

Hans Schmid

Die Kunst des Unterrichts

Hans Schmid

Die Kunst des Unterrichtens

Ein praktischer Leitfaden für den
Religionsunterricht

Kösel

Aktualisierte Neuauflage 2012



Verlagsgruppe Random House FSC-DEU-0100
Das für dieses Buch verwendete FSC®-zertifizierte Papier
Classic 95 liefert Stora Enso, Finnland.

Copyright © 2012, 1997 Kösel-Verlag, München,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH
Umschlag: Weiss | Werkstatt | München
Umschlagmotiv: © plainpicture
Druck und Bindung: GGP Media GmbH, Pößneck
Printed in Germany
ISBN 978-3-466-37046-7

Weitere Informationen zu diesem Buch und unserem gesamten
lieferbaren Programm finden Sie unter
www.koesel.de

Inhalt

Vorwort	9
Kapitel 1	
Die Religionsstunde und der unterrichtliche Handlungszusammenhang	17
Zur Dramaturgie des Unterrichtsaufbaus	21
Vorphase des Unterrichts	21
<i>Die Gestaltung des Klassenzimmers und der dinglichen Voraussetzungen</i> 22	
<i>Offene Beziehung zu den Schülern</i> 25	
<i>Bezug zur eigenen Person</i> 27	
<i>Körperlichkeit</i> 28	
Motivation/Dramaturgische Platzierung	30
Erarbeitung	36
<i>Präsentation</i> 39	
<i>Decodierung</i> 41	
<i>Deutung</i> 47	
Sicherung/Vertiefung	49
Ausdrucks- und Gestaltungsphase	56
Ausklang	61
Exkurs: Interaktive Whiteboards im Unterricht	62
Unterrichtsdramaturgie und Zeitstruktur	68
Unterrichtsaufbau und unterrichtlicher Handlungszusammenhang	72

Kapitel 2	
Grundmodelle des Unterrichtsaufbaus im Religionsunterricht	75
Kapitel 3	
Ein Grundmodell des Umgangs mit Texten	83
Allgemeine Hinweise zum unterrichtlichen Umgang mit Texten	86
Der besondere Energieaufwand bei Texten	86
Zum Umfang von Texten	90
Innere Wahrnehmungsprozesse bei Texten	96
Didaktische Aufbereitung eines Textes	99
Ich begegne dem Text	104
Den Text mit den Augen und Ohren der Schüler aufnehmen	106
Welche Lernziele können die Schüler mit dem Text erreichen?	108
Welche besonderen unterrichtlichen Handlungs- möglichkeiten enthält der Text?	109
Kapitel 4	
Ein Grundmodell des Umgangs mit erzählten Geschichten	113
Die Bedeutung des Erzählens für das religiöse Lernen	115
Erarbeitung einer erzählten Geschichte im Unterricht	119
Präsentation der Erzählung	119
Decodierung der Geschichte	125

Kapitel 5**Ein Grundmodell des Umgangs mit Bildern 129**

Die Bedeutung der Bilder für das religiöse Lernen 131

Erarbeitung eines Bildes im Unterricht 137

Erstbegegnung mit dem Bild 137

Das Bild in Ruhe anschauen 139

Immanente Beschreibung 139

Kontextuelle Betrachtung 147

ikonografische Informationen 148 *Biblischer Bezugstext* 151Deutung des Bildgehalts aus der bisher
rekonstruierten Bildgestalt 156

Bildbegegnung 159

Sicherung/Vertiefung 163

Ausdruck/Gestaltung 164

Kreative Gestaltung einer Umrisszeichnung 165 *Abmalen bzw. Abzeichnen des Bildes* 171 *Kreatives Schreiben* 175**Kapitel 6****Ein Grundmodell des Umgangs mit Filmen 183**

Die Bedeutung von Filmen für das religiöse Lernen 185

Hinweise zur Erschließung von Filmen im Unterricht 190

Vorbereitung in der Vorphase 190

Hinführung/Dramaturgische Platzierung 191

Anschauen des Films 192

Abspann 193

Den Eindrücken Raum geben 194

 Spazieren gehen im Film: Nacherzählen
 und beschreiben 196 Wiederholtes Anschauen des Films unter einer
 bestimmten Fragestellung 198

