 1h
 - Lernschritte beschreiben Akzente in Phasen unterr. Lernens
 - Jede Stufe des Lernprozesses ist mit Schwierigkeiten verbunden \rightarrow spiralförmiger Lernverlauf
 - die Motivation muss in allen Stufen erneuert werden
2. Schema beschreibt nicht Gliederungsschritte einer einzelnen Unterrichtsstunde. Abfolge ist nicht streng gesetzmäßig.
 - innerhalb einer Unterrichtsstunde verschieden Akzentsetzungen
 - Versch. Faktoren befinden sich oft in e. Phase des U. gleichzeitig \rightarrow Phasen \neq zeitl. Phasen.
4. Roth beschreibt ein ergebnisorientiertes, problemlösendes Lernen, zeigt Hilfen, die der Lehrer geben muss.
5. Die Frage bleibt, wie die einzelnen Schritte integriert und akzentuiert werden sollten?
Lernprozessphasen müssen berücksichtigt, die Stufen zugeordnet werden.

2.3.2 HANS SCHMID: Zur Dramaturgie des Aufbaus einer Unterrichtsstunde



Material VIII: Die Kunst des Unterrichtens

- „Die Kunst des Unterrichtens“: Unterrichten = immer mehr als Theorie. Will Handwerksregeln zur Verfügung stellen. Er möchte das Alltagshandeln von Lehrenden und Lernenden in den Blick nehmen. Einzelstunde muss inszeniert werden, dramaturgisch bedacht werden.
- Es ist für das alltägliche Unterrichtshandeln als Orientierungshilfe gedacht.

- Einzelstunde muss inszeniert, dramaturgisch bedacht werden

Kunst des Unterrichtens im Sinne der *ars* aber auch der *poiesis*.

Die Unterrichtsstunde als Grundelement hat ihre eigene Logik.

- Sie ist ein qualitativ gestaltbares Gefüge mit eigener Dramaturgie und Zeitstruktur. Unterrichtliches Handeln ist inszeniertes Handeln.
- Dramaturgie des Unterrichts: Schmid, sagt dass man **6 Phasen** bedenken muss, die den Unterrichtsverlauf gliedern (Logik des religionsunterrichtlichen Unterrichtszusammenhangs)

1. Vorphase des Unterrichts

- Zwischen Stunden- und Unterrichtsbeginn muss unterschieden werden.
 - o Stundenbeginn leitet zum Unterrichtsbeginn über
- In dieser Phase sollen die Bedingungen für den Beginn des Unterrichts gesichert werden:
 - o Zum einen „dinglich“/Gestaltung des Klassenraums (gereinigte Tafel, Sitzordnung, aufgeräumter Arbeitsplatz des Schülers, Vorbereitung und Prüfung der Geräte, die im Unterricht verwendet werden sollen, ist der Klassenraum gelüftet etc.)
 - o Ebenfalls in der Vorphase soll Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebaut werden, um eine „offenes Lernen“ zu ermöglichen (wurde vorher eine Arbeit geschrieben, gab es Streit, hatte man gerade Sport, ...)
 - o Dann noch der Bezug zur eigenen Person (Lehrer muss seinen Platz in der Klasse einnehmen, selbst ruhig werden)
 - o Schließlich durch Rede den Übergang zum Unterricht vollziehen (Begrüßung, Platznehmen, Anfangsgesang, Augenblick der Ruhe / Besinnung) → Körperlichkeit, Riten, die den Unterricht beginnen
 - o SCHMID: „Es bedarf einer Tiefung“ (leichter als Konzentration)

2. Phase der Motivation (dramaturgische Platzierung)

- Das Interesse wird gelenkt auf den Unterrichtsgegenstand. Es geht um die Sammlung des Interesses auf das Hauptmedium
 - o Nur ein Hauptmedium und das intensiv (besser als viele Medien)
 - o Medien können verschiedene Sinne ansprechen, es kann sich auch um eine Erzählung handeln
 - o SCHMID unterscheidet drei elementare Motivationsstrategien:
 - a) Anknüpfung an schon vorhandenes Interesse / Kenntnisse
 - b) Motivation von den Erfahrungen der Schüler her
 - c) Motivation vom Hauptmedium der Stunde her (Text, Bild etc.)

3. Phase der Erarbeitung

- Es geht also um ein Hauptmedium, das erschlossen werden soll
 - o Detailliert arbeiten und die Bedeutung der Details aufschlüsseln
 - o Erfordert Kultur der Verlangsamung
 - o Eigenwürde eines Mediums soll stehengelassen werden
- Drei Schritte
 - o **Präsentation** (übersichtlich, geordnet, deutlich)

- erfordert genaues Hinhören, aufmerksam sein, ganzheitliche Wahrnehmung, auf sich Wirken lassen können (z.B. Lesen eines Textes, Ansehen eines Bildes etc.)
- jeder Schüler soll das Medium wahrnehmen können
- **Decodierung**
 - Logik der Decodierung folgt dem jeweiligen Medium. Es geht um eine verlangsamte, am Detail hängende Wahrnehmung (Texte bspw. mehrmals laut / leise / abschnittsweise Lesen)
 - Nach dem Gewinnen des Eindrucks muss der Eindruck auch formuliert werden, ohne zu bewerten
 - Eindrücke sollen auch zur Sprache kommen dürfen
 - Subjektives Element, aber immer unter Rückbindung an die Objektivität
 - Nacherzählung als erster Schritt der Interpretation, Nachformulierung als erster Schritt des Verständnisses
- **Deutung / Interpretation**
 - aus der Rekonstruktion der materialen Gestalt, nicht aus den spontanen subjektiven Eindrücken zu Beginn
 - keine Deutung durch Lösung vom Gegenstand
 - SCHMID unterscheidet hier zwei Stufen:
 - 1) die immanente Deutung (inhaltlicher Bezug)
 - 2) die kontextuelle Deutung (Zusammenhänge verstehen)

⇒ **Die Erarbeitungsphase (ca. 20 min.) ist eine sehr anspruchsvolle Phase.**

4. Phase der Sicherung und Vertiefung

- Wechsel von der Außenorientierung zur Innenorientierung (nach 20 min. kann man sich nicht mehr nach außen konzentrieren)
- Drei Aspekte des Wechsels:
 - Außenorientierung → Innenorientierung
 - Kollektives Erarbeiten → Individuelles Lernen
 - Orientierung am Neuen → Verweilen am Gesehenen
- Sicherung und Vertiefung der Erarbeitungsphase
- Deshalb auch keine neue Medien verwenden, sondern beschreiben lassen in einer Stillphase (SCHMID: Schreiben = Form des individuellen Gestaltens; Form des Verweilens am Text, Heftgestaltung)
- Neukodierung des Erschlossenen und Erarbeiteten / Codewechsel: Reden → Tun

⇒ **Sicherung 4-10 min.**

5. Ausdrucks- und Gestaltungsphase

- Es geht wieder um gestalterische Neucodierung (malen, schreiben, singen, spielerische Darstellung, basteln...)
 - Wahrnehmungen müssen zum Ausdruck gebracht werden, man will durch Neugestaltung Ausdruck verleihen
 - Es geht nicht um Bewertung / Vergleich, sondern nur um Wahrnehmung, was der Einzelne gestaltet hat (natürlich unter Beachtung der Freiwilligkeit)
 - Es ergibt sich eine Notwendigkeit einer Balance zwischen Eindruck und Ausdruck, sonst geht das Erarbeitete nicht in das Langzeitgedächtnis über = Ausdrucksverstockung
 - SCHMID: Im Ganzen ergibt sich die Notwendigkeit einer Balance zwischen Eindruck und Ausdruck (=> Entspannung, Ruhe, Ausgeglichenheit)

6. Phase des Ausklangs

- Es kommt der Punkt an dem nichts Neues mehr erarbeitet werden kann = point of no return der Unterrichtsdramaturgie
- Unterscheidung Stundenende – Unterrichtsende: Unterrichtsende sollte bewusst vor dem Stundenende liegen → Schüler aufgeräumt in die Pause gehen lassen, letzten Minuten nutzen um Tasche zu räumen, Tafel reinigen, vielleicht noch ein Lied zu singen, Verabschiedung etc. (Riten)



SCHMID: „Wir brauchen eine Balance zwischen Außengerichtetheit und Innengerichtetheit, [...] Spannung und Entspannung.“

- Lernprozesse müssen zu atmen beginnen
 - Kognitives und affektives Element müssen zusammengehalten werden
 - Dramaturgie meint also die Rhythmisierung eines lebendig atmenden Unterrichts
-
- | | | | |
|----------------|------------------------|---|-----------------------|
| - BALANCE von: | Außengerichtetheit | ↔ | Innengerichtetheit |
| (=wichtig) | Kollektiver Arbeit | ↔ | Ind. Arbeit |
| | Erarb., Voranschreiten | ↔ | Verweilen, Innehalten |
| | Spannung | ↔ | Entspannung |

2.3.3 ELISABETH REIL: Alternative Elemente zur Artikulation einer Religionsstunde

- Es handelt sich um e. („Frage-)Bogen, der Mögl. / Elemente aufweist.
→ Reil hat ein Schema daraus gemacht
 - Analoge Gesichtspunkte zu Schmid
- WIRD NICHT NÄHER BEHANDELT!

2.4 Einzelprobleme

2.4.1 Die Unterrichtseröffnung

= Stundeneröffnung: nach Schmid 1. und 2. Phase
Hier entscheidet sich, was Thema der Stunde sein wird. Motivation für die Stunde wecken.

2.4.1.1 Aufgaben und Funktionen der Unterrichtseröffnung

1) Lernbereitschaft und Interesse für den Unterrichtsgegenstand wecken

- Vorwissen und die Voreinstellungen (Vorurteile) ins Bewusstsein rufen, ansprechen.
- D. P. AUSUBEL betont die Bedeutung der Ankerbegriffe (kognitive Strukturen und Zusammenhänge, an denen verankert wird, was nun Thema der Stunde ist, so dass ein verknüpfendes kognitives Lernen stattfinden kann.)
- Persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes wahrnehmbar werden zu lassen, entdecken zu lassen. Mögliche eigene Fragen und Probleme erkennen können. Eigenen Zugang finden.
- Vertrautheit und Neuigkeitsgehalt müssen in Balance zueinander stehen (was nur neu ist kann nicht verknüpft werden).
- Wolfgang G. ESSER: Verhaftung der Schüler mit dem Gegenstand erreichen.
 - hilfreich ist hier ein konkret situativer Zugang

- Unterrichtserfahrung muss in Lebenserfahrung der Schüler eingeordnet werden.

2) Verbindung zu in Vorstunden bearbeiteten Lernzusammenhängen herstellen

- durch Wdh., Festigung, Erinnerung → konkrete und langfristige Anknüpfung
- dient Strukturierung des Lernprozesses / Orientierung der Lernenden
- Problembewusstsein / Problemstand ist in Erinnerung zu rufen
- Unterricht organisiert nach Einzel- und Blockstunden

3) Sich als Lerngruppe/ -gemeinschaft erkennen

- z.B. durch best. Riten → situationsabhängig
- vor allem wenn Schüler aus verschiedenen Klassen zusammenkommen

2.4.1.2 Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen

Zeitlich: Was geht der Stunde voraus?

- Liegt die Stunde in einer Eckstunde oder ist sie in den Gesamtunterricht integriert? Vorheriges Arbeitsgeschehen beachten: Wurde vorher / wird nachher eine Klassenarbeit geschrieben? Lag vorher eine längere oder eine kurze Pause?
- In allen Fällen gilt es den Übergang zu erleichtern und die Disposition der Schüler zu stärken
- Formen des verbalen Zentrierens sind notwendig, z.B. Sammlungsübungen, Quasselphase, ruhige Musik, bewusstes Atmen, bewusstes Stillewerden.
- Lautstärkekreis: Je lauter die S, desto leiser der L!

Räumlich:

- Wird der Unterricht in einem Fachraum oder einem fachfremden Raum erteilt? Wird er in wechselnden Räumen erteilt? (→ keine „Beheimatung“)
Im Klassenraum? Im dem zum Lehrer gehörenden Zimmer? (können Ergebnisse an der Wand präsentiert werden, ...?)
- Wie ist die „Wohnlichkeit“ des Unterrichtsraums (Blumen, Bilder, Vorhänge) Symbole (Kreuz, Andachtsbilder, Adventskranz)? Mobiliar? (mobil oder nicht mobil) Verdunkelbar? Gibt es einen Fernseher / Videorecorder / Overheadprojektor?
- In welcher Sitzordnung beginne ich den Unterricht?

2.4.1.3 Motivierendes Lehren und Lernen

- Motivation = lernpsychologisch hypothetisches Konstrukt:
 - o Verschiedene Personen reagieren in der gleichen Situation unterschiedlich → Motivation als personenspezifische Handlungsdispositionen
 - o oder: Einzelpersonen reagieren in verschiedenen Situationen ähnlich
 - o situationsbezogene Handlungen vermitteln zwischen Handlung und Person
- S bringen Wahrnehmungsmuster, Erwartungen und Werthaltungen in den U. ein.

Untersch. Motivationsausprägungen:

- 1) **Neugiermotivation:** Interesse sich mit belegendem Neuen auseinander zu setzen
- 2) **Leistungsmotivation:** Interesse, eine schwierige, aber vermutlich doch mit Anstrengung lösbare Aufgabe zu bewältigen → positive Erfahrung
- 3) **Anschlussmotivation:** Interesse, mit anderen zusammen zu sein, gemeinsame Erlebnisse zu teilen, sich auszutauschen

- Lernmotiven Rechnung tragen in Unterrichtsplanung, immer wieder ansprechen, sie vertiefen. → sind alle unterschiedlich stark ausgeprägt im Unterricht wirksam.

- den Gedanken- und Vorstellungskreis der S erweitern!
- Dazu gibt es in der didaktische Diskussion best. Stichworte, die im Folgenden ausgeführt werden:

Fünf Aspekte motivierenden Lernens

1. Prinzip des „Genetischen Lernens“, bzw. der „Originalen Begegnung“

→ MARTIN WAGENSCHHEIN

- Versteinerte Tatsachen und Inhalte in ihrer Selbstverständlichkeit verflüssigen und deutlich machen.
- **Ziel:** S sollen Inhalte als gewordene Inhalte, Tatsachen als gewordene Tatsachen verstehen.
- Von der Ursprünglichkeit / den originalen Fragen her den S zu e. Begegnung mit Lerninhalten führen.
→ An alltäglichen Fragen + Erfahrungen anknüpfen, damit die Schüler dies zu verstehen versuchen / geschichtliche Genese rekonstruieren

2. Prinzip der Lücke

- Bei der Erkundung e. Problemzush.s werden Lücken aufgedeckt: Wissen + Infos fehlen → man muss sich kundig machen.
- Kriterien fehlen, um Probleme angemessen zu gewichten, um Lösungen zu suchen und diese sachgerecht + pers.gerecht zu begründen.
- **Ziel:** S sollen den Zush. des Ganzen erkennen → Streben nach einheitl. Gestalt
→ Lücken schließen, damit ein Ganzes entsteht.

