Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet
(WiReLex)

Jahrgang 2016

Unterrichtsmethoden

Jan Woppowa

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100110/

DEUTSCHE BIBEL GESELLSCHAFT

Unterrichtsmethoden

Jan Woppowa

1. Problemanzeige

Entgegen der seinerzeit sicherlich zutreffenden Feststellung, Methoden seien neben einer inhalts- und zielfixierten Didaktik „wieder hoffähig und aktuell diskussionswürdig“ (Adam/Lachmann, 2010a, 15) geworden, muss man heute wohl keine große Überzeugungsarbeit mehr bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften leisten, um sie für neue Methoden im Religionsunterricht (→ Religionsunterricht, evangelisch; → Religionsunterricht, katholisch) (und auch in der → Katechese und der → Gemeindepädagogik) zu gewinnen. Eine Vielzahl an Veröffentlichungen bzw. Neuauflagen mit Praxisbezug aus den letzten Jahren belegt diese Beobachtung (Mattes, 2011; Meyer, 2011a; Meyer, 2011b; Niehl/Thömmes, 2014; Rendle, 2008; Scholz, 2012). Vor diesem Hintergrund ist für den schulischen Religionsunterricht eine erste Problemanzeige zu verzeichnen: So können empirische Studien (Englert, 2013; Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014; Hattie, 2013) belegen, dass Unterricht gegenwärtig oftmals durch methodisch und medial ausgefeilte Inszenierungen auffällt, bei denen die Lehrkraft arrangiert und moderiert, ansonsten aber deutlich in den Hintergrund tritt. Ungeachtet der Tatsache, dass es sich hierbei um gewiss notwendige Kompetenzen des Lehrens und der Unterrichtsgestaltung handelt, scheint doch gleichzeitig die Relevanz didaktischer Überlegungen (bildungstheoretische Begründung des Lerngegenstands, Zielbestimmungen etc.) allzu leicht in den Hintergrund zu geraten, sogar bis hin zu einer kognitiven Unterforderung der Kinder und Jugendlichen (Englert, 2013, 449). Mit Blick auf solche fundamentalen Anfragen an das Unterrichten bleibt zu klären, wie genau das Verhältnis zwischen Unterrichtsmethoden einerseits und der Rolle der unterrichtenden Lehrkraft als Moderatorin oder Regisseurin (‚activator‘) des Lernprozesses (Hattie, 2013, 35) andererseits zu bestimmen ist.

Zugleich wird damit die notwendige ‚Dauerfrage‘ wach gehalten, wie Inhalte und Lerngegenstände (*Was? Warum?*), Ziele (*Wohin?*), Lerngruppe (*Wer?*) und Methoden (*Wie?*) für jeden konkreten Lernprozess sinnvoll in Beziehung zu setzen sind. Rechtfertigt beispielsweise ein bestimmtes Lernziel oder ein

komplexer Kompetenzerwerb den Einsatz einer zeitaufwändigen Methode? Ist ein bestimmter Lerngegenstand gerade mit dieser konkreten Methode ‚am besten um der Sache willen' zu erschließen? Wie gut funktioniert der Einsatz einer ausgewählten Methode in dieser konkreten Lerngruppe? Didaktische Fragen dieser Art können und müssen dazu dienen, der Gefahr eines bloßen Methodenpragmatismus (Schulte, 2001, 1334), einer Technokratisierung des Unterrichts oder einer „Mechanisierung von Bildung und Erziehung" (Lämmermann, 2007, 1) insgesamt konstruktiv zu begegnen. Schließlich gilt es, auch Methodenfragen an einem „Qualitätsmaßstab ‚guter Unterricht'" (Hilger, 2012, 228) zu messen, insbesondere um eine kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zu erlangen (Helmke, 2012, 205-220) sowie die effektive Lernzeit im Unterrichtsprozess zu erhöhen (Meyer, 2011c, 39-46).

2. Begriff, Definition und historischer Kontext

Der gemeinsame Nenner einer unübersichtlichen Vielfalt von Begriffsbestimmungen liegt wohl im etymologischen Kern des Begriffs. Von seinem griechischen Ursprung (*meta* = nach, *hodos* = Weg) her bezeichnet „Methode" wörtlich einen „Weg zu etwas hin" oder ein „Auf-dem-Weg-Sein". Methoden sind deshalb primär Wege und „Werkzeuge zur Erreichung bestimmter Ziele" (Weinert, 1998, 8) oder „Verfahren der Vermittlung kultureller Inhalte" (Kron/Jürgens/Standop, 2014, 31) unter Einschluss der erforderlichen Mittel, → Medien und → Sozialformen; sie sind deshalb kein unterrichtlicher Selbstzweck, auch wenn ihre Bedeutung unterschiedlich gewichtet wird und angesichts der Förderung von Methodenkompetenz und Schlüsselqualifikationen unter bestimmten schulpraktischen Bedingungen auch von einem de facto herrschenden *Primat der Methodik* (Meyer, 2011a; 2011b) gesprochen wird.