Kapitel 7	
Ein Grundmodell des Lernens von Liedern	201
Die Bedeutung des Singens für das religiöse Lernen	203
Erarbeitung eines Liedes im Unterricht	213
Präsentation des Liedes	213
Erste Strophe	217
Zweite und weitere Strophen	219
Kapitel 8	
Ein Grundmodell des Auswendiglernens	
von Texten	223
Die Bedeutung des Auswendiglernens für das	
religiöse Lernen	225
Eine Anleitung für das Auswendiglernen	234
Präsentation des Textes	234
Sukzessives und kumulatives Aneignen	236
Kapitel 9	
Ausklang: Zum religiösen Lernen im	
Religionsunterricht	243
Anhang	257
Anmerkungen	257
Bildnachweis	275
Sachregister	276

Vorwort

Dieses Buch will zum religionsunterrichtlichen Handeln in der Schule hinführen. Es beschäftigt sich deshalb mit grundlegenden Elementen des Unterrichtens im Fach Religion und mit der Eigenart dieses Handlungsgeschehens. Dabei berührt es jedoch auf Schritt und Tritt auch Fragen, die von allgemeiner Bedeutung für heutigen Unterricht und heutige Schule sind. Die Herausforderung in einem Fach lassen sich nicht isoliert von den anderen Fächern und vom schulischen Umfeld überhaupt betrachten. Religionsunterricht ist ein Zimmer im Haus der Schule; er hat Anteil an den Irrungen und Perspektiven, den Hemmnissen und Veränderungsmöglichkeiten des sie umschließenden Ganzen. Umgekehrt vermag der Religionsunterricht von seinem eigenen Selbstverständnis her dieser heutigen Schule auch besondere Impulse zu geben.

Was Schule ausmacht

Überhaupt stellt das Bild des Hauses m.E. eine sehr produktive Metapher dar, um Perspektiven für eine schüler- und sachgemäße Schule zu entwickeln: Schule als Haus des Lernens und Lebens. Es ist ein Gegenbild zur »Lernfabrik«, wie heutige Schule oft von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erlebt wird. Das Bild vom Haus des Lernens und Lebens betont eine Ganzheitlichkeit: Neben Arbeitsräumen muss es auch Räume des gemeinsamen Lebens, Orte der Geselligkeit und der Festlichkeit, Zimmer des Gesprächs, Räume der Ruhe und Besinnung, Stätten der Übernahme von Verantwortung, Ateliers des Ausdrucks und der Gestaltung etc. geben. In all diesen Bereichen gibt es viel zu lernen – gerade heute – gerade angesichts der Herausforderungen der Zukunft. Weil Schule und Unterricht eine immer

größere Bedeutung erhalten, ist es darüber hinaus erforderlich, dass sie nicht zu bloßen Aufenthaltsorten oder gar Aufbewahrstanstalten degenerieren, sondern sich zu Lebensräumen entwickeln, in denen die in ihr tätigen Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer auch ein Stück Beheimatung und Identifikation finden: Soll in ihr tatsächlich das Leben gelernt werden, muss die Schule ihr Lernverständnis im Sinne eines Hauses des Lernens und Lebens erweitern. Dass der Religionsunterricht als ein Zimmer mit eigenem Gesicht in einer solchen Schule Gestalt gewinne – auch darum geht es in den folgenden Überlegungen.

Was die Schule ist, entscheidet sich an der Qualität des Unterrichts, d.h. jeder einzelnen Unterrichtsstunde oder unterrichtlichen Einheit. Unterricht bildet das Herzstück der Schule. Jede Schulreform, die dieses Herzstück nicht erreicht, bleibt reine Makulatur. Im Unterricht muss das vielfältige Haus des Lernens und Lebens Gestalt gewinnen, genauer: Dieses Haus muss aus dem Unterricht erwachsen. Dabei ist das Herzstück Unterricht der am leichtesten und zugleich am schwersten zu verändernde Teil der Schule: am leichtesten, weil Unterricht das Ergebnis gemeinsamen Handelns von Lehrern und Schülern darstellt und deshalb morgen anders sein kann, wenn die Subjekte des Handelns in anderer Weise mit ihrer Wirklichkeit umgehen; am schwersten, weil Unterricht mit komplexen Gewohnheiten und Verhaltensmustern zu tun hat, die, sind sie einmal im Handeln etabliert, sich nur mit großer Aufmerksamkeit, Tatkraft und Geduld verändern lassen. Die Chancen stehen jedoch gut, denn der Leidensdruck aller an der Schule Beteiligten hat inzwischen ein Maß erreicht, das nach Alternativen und neuen Horizonten Ausschau halten lässt.