3. Verfremdung

- setzt etwas Vertrautes voraus, damit es überhaupt erst als Verfremdung wahrgenommen werden kann (neue / unerwartete / provozierende Perspektive, z.B. Karikaturen, Verfremdungen biblischer Texte)
- Selbstverständl. Inhalte in neuen / anderen Perspektiven dargestellt → Irritation
- Provoziert, regt zur Stellungnahme an.

4. Lernen im entspannten Feld

- Schöpferisches Verhalten soll initiiert werden!
- Einfallsreichtum wecken. Dies geht nur, wenn das Lernklima entspannt ist!
→ Spielerische Elemente / Vermeidung von Unter- oder Überforderung!
- Besonders wichtig ist dabei die Beziehungsebene (entspanntes Feld), darf die Inhaltsebene nicht belasten. Man bemüht sich, Lernblockaden zu lösen.
- Konzentrations- und Erholungsphasen im richtigen Rhythmus.
- Humor, Gelassenheit und Sympathie haben eine große Bedeutung.

5. Klarheit der Aufgabenstellung

- Ziele müssen erreichbar sein (mit Anstrengung). Ziele auch über das schulische Lernen hinaus bedeutsam.
- Es sollte Teilstrecken mit Zwischenzielen geben, damit das große Ziel erreicht wird, auch über mehrere Stunden hinweg. → Mitvollzug der S!
- Zeitphasen müssen altersentsprechend sein. Zeithorizont ist unterschiedlich. Lösungswege sollten bekannt und vertraut sein. Teilergebnisse müssen festgehalten werden. Teilzielen müssen belohnt werden.
- Grundschule: Nahziele, später mehr Fernziele.

- Tafelanschrift kann Lernprozess erleichtern. (Vgl. Materialien XI). Tafel als Übersicht nutzen.

2.4.1.4 „Schüler methodisch zur Auseinandersetzung anregen“ (B. JENDORFF)

- Anregungen geben durch Statements: pro / contra, bezeichnendes Zitat (pointiert), Redensarten (Alltagsweisheiten), Musiktexte, ... → Problem eröffnen + anregen → als Impuls zur Auseinandersetzung
- Verschiedene Medien können genutzt werden: Foto, Karikatur, Hörspiel, ...
→ andere Möglichkeit zur Auseinandersetzung: Lehrer-/Schülervortrag der nicht über 5 min lang dauern sollte. Eventuell auch Bericht, auch ein Text.
→ weitere Möglichkeit: Schülerprotokolle der vorangehenden Stunde werden an den Unterrichtsbeginn gestellt. → Strukturierung und Zusammenfassung der Stunde als solches auch eine Leistung.
- Ergebnisse einer vorbereitenden Hausaufgabe → Austausch.
→ Problemerköffnung hat viele Wege, die problem- und situationsbezogen ausgewählt werden müssen.

Materialien X: Formblatt zur Auswertung! Eventuell für Unterrichtsbeobachtung zu nutzen (2.4.1.5)

2.4.1.5 Unterrichtssituation „Motivieren“: ein Formblatt zur Planung, Auswertung und Einschätzung motivierenden Lehrerverhaltens

2.4.2 Die Unterrichtsbeschießung

2.4.2.1 Aufgaben und Funktionen des Unterrichtsbeschießung

- 1) **Zusammenfassung** und **Sichtung** der Ergebnisse der Stunde
 - Rückblick auf einzelne Lernschritte / Teilergebnisse sammeln.
- 2) **Festigung** der Lernergebnisse
 - Erste Festigung der Lernergebnisse muss direkt nach der Gewinnung angeschlossen werden. → Wiederholendes Üben, Memorieren, Lernergebnisse müssen in den Langzeitspeicher kommen. Übertragendes Üben (Transfer).
 - Vergleiche SCHMID: kreative Gestaltung des Gelernten! Festigung. Zielt auf aktive Aneignung und Vertiefung. Bezug auf neue Sachverhalte!
 - Verknüpfung mit bereits Gelerntem → sinnvolles Lernen, wo Zusammenhang sichtbar werden.
- 3) Auflösung der Unterrichtssituation / **Ausklingen** der Stunde.

→ Sinnvolle Rhythmisierung des Unterrichts:

- 1) Mehr rezeptive, dann mehr produktive Lernphase
- 2) Zentrierung des Klassenunterrichts, dann Phasen dezentralen Lernens
- 3) Phasen eines vorwiegend verbalen Unterrichts, dann Phasen eines stillen Arbeitens.
- 4) Lerngewinn ist größer, wenn konzentriertes und entspanntes Lernen abwechseln
- 5) Schriftlich / mündlich muss abwechseln
- 6) Soziales lernen und Einzellernen muss abwechseln

→ diese Elemente müssen im Blick bleiben → höherer Lerngewinn!

2.4.2.2 Schlussituationen des Unterrichts: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

- In 90% der Unterrichtsstunden wurden nach dem Klingeln noch Hausaufgaben aufgegeben und dies oftmals nur mündlich und oft nicht eingebunden in den Unterrichtsverlauf.
- Nur in ca. 55% der Stunden geschieht ein wirklicher Abschluss.
- 1/3 war Wiederholung als Übung (meist schriftlich) und 1/3 Wiederholung als Zusammenfassung, das heißt Reproduktion! Dies ist jedoch relativ anspruchsvoll. Auf Übertrag, Anwendung und Lernerfolgskontrolle entfallen nur kleine Prozentsätze.

2.4.2.3 Unterrichtsmethodische Möglichkeiten der Festigung und der Zusammenfassung von Gelernten

- Es gibt die Möglichkeit von Wiederholungen am Ende von Einheiten, Stunden und Phasen.
 - o Immanentes Wiederholen (immer wieder Gelerntes wird reaktiviert) → Verstärkung.
 - o Variierende Wdh.: üben im Transfer.
 - o Ausdrückliche Wiederholungssituationen ermöglichen die Überprüfung der Lernergebnisse.

Möglichkeiten der Wdh. / Festigung.:

- 1) **Mündliche Festigung:** Frage-Antwort-Wiederholung; manchmal mit spielerischen Elementen
- 2) **Schriftliche Festigung:** Fragen aus dem Buch; Erarbeitung eines Schülerlexikons (über ein oder mehrere Schuljahr), Kreuzworträtsel; Lückentext.
- 3) **Gestalterische Festigung:** Wandfries zur Kirchengeschichte o.ä.; Erarbeitung von Fallszenen; Singen eines Liedes
- 4) **Festigung durch Besinnung:** Beim Eindruck verweilen, Zeit zum Ausklingen einer Impulsgeschichte; Bildbetrachtung
- 5) **Festigung durch Handeln**

Möglichkeiten zum Zusammenfassung des Gelernten:

mündlich:

- 1) Lehrer fasst zusammen (evtl. mit Hilfe der S); auf einzelne Schülerbeiträge aufmerksam machen auf Erreichtes / Übersehenes; Ziele nennen; (Rückblick)
- 2) Hinweis auf kommende Aufgaben (Ausblick)
- 3) Leitfrage: Was habt ihr in dieser Stunde gelernt? Was wollen wir erreichen? Was haben wir erreicht?
- 4) Blitzlicht: Ergänzen „das wichtigste gelernte ist für mich ...“ → Blitzlicht auch schriftlich! Kommunikative Unterrichtsplanung!

schriftlich:

- 5) Strukturiertes Tafelbild kann bei Zentrierung helfen
- 6) Leserbrief der Schüler an eine Zeitung, zuseh. Sachtext

handlungsorientiert:

- 7) Exkursionen, Fest

→ vertiefte, ganzheitliche Form der Zusammenfassung und Festlegung! → Schlussfiguren von Unterrichtsstunden bzw. -einheiten.

2.4.2.4 Exkurs: Zur Funktion des Tafelbildes

1. Es gibt unterschiedliche Aspekte bei Tafeln (zum Klappen, schließen, abwischen, bunter Tafelanschrieb).
2. Wichtiges Hilfsmittel zur Präsentation, Darst., Ergebnissicherung, HA-Stellung
3. „Tafelanschrieb“ (rein verbal)
„Tafelbild“ (auch graphisch)
4. vielfältige Funktionen → L + S
aber: Rücken zur Klasse → evtl. Teile vorbereiten

Laut G. BÜTTNER gibt es vier Funktionen:

- 1) **Didaktisch**: Stundenverlauf wird damit gelenkt. Tafel als Impuls. Hauptüberschrift festhalten, dann Thema füllen und ergänzen, Zielaufgabe nennen. Ergebnisse sammeln und festhalten. Hausaufgabe festhalten.
- 2) **Lernpsychologisch**: Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die Tafel. Man muss sich auch thematisch konzentrieren. Tafel erinnert und vergegenwärtigt Ergebnisse bzw. Teilergebnisse. Anschauung mit Handlungsorientierung verbinden. Tafelbild erleichtert assoziative Erinnerung und macht verschiedene Lerntypen einfach (visuell, auditiv, kinästhetisch (riechen))
- 3) **Pädagogisch**. Heftgestaltung der Schüler beeinflusst durch Tafelbild → Schüler lernen System!
- 4) **Disziplinierend**: Konzentration und Lenkung der Aufmerksamkeit. An Entstehung des Tafelbildes beteiligt.



Material XII + XIII

2.4.2.5 Exkurs: Zum Einsatz von Arbeitsblättern und Overheadfolien



Material XIV + XV

2.4.2.6 Hausaufgaben

- 39 % der L stellen in der Regel HA, vor allem schriftl.
- Sek I – Schüler brauchen für HA 12 min.
- fehlende Formen: Erkundung, Exp., langfristige Beobachtungen, Spiel, Gestalten...
- 6 % Partnerarbeit, 4 % Gruppenarbeit
- 81 % der S wünschen sich kooperative HA.
- HA-Stellung geschieht in der Regel mündl.
- Besprechung dauert in der Regel 9 min.
- 73 % selbstständig zu Hause gemacht, 23 % vor der Stunde.

HA sollen:

1. S motivieren sich mit U.gegenstand auseinander zu setzen.
2. Erkenntnisse üben + durch Wdh. festigen
3. RU fortsetzen + unterstützen, vor allem durch vertiefende HA
4. Neuerworbene Kenntnisse zur Anwendung bringen
5. Der Info dienen, ob Lernziele erreicht wurden: Lernergebniskontrolle.
6. Den folgenden RU vorbereiten

- Hausaufgaben benötigen ausreichende Zeit! 10-5 Minuten vor Ende der Stunde sollten Hausaufgaben gestellt werden. Hausaufgaben sollten im Klassenbuch stehen und an der Tafel geschrieben sein. Es muss Zeit für Erläuterungen Rückfragen geben.

- Das unterschiedliche Leistungsvermögen + Lerninteresse der S muss berücksichtigt werden (z.B. unterschiedliche religiöse Sozialisation).
- Hausaufgaben sollten im Zusammenhang der Unterrichtsarbeit interpretiert sein! → Sinn muss für S einsichtig sein.
- Zeitlich angemessene Besprechung und Überprüfung.
- Ergebnisse dort anbringen, wo sie für den weiteren Verlauf sinnvoll sind. Sie sollten bei Arbeitsteilung immer ALLEN zugänglich gemacht werden.
- Formblatt zur Unterrichtsbeobachtung und Analyse (Material XVI).

Meth. Möglichkeiten zur HA-Stellung:

1) **Mündliche** Hausaufgaben:

- Explorativ (Interview o.ä.) / Memorieren.
- Sammelaufg.: Sammeln von Text- und Bildmaterial, Argumente. Leseaufgabe. Memoiren eines wichtigen Gedichtes, Gebetes o.ä.

2) **Schriftliche** Hausaufgaben

- Explorativ (Statistische Erhebung, Dokumentation)
- Essay, Pro und Contra von Fragen, Brief schreiben, Kurzreferat, Artikel schreiben
- Textaufgaben (Text lesen, zusammenfassen, interpretieren, umschreiben, neuschreiben...), Testaufgaben (ankreuzen, ...)

3) **Visuell-gestalterische** Hausaufgaben

- Graphiken, Plakate

4) **Hantierende** Aufgaben

- Sammeln von Graphiken, Bilder zum Thema; Zuordnungen; Wandzeitung, Zeitleiste
- visualisierende + illustrierende HA
- **WICHTIG:** Hausaufgaben dürfen nicht nur von Stunde zu Stunde reichen, sondern müssen weitergehen! Auch arbeitsteilig / Partner- und Gruppenarbeit!
- Warum / Wozu Hausaufgaben?
 - o Werden empirisch als notwendig beurteilt.
 - o Schüler motivieren sich mit dem Unterrichtsgegenstand auseinander zu setzen.
 - o Lernerfolgskontrolle
- weitere Befunde:
 - o ein Großteil der Schüler hat keinen ruhigen Ort für Hausaufgaben
 - o werden häufig zu einer „Tiefpunktzeit“ angefertigt
 - o durchschnittl. tägl. Hausaufgabenzeit = / < 2 h (gerade bei Gymnasien und Realschulen aber große Schwankungen)
- Allgemein werden Hausaufgaben als nützlich angesehen (von L + S):
 - o geordnete, selbstverantwortliches Lernen → erzieherische Aufgabe
 - o Steigerung der Leistung beitragen (Übung – Anwendung – Vertiefung))
 - o können Teil und Element des unterrichtlichen Lernprozesses ein (Vor- oder Nachbereitend) → Erreichen des U.ziels.
- Normwerte der Kultusministerien der Länder bezüglich der Hausaufgabendauer:

Klassen 1-2	höchstens 30 Minuten
Klassen 3-4	45-50 Minuten
Klassen 5-6	90 Minuten
Klassen 7-10	120 Minuten
Klassen 11-13	keine zeitliche Erhebung

- oft unterschätzen (Klassen-)Lehrer die Hausaufgaben, die Kinder erledigen müssen
 - o Es gibt noch andere Lehrer

- Mit Schulweg etc. oft 8 Std. am Tag
- Mitwirkung der Eltern wirkt sich meist positiv aus
 - Beratung, Motivation, Ermutigung, Leistungsdruck
 - häufiger in niedrigeren als in höheren Klassen
 - oft Nachhilfe (v.a. bei Mittel- und Oberschichten der Gesellschaft)
→ Bevorzugung / Benachteiligung von Kindern
 - vor allem Mütter leisten Hilfe.