Gleichwohl: In gewisser Hinsicht ist die Schule besser als ihr Ruf. In ihr ist bei Weitem mehr möglich, als tagtäglich ergriffen und realisiert wird. Auch dies liegt an der Eigenart von Unterricht und Schule: Der »subjektive Faktor«, d.h. die Art und Weise, wie Lehrer und Schüler als Subjekte mit ihrer Wirklich-

keit umgehen und die Lernmöglichkeiten der unterrichtlichen Handlungssituation nützen und fruchtbar machen, ist hier besonders hoch. »Gute« Lehrerinnen und Lehrer, die es an jeder Schule gibt, nützen diese Lernmöglichkeiten besser, gehen fruchtbarer mit ihnen um, als »weniger gute«. Natürlich sind auch strukturelle Veränderungen in der Schule notwendig: Veränderungen, die mit ihrer Funktion als Instrument der gesellschaftlichen Chancenzuteilung, mit ihrem Lernverständnis sowie mit ihren Lernformen zu tun haben; sie treten jedoch erst dann angemessen ins Blickfeld, wenn wir die Möglichkeiten der unterrichtlichen Handlungssituation entdeckt haben und in ihrer Realisierung auf diese strukturellen Grenzen stoßen. Überhaupt muss jede Schulreform in dieser Weise zunächst von »innen«, von der Behinderung und Befreiung dieser unterrichtlichen Handlungspotenziale ausgehen, sonst wird sie schnell zu einer jener »Reformen«, die von den Kolleginnen und Kollegen vor allem als zusätzliche Last empfunden werden und im Übrigen alles beim Alten lassen oder gar erschweren. Auch hier weist die Welt von Schule und Unterricht eine eigene Logik und Gesetzmäßigkeit auf.

Das Anliegen des Buches

Dieses Buch ist zum einen gedacht für die Hand von Berufsanfängern, die ihr Studium abgeschlossen haben und nun ihre ersten Schritte als Lehrkraft im Religionsunterricht der Schule beginnen. Dazu bietet es mit Grundmodellen des unterrichtlichen Handelns gleichsam Geländer und Halteseile, an denen sich Neulinge festhalten können, um in der komplexen Situation des Unterrichtens Orientierung und auch Handlungsformen zu gewinnen. Religionsdidaktik muss solche Geländer bereitstellen. Versäumt sie dies, dann werden über dem Neuling beim ersten Unwetter die stürmischen Wasser zusammenstürzen und er wird in seiner Not und Hilflosigkeit die verinnerlichten Lehr- und Lernmuster seiner eigenen Schulzeit aktua-

lisieren und sich an sie klammern; zuerst oft mit schlechtem Gewissen, dann mit einem zunehmenden Gefühl der Resignation und Bitterkeit, im schlimmsten Fall mit Sarkasmus. Auf diese Weise wiederholen sich in zwanghafter Art Unterrichtsmuster von einer Lehrergeneration zur nächsten, jenseits religionsdidaktischer Reflexion und Kontrolle. Religionsdidaktik muss reflektierte Handlungsmuster zur Verfügung stellen, damit die Handelnden nicht gezwungen sind, auf ihre verinnerlichten unreflektierten Handlungsmuster zurückzugreifen.

Diese Grundmodelle des unterrichtlichen Handelns sind aus meiner Tätigkeit als Leiter der religionspädagogischen Ausbildung im Priesterseminar Bamberg erwachsen. Zuvor war ich elf Jahre an einer gewerblichen Berufsschule hauptamtlich als Religionslehrer tätig. Während der ersten Jahre hatte ich immer das Gefühl, dass zwischen dem, was ich tat und vor allem wie ich es tat einerseits, und der Religionsdidaktik, in der ich in meinem Studium zu denken gelernt hatte andererseits, ein Unterschied, eine Kluft, ja da und dort gar eine Gegensätzlichkeit bestand. Und ich entdeckte sehr bald, dass diese Erfahrung viele Kolleginnen und Kollegen mit mir teilten. Die typische »Theoriemüdigkeit« der Schule hat vermutlich hier ihren Grund: im tiefsitzenden Gefühl, dass die schönen Worte der pädagogisch-didaktischen Theorie bei dem, was der Alltag verlangt, oft wenig hilfreich sind. Ich begann schließlich zu dieser Alltagspraxis des Unterrichtens Zutrauen zu finden und sie zur Grundlage meiner religionsdidaktischen Reflexion zu machen. Bezugspunkt allen Nachdenkens wurde auf diese Weise der religionsunterrichtliche Handlungszusammenhang, wie er sich in der Schule als Unterricht tagtäglich konstituiert. Für die Hinführung zum Unterricht in der religionspädagogischen Ausbildung ging ich nun daran, dieses Alltagshandeln – zunächst mein eigenes und dann jenes von Kolleginnen und Kollegen – systematischer zu beobachten, zu rekonstruieren, es religionsdidaktisch zu reflektieren und daraus verallgemeinerbare Modelle des Handelns zu entwickeln. Zentrale Frage war dabei: Welche eigene Hand-

lungslogik ergibt sich aus den jeweiligen unterrichtlichen Erfordernissen? Ein Ergebnis dieser Bemühungen stellen die in diesem Buch dargestellten Grundmodelle des unterrichtlichen Handelns dar.

Diese Modelle wollen nicht eine bestimmte Form des Religionsunterrichts normieren oder gar zementieren; sie wollen gangbare Wege schülergemäßen und sachgerechten Unterrichtens zeigen, auf denen Anfänger gehen können, um im komplexen »Gebirge« der Unterrichtssituation Handlungskompetenz zu erlangen. Haben sie sich mit der Eigenart der »Gegend« vertraut gemacht und Sicherheit gewonnen, so können, ja sollen sie ihren eigenen Schritt und Tritt finden. Auch hier hat sich die pädagogisch-didaktische Begleitung im besten Sinne überflüssig zu machen. Wobei der gefundene eigene Schritt und Tritt nie beliebig sein kann: Er muss auf die komplexe Handlungssituation abgestimmt sein, damit das Handeln nicht »abstürzt«. Die hier vorgestellten Grundmodelle stellen jeweils ein Wegesystem dar; sie wollen ermutigen, andere Wegesysteme des professionellen Handelns im Religionsunterricht zu finden.

Unterrichten ist in dieser Weise auch Kunst des Handelns: Es muss auf die Handlungssituation abgestimmt sein, es erfordert ein waches Auge, es muss genau sein, man muss es üben, darin Erfahrungen machen, und es braucht einige Jahre, bis man die Kunst beherrscht. Wie bei jeder Kunst gilt es dabei, Regeln zu erlernen – nicht, um sie danach sklavisch anzuwenden, sondern um schöpferisch mit ihnen umzugehen. Und auch beim Unterrichten ist die reifste Form des Handelns jene, die von Intuition geleitet ist. Jedoch auch hier: Intuition steht am Ende eines langen Prozesses, nicht am Beginn; sie ist erfahrungsgesättigt; sie ist nicht gegen die Regeln gerichtet, sondern sie hat die Regeln verinnerlicht; sie weiß um ihre Reichweite und damit auch um ihre Begrenzung. Der Intuition trauen zu können, ist die Frucht der erfahrenen Praktikerin und des erfahrenen Praktikers.

Dieses Buch ist zum anderen gedacht für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die schon länger unterrichten und das Bedürfnis haben, ihr eigenes religionsunterrichtliches Handeln zu reflektieren. Die Tätigkeit des Unterrichtens erzwingt in gewisser Weise ständig Reflexion, Vergewisserung, Einordnung neuer Erfahrung; gerade heute, in einer Zeit des beschleunigten gesellschaftlichen Wandels. Von diesen Veränderungen sind alle Bezugspunkte des Religionsunterrichts betroffen: die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die kulturelle sowie die religiös-kirchliche Situation und die Schule insgesamt. Unterrichtliche Handlungsweisen, die vor zehn oder zwanzig Jahren sich noch als Lösung anboten, haben inzwischen ihren Glanz verloren oder sich als untauglich erwiesen; andere Lernformen rücken in den Raum der Wahrnehmung und bedürfen der Beachtung. Die neue Situation wirft grundsätzlich die Frage auf, worin denn das religiöse Lernen im Religionsunterricht der Schule heute überhaupt bestehe und welches die grundlegenden Elemente dieses Lernens zu sein vermögen.