2.4.2.7 Prüfen, Leistungsbewertung und Noten im Religionsunterricht

- Unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse müssen fachdidaktisch / kompetent vorbereitet werden
- Unterrichtsprozesse müssen eingeleitet, Komm. angeregt und moderiert werden.
- Lernerfolge müssen evaluiert werden
 - Evaluation ist teilweise leistungsorientiert
 - es geht kognitive / analytische Fertigkeiten
- Spannung von Leistungsmessung / Notengebung und dem, was vom Selbstverständnis des Faches her impliziert wird:
 - Vorleistungsfreie Annahme der Schüler und Vermittlung des Wertes der vorurteilsfreien Annahme
 - Wertigkeit jedes einzelnen Schülers / Menschen unabhängig von seinen Leistungen.
- Spannung von Akzeptanz jedes Schülers und Notwendigkeit der Bewertung → muss den Schülern erklärt werden, sollte transparent sein.
- Wie wird das Benoten leichter? Das Problem kann wohl nur abgemildert werden:
 - 1) **Offenlegung der didaktischen Funktion:** So kann der Schüler sie als Rückmeldungen ansehen.
 - 2) **Transparenz der Beurteilung:** Was wurde benotet? Reproduktion, Reorganisation, Transfer, ... z. B. Punktzahlen bestimmten Aufgaben zuordnen, auch bezüglich der Notengebung. Bekanntgabe des Klassenspiegels
 - 3) **Lehrer soll sich selbst kontrollieren**, ob die Aufgaben den Lerninhalten entsprechen, in dessen Horizont sie formuliert sind. Der Erwartungshorizont bleibt aber ein vorläufiger (Schüler können positiv oder negativ überraschen)
 - 4) Auch **Prüfungen benötigen einer Einstiegs- oder Motivationsphase.**
 - 5) **Schnelle Rückmeldung der Prüfungsergebnisse:** Verstärkungsgedanke der Lernpsychologie → So kann die Konsequenz gezogen werden.
 - 6) **Prüfungsaufgaben sollen variantenreich** gestellt werden
 - offene, halboffene, geschlossene Aufgaben
 - bei den offenen Aufgaben fehlen manchen Kindern die Ausdrucksmöglichkeiten. Man kann eigenständige Argumentationen, Transferleistungen, Reproduktionsleistungen, ...fordern
 - bei geschlossenen Aufgaben ist vor allem die Reproduktionsfähigkeit gefordert (für schwache S).



Material 17 / Materialien 18 (Lernerfolgskontrolle Artikel)

2.4.3 Projektarbeit

- Projekt und Vorhaben haben ihre Wurzeln in der Reformpädagogik (1. Drittel 20. Jahrhundert), in den USA entstanden → dort zentrales Modell der Unterrichtsstruktur

2.4.3.1 Projekt und Vorhaben im Rahmen der Reformpädagogik (nach DEWEY)

JOHN DEWEY (1859-1952).

- Der Begriff „Projekt“ ist zentral.
- Problemhaltige Situationen werden im Rückgriff auf das bereits erworbene Repertoire von Sinn- und Verhaltensmustern, Orientierungen, Vorstellungen etc. bewältigt.
- Methode des Lösungssuchens durch Denken und Handeln.
- Wenig gefächertes Geschichtsunterricht
- active and social education
 - o soziale Einstellung / Haltung der Schüler soll verbessert werden.
 - o Projekte als Methode des Projizierens (Affektiv, Pragmatisch: Probehandeln)
- Lernstil: selbstbestimmt und kooperativ in Lerngruppe
 - o Möchte durch erfahrungsvermittelndes Lernen eine Verflechtung theoretischen und praktischen Lernens erreichen
- Ziel solchen Lernens:
 - o allseitige Selbstentfaltung (DEWEY)
 - o soziale Sensibilität
 - o demokratische Lebenspraxis (Schule = Lernen von Demokratie)

- Methode klassisch ausgeprägt von einem Schüler Deweys

WILLIAM H. KILPATRICK (1851 – 1965)

- starke Kindzentrierung, Reduktion des Ansatzes Deweys.
- betont mehr das aktive Lernen unter Aufnahme der Bedürfnisse der Lernenden.

Deutsche Tradition:

KURT HAHN (1886-1974)

- leitete Landerziehungsheim Schloss Salem, hat dessen reformpäd. Konzept bestimmt.
- Musste 1933 emigrieren, kehrte nach dem 2. Weltkrieg zurück auch nach Salem
- Sieht Projekte als Instrument einer umfassenden Charakterbildung durch eine Erlebnistherapie in erz. Lebensgem.
- Selbst gestalten + schaffen.
- Moment der sozialen Einbettung. Individualisierende erzieherische Aufgabenstellung zur Charakterbildung → Erlernen von Tugenden / Selbsterziehung
- Im Schulprogramm v.a. 3 Konzepte:
 - 1) musikalisches Wirken
 - 2) soziales Engagement
 - 3) wissenschaftliches, erforschendes Studieren (begleitet von Erz. = Mentoren)

FRITZ KARSEN (1885-1951)

- Gymnasiallehrer aus Schlesien, 1919 Mitbegründer des „Bundes entschiedener Schulreformer“, musste 1933 emigrieren, starb 1951 in Ecuador.
- an Lebensgem.schule unterr.

Konzept der soz. Arbeitsschule

- Schüler sollen an gesellschaftliche Wirklichkeit herangeführt werden und die Aufgaben, die sich aus sozialen Zusammenleben stellen, kennenlernen.
- kritische Rationalität gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen

- klassenbewusste Solidarität / sozialistische Prägung
- Projekte sollen als Teilaufgaben einen stärkenden Beitrag zur schulischen Lebensgemeinschaft bilden

OTTO HAASE (1893-?)

- Lehrer an mehreren HERMANN-LIETZ-SCHULEN. Nach 1945 Ministerialrat am Kultusministerium in Niedersachsen
- Er spricht vom „Vorhaben“ (statt Projekt), das zu verstehen ist als das Erstellen eines gemeinsamen Werkes in Arbeitsteilung und Organisation.
- fächerübergreifender Gesamtunterricht, z-B. Schülerzeitschrift herausgeben, Schulgarten einrichten... → kurz- und langfristige Vorhaben

2.4.3.2 Grundsätze projektorientierten Lehrens und Lernens

NELSON BOSSING

- Das Projekt ist eine bedeutsame praktische Tätigkeit, die Aufgabencharakter hat (≠ Lösung) → muss von den Schülern in natürlicher Weise geplant und ausgeführt werden (= Realitätsbezogenheit / prakt. Realisierung e. Problemlsg.)
- Soll die Erfahrung bereichern (kognitiv, affektiv und pragmatisch).
- Einzel- und Gruppenprojekte

Vier Stufen der Projektmethode:

1. Zielsetzung (Purposing)

- Motivation: umso mehr die Schüler bei der Projektfindung beteiligt sind, desto stärker ist die Interessenweckung
- Schüler dürfen nicht überfordert werden. → Der Lehrer muss hier beratend wirken.

2. Plan (Planning)

- Auch bei der Planung der einzelnen Schritte durch die Schüler, muss der Lehrer beraten: Folgen konkreter Planungsentscheidungen bedenken, auf zu erwartende Probleme machen.
- Planung schriftlich fixieren, als den Weg, den man miteinander vereinbart hat, um das anstehende Problem zu lösen.

3. Ausführung (Executing)

- Lehrer muss Material bereitstellen + darf nicht ungeduldig sein.
- S anleiten, damit diese sich immer wieder kritisch am ursprünglichen Plan orientieren. (Supervised Studying = Überwachtes Selbststudium).

4. Beurteilung (Judging)

- Weg und Ergebnis bewerten + darst.
- Fehler + Anregungen für mögliche Verbesserung festhalten.
- Lehrer = Sachverständiger

MANFRED BÖNSCH

- zur Projektinitiative
 - o kann sich eine ganze Klasse an einem Vorhaben erwärmen? Oder nur einzelne?
 - o Möglichst viele Schüler bei Themenfindung beteiligen.

Schritte:

1. Projektinitiative

- Möglichst viele Schüler bei Themenfindung beteiligen. → Thema, das alle interessiert.

2. Projektplanung → Projektskizze

- Es geht darum Fragen zu stellen, einen Arbeitsplan zu erstellen
 - o sind alle Kompetenzen bei den Schülern enthalten?
 - o eventuell Zusatzinformationen bereitstellen
 - o Anliegen, Zeitrahmen, Mat, Arbeitsschritte, Aufgabenverteilung, Fixpunkte der Reflexion → Projektskizze schriftlich fixieren, in Klassenraum aufhängen. → wird zu einer Art Vertrag
 - o Planen wird zur Lernaufgabe. Jeder trägt Verantwortung!
- es geht um ganzheitliches Lernen
 - o der Lernstoff soll Relevanz haben / Lebensnähe
- welcher Bildungsbegriff liegt zugrunde?
 - o Sinnvolles Wissen, aber auch Befähigung zu mehr geistig-intellektueller Kooperation

3. Durchführung / Ausführung

- Wie können Hemmnisse (bezüglich Zeit) entgangen werden? (Projektwoche?, ...)
- Mat. überprüfen
- Einfache alltägliche Regeln des Miteinanders und Miteinanderumgehens
- Motivation aufrecht erhalten. → Jeder muss aktiv am Projekt mitarbeiten können, Argumente müssen von anderen geprüft werden.

4. Ergebnis / Beurteilung

- Präsentation
- Ergebnisse krit. reflektieren → Umgang mit Misserfolgen lernen.
- Kompetenzen überprüfen
- im Verhältnis zum Wissen soll sich etwas ändern → was ist wichtig für mich, was ist wichtig für andere
- Planen wird zur Lernaufgabe für Schüler und Lehrer
 - o Lehrerberuf wird komplexer / schwerer
 - o Es geht um Beratung und Wissensvermittlung
 - o Lernen wird komplexer und verantwortungsvoller → Außerschulisches Lernen → Gebrauchswert

Lernbegriff des Projektunterrichts lässt sich mit vier Teilbegriffen beschreiben:

1. **ganzheitliches** Lernen (ganze Person ist beteiligt: „Herz, Kopf und Hand“, Pestalozzi)
2. **sinnvolles** Lernen (etwas Bedeutsames soll gelernt werden, man ist mitverantwortlich)
3. **handlungsorientiertes** Lernen: handelnde Aneignung der Welt / prakt. Erproben.
4. **lebensnahes** Lernen

Bildungsbegriff: 3 Merkmale:

1. Sinnvolle + verstehende Aneignung von Wissen
 - Zusammenhang herstellen und beachten
2. Aktive Auseinandersetzung mit Sachverhalten.
 - nicht nur rezeptives Wahrnehmen
3. Handlungsrelevanz / -orientierung

Zusammenfassung:

- Im projektorientierten Lernen wird der Lernprozess zur Aufg. von L + S: gem. Planen
- Zeitrahmen modifizieren / ändern
- Lehren wird komplexer + schwerer. Lernen wird komplexer + verantwortungsvoller.
→ Verantwortung für den Lernprozess liegt jedoch nur beim L.
Kompetenz der L: Berater, Helfer, Kompetenzen kurzfristig vermitteln, viele Aktivitäten beobachten + zum Ergebnis führen.

2.4.3.3 Projektarbeit im Religionsunterricht

Beispiel 1:

- Unterrichtsversuch in einer 7. Klasse unter dem Titel Junge Menschen / alte Menschen (ca. 10 Stunden im Unterricht und freiwillige Nachmittagsstunden, 5 Wochen).
- Situation alter Menschen in unserer Gesellschaft.

Purposing: Fotos und Bilder alter Menschen gezeigt. Schüler entscheiden sich für ein Foto, das aus ihrer Sicht die Situation der alten Menschen am besten zeigt.

- (Ein-) Sichten der Schüler wurden schriftlich festgehalten.
- Lücken des Vorwissens wurden bewusst.
- Schüler wünschten daher Begegnung mit älteren Menschen.
- Klärung der Zielsetzung und des Lernwunsches.

Planning: Fragekatalog erarbeitet zu den Bereichen Erinnerungen, Erfahrungen, Erlebnisse älterer Menschen und zum Bereich heutige Situation.

- Gruppenarbeit / Besuchsgruppen
- Erarbeitung eines Fragenkatalogs
- Festlegung von Zeitpunkten (sollte nachmittags stattfinden [freiwillig])

Executing: Bedürfnisse älterer Menschen fixiert und auf einem Arbeitsblatt zusammengeführt

- Gruppen informierten sich gegenseitig
- Fixierung der Ergebnisse auf Plakaten
- Zusammenführung der Ergebnisse auf einem Arbeitsblatt
- Rückbezug auf die Anfangsphase mit zwei biblischen Impulsen
 - o Gal 6, 2: Einer trage des anderen Last; so werdet ihr das Gesetz Christi erfüllen.
 - o 1 Kor 7, 7: Ich wünschte, alle Menschen wären (unverheiratet) wie ich. Doch jeder hat seine Gnadengabe von Gott, der eine so, der andere so.
 - o Abschluss mit Lied

Judging: Reflektion auf Gewinn und Grenzen der Unterrichtseinheit.

- Publikation der Ergebnisse

Beispiel 2:

- Beginn: Vorerf. / -meinung / -urteile der S
Bildmeditation: exemplarische Bilder
- 2. Phase: Sachinfos besorgen + bearbeiten, Lücken feststellen, Gespräche (Expertenwissen)
- 3. Phase: Diakon. Einrichtungen aufsuchen, Gespräche mit Betroffenen, Mögl. des Engagements.
- Ende: Nachdenken mit bibl. Texten
- Weiterführung möglich: Erzählungen, mediale Gestaltung, Dokumentation...