In diesem Klärungsprozess wollen die folgenden Überlegungen einen Beitrag leisten. Sie tun dies nicht in erster Linie in theoretischer Absicht – wenn auch theoretische Implikationen immer mitgedacht und mitformuliert sind –, sondern sie wollen reflektiertes und verantwortliches Unterrichten ermöglichen, das seinen Schülerinnen und Schülern sowie seiner Sache gerecht wird. Im Zentrum steht deshalb ein religionsunterrichtliches Handeln, welches sich auf die Entfaltung der Lernmöglichkeiten im schulischen Zusammenhang richtet. Gelingt diese Entfaltung, dann wird der Religionsunterricht von allen Beteiligten: Schülern, Lehrern sowie Eltern als ein sinnvolles und wertvolles Unterfangen erlebt, das gerade in der heutigen Schule einen wichtigen Platz einnimmt. Eine solche Legitimation von innen, d.h. von der unmittelbaren Erfahrung und Einschätzung derjenigen, die direkt mit dem Religionsunterricht zu tun haben, ist unverzichtbar und muss zur Legi-

timation von außen über schulpädagogische Begründungen sowie rechtliche und politische Abstützungen hinzutreten, soll der Religionsunterricht auf Dauer in der Schule verankert sein.

Zur Neuauflage

In den 15 Jahren seit dem ersten Erscheinen der »Kunst des Unterrichtens« hat sich in der Schule einiges verändert. Der Schock der PISA-Studie aus dem Jahre 2000, die dem deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich schlechte Noten attestierte, führte dazu, dass Schule und Unterricht zu einem Thema der gesamtgesellschaftlichen Diskussion wurden. Seitdem wechseln sich in schnellem Takt Ideen und Vorschläge ab, die versprechen, das Lernen auf die Höhe der Zeit und die Schule zum Erfolg zu führen. Werden die Reformvorschläge jedoch nicht den Grundstrukturen des Unterrichts und einer daraus erwachsenden Logik des Lehrens und Lernens gerecht, dann verblassen diese Reformvorschläge nach kurzer Euphorie und die alten Probleme treten uns in neuem Gewande gegenüber. Die »Kunst des Unterrichtens« hat diese Grundstrukturen im Blick und entwickelt hieraus elementare Gestaltungsräume als Modelle des unterrichtlichen Handelns. Dies mag der Grund dafür sein, dass »Die Kunst des Unterrichtens« inzwischen in vielen Studienseminaren zu einer Basislektüre geworden ist. Dramaturgie des Unterrichts, Balance zwischen Außen- und Innenorientierung, Konzentration auf das Hauptmedium, die Logik der Erschließung des Lerngegenstandes, die Schritte Erarbeitung – Sicherung – Gestaltung sind dabei entscheidende Stichpunkte. Der neuen, durchgesehenen und erweiterten Auflage ist zu wünschen, dass sie den Blick schärft für diese Logik des Unterrichtens und so hilft, einen Religionsunterricht zu gestalten, der sowohl der Botschaft des Glaubens als auch den Schülerinnen und Schülern gerecht wird.

Kapitel 1

Die Religionsstunde und der unterrichtliche Handlungszusammenhang

*»Die größten Schwierigkeiten liegen da,
wo wir sie nicht suchen.«*

Johann Wolfgang von Goethe

Vieles im Religionsunterricht geht schief, weil es zu grob daherschreitet, weil es blind ist für den unterrichtlichen Handlungszusammenhang, auf den es sich richtet. Auch die gegenwärtige religionspädagogische Debatte über die Zukunft des Religionsunterrichts liebt allzu sehr den großen Schritt und sucht entweder in der konzeptionellen Vergewisserung oder in der Klärung der Konfessionsfrage die Probleme heutigen Religionsunterrichts zu lösen. Gegenüber dieser Orientierung des Interesses an religionspädagogischen Makrofragen gerät der religionspädagogische Handlungszusammenhang, wie er sich in der Schule als eigenes Bedingungsgefüge konstituiert, weit hin aus dem Blickfeld. Aber es sind gerade die konkreten Bedingungen, die sich den hehren Konzeptionen und Entwürfen eigenartig entgegenstellen. Tatsächlich: »Die größten Schwierigkeiten liegen da, wo wir sie nicht suchen« – im vergessenen und übersehenen Mikrokosmos des religionsunterrichtlichen Praxisfeldes. Dies heißt nicht, dass die »großen« Fragen nach

Konzeption bzw. nach der Zukunft des konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder ökumenischen Religionsunterrichts irrelevant wären¹; aber diese Makrofragen müssen sich an der eigenen Logik des religionsunterrichtlichen Mikrobereichs brechen. Erst im Durchgang durch dieses eigentümliche Handlungsgefüge gewinnen sie ihre originäre Bedeutung; erst hier tritt ihr religionsdidaktisches Gesicht in seiner ganzen Ernsthaftigkeit und Schärfe zutage. Denn die Bedingungen des religionsunterrichtlichen Handlungszusammenhangs, wie sie uns tagtäglich in der Schule begegnen, stellen nicht nur Begrenzungen dar, sie enthalten auch die eigentlichen Möglichkeiten des religiösen Lernprozesses in der Schule. Diese Potenziale zu entdecken, zu heben und zur Gestalt zu bringen, stellt die eigentliche Aufgabe, besser: die Kunst des Unterrichts dar.