2.4.3.4 Projektwochen

- heute üblicher Bestandteil der Schulkultur
- Anfang der 80er: Ziel die Schule zu öffnen → Integration alles S
 - o über Altersgrenzen
 - o über Schulgrenzen

- Form fächerübergreifenden handlungs- und projektorientierten Lernens
 - o Lernen, Leben und Arbeiten stärker in den Blick nehmen
 - o Lernen, Leben und Arbeiten kombinieren

Zur Themenwahl (vgl. Empirie):

1. Themen mit Problembezug → Lsg.en sollen mögl. sein
2. Bezug zu gesellschaftlich wichtigen Fragestellungen
3. interdisziplinäres Arbeiten herausfordern
4. Kopf und Hand (kognitiv + affektiv) miteinander verbinden

= komplexe Form

Probleme

1. Lassen sich alle Kollegen auf die Zielsetzung und Mehrarbeit der Projektwochen ein?
2. Inwiefern sind Projektwochen eingebunden in das Schulleben?
3. Projektwochen leben von der Freiwilligkeit bei der Gruppenzuordnung und Themenwahl
 - nicht nur Durchsetzen von Lehrerhobby
 - gem. Verständigung zur gem. zu erarbeitenden Problemstellung
4. Projektwochen lösen teilweise Rollenunsicherheiten / Ängste aus
5. Projektwochen besitzen Eigenwert in Ziel und Ergebnis → nicht als Lückenbüßer nutzen → Gleichberichtigung mit U., denn Projektwochen sind, wenn sie gelingen, mehr als ein erweitertes Angebot von Arbeitsgemeinschaften.



- Mat. 19 (Kriterien für ein Gelingen von Projektwochen)
Mat. 20-22 (Projektarbeit)
Mat. 23 (Stationenarbeit)

2.4.4 Freiarbeit

2.4.4.1 Freiarbeit im Religionsunterricht

Ursprünge in der Reformpädagogik sind vor allem mit drei Persönlichkeiten verbunden:

1. MARIA MONTESSORI (1870-1852)

- Entwickelte ihre Pädagogik zunächst in ihren Kinderhäusern (Kindertagesstätten).
- Hier hat sie die „Pädagogik vom Kind her“ entdeckt, erprobt und auf das schulische Lernen übertragen.
- Grundsatz: Lehren ist etwas selbst zu tun. Unterricht als ein vom Erzieher her gesehen indirektes, vom Kind her individualisierendes / selbsttätiges Lernen. Erzieher muss vorbereitete Lernumgebung erschaffen. Den Kinder das geben, was sie im Augenblick brauchen (Entwicklungsaufgang).

2. CELESTIN FREINET (1896-1966)

- Wochenplanarbeit. Idee ist, dass bestimmte Aufgaben im Rahmen einer vorgegebenen Zeit möglichst selbstverantwortlich gelöst werden, bspw. im Zeitrahmen einer Woche in der Aufgaben erledigt werden sollen. Die Schüler sollen selbst zu organisieren als auch in größerer Selbstverantwortung arbeiten lernen.

3. PETER PETERSEN (1884-1952)

- Pädagoge in Jena. Entwickelte eine Reformschule (Jenaplanschule) → Jena-Plan
Heute spricht man von Peter Petersen Schulen
- Zum einen Wochenarbeitsplan, zum anderen Phasen freier Arbeit, in denen die Schüler eigentätig und selbstverantwortlich forschen und arbeiten. Es gibt hier auch Altersgemischte Lerngruppen, das wirkt sich auf die Lernmotivation und das soziale Lernen aus.
- Einzelne Schüler mit seinen individuellen Lerninteressen, -möglichkeiten, -fähigkeiten steht im Mittelpunkt = INDIVIDUELLES LERNEN.
- Nicht lehrerzentriert, sondern Eigenverantwortung des Schülers. Sie sollen selbständig, -tätig, -verantwortlich = SELBSTGESTEUERTES LERNEN.
- Ziel ist es Selbstvertrauen zu stärken und Eigeninitiative zu fördern.
- Erforschendes, Erprobendes Lernen soll möglich werden.

Schüler lernen in dem von ihnen selbstverantworteten Lerntempo. Stufe zur ausgebauten Freiarbeit. Voraussetzungen, dass sie überhaupt stattfinden können:

1. Bereitstellung eines Lernangebots / Lernmaterialien, die in der Freiarbeit bearbeitet werden können.
2. Klassenraumgestaltung → Ort, an dem Freiarbeit geschehen kann.
3. Bildung eines Aufgabenpools. Materialien aus dem Handel, Aufgaben, die von Lehrer und Schüler zusammengestellt worden sind.
4. Sichtbarmachen der Lernergebnisse (Aushänge, Ausstellungen, ...)
 - Aufgabe des Lehrers: beratende Begleitung, Motivierung,...
 - Freiarbeit kann dem Üben, Wiederholen, Vertiefen, Erforschen, Erkunden, Entdecken diene. Feste Zeiträume des Unterrichts für Zeitarbeit sollten vorgesehen sein.
 - Bei der Einf. der Freiarbeit im U. ist das Alter, die Klassenstärke, ... zu beachten.

2.4.4.2 Beispiel: Lernzirkel und Stationenlernen

- Eine Form der Hinführung der Freiarbeit: Das Stationenlernen
- Lernziele auf verschiedene Lernstationen verteilt, von Schülern in selbst gewählter Reihenfolge bearbeitet. Innendifferenzierung. Innerhalb einzelner Stationen werden verschiedene Arbeitsaufträge genannt. Unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten, Zusammenführung mitplanen. Arbeiten auch in kleinen Gruppen.

Material XXIII A

- Objektives Lernen und kognitive Handlungsmuster, abstrahierende Leistungen, ... werden gefordert.
- Lernansprüche und Lernformen sind hier sehr verschieden.

3. Sozialformen unterrichtlichen Lehrens und Lernens

3.1 Differenzierung des unterrichtlichen Lehrens und Lernens

- Differenzierung beschreibt das Problem und die Aufgabe der Passung des Unterrichts im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Schüler. Wie steht es um
 1. Lernfähigkeit (Vorwissen, Verstehungsleistungen, Formen / Strukturen der Intelligenz, Beherrschung methodischer Fähigkeiten)?
 2. Lernbereitschaft (Motivation, Interessen, Neigungen)?

- Methodische, Didaktische und organisatorische Fragestellungen müssen beachtet werden.

3.1.1 Formen der Differenzierung: äußere Differenzierung – innere Differenzierung

Materilien 33

Äußere Differenzierung

- Lernorganisatorische Aufteilung der Schüler in verschiedene Schularten, Schulzweige, Klassen, Kurse.
- Dabei sind vor allem zwei Hauptformen zu unterscheiden.
 - o Zum einen die allgemeine Intelligenz.
 - Es sollen möglichst homogene Begabungs- und Leistungsgruppen gebildet werden. Hier werden die Fachbegriffe des „Streaming“ und des „Ability Grouping“ verwendet.
 - o Fachspezifische Leistungsgruppen in den einzelnen Fächern bilden → Setting
 - (z.B. 1972 KMK(=Kultusministerkonferenz) beschließt in den gymnasialen Oberstufen Kurssystem, die Schwerpunktbildung durch Wahl der Kurse ermöglicht unter Leistungs- und Neigungsdifferenzierung. Gesamtcurriculum nicht mehr in Hauptfächer und Nebenfächer, sondern in Grund- und Leistungskurse unterteilt. Grundkenntnisse und Einführung in den Umgang mit wiss. Erkenntnissen und Methoden sind Ziel beim Grundkurs (Wissenschaftspropädeutik). Vertiefte Kenntnisse und Einführung in spezielle wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen beim Leistungskurs. Dies gilt auch für den RU.

Zu den Fächern:

- Drei Aufgabenfelder:
 - a) Sprache Literatur Kunst (Musik)
 - b) Gesellschaftswissenschaften
 - c) Mathematik, Naturwissenschaften, Technik
- Zwei Fächer fallen heraus: Sport und Religionslehre!
- Religionslehre wurde in manchen Bundesländern dem ersten Feld zugeordnet (Kulturwissenschaftlicher Aufgabenbereich). In anderen innerhalb des zweiten Feldes (eth. / soz.-eth. Bereich). Je nach Zuordnung ergeben sich die einzelnen Profile der Angebote.
- Es wird unterschieden zwischen Angeboten des Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereichs. Für diese Angebote gibt es unterschiedliche Vorgaben, wie diese im Stundenpan berücksichtigt werden müssen. Ferner wird Notensystem durch Punktesystem ersetzt.
- stärkere Individualisierung des Lernprozesses (Schwerpunkte) / stärkere Konzentration des Lernens (LK's).

Probleme aus dieser neuen Form äußerer Differenzierung:

- 1) Frühzeitige Spezialisierung → gemeinsam geteilte, gleiche Voraussetzung nur noch in einem beschränkten Umfeld gesichert, z.B. innerhalb eines kulturellen Lehrkanons ...
- 2) Frühzeitige Spezialisierung → Lernen in Denkgemeinschaften / interdisziplinäre Lernen ist gefährdet
- 3) Wissenschaftspropädeutischer Akzent, aber Frage nach lebensnahem / lebensrelevantem Lernen oft nicht gestellt.
- 4) Lernen in Leistungsgefällen einer Gruppe hat Auswirkungen auf soziales / humanes Lernen → wo kann dies dann gelernt werden?

Innere Differenzierung:

- Ausbildung sozialer Rollen innerhalb der Gruppe und kooperatives Verhalten.
- Leistungs- und Interessensdifferenzen → im Hinblick auf Menge und Schwierigkeit der Aufgaben, Bearbeitungszeit, ...
- Lehrerhilfe / -unterstützung → unterschiedliche Arbeitsmittel → individuelle Förderung der einzelnen Schüler und soziale Integration der unterschiedlich begabten Schüler
- In den Lehrplänen müssen diese Fragenstellungen überhaupt berücksichtigt werden. Was hat als Fundamentum und Additum zu gelten. Das Fundamentum sollte allen Schülern verbindlich zu teil werden, das Additum ist als erweiterndes, vertiefendes Lernpensum gedacht. Innerhalb des Additum spricht man vom sukzessiven Additum (zusätzliche schwierige Aufgaben) und dem progressiven Additum (inhaltlich erweiternd, nicht nur vertiefend).

Ziel:

- Unterschiedlicher Ausgangslage der Schüler gerecht werden.
- Innere Differenzierung wegen der Gemeinschaftsschule muss schon in der Grundschule geschehen, um ein soziales Feld zu schaffen → in der Grundschule noch keine äußere Differenzierung.

3.1.2 Formen der Binnendifferenzierung des Unterrichts

- **Binnendifferenzierung**
 - o Innerhalb einer größeren Lerngruppe werden verschiedenen Schülern unterschiedliche Aufgaben gestellt, die den unterschiedlichen Leistungen und Interessen entsprechen.
 - Z.B. Menge, Schwierigkeit, Arbeitszeit, abgestufte Lehrerhilfe (Förderangebote), Arbeits- und Anschauungsmittel.
 - o In der Regel werden unterschiedliche Arbeitsgruppen gebildet, die dann Arbeitsteilig oder Arbeitsgleich arbeiten.
 - o Unterricht in verschiedenen Sozialformen (Einzel, Partnerarbeit, Gruppenarbeit).
- **Ziele:** Individuelle Förderung der einzelnen Schüler und soziale Integration der unterschiedlich begabten Schüler bzw. der Schüler unterschiedlicher Neigungen und Interessen.

Material XXV

- „Empfehlung für die Arbeit in der Grundschule“ 1970
 - o Anstelle von Niveaukurusbildung (äußere Differenzierung) soll es Binnendifferenzierung innerhalb der Klassengruppe geben
 - o Maßnahmen, die lernschwache Schüler besonders fördern, aber auch lernstarke Schüler fördern, ohne sie abzusondern von den anderen Schüler
 - o Durch Motivation soll die Eigeninitiative gestärkt und kooperatives Verhalten erlernt werden
 - o Jeder Schüler soll in seiner Eigenart gesehen und gefördert werden und gleichzeitig soziales Lernen / Verhalten in der Klasse üben.

Verfahren der Inneren Differenzierung

1) Differenzierungsmöglichkeiten in der Aufgabenstellung:

a) **Anzahl der gestellten Aufgaben** wird so dosiert, dass alle innerhalb einer bestimmten Zeit diese lösen können, für Lernstarke weitere Aufgaben stellen, die sie zusätzlich beantworten können. (Verbindlichen Kanon von Aufgaben formulieren und zusätzliche bereithalten).

b) **Differenzierung im Zeitaufwand.** Lernzeit muss zugestanden werden, auch für Wiederholung und Sicherung des Lernens. → unterschiedliche Fertigkeiten, z.B. lese- und Schreibvermögen.

c) **Differenzierung im Schwierigkeitsgrad.** Weder Unter- noch Überforderung soll eintreten. Schwierigkeits- und Entwicklungsgrad der S müssen aufeinander abgestimmt werden = PASSUNG

d) **Differenzierung bei der Anzahl der Durchgänge,** wie oft etwas wiederholt, eingeübt wird. Für Lernschwache Schüler weitere Übungen einplanen

e) **Wahldifferenzierung / Aufgabenwahl,** damit nach Interessen / Neigungen gewählt werden kann.

- Diese Differenzierungsmöglichkeiten sind teilweise miteinander verknüpft.
- Leistungsüberprüfung erfolgt bezüglich des Fundamentum und wie die Leistung innerhalb dieses Fundamentums erbracht wird.

2. Differenzierung in Methoden

- Durch methodische Variation verschiedene Lernmotivationen und –zugänge schaffen und anbieten.

3. Differenzierung in Medien

- Versch. Sinnes- / Wahrnehmungskanäle ansprechen, verschiedene Medien benutzen.
- optisch, auditiv, taktisch (Berührung)

4. Differenzierung in Sozialformen

- Nicht dort Gruppenunterricht / Partnerarbeit fordern, wo die Voraussetzung für Teamarbeit / Partnerarbeit noch nicht gegeben sind. Die Sozialformen sollen die Schüler nicht überfordern.
- Berücksichtigung des sozialen Entwicklungszustandes / der sozialen Belastbarkeit.

5. Differenzierung in der Lernhilfe

- Schüler sollen unterstützende Lernhilfen in der Form der Beratung, besonderer Förderung und Übung zu teil kommen. Auch in der Form individueller Rückmeldung des Lernerfolgs, des Misserfolgs.
- Hilfe des Lehrers, damit Schüler dem Unterricht folgen können.

6. Differenzierung der emotionalen Zuwendung

- Balance zwischen Nähe und Distanz ist zu wahren.
- Ralf Winkler: Klima des Vertrauens schaffen, dem Schüler mit Verständnis gegenüber treten, Wertschätzung zeigen, Emotionen im Unterricht akzeptieren, Lob und Anerkennung zeigen, sozial integrativen Führungsstil.
- Es gibt sehr viel floskelhaftes Lob im Unterricht, dass aber schnell von den Schülern wahrgenommen wird.
- Schüler sollen stets als Person gelten, mit berechtigten eigenen Interessen.

3.2 Sozialformen des Unterrichts

3.2.1 Zum Begriff

- = deskriptiver Begriff im Berliner Modell = Strukturmoment im Zusammenhang des Methodenfaktors, das sich beschreiben lässt und dann auch geplant werden kann.
 - Unterrichtsgeschehen ist nicht technisch interpretierbar. Es handelt sich im Bereich des Sozialen um Beziehungen besonderer Art.
 - Ziel: persönliche Beteiligung auf einem Weg des Lernens der letztendlich auf Selbstständigkeit zielt → Mündigkeit durch den Bildungsprozess erreichen.
 - Verschiedene Muster der Lehrer-Schüler- bzw. Schüler-Schüler-Interaktion
 - o Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit, aber auch in variierenden Formen des Klassenunterrichts (Frontalunterricht, Kreissituation)
 - o Abteilungsarbeit in der Klasse, d.h., dass z.B. Still- und Förderarbeit gleichzeitig in einer Klasse stattfindet
- 📖 Material XXVI

EDMUND KÖSEL (Sozialformen / vgl. Literaturverzeichnis) hat in 6 Thesen zu den Sozialformen auf eigene Aspekte hingewiesen:

1. Soziale Organisation des Unterrichts
 - verschiedenartige Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Schülern und Schülern, welche gestaltet werden müssen.
2. Diese Beziehungen sind mit Bewusstheit und Verantwortung zu sehen + planen.
 - Diese Gestaltung kann tiefgreifende Folgen haben
3. Didaktische Entscheidungen haben Einfluss auf soziale Organisation
 - Stoffmenge und -fülle
 - Was ist stärker erwünscht? Effektive Vermittlung von Stoffen oder problemlösendes Verhalten?
 - Sollen Schüler den Lernprozess mitgestalten oder wird Unterricht eher technologisch verstanden?
4. Schlussfolgerung aus dem vorhergesagten: Man muss sich der S-Problematik bewusst sein.
 - Es ist unerlässlich bei didaktischen Planungen oder Analysen sich der obigen Punkte bewusst zu sein
5. Sozialformen beeinflussen wesentlich die Unterrichtsatmosphäre, den Lernerfolg, das soziale Handeln etc. → Konsequenzen für Zusammenleben in der Klasse und Schule
6. Innerhalb des Unterrichts kommt es zu bedenkenswerten Prozessen
 - Sympathie, Antipathie
 - Über- und Unterordnung, Rollenzuweisung...
 - Anpassung etc.

⇒ Kösel will deutlich machen, zum einen was geschieht und welche Voraussetzungen die Wahl einer sozialen Form hat.

3.2.2 Zur Sozialpsychologie der Schulklasse

3.2.2.1 Die Schulklasse als Gruppe

- Gruppe = ein relativ dauerhaftes Gefüge sozialer Interaktionen (Sozialpsychologie)
- Carl F. Daumann: Von einer Gruppe spricht man immer dann, wenn eine Anzahl von Menschen über eine gewisse Zeit in Interaktion steht, vor allem, wenn sich darüber hinaus eine gewisse Abhängigkeit entwickelt.

Formelle und informelle Gruppen

formelle Gruppen:

- Gruppen, in denen Gruppenmerkmale, d.h. Ziele, Rollen, Normen etc. ausdrücklich, verbindlich vorgegeben bzw. festgesetzt sind und für alle Gruppenmitglieder existieren

informelle Gruppen

- Gruppenmerkmale bilden sich spontan je nach Situation heraus.
- Zeitlich von geringer Dauer / sind leicht auflösbar / innere Struktur = variabel

Primäre und sekundäre Gruppen

primäre Gruppen

- besonders enge gefühlsmäßige Bindungen und Zusammenhalt zwischen Gruppenmitgliedern auszeichnet (z.B. Familie)
- Gruppen innerhalb derer sozial gelernt wird

sekundäre Gruppen

- Gruppen lockeren Zusammenhalts, die im Laufe der Sozialisation zusätzlich Bedeutung gewinnen (Schulklasse, Jugendgruppe, ...)

Arbeitsgruppen und Freizeitgruppen

- In unterschiedlichem Maß formalisiert
- Arbeitsteilung, zeitliche Planung, Organisationsstruktur, Führungsstruktur unterschiedlich maßgeblich für die Gruppenstruktur dieser Gruppen

Ist die Schulklasse eine Gruppe?

- hat Gruppenstruktur
 - o Sie kommt in bestimmten Zeitabständen und für eine gewisse Dauer zusammen
- Lehrer und Schüler haben Ziele, weswegen sie zusammenkommen und auf die sie miteinander verpflichtet sind.
 - o bildet sich nicht spontan
 - o Schulzwang setzt Rahmen
 - o Ziele, die sie im Medium „schulischer Unterricht“ erreichen sollen = Lern- und Erziehungsziele
- Es gibt Normen, die die Wege zur Erreichung dieser Ziele regeln
 - Schulordnungen und Lernziele
- Es gibt in der Schulklasse verschiedene Rollen
 - o *formelle*: Lehrer, Schüler, Klassensprecher, Bücherwart, etc.
 - o *informelle*: Klassenclown, Prügelknaben, Primus, etc.
 - o Sie lassen den unterschiedlichen Status einzelner Schüler erkennen
- Es gibt einen Zusammenhalt und eine Interdependenz (= Abhängigkeit in der Gruppe)
 - o **KURT LENIN** führte den Begriff der „Gruppendynamik“ ein
 - o Sie entwickelt sich (dynamisch, geschichtlich), verändert sich, findet immer wieder eine Neugestaltung

Schulklasse näher bestimmt als Gruppe:

1. Sie ist eine **Arbeitsgruppe**: Sie will das Unterrichtsziel / Lernziel zusammen erreichen
- Im angelsächsischen Raum spricht man von der CLASSROOM GROUP

- Es gibt einen unterschiedlichen Führungsstil des Lehrers
 - Auch z.B. lehrplanmäßige Klassenausflüge sprengen nicht den Rahmen dieser Definition.
 - 2. Sie ist eine **formelle Gruppe**
 - Trotzdem gibt es innerhalb der formellen Gruppe unterschiedliche informelle Gruppe (Cliques, Freundschafts-, Feindschaftsgruppen, Liebesbeziehungen, ...)
 - konstituieren sich aufgrund von Sympathie / Antipathie
 - Überschneiden sich, mit Peergroups
 - Spannungen innerhalb dieser können die Classroom Group fördern oder stören.
 - Schulklasse / Klassengruppe steht im Schnittpunkt anderer außerschulischer Gruppen.
 - 3. Sie ist eine **sekundäre Gruppe**
 - Klassengruppe nähert sich nicht selten der Bedeutung von primären Gruppen
 - Die Lebenszeit in der Schule zugenommen (Ganztagsschule, ...)
 - In diesem Zusammenhang entsteht eine Doppelaufgabe der Schule: leistungsbezogenes + soziales Lernen.
- ↓
- Lehre als *Head = Task specialist* ← → Lehrer als *Leader: Emotional specialist* (aufgrund persönlicher Kompetenz erworben durch Anerkennung, Vertrauen, ...)
 - Spannungsreich
 - o ist in einzelnen Dimension nicht einfach machbar
 - o Schwer beide Führungspositionen einzunehmen
 - o Auch innerhalb der Klasse gibt es *Task specialists* und *Emotional specialists*

Probleme der Classroom Group:

- Unterrichtsziele und Klassenziele
 - o Haben Schüler innerhalb einer Gruppe / Klasse wirklich dieselben Ziele?
- Zwangcharakter
 - o für die *classroom group* sind die Ziele weitgehend vorgestimmt, werden also nicht selbst bestimmt.
 - o Auch die Mitschüler sind nicht frei wählbar
 - o Für Religionsunterricht äußerst relevant
- Klassenführung
 - o Liegt qua Amt beim Lehrer
 - o Schüler werden diese Stellung nie selbst einnehmen können
 - o Schüler haben kein Kontrollrecht
- Klassengruppen sind in hohem Maße außenbestimmt
 - o Ziele, Führung
- Doppelte Bestimmtheit
 - o determinierte Gruppe
 - o freie, dynamische Gruppe
 - o hohe Störungsanfälligkeit
- Frage im Hinblick auf die Planung von Unterricht: Gelingt es eine Brücke zu schlagen zwischen den vorgegebenen Zielen und Interessen und den Gruppenzielen / individuellen Zielen und Interessen der Klasse?

3.2.2.2 Die Lehrerrolle im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen

Rolle = Verhaltenserwartungen gegenüber dem Inhaber einer Position

- Der Lehrer steht im Schnittpunkt unterschiedlicher Erwartungshaltungen außer- und innerschulischer Erwartungsträger, z.B. Schulträger, Schulaufsicht, Erwartungen in

der gesellschaftlichen Diskussion, Hochschulen, wissenschaftliche Vereinigungen, Kirchen etc.



Materialien XXVII

Zwei Aspekte von Konflikten

- **Intra-Rollenkonflikt:** Erwartungen einzelner Pers. und Instanzen widersprechen sich
- **Inter-Rollenkonflikt:** Person ist Träger unterschiedlicher Rollen (Berater, Examinators, Instruktors). An diese Rollen stehen widersprüchliche Erwartungen
- Konflikte sind fast notwendigerweise angelegt → sind nicht persönlich zuschreibbar



Materialien XXVII

- zutreffend bleiben die Beschreibungen der Würzburger Synode „**Religionsunterricht in der Schule**“ (1974) (→ *wenngleich sehr idealisierend!*)
 - o Krise des Religionsunterricht ist nicht dem Religionslehrer zuzuschreiben und auch nicht durch den idealen Religionslehrer zu überwinden
 - o Kirche und die einzelnen Gemeinden müssen den Religionslehrer in seinen Aufgaben fördern und stützen (oft aber nicht gegeben).
 - o Bindung des Religionslehrer an Kirche fordert Akzeptanz von Schwächen und Reformbereitschaft.
 - o Lehrer soll bereit sein für kritische Solidarität mit den Schülern
 - o Lehrer soll bereit sein sich von ihren Fragen in Frage stellen zu lassen
 - o Solidarität mit den Kollegen.
- Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz „**Zum Berufsbild und des Religionslehrers**“ (1981)
 - o Kapitel 2 beschreibt die unterschiedlichen Erwartungen, die an den Lehrer gestellt werden
 - o Abschnitt 9 behandelt die Spiritualität des Religionslehrers
 - Religionslehrer ist Vermittler zwischen unterschiedlichen Interessen und Anliegen = Mittlerfunktion. → muss Spannungen ertragen können.
 - Dabei muss er seine eigene Identität finden und wahren
 - Seine Spiritualität ist daher entscheidend von der Aufgabe zu vermitteln geprägt
 - Kompetenz Spannungen zu ertragen
 - Vergleiche mit zur Vermittlung berufenen Personen in der Schrift
- Wie ist eine solche Situation nun zu bewältigen?
 - o Blick in die Soziologie / soziologische Theorie der Identitätsbildung
- LOTHAR KRAPPMANN
 - o In einem Werk führt er eine breite soziologische Diskussion zusammen
 - o „Soziologische Bedingungen der Identität“
- Bedingungen identischen Handelns:
 - o **Lebensgeschichtliche Identität:** Wenn ich in meiner lebensgeschichtlichen Kontinuität leben kann; Personalität als lebensgeschichtliche Identität
 - o **Soziale Identität**, d.h., dass ich mich im Spiegel der Erwartungen der anderen erlebe und erfahre, jedoch nicht auseinandergerissen sehe
 - o Spannung zwischen personaler und sozialer Identität
 - o Balancierende Identität. Identität muss immer wiederneu gewonnen und ausbalanciert werden in der Kontinuität der Lebensgeschichte und in dem Bild, dass ich selber von mir gewonnen habe.

Dazu benötige ich vor allem 4 Fähigkeiten:

- 1) **Rollendistanz**
 - Ich muss zu den Erwartungen in Distanz treten können, um mich zu ihnen in Beziehung zu setzen, persönlich auseinandersetzen zu können.
- 2) **Empathie**
 - Man muss sich in die Perspektive des anderen hineinversetzen und sie einführend nachvollziehen können.
- 3) **Identitätsdarstellung**
 - Man muss seine eigene Lage und seine eigenen Erwartungen so zum Ausdruck bringen, dass andere es verstehen und wahrnehmen können
- 4) **Ambiguitätstoleranz**
 - Ambiguität = Situation, in der man zwei spannungsreichen Erwartungen nicht gerecht werden kann.
 - Man darf diese nicht leugnen, sondern muss sie aushalten und durchtragen
 - Konflikt wird kommunikabel, wenn es gelingt ihn von zwei Seiten wahrzunehmen, so können auch von zwei Seiten her Lösungen kommen
 - Identität nicht ausschließlich an dieser Rolle festmachen.

Exkurs: Doppelter Auftrag des Religionslehrers

- Veranstalter des Religionsunterrichts ist der Staat = staatlicher Auftrag
- Aber auch im Auftrag einer Religionsgemeinschaft
 - Katholische Lehrer benötigen die *missio canonica*, evangelische die *vocatio*
 - Früher (19. Jh.) waren Religionslehrer vor allem Pfarrer und Kapläne. Anfang des 19. Jh.s Trennung zwischen priesterlichen (Katechismus) und Laien-Lehrern (Bibelunterricht)
 - Frauen als Religionslehrerinnen zunächst außerhalb der Schule: um 1900 → Mädchenunterricht am Nachmittag.
 - Selbstverständnis von Laien-Lehrern muss erst wachsen
 - Professionalisierung der Laien löste seminaristische Ausbildung ab (Hochschulstudium) → Didaktik / Päd. wurde gefördert.
 - Innerkirchlich: Neues Bewusstsein der Teilhabe aller Christen (Getauften) an der Heilsverkündung
 - RU = Hilfe zur Selbsthilfe = Dienst an der Gemeinde, aber: fehlender Kontakt zwischen Schule und Gemeinde
 - Religionslehrer brauchen eine Gemeinde als Basis / Wurzel. Religiosität und Glaube sind für den Religionslehrer Gegenstand und Standort.
- RU = Begegnungsort mit persönlichem und kirchlichem Glauben.
- Zweite Vatikanische Konzil ruft in Erinnerung:
 - Lumen Gentium 32 = Sendungsauftrag aller Getauften
 - Darüber hinaus spezifischer Auftrag in amtlicher Sendung = *missio canonica*
 - Mit diesem spezifischen Auftrag wird die Solidarität zwischen Lehrer und Kirche bezeugt
 - Bischof nimmt Dienst des Lehrers an

Die *Missio canonica* wird zunächst vorläufig, dann auf Dauer erteilt.