*UNTER HANDLUNGSLOGISCHEN Gesichtspunkten
liegt in der Begrenzung zugleich die Bedingung des
Handelns.*

Ein wesentliches Grundelement des religionsunterrichtlichen Handlungszusammenhangs ist die Unterrichtsstunde. Gerade weil sie so selbstverständlich ist, gehört sie wohl zu den am meisten ignorierten oder verkannten Bedingungen nicht nur heutigen Religionsunterrichts, sondern der Schule überhaupt. Häufig erscheint sie als quantitativ-lineares Zeitkontinuum, das, gleich einer leeren Flasche, mit Unterricht zu füllen ist. Unser Unterricht mag sich noch so schülerorientiert, korrelativ oder diakonisch verstehen – liegt ihm ein solches Verständnis zugrunde, dann verfehlt er die Schüler; er verfehlt auch die Sache des Religionsunterrichts und mit ihr die religiöse Qualität seiner Lernprozesse. Die Unterrichtsstunde weist vielmehr ein qualitativ-gestalthaftes Gefüge mit eigener Dramaturgie und spezifischer Zeitstruktur auf. Und die Möglichkeiten und Chancen des Lernens sind in diesem eigentümlichen Gefüge verborgen.

Häufig wird die Unterrichtsstunde, zumal in universitären Reflexionen über die »Praxis des Religionsunterrichts«, gerne vor allem unter dem Gesichtspunkt wahrgenommen, dass sie das Lernen einschränke: Wie solle man das, worum es dem Religionsunterricht gehe, denn im Korsett des 45-Minuten-Taktes realisieren können; Religionsunterricht in der Schule sei deshalb von vornherein ein problematisches Unterfangen. Diese Wahrnehmungsweise ähnelt der jenes Malers, der sich eine entgrenzte Leinwand wünscht, um seine Vorstellungen ins Bild zu setzen. Er wird jedoch bald entdecken, dass mit der größeren Fläche sich neue Probleme einstellen und die alten weithin bleiben. Es gehört gerade zu seiner Kunst, dass er sich auf begrenztem Raum auszudrücken vermag. Unter handlungslogischen Gesichtspunkten liegt in der Begrenzung die Bedingung des Handelns. Durch das Begrenzungsgefüge konstituiert sich zugleich das Möglichkeitsgefüge, das eigentümliche Reservoir an Potenzialitäten des Lernprozesses. Für Schüler und Lehrer hätte es wohl ungemein erschwerende Konsequenzen, würde die Unterrichtsstunde auf 60, 80 oder gar auf 100 Minuten ausgedehnt. Vermutlich schlägt sich in der 45-minütigen Begrenzung der Unterrichtsstunden nieder, was sich in einem langen historischen Erfahrungsprozess der Institutionalisierung von Unterricht als ein gutes Maß schulischen Lernens herausgebildet hat. Dies heißt nicht, dass nicht auch andere gute zeitliche Maßeinheiten denkbar sind; unterschiedliche Arten des Lernens weisen unterschiedliche Zeithorizonte aus. Darüber hinaus können zeitliche Lerneinheiten in bestimmten Projekten immer auch geöffnet und erweitert werden.

Gleichwohl tun alle unterrichtlichen Zeiteinheiten gut daran, die Grenz- und Möglichkeitsstrukturen zu berücksichtigen, wie sie im 45-Minuten-Maß zutage treten. Das Problem von Schule und Unterricht liegt heute weithin nicht so sehr in ihrer Begrenzung, sondern in ihrer Grenzenlosigkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern: der Grenzenlosigkeit