- Verkündigung bedeutet Proklamation, anderer Anspruch als bei Bildung in der Schule, die erfordert auch Weitergabe der Kultur. Bildung ist etwas was Schüler selbst vollziehen, zu dem der Lehrer aber Hilfestellung gibt.

- Religionslehrer leistet einen Dienst in der Schule und in den Gemeinden, einen Dienst den Gemeinden so nicht leisten können. Religionsunterricht ist ein Ort (K.-H. Schmidt), wo Kirche in Kontakt mit nicht gläubigen Zeitgenossen halten kann und mit Gläubigen, aber kirchenfernen Zeitgenossen.
- Heute gibt es Schwierigkeiten, da manchmal die Verständigung zwischen Lehrer und Gemeinde / Priester fehlt. Dies liegt auch daran, dass Schulort und Wohnort oft nicht miteinander übereinstimmen. Geistliche haben oft Angst in Schulen zu unterrichten, auf Grund der neuen pädagogischen Programme. Lehrer haben oft Ängste vor zu viel Kontakt zu Priestern, in eigener Lehrfreiheit und Gläubigkeit gestört zu werden. Befürchten zusätzliche Aufgaben in der Gemeinde aufgedrückt zu kommen.
- Aber Kontakt zu den Gemeinden ist sehr wichtig. Beiderseitig ist Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit nötig. Lehrer sollen immer wieder neu den Zusammenhang des christlichen Glaubens mit den Sinnfragen der Zeitgenossen zu hinterfragen, Gesellschaft und Gemeinde näher zubringen.
- „Kategorie des Zeugen“ wird benutzt, um die Aufgabe des Religionslehrers theologisch näher zu bestimmen. Zum Beispiel in der Kategorie der Verkündigung. Der Zeuge ist verpflichtet, wahrheitsgemäß auszusagen. (1. Petrusbrief 3,15). Zeugen werden Religionslehrer auf Grund ihrer Sachkompetenz.
- Loyalität zum Bekenntnis der Kirche wird erwartet, schließt aber kritische Sicht zu realen kirchlichen Erscheinungsformen nicht aus.

Material 28

3.2.2.3 Die Ermittlung von Gruppenstrukturen mit Hilfe des soziometrischen Tests

- Verfahren des soziometrischen Tests, dazu Materialien
📖 XXIX – XXXI
- Sozialbeziehungen in der Schulklasse: Werthaltung eines Menschen wird durch die Gruppe ,in der er lebt, entscheidend mitgestaltet.
- Bedarf pädagogischer Aufmerksamkeit und Begleitung. Sozialbeziehungen in einer Gruppe beeinflussen das Klassenklima und das Lernverhalten der Schüler. Eine Klasse ist eine dynamische Gruppe, in der verschiedene Kräfte / Faktoren wirksam sind.
- Man spricht von einem „**sozialen Feld**“ (KURT LEWIN). Es gibt Kräfte der Anziehung und der Abstoßung, des Durchsetzens und des Erliegens, der Sympathie und der Antipathie, der Ansprüche und der Wertschätzung. Dies beeinflusst die dynamische Entwicklung der Gruppe und die personale Leistungsentwicklung des Schülers. Jede Schulklasse hat so eine sich wandelnde und beeinflussbare soziale Struktur.
- Der Lehrer soll Sympathien und Kontakte fördern und nach Möglichkeit stabilisieren.

Entwickler des soziometrischen Tests:



KURT LEWIN stammte aus Posen, lebte 1890-1947. 1921-1932 Professor in Berlin, wanderte 1932 in die USA aus, 1932-1945 Professor in Stanford (USA).

JAKOB L. MORENO (starb 1974), Rumäne, wanderte 1925 in die USA aus. War Arzt und Psychiater.

Der soziometrische Test misst:

1. Wahlen von Gruppenmitgliedern unter bestimmten Kriterien
 2. Zwischen den Gruppenmitgliedern bestehende Sympathie- und Antipathie
 3. Gruppenrang einzelner Mitglieder der Gruppe
 4. Konfiguration der Wahlen in der Gruppe werden erhoben und graphisch veranschaulicht.
- Soziale Distanz und Nähe wird gemessen, in dem man festhält, wer mit wem gerne zusammen arbeiten / spielen / zusammensein möchte. Die Wertschätzung werden dabei differieren. Dies kann abhängen bspw. von der sozialen Beliebtheit oder der Tüchtigkeit einer Person.

Wie geht man vor?

1. **Befragung:** z.B. Neben wem willst Du gerne sitzen / zusammenarbeiten
 - o Hier ist festzulegen, wie viele Wahlen vollzogen werden sollen (z.B. 3-5 = nicht genau festlegen)
 - o Neben positiven Wahlen könnten auch negative Wahlen vollzogen werden (Mit wem willst Du nicht gerne zusammen setzen) Absolute Diskretion muss zugesichert werden. So ist es zum Scheitern verurteilt.
 - o Angaben werden in einer Urliste geordnet (Sozimatix = Material 29).
 2. **Anfertigung eines Soziogramms** (graphische Veranschaulichung)
 - o Hier werden die einzelnen Gruppenmitglieder einander zugeordnet. Durch durchgezogene Pfeile werden positive Beziehungen dargestellt, durch gestrichelte Pfeile negative. Gegenseitige Wahlen durch Zwei Pfeilköpfe angezeigt. Freundschaftsgruppen und Außenseiter sollen dargestellt werden (Siehe unterste Graphik)
 Mat. XXX.
 3. **Merkmale / Indizes werden gebildet.** Man kann für verschiedene Gruppen Vergleiche anstellen oder für dieselbe Gruppe im Laufe eines längeren Zeitraums.
 Mat. XXXI.
- **Grenze der Interpretierbarkeit, Grenzen bei der Auswertung:**
 - o Wahlen werden gleichgestellt, nicht unterschieden
 - wäre es bedeutsam, von wem gewählt wird (Star oder Außenseiter)
 - Kann man Kenntnisse von Sitzordnungen hinzufügen
 - o Werte bedürfen der Relation in der Anordnung. Solche Werte geben eine Momentaufnahme wieder
 - Sie erfassen nicht die Dynamik der Gruppenbeziehung in der Zeit
 - Es benötigt also erneute Aufnahmen
 - Zweite Grenzen stellen die Kriterien der Wahlen (Tüchtigkeit, Beliebtheit,...) Je nach Aspekt wird das Bild unterschiedlich ausfallen, sind nur unter diesem Aspekten zu interpretieren.
 - o Zudem ist es interessant, welches Gruppenziel man erreichen will (in Jugendgruppe anders als in Schulklasse), welche sozialen Ziele will man erreichen.
 - o Persönlichen Motive sind nicht erkennbar

Lokomotionsfunktionen / Kohäsionsfunktionen:

- **Lokomotionsfunktionen:** Beiträge und Leistungen zur Lösung von Aufgaben die anstehen, Beiträge zur Bewältigung von Herausforderung und der äußeren Situationen
→ Leistungsbeitrag

- **Kohäsionsfunktionen:** Aufrechterhaltung der inneren Ordnung und der Aktionsfähigkeit.
- Solidaritäten sind aufzubauen und zu nutzen. Wenn ich in beiden Dimensionen die Potentiale nutzen kann ich die Gesamtgruppe in Grenzen bessern und fördern.
 - o Außenseitersituationen fordern Verhaltensmuster der Entmutigung, Aggression, Verweigerung, Destruktion und anderer Negativismen.
 - o Wie wird man Außenseiter: zu selbstständig, um Anschluss zu brauchen, zu schüchtern, zu unbeständig / unschlüssig, zu mürrisch
 - o Es gilt den unbeachteten Schülern nach Möglichkeit Kontaktmöglichkeiten zu eröffnen, ohne sie zu den sozialen Beziehungen zu zwingen
 - o In Bezug auf das soziale Lernen, wird hier aber auch gelernt, dass man introvertierte Schüler in ihrer Introvertiertheit akzeptiert. Akzeptieren des anderen Seins. Akzeptieren des Anderen als Person.
 - o Vielleicht versuchen Star und „schwarzes Schaf“ miteinander arbeiten zu lassen. Berücksichtigen, dass es unerwiderte Wünsche von Abgelehnten gibt, die man ansprechen kann oder auf die man aufbauen kann.
 - o Paare fördern die Stabilität einer Gruppe, können aber auch als isolierte Paarbeziehung desintegrieren, wenn sie keine Außenbeziehung mehr entwickeln.

Es gibt auch Gruppen in der Klassengruppe:

- HANS SCHIEFELE (Psychologe) hat den Begriff Virulenzgruppe gebildet. Eine Gruppe, die im Mittelpunkt des Klassengeschehens steht, die das soziale Klima der Klasse bestimmt und die entscheidender ist, als die Person des einzelnen Lehrers.
- Es gibt aber auch Außenseitergruppen in der Klasse. Im Hinblick auf soziale Stabilisierung gilt es diese Gruppe durch Übertragung von Verantwortung und Aufgaben wieder zur Gesamtgruppe zurückzuführen. Man sollte einzelne Gruppen / Schüler vor die Aufgabe stellen einen schwierigen Schüler zu integrieren. Soziales Auseinanderfallen der Gesamtgruppe vermeiden.
 - o Gruppen können durch ausgewählte Gruppenführer gebildet werden. Freundschaften können dabei auseinandergerissen werden.
 - o Anderer Form der Wahl: Bildung von Sympathiegruppen freier Wahlen. Es entstehen Restgruppen der Außenseiter, also Problemgruppen.
 - o Man könnte so etwas wie Stammgruppen bilden, die aber Änderungen von Zeit zu Zeit auch ermöglichen (=Stammgruppen auf Zeit). So kann man Cliquesbildung verhindern.

Kriterien bei Wahl:

1. Schönheit (äußeres Aussehen, Hygiene, Kleidung)
2. Schulische Leistung
3. Soziales Verhalten

Auch außerschulische Bekanntschaften können, um die die Lehrer nicht Wissen können, können dies beeinflussen.

 Mat. XXXII

3.2.3 Unterrichtliches Arbeiten in differenzierenden Sozialformen

Drei Beispiele für die ersten beiden Sozialformen (EA, PA)

- 1) Sek I: Am Ende der Unterrichtsstunde sollten Schüler die Tafelanschrift ins Religionsheft übernehmen. Es sollte dabei deutlich werden, was man in dieser Stunde erarbeitet hat, damit man sich später erinnern kann. Begründung war Festigung, Memorierung. Die Schüler hatten 5-7 Minuten Zeit. Der Lehrer kontrollierte dabei eine übrige Hausaufgabe, notierte sich die Ergebnisse.
- 2) Sek I: Thema: Schöpfung / Umweltschutz. 1. Arbeitsblatt: Meine Umwelt / Deine Umwelt. Was könnten wir tun als Mitglieder eines Schöpfungsschutzclubs. Bilder mit Situationen → Was kann hier getan werden. Es konnten als Antworten auch Bilder gemalt werden. 2. Arbeitsblatt: Die Schönheit der Schöpfung. Es sollten Bilder gemalt werden. Auf dem Tisch lagen Fotos als Anregung. Beide Arbeitsblätter sollte man in EA, konnte man aber auch in PA bearbeiten.
- 3) Sek I: Thema der Reihe: Jesus von Nazareth. Lehrer teilte ein Arbeitsblatt aus, „Jesus-Pass“. Hier sollten Informationen zu Jesus eingetragen werden. Die Arbeit war arbeitsteilig, jede Abteilung erarbeitete ein Evangelium. Die Pässe sollten in PA erarbeitet werden (Banknachbarn).

3.2.3.1 Einzelarbeit (EA)

- Hier haben wir die konsequenteste Form der Binnenorientierung. Der einzelne Lernende soll unterstützt werden im Sinne eines selbstständigen und selbsttätigen Lernens. In der EA wird für den Einzelnen die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen und dessen Verantwortlichkeit erlebbar und erfahrbar. Vielleicht kommt dies zum positiven Ergebnis / Erfolgserlebnis, wenn er die Lösung findet.
- Möglichkeiten der individuellen Vertiefung und Gestaltung erschlossen. Individuelle Neigungen, Interessen, Expertenwissen kann hier eingebracht werden.
- EA ist historisch gesehen älter als der Klassenunterricht. Zum Beispiel beim Unterricht des Hauslehrers.
- Siehe didaktisches Dreieck, das aus dieser Einzelsituation gewonnen wurde → in Klassensituation natürlich komplizierter.
- System der Benotung und der Versetzung von einer Leistungsbildung in die nächste, usw.
- direkter Einzelunterricht im Unterricht nur noch in Form des programmierten Unterrichts, der das Ziel hat, nach individueller Lerngeschwindigkeit zum Ziel zu gelangen.

Vier Punkte zur EA:

- 1) Verantwortlichkeit für das eigene Leben und das Ergebnis
- 2) unmittelbarer Sachbezug ohne zwischengeschaltete Vermittlung des Lehrers ermöglicht.
- 3) EA als Teil eines Gesamtprojekts, Verantwortung durch Einzelreferate für das Gesamtprojekt übernehmen
- 4) individuelle Übung / Gestaltung des Gelernten

EA als indirekte Form des U.:

- Eine Einzelaufgabe wird erteilt, diese wird alleine bearbeitet, die Ergebnisse werden zur Sprache gebracht, diskutiert, zusammengefasst.
- Der Lehrer sollte hier einiges beachten:
- Die Aufgabe muss geeignet sein, lehrerunabh. bearbeitet zu werden. Die Aufgabenstellung muss präzise gestellt, von allen verstanden worden dem S immer präsent sein. Die Möglichkeit zu Rückfragen muss gegeben werden.
- Das Vorwissen der Schüler sollte bekannt und auf bzgl. der Aufgabe vorbereitet sein.

Wie ist EA in die Unterrichtseinheit eingebunden? Was ist ihre Funktionen?

- 1) Vertiefend / differenzierend
- 2) Ü bend
- 3) Gestaltend (etwas bereits Erarbeitetes in anderer Weise gestalten)
- 4) Wiederholend (Rätsel, ...)
- 5) Anwendend auf andere Fälle / Situationen (Transfer)

Welche Schwierigkeiten könnten begegnen?

- EA ist normalerweise mit Stillarbeitsphasen verbunden. Stillarbeit hat ihren Sinn in der Unterrichtsrhythmisierung (Vgl. H. Schmid). Es geht um Rhythmen des Aufnehmens und des Verarbeitens.
- Schüler benötigen Freiräume und Freizeiten in denen sie das neuaufgenommene und gelernte noch mal für sich durchgehen können. Dafür brauch man Stillarbeitsphasen. Sie ermöglichen langsames wiederholen, im eigenem Rhythmus.
- ERICH DEISLER, Analyse des Unterrichts: Lehrer darf nicht voraussetzen, dass Schüler zu diesem Zeitpunkt alles verstanden hätte. Das Unverstandene ist oft nicht wahrnehmbar. Lehrer soll also gezielt Lernhilfen bereitstellen.
- Soziales Lernen ermöglichen, Schüler helfen sich gegenseitig (informelles Tutorensystem), übernehmen Mentorenfunktion.
- Im Klassenraum sollten auch Infoquellen zur Verfügung stehen (Fachliteratur), die zu Rate gezogen werden können.
- In Stillarbeitsphasen kann der Lehrer kleinere Schülergruppen zu sich nehmen, mit ihnen und bei schwierigen Unterrichtsinhalten mit den Schülern das Gelernte wiederholt in kleinen Schritten durchgehen. So lernt auch der Lehrer etwas über den Verständnisprozess der Schüler (wo hakt es?).
- Der Lehrer muss die Lernbasis sichern. Es muss Phasen geben, in denen die Lernbasis geprüft wird, auch im Hinblick auf bevorstehende Tests.
- Problembewusstsein wecken, Fragen eventuell mit Schulbuch lösen.

Aufgabe des Lehrer bei EA:

- Berater, Beobachter (Blick auf einzelne Lernschwierigkeiten), Begleiter
- Ind. Hilfestellung geben.
- Ind. Rückmeldung / Lernmotivation mögl.

3.2.3.2 Partnerarbeit (PA)

- Zwei Schüler bilden für eine gewisse Zeit eine Arbeitsgemeinschaft.
- PA ist meist konfliktärmer als GA, aber auch hier können Konflikte auftreten.
- Die PA eignet sich als Vorstufe zu anspruchsvolleren Stufen der GA. PA kann auch im Sinne des Tutorensystems genutzt werden. Ein akzeptierter Schüler hilft einem anderen Schüler.
- Kann auch Brücke zwischen EA und Klassenarbeit sein. Zunächst kann man seine Ergebnisse mit dem Partner vergleichen, dann erst der Gesamtgruppe vorstellen.

Vorteile:

1. Einzelne S werden häufiger und aktiver im Unterrichtsgeschehen tätig. bes. introvertierte S.
2. Organisatorisch einfach und rasch verwirklichbar.
3. Im Vergleich zur GA ist die PA konfliktärmer.

Nachteile:

1. Ziele des soz. Lernens: Bei der PA kann nur eine begrenzte Zielsetzung erreicht werden.
2. Partner sind sehr aufeinander angewiesen. Dies kann lernhemmend wirken.
3. Die Zahl der Interaktion ist geringer als bei 3er / 4er Gruppen. Es gibt nur zwei Blickwinkel, also eine Begrenzung der Aspekte.

Unterschiede zwischen GA und PA in der Sozialdynamik:

- Arbeitsteilung ↔ Individualität: Die Arbeitsteilung und die Addition der Kräfte sind in der Gruppe größer.
- Soziale Distanz ↔ Komplexe Beziehungsstruktur: Soziale Distanz ist in der Regel zwischen Partnern geringer. Dies kann fördern oder lähmen (emotional). In Gruppe Beziehungsstruktur komplexer, kann ebenfalls belasten.
- PA ist als Sozialform wertvoll. Kooperativ können Sachen gelöst werden, die dem Einzelnen zu schwer erscheinen.

Wo eignet sich PA besonders?

1. Selbstständiges Erarbeiten e. neuen U.-Inhalts, zum Bsp. Sachtext → Vorbereitung der weiteren Bearbeitung im Klassenunterricht.
2. PA zur Kontrolle und im Vergleich der Stillarbeit (= Erste Auswertung der Ergebnisse, sichten auftretender Problem und Schwierigkeiten). So kann Unterrichtsgespräch vorbereitet werden.
3. PA, die zur gemeinsamen Erarbeitung einer Problemlösung benutzt werden.
→ hier 6 Phasen des Ablaufs (Material XXXIV)
 - a) Jeder sichtet zunächst die Aufgabe / den Text für sich
 - b) Aufgabe im Partnergespräch klären
 - c) Gemeinsam Lösungen suchen
 - d) Festlegung auf zwei unterschiedliche Lösungen / Alternativlösungen
 - e) Miteinander schriftlich festhalten
 - f) Vor der Klasse als gemeinsames Ergebnis vortragen. (Wir haben ...)

3.2.3.3 Gruppenarbeit

Beispiel

In einer 7. Klasse zeigte der Lehrer drei Dias mit Gesichtern aus Afrika, Lateinamerika, Asien. Die Gesichter drückten Angst aus. Die Schüler sollten Bilder ruhig und still betrachten. Jedes Bild 3 Minuten. Danach sollten Gruppen selbst gebildet werden, mit dem Auftrag diese drei Bilder zu einer Geschichte zu gestalten.

Für die Auswertung wurde die ursprüngliche Sitzordnung wieder hergestellt (vorher Tischgruppe). Fast alle Gruppen trugen ihre Geschichte in drei Episoden vor. Nur ein Erzählversuch erzählte eine Geschichte vom Weg des Lebens. Aufgabenstellung war nicht richtig geben. Schüler waren darüber etwas pikiert.

Vorteile der GA:

- Chancen eines sozialen Lernens.
- Mehr Beteiligung als in der Großgruppe
- Schüler können relativ selbständig und selbstverantwortlich lernen.
- Durch Verantwortung wächst Leistungsmotivation (diese wird zumindest angeregt).
- Direktes Feedback ermöglicht auch Selbsteinschätzung.
- Viele vielfältige Aspekte können hier eingebracht werden.
- Gruppenkohäsion / Gruppenkohärenz → Wir-Gefühl wird gefördert / Integration der ges. Klasse. → mehr Kommunikation

- Gruppen fördern organisatorische Denken. Fördert weiterhin Wechselseitigkeit / das Ergänzen können → wichtige kognitive Leistungen werden gefordert / gefördert.
- Mit weniger Scheu sich äußern können.
- Lernumwege / Seitenwege beschreiten, für die sonst keine Zeit ist → eigene Erprobung von Lernstrategien
- Langfristig steigert die GA die Methodenkompetenzen der Schüler. Ermöglicht ökonomische Arbeitsteilung → so kann die Gesamtleistungsmöglichkeit gesteigert werden.
- GA erlaubt es dem Lehrer, mit mehr Muße und mit anderer Rollenverteilung als im Klassenunterricht zu beobachten.

Nachteile der GA:

- GA erfolgt nicht immer harmonisch → gruppendyn. Probleme / Cliquesbildung. oder Streit → Dominanz- und Anpassungsstreben.
- Sachzentrierung kann in der Gruppe fehlen (z.B. durch persönliche Interessen). Themen werden vielleicht nur sehr oberflächlich bearbeitet.
- Oft gibt es eine Diskrepanz zwischen dem Möglichen und dem Ist, weil:
 - o Durch einseitige Betonung des sozialen Lernens geht vielleicht die Leistungserwartung /-normen und Sachzentrierung verloren, dann auch die Motivation.
 - o Falsche Aufgabenstellung gewählt (wäre eventuell geeigneter für anderer Sozialform)
 - o Mangelhafte Organisation
 - o Fehlen notw. Voraussetzungen: Mat., Wissen, räuml. Gegebenheiten...
 - o Ergebnisse werden nicht genügend ausgewertet / präsentiert / genutzt.

GA bedarf ...

- ... einer gestuften Vorbereitung und Einübung (v.a. EA und PA)
- ... Sitzordnung in Tischgruppen
- ... Hochform: Arbeitsteilung

GA findet seinen rechten didaktischen Ort, wenn

- a. Schüler über die notwendigen sozialen Verhaltensweisen verfügen.
- b. Lernvoraussetzungen gegeben sind.
- c. Das Thema für ein selbständiges Erarbeiten geeignet ist.
- d. GA wirklich mehr bringt als EA, PA oder Klassenarbeit?
- e. Zielsetzung des U. die Arbeitsformation nahe legt.
- f. Zeiteinsatz, -einheit / Größe + Einrichtung des Raums GA ermöglicht.

Verschiedene Formen der GA:

Arbeitsgleiche GA:

- Zielsetzung und Inhalte der Aufgabenstellung für die einzelnen Gruppen gleich.
- Unterschiedliche Ergebnisse / Lösungswege können gefunden werden.
- Unterschiedliche Erfahrungen Meinungsbilder fließen in die GA ein

Vorteile:

- 1) Sie benötigt weniger Vorbereitung (nur eine Aufgabe vorzubereiten).
- 2) Die Ergebnisse lassen sich mit weniger Zeitaufwand vergleichen und kontrollieren.
- 3) Ergebnisse können sich wechselseitig ergänzen.
- 4) Verschiedenartige Erfahrungen / Meinungen / Vorkenntnisse können ausgedrückt werden.

5) Lernmotivation kann im Wettbewerb der Gruppen wachsen

Arbeitsteilige GA:

- Unterschiedliche Teilbereiche eines Rahmenthemas in aneinander abgestimmten aber unterschiedlichen Zielsetzungen in Kleingruppen erarbeitet. → Sollen sich geg. ergänzen.

Vorteile:

- 1) Soziales Lernen wird gefördert, denn
 - a) die einzelnen Gruppen lösen selbstständig differenzierende Aufgaben. Sie übernehmen Verantwortung für eine Teil des Gesamtergebnisses.
 - b) Der Unterrichtsertrag wird in Arbeitsteilung und im gemeinsamen Bemühen aller erarbeitet.
 - c) Rivalität zwischen den Gruppen ist weniger wahrscheinlich.
- 2) Es lassen sich auch komplexe Themengebiete differenziert erarbeiten.

Es gibt [zu 1)] Aufgaben- / Projektgruppen (ergebnisorientiert) und Diskussionsgruppen [zu 2)] (Problemstellung wird erörtert, relativ einheitlicher Wissensstand wird benötigt, Problembewusstsein muss geweckt sein

- GA als Element einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtseinheit.
- Stehen Blockstunden / Doppelstunden / Projektwoche / ... zur Verfügung?

Geeignete Themen für GA:

a) für arbeitsgleiche GA:

- 1) Aufgaben die einer unterschiedliche, aber kooperative zu lösende Gestaltung verlangen, z.B. zur Erarbeitung einer Spielszene, Gestaltung einer Kollage
- 2) Aufgaben, die ein gemeinsamen Problem aufwerfen, das aber unterschiedliche Lösungen haben kann (Fallgeschichte, Geschichten mit offenem Schluss)
- 3) Aufgaben, die sich auf die vielfältigen / diff. Erfahrungen und Meinungen der Schüler beziehen (Erfahrungsbilder / Meinungsbilder im Austausch in der Gruppe erstellen, v.a. am Anfang einer Reihe, um Vorwissen zu testen)

b) für arbeitsteilige GA:

- 1) Themen, in denen verschiedene Aspekte / Dimensionen bearbeitet werden sollen, damit diese danach aufeinander bezogen und in einem Gesamtzusammenhang eingezogen werden können, z.B. Interpretation von versch. Geschi. an festgelegten Kriterien.
- 2) Versch. Mat zu einem Thema erarbeiten.

Wie gestaltet sich die Lehrer / Schülerrolle in der GA?

Was müssen Lehrende verlernen?

- 1) Jedes auftauchende Problem will normalerweise vom Lehrer problematisiert werden. Lehrer muss aber hier erst mal die Probleme in der Gruppe lösen möchte.
- 2) Lehrer weiß, wo es hin gehen soll, es würde schneller gehen, wenn sich der Lehrer einmisch. Daher nicht einmischen.
- 3) Nicht sein eigenes Wissen andauernd darstellen.
- 4) GA braucht Zeit: Kein Druck / Tempo machen (GA darf nicht oberflächlich werden).

Was Lehrer neu lernen müssen?

- 1) abwarten – beobachten – zuzuhören
- 2) beraten - Hilfen zur Selbsthilfe geben
- 3) Lernprozess mindestens so wichtig zu nehmen wie die Lernergebnisse
- 4) Lernumwege / Lernirrwege / Lernholzwege zu lassen
- 5) GA vorbereiten / Kontakte herstellen (für Exkursionen aber auch zwischen den Schülern)
- 6) gewonnen Ergebnisse zu bündeln / strukturieren / für Veröffentlichung im Plenum vorbereiten

Was müssen Schüler neu lernen / Ziele der GA

- 1) möglichst selbstständig denken (kognitiv) – fühlen – handeln
- 2) zusammenraufen / zusammenarbeiten
- 3) Selbstkritik üben / zu akzeptieren
- 4) sich Vorstellungen machen / durchspielen / Phantasie
- 5) Arbeitsschritte planen (in Gegenwart der begrenzten Zeit)
- 6) Arbeitsergebnisse protokollieren

Was Schüler verlernen müssen

- 1) Verantwortung für jeden Lernschritt an Lehrer zurück zugeben → eigene Verantwortung wahrnehmen und annehmen
- 2) sich nicht in der Gruppe nach vorne zu drängeln. Jedem eine Chance geben sich zu beteiligen (einer Redet, einer protokolliert, die andern sind still)
- 3) Leistung wird als GA nicht für jeden einzelnen benotet

3 Phasen der Gruppenarbeit

1. Phase der **Vorbereitung**
2. Phase der **Durchführung**
3. Phase der **Auswertung und Zusammenfassung**

zu a) Phase der Vorbereitung:

- Lerninteresse wecken / Motivieren
- Thema und gemeinsame Aufgabestellung klar erkennen und formulieren.
- Vorgehen bei der Lösung gemeinsam planen und festhalten (→ GA-Plan: Aufg.teilung, Zeitplan, Gruppenbildung, Bereitstellung der Materialien)

1. Präzise Formulierung des Arbeitsauftrags

- Mündlich und schriftlich, damit die Kleingruppen diesen vor Augen haben / sich daran orientieren können.
- Handlungsorientiert formulieren. Zur Einübung besser geschlossene Arbeitsaufträge mit eher eindeutigen Lösungen. Die Offenheit der Aufgaben allmählich steigern.
- Interessendifferenzierte und leistungsdifferenzierte Aufgaben stellen → bei Gruppenbildung beachten.