fachwissenschaftlicher Ansprüche, des Lehrplans, der ständig produzierten Eindrücke, des dauernden Geredes; der Maßlosigkeit der von außen bestimmten Zeit und der ständig geforderten Aufmerksamkeit etc. Die Schule muss ihre Maßlosigkeit überwinden, sie muss ihre Grenze finden vor der Welt der Schülerinnen und Schüler. Richtet sich das unterrichtliche Handeln an diesen Grenzstrukturen aus, eröffnen sich ihm gleichzeitig die Möglichkeitsstrukturen des Lernens; ignoriert es diese Grenzen, geraten ihm zugleich die Potenziale des Lernens aus dem Blickfeld. Beides gehört zusammen; es sind die zwei Seiten derselben Medaille. Diese Paradoxie gehört zur Eigenart des unterrichtlichen Handelns: Ist unser unterrichtliches Verhalten grenzenlos, geht es an den Schülerinnen und Schülern vorbei, und das Lernen ist ein frustrierendes und wenig ergiebiges Unterfangen; beachten wir dagegen die Grenzen, vermögen die Lernprozesse eine weithin ungeahnte Vielfalt und Intensität zu erlangen.

Im Folgenden soll es deshalb um die Dramaturgie und die eigene Zeitstruktur der Unterrichtsstunde gehen: in der Perspektive eines Grundmodells des Unterrichtsaufbaus bzw. der Unterrichtsgestaltung.

Dabei verwende ich weithin die gebräuchlichen Formulierungen des unterrichtlichen Phasenverlaufs. Diese unterschiedlichen Phasen sind jedoch nicht fachwissenschaftlich, d.h. theologisch, etwa aus dem Prinzip der Korrelation deduziert, obwohl sie sich im Nachhinein vor dem Hintergrund des korrelativen Wechselspiels von Glaube und Erfahrung interpretieren lassen. Diese Phasen sollen die Logik des religionsunterrichtlichen Handlungszusammenhangs deutlich machen und widerspiegeln, wie er sich in der Schule konstituiert.

Zur Dramaturgie des Unterrichtsaufbaus

Es lassen sich sechs Phasen des Unterrichtsverlaufs unterscheiden, in denen sich die Dramaturgie einer Unterrichtsstunde entfaltet. Dabei weist jede dieser sechs Phasen eine eigene Notwendigkeit und Dignität auf:

- Vorphase des Unterrichts
- Motivation/Dramaturgische Platzierung
- Erarbeitung
- Sicherung/Vertiefung
- Ausdruck/Gestaltung
- Ausklang

Vorphase des Unterrichts

Die Stunde beginnt mit dem Klingelzeichen; der Unterricht beginnt, wenn der Lehrer ihn eröffnet. Die Phase zwischen Stundenbeginn und Unterrichtsbeginn lässt sich als vorunterrichtliche Phase bezeichnen. Dass uns diese Phase heute als Problem und Aufgabe der Unterrichtsgestaltung ins Bewusstsein tritt, hängt mit den veränderten Bedingungen von Kindheit und Schule zusammen.

In dieser Phase geht es um Voraussetzungen von Unterricht, die sich der Unterricht selbst schaffen muss: um die Herstellung eines gemeinsamen Erfahrungs- und Lernraumes, in dem die religionsunterrichtlichen Lernprozesse stattfinden können. Wird dieses Fundament nicht geschaffen, dann kommt es im späteren Unterricht aufgrund der nicht erledigten Aufgaben des Anfangs immer wieder zu Störungen und Konflikten, mag sein Verlauf auch noch so minutiös durchdacht und geplant sein. Genauerhin sind in dieser Vorphase des Unterrichts vier Aufgaben zu lösen:

Die Gestaltung des Klassenzimmers und der dinglichen Voraussetzungen

Kinder nehmen, ebenso wie Erwachsene, die Lernsituation ganzheitlich wahr. Die *Räumlichkeit* des Lernortes wirkt sich in starker Weise auf ihr Reagieren und Verhalten aus. Es ist der Unterschied zwischen einem gedeckten und einem nicht gedeckten Tisch in einem gestalteten oder nicht gestalteten Raum, an den sich eine Gruppe zum Essen setzt. Obwohl wir in fundamentaler Weise auf die räumliche Strukturierung und Ästhetik reagieren, ist dies den Schülern und leider auch vielen Lehrern weithin nicht bewusst: Die Räumlichkeit gehört zum großen Reservoir der un- bzw. vorbewussten Bedingungsfaktoren des Unterrichtens. Von ihr kann Unruhe oder Ruhe, Diffusion oder Konzentration angeregt werden. In der Grundschule ist hier ein gewisses Bewusstsein vorhanden. Je höher jedoch die Klassen, desto zufälliger und auch fantasieloser stellen sich die Räume dar. Oft konkurrieren sie mit der Sterilität von Krankenzimmern in Kliniken, unterbrochen vielleicht durch einige von den Schülern mitgebrachten Bildern aus Jugendzeitschriften. Vor allem an Gymnasien finden sich weithin die trostlosesten Lernräume. Weder Lehrer noch Schüler würden sich freiwillig längere Zeit darin aufhalten. Lehrerinnen und Lehrer müssen von der Wirkung und Bedeutung der Räumlichkeit wissen, um die vorgefundenen Bedingungen im Klassenzimmer möglichst günstig für das Unterrichts- und Lerngeschehen zu gestalten. Die schlechteste aller Möglichkeiten ist, wenn Meister Zufall regiert und Lehrer – wie Schüler – etwa eine unstrukturierte und zusammenhanglose Sitzordnung, die sich beispielsweise aus der Zusammenlegung zweier oder mehrerer Klassen im Religionsunterricht »einfach so ergibt«, als fraglose Realität des Unterrichtens nehmen. In den allermeisten Fällen gibt es Interventions- und Gestaltungsmöglichkeiten. Die unterschiedlichen Sitzordnungen eignen sich je nach dem Lehr- und Lernstil einer Klasse; in jedem Falle

soll die Sitzordnung die unterrichtliche Kommunikation nicht behindern, sondern begünstigen.

Die *Tafel* liegt im zentralen Blickfeld der Schüler; von ihr soll, gerade am Beginn des Unterrichts, Ruhe ausgehen: Die Tafelbilder der vorhergehenden Unterrichtsstunden sollten deshalb abgewischt sein – auch dann, wenn die Tafel nicht im Unterricht gebraucht wird. Der Religionsunterricht hat, wie jedes andere Fach, ein Recht, mit einer leeren Tafel zu beginnen und die ganze Tafel im Unterricht als Lehr- und Lernmittel benutzen zu können. Manchmal muss dies vorhergehenden Lehrkräften ins Bewusstsein gebracht werden, die Tafelbilder hinterlassen und über die Schüler der nachfolgenden Lehrkraft mitteilen lassen, dass diese »noch gebraucht werden«. Auch sollte die Tafel nicht mit einem Kreidefilm verschmiert sein. Eine gut geputzte Tafel ist wie die neu aufgeschlagene Seite in einem Heft, in der die nun beginnende Unterrichtsstunde Gestalt gewinnen kann; sie gehört zu den Anfangsritualen einer Unterrichtsstunde. Natürlich ist es auch möglich, eine Unterrichtsstunde mit einem Tafelbild zu beginnen, das der Lehrer vor dem Unterricht an der Tafel gestaltet hat. Dieses Tafelbild gehört aber dann zur neuen Unterrichtsstunde. Meist ist es in solchen Fällen besser, das Tafelbild im Inneren der Tafel anzubringen, sie zu schließen und am Beginn aufzuschlagen.

Prinzipiell geht es darum, den »neuen« Unterricht nicht mit »altem« zu belasten. Dies trifft auch auf den »Arbeitsplatz« der Schüler zu: Hefte und Bücher der vorhergehenden Stunden oder auch sonstige Dinge auf den Tischen lenken ab. Es ist beispielsweise kein Zeichen von Schülergemäßheit, wenn die Kinder Trinkflaschen zur immerwährenden Verwendung auf ihren Tischen stehen haben, so wichtig auch das Trinken für die Schüler und für das Lernen sein mag; oder wenn sich auf den Arbeitstischen Teddybären oder sonstige »Spiel-Lernsachen« befinden. Insbesondere hier gilt: Wenn ich arbeite, arbeite ich, wenn ich trinke, trinke ich, wenn ich spiele, spiele ich: Alles muss in der Schule zu seinem Recht kommen, jedoch



Hans Schmid

Die Kunst des Unterrichtens

Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht
Aktualisierte Neuauflage

Paperback, Broschur, 288 Seiten, 13,5 x 21,5 cm
ISBN: 978-3-466-37046-7

Kösel

Erscheinungstermin: Februar 2012

Für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ist dieses Buch seit vielen Jahren ein Muss. Nun wurde es gründlich durchgesehen und überarbeitet. Die Themen: Der Aufbau einer Religionsstunde – Der Umgang mit Texten, Bildern, Liedern und Medien (einschließlich Interaktives Whiteboard) – Erzählen und kreative Methoden – Was bedeutet religiöses Lernen?