2. Gruppenbildung

- Sollte nachangemessenen Kriterien erfolgen. Optimal in der Regel Gruppen von 4-5 Schülern. Bei kleineren Gruppen wird der Austausch begrenzt. Bei mehr Schülern können sich vielleicht nicht alle beteiligen.
- Man sollte auf soziometrische Strukturen achten. Wo sind Freundschaften? Sind die Außenseiter integriert? Wer kann welche Leistung erbringen?
- Mischverfahren → stabile Kleingruppen werden über einen längeren Zeitraum hinweg gebildet. Stehen für alle ziel- und inhaltsneutralen Gruppenarbeiten als „Grundform“ zur Verfügung.

3. Verteilung der Aufgaben und Klärung der Rollen bei der GA

- Miteinander ein organisatorisches Schema der GA erarbeiten. Aufg.verteilung. Wie kann man alle integrieren? Wie kann man Dominanzen vermeiden?

4. Zeitliche Planung

- festlegen / bekannt machen / immer wieder daran erinnern. Räumlichen Voraussetzung klären.

zu b) Phase der Durchführung

1. Spielregeln der GA / Interaktion vorbereiten und einüben

- a) Jeder ist für seine Gruppe mitverantwortlich
- b) Jeder sollte sich offen in das Gespräch einbringen können
- c) Gesprächspartner sollten auf die Argumente anderer eingehen.
- d) Dort wo Missverständnisse auftreten sollte nachgefragt werden / geklärt werden

2. Der Gesprächsleiter soll das Gespräch leiten

- Aufg.: Ermutigung – Aufsicht - Integration (alle zu Wort kommen lassen) – Abwarten können (wenn Zeit zum Nachdenken gebraucht wird, z.B. in aller Ruhe bis zehn zählen)
- Achten das Arbeits- + Zeitplan eingehalten wird → Kontakt zur LehrerIn aufnehmen (wenn man Hilfe zur Selbsthilfe benötigt)

3. Lehrer muss über vielleicht auftretende Problem nachdenken

- Lösungsmodelle einspielen
 - Der Lehrer muss mit der Klasse die Lautstärke einüben, Gruppen sollen sich zunächst finden können, in Aufgabe einarbeiten können.
 - Der Lehrer soll die Gruppen beobachten:
 - o Spannungen zwischen einzelnen Schülern? / Dominanz eines Schülers?
 - o Wird jemand nicht akzeptiert? / Rivalitäten?
 - o Wer wendet sich oft an den Lehrer?
 - o Wer organisiert?
- Gruppe als Gruppe anreden und deren Ergebnisse als Gruppenergebnisse würdigen.

zu c) Phase der Auswertung

- Präsentation: Genau einplanen, wie viel Zeit der Vortrag benötigt.
- Wie kann mit den Ergebnissen weitergearbeitet werden?
- Zeit für Feedback / Rückblick

Was ist bei der Auswertung der GA zu bedenken?

- Verschiedene Formen anwenden:
- Nicht nur in mündlicher, schriftlicher Form, Ordner anlegen (als Basis für Wiederholungen), Bildmaterialien, Overhead, selbstgedrehter Film, ...
- Verschiedene Gruppenmitglieder präsentieren (nicht nur Protokollant) lassen.
- Ergebnisse als Ergebnisse memorierbar festhalten (knappe Zusammenfassung).
- Gruppenergebnisse sollen in der Auswertungsphase zusammengetragen werden.
- Verstehensfragen und Probleme im Plenum klären.
- Vernetzung arbeitsteiliger Teilbereiche soll erkennbar werden / ein Gebäude soll sich zusammen tun. → Zush. verdeutlichen.
- Lehrer haben Aufgabe der Steuerung und Moderation (jedoch zurückhaltend, Gruppen sollen präsentieren). Der Lehrer muss hier ausreichend Zeit einplanen.
- Feedback im Hinblick auf Durchführung / Ertrag der Gruppenarbeit.
- Sitzordnung des Plenums wieder herstellen

3.2.4 Die Lehrer-Schüler-Interaktion

3.2.4.1 Zum Begriff

- Unter Interaktion versteht man in Kommunikationsforschung und der Sozialpsychologie Prozesse wechselseitigen Wahrnehmens (subjektiv, nicht neutral), Beurteilens, Kommunizierens und Beeinflussens.
- Sie kann verbal oder non-verbal sein, intendiert oder nicht intendiert.

Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist durch vier Merkmale geprägt:

- 1) Pädagogische Interaktion zielt auf Verwirklichung übersubjektiver Wertorientierung und überindividuellen Vorstellungen. Es geht um Vermittlung von Werten. Sie ist normativ und zielorientiert (Schule: Lern- / Lehrziele, Lehrpläne,...)
- 2) Pädagogische Interaktion ist im Unterricht auf spezifische Weise legitimiert
 - o Sie ist begründet durch Schulpflicht und schulrechtliche Regelungen, die auf demokratischen Entscheidungsprozessen (öffentliches Schulwesen) beruhen
 - o Die staatliche Schulaufsicht sanktioniert die Durchsetzung der Normen gegebenenfalls.
- 3) Pädagogische Interaktion ist geregelt und institutionalisiert
 - o Es handelt sich um eine Organisationsform mit vorgegebenen sozialen Beziehungsstrukturen und Verhaltenserwartungen / Rollenerwartungen
 - o Bildstruktur der äußeren Interaktion
- 4) Pädagogische Interaktion zielt auf stabile und dauerhafte Verhaltensänderungen durch Lernen
 - o Ausdifferenzierung von Wissens- und Handlungskompetenzen
 - o Ausdifferenzierung und Förderung von Motivations- und Bewertungsaspekten
 - o Es geht um kognitive, affektives und pragmatisches Lernen.

3 Dimensionen der Verhaltensänderungen: kognitiv, emotiv, motorische Fähigkeiten

3.2.4.2 Interaction Process Analysis (ROBERT F. BALES)

📖 Mat. XXXVII

BALES:

- Kategoriensystem zur Beschreibung des Interaktionsgeschehens in aufgabenorientierten Kleingruppen im Unterricht (ca. 10 Mitglieder).
- Er unterscheidet zwei Arten von Inhalten:
 1. **sachzentrierte Interaktionen** (beziehen sich auf Aufgabenbereich) und
 2. **personenzentrierte Interaktionen** (beziehen sich auf sozial-emotionalen Bereich).
- Diese lassen sich nicht ganz voneinander trennen, aber zwei Aspekte (1. eingebettet in 2.). → Dabei stellt er fest, dass die personenzentrierten Interaktionen den Bereich der sachzentrierten Interaktionen einrahmen. Die sachzentrierte Interaktion wird konnotiert, gewinnt Konturen. Die sachzentrierte Interaktion ist in die personenzentrierte Interaktion eingebettet

- Beide können jeweils eine freundliche / positive Tendenz besitzen (z. B. helfen, loben, unterstützen) oder unfreundliche / negative Tendenz (z.B. aggressiv, frustrierende Wirkung, ...).
- Aufgaben müssen unterschiedlich gestaltet sein, um verschiedene Probleme zu lösen

Weiteres Merkmal: Art, der in der Gruppe zu bewältigenden Aufgaben

1. Problem der Orientierung
2. Problem der Bewertung
3. Problem der Kontrolle
4. Problem der Entscheidungen
5. Problem der Spannung und Emotionsbewältigung
6. Problem Einordnung und Integration

📖 Mat. XXXVII

Dreidimensionalen Kategorietafel

1-6 freundliche, solidarische Beiträge

7-12 aggressive, unfreundliche, kritische Beiträge

1-3 und 10-12 sind personenzentrierte Interaktionen, die hier deutlich den Rahmen bilden für die sachzentrierten Interaktionen.

3.2.4.3 Analyse der unterrichtlichen Interaktion (NED A. FLANDERS / HANS SCHUH)

NED A. FLANDERS:

- FIAC: Flanders Interaction Analysis Code → Stärker auf Schule bezogen.
- „Interaction Analysis categories“ entwickelt und in Unterrichtssituationen erprobt.
Ziel und Grenze: Lehrerverhalten verbessern / Impulse aus gewonnenen Ergebnissen geben, für einen den Lernprozess förderliche Interaktion.

HANS SCHUH:

- rezipierte FIAC und überarbeitete bzw. verbesserte es für den Religionsunterricht:

VORTEILE:

- Sein System ist verhältnismäßig leicht zu Hand haben.
- Es erfasst alle wesentlichen Aspekte des Unterrichtlichen Handelns.
- Es kann über die Analyse hinaus ein Innovationselement für die Lehrerbildung sein.

Kategoriensystem: (📖 Mat. XXXVIII)

- FLANDERS unterscheidet 7 Grundkategorien des Lehrerverhaltens (1-7)
 - o **5:** Lehrer informiert und trägt vor
 - o **4e/w:** (weite oder enge) Fragen + Impulse → zielt auf S-Interaktion
 - o **6:** Anweisungen
 - o **7:** wertender Bereich (neg.): Kritik + Nicht-Akzeptanz
 - o **1-3:** akzeptiert Gefühle, lobt, akzeptiert S-Gedanken
- 2 Grundkategorien des Schülerverhaltens (8, 9)
 - o **8:** S-Initiative
 - o **9:** Antwort (durch L initiiert)
- Zwei Restkategorien (nicht zuordenbar, 0 und 10)

📖 Mat. XXXIX

- Kodierungsbogen (kann Verlauf des Unterrichts darstellen) → normalerweise im 3 sec-Takt, bei Anfängern im 6 sec-Takt.

GRENZEN:

1. Einzelschüler werden nicht betrachtet / nicht erkennbar. Als Ergänzung braucht man weitere Verfahren.
2. Lehrezentrierung (Blickverengung)
3. Nur verbale Interaktionen von Lehrern und Schülern wird erfasst (aber vieles geschieht non-verbal!)

Die Auswertung umfasst verschiedene Schritte:

1. Erstellen einer **Matrix** der unterrichtlichen Interaktion (Materialien XLII). Einzelne Kategorien als Spalten und Zahlen. Hier werden Übergänge eingetragen (Kategorienwechsel).
 2. Absolute einzelner Kategorien werden ausgewertet und interpretiert. (Wie oft begegnet Kategorie 5 / 7, ...).
 3. Matrix hat verschiedene **Felder** ausgewiesen (A -F) → Interpretation. (Mat.: XLII)
 4. Überführung des ganzen in ein **Flussdiagramm**. (Materialien XLIII)
Reduzierung auf 11 Grundkategorien und die Spaltensummen werden in Prozentwerte überführt. Alle die unter ein oder zwei Prozent liegen bleiben unberücksichtigt. Ein weißes Quadrat beschreibt die absolute Zahl, in der die Kategorie begegnet. Das innere Feld beschreibt die in den Konstanzfeldern auftauchende Größen.
Sinnvoll schülerorientiert unten rechts ansiedeln, Lehrer oben links.
- Normalerweise zwei idealtypische Muster.
 - Häufig lehrerzentrierte Muster (5-4e-8-2 oder = linkes Flussdiagramm)
 - oder mehr schülerzentrierte Muster (9-3-9, 9-2-3-9, 9-3-0-9, ...)
 - Letzte gr. Analyse nach FIAC:
 - o 1975: 100 Relistunden
 - o 88,5 %: verbale Interaktion im Klassenverband
 - o Im Lehrerverhalten dominieren 5 und 4e, bei Schülern 9 und 8.
 - o Lehrer sind in der Regel mit 55% vertreten an verbalen Äußerungen, Schüler mit 36 %.
 - o Etwa ein Drittel der Lehreräußerungen ist schülerzentriert.
 - o Bedeutsam Kategorie 3: scheint Freisetzen der Schüleräußerungen zu motivieren.
 - o Oft werden Schülergedanken nur in kurze Statements eingebettet oder kurz wiederholt, jedoch ohne zielorientiert an diesen weiterzuarbeiten. So treten oft Missverständnisse auf. Verweilen bei einzelnen Äußerungen ist eher selten.
 - Arbeiten mit Schülerbeiträgen im partnerschaftlichen Gespräch sollte mehr sein als bloßes sammeln / nicht banales Gerede werden.

Zusammenfassung:

- Es gilt zielbezogen und flexibel angemessene Interaktionsmuster zu finden / zu wählen!
Beispielsweise lehrerzentriert bei Lernkontrollen und Wissensvermittlung, schülerzentriert bei Phasen des Problemlösens und kreativen Lernens.
- Förderung durch mittleres Maß der Lenkung, Anregung und Bekräftigung
- Religionslehrer soll nicht alleine das Klassenthema und das Interaktionsschema bestimmen
- Lehrer müssen im Interaktionsverhalten flexibel sein. Lehrerfeedback ist wichtig.

3.2.4.4 Variablen der Unterrichtsführung (JACOB S. KOUNIN) (ausgespr. engl: Kaunin)

- Untersuchungen: 8 Variablen der Unterrichtsführung (4 Grundvariablen). Ziel ist hohe Schülerbeteiligung mit wenig Störungen.
 - 1) **Übersicht im Unterrichtsgeschehen**
 - 2 Fähigkeiten von Lehrer eingefordert :
 - a) Dasein / Dabeisein (begleitende Aufmerksamkeit / Wahrnehmung auf Lernstörungen + Lernhindernisse), dann im richtigen Augenblick ansprechen können.
 - b) Fähigkeit zum Überlappen (mehrere Geschehen im Unterricht gleichzeitig im Blick behalten → z.B. Klasse mit unterschiedlichen Jahrgängen)
 - 2) **Aktivitätsfluss**
 - a) flüssige Unterrichtsgestaltung: rechtzeitiger Wechsel zu neuen Lernaktivitäten, aber nicht abrupt.
 - b) zügige Unterrichtsgestaltung: keine Verzögerungen / Ablenkungen / unnützes Verweilen / Nebensächlichkeiten
 - 3) **Zentrierung auf die Gruppe:**
 - a) Gruppenaktivierung: Aufmerksamkeit aller erwecken → alle ansprechen!
 - b) Überprüfung: dessen, was einzelne Schüler tun / ihr Können / (Nicht-)Tun wahrnehmen + kontrollieren.
 - 4) **Programmgestaltung:**
 - Problem der psychischen Sättigung (K. Lewin)(Bekanntes verliert Neuigkeitswert → weniger Aufmerksamkeit) und der Sättigung an Informationen (Langeweile).
 - a) Sachmotivierung: Interesse, Spannung für neue Aspekte wecken
 - b) Abwechslung

📖 Mat. XLIV und XLV: 10 Merkmale guten Unterrichts / Wer macht mich wahnsinnig?