Hilbert Meyer definiert Unterrichtsmethoden als „Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen" (Meyer, 2011a, 45). Hierbei tritt eine Differenzierung zwischen Lehr- und Lern-Methoden in Erscheinung, die auf den engen Zusammenhang zwischen dem Lehren der Lehrkraft und dem Lernen des Schülers aufmerksam macht und darüber hinaus auch das gleichzeitige Lernen des Lehrers mit in den Blick nimmt. Mit Meyer lassen sich zu Ordnungszwecken drei Ebenen (oder „Aggregatzustände") des methodischen Handelns von Lehrern und Schülern je nach Umfang und Reichweite unterscheiden (Meyer, 2011a, 116-147): zunächst die *Mikromethodik* mit den sinnlich-anschaulich fassbaren *Inszenierungstechniken*

(beispielsweise zeigen, fragen, → erzählen, provozieren, nonverbale Gesten, Mimik, vormachen etc.); darüber die *Mesomethodik* mit festen Formen methodischen Handelns in den drei Dimensionen → Sozialformen (Plenum, Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzelarbeit), *Handlungsmuster* (beispielsweise → Vortrag, → Lehrgespräch, → Tafelarbeit), *Verlaufsformen* (methodischer Grundrhythmus von → Unterrichtseinstieg, Erarbeitung und Schluss); schließlich die *Makromethodik* mit methodischen Großformen und *Grundformen* des Unterrichts (vor allem Lehrgänge, → Freiarbeit, → Projektarbeit). Auch für eine religionspädagogische Methodenlehre sind diese Bestimmungen der Allgemeinen Didaktik geltend zu machen.

Dass insbesondere religionsdidaktische Konzeptionen und Methodenfragen eng miteinander zusammenhängen, offenbart zunächst ein kurzer historischer Rückblick: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sorgte auf katholischer Seite die „Münchener Methode" erstmals für eine intensive Reflexion sowohl auf methodische Prozesse im Unterricht als auch auf die lernpsychologischen Voraussetzungen der Adressaten (→ Entwicklungspsychologie), und zwar unter inhaltlichem Rückgriff auf die herbartsche Formalstufenlehre und in deutlicher Abgrenzung zum neuscholastisch geprägten → Katechismusunterricht. Auf evangelischer Seite nahm sich eine liberale Religionspädagogik der Methodenfrage an, allen voran Richard Kabisch: „Wie lehren wir Religion?" (1910). Eine scharfe Absage an jede rein formale Methodenlehre erteilten dann die seit den 1920er Jahren hervortretenden Konzeptionen des → materialkerygmatischen Religionsunterrichts und der → Evangelischen Unterweisung. Sie stellten den Inhalt und dessen Verkündigung ins Zentrum eines am Glauben der Lernenden orientierten Unterrichts. Im darauf folgenden hermeneutischen Religionsunterricht der 1950er Jahre traten zwar Methoden in den Vordergrund, allerdings weitestgehend bezogen auf die fachwissenschaftliche Methodik der historisch-kritischen Exegese und daher in erster Linie frontalunterrichtlich und lehrerzentriert. Deutliche Abwechslung brachte der durch die konzeptionellen Ansätze des → problemorientierten und therapeutischen oder sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts seit Ende der sechziger Jahre eingeleitete „methodische ‚Frühling'" (Adam/Lachmann, 2010a, 28). Aus der Beschäftigung mit → Pädagogik, Psychologie und lerntheoretischer Didaktik schöpfte die Religionsdidaktik eine Vielfalt neuer methodischer Möglichkeiten, insbesondere die Gruppenarbeit als vorherrschende Sozialform sowie handlungsorientierte Projektmethoden oder Kreativität fördernde und kooperative Methoden aus der Musik- und Kunstpädagogik. Mitte der siebziger Jahre kam es schließlich zu einer Bilanzierung religionsdidaktischer Konzeptionen (vgl. den Würzburger

Synodenbeschluss zum schulischen Religionsunterricht von 1974, siehe mit Kommentar von Prof. Dr. Ludwig Volz unter https://www.dbk.de), gefolgt von einer Bündelung der Methodenfragen in einer zunehmenden Zahl von Handbüchern sowie von religionsdidaktischer Methodenreflexion und Methodenforschung (diese Linie ausdrücklich aufnehmend: Adam/Lachmann, 2010a, 29).

Aus heutiger Sicht ist resümierend festzustellen, dass einerseits Methoden und andererseits Unterrichtsinhalte, Unterrichtsstile oder gar die Haltung und das Charisma der Unterrichtenden (Lämmermann, 2007, 5-7) nicht gegeneinander auszuspielen sind. Die Vermeidung solcher Einseitigkeiten gelang zumindest in konzeptioneller Hinsicht wohl erst mit den zugleich subjekt- und inhaltsorientierten Ansätzen wie z.B. der → Korrelationsdidaktik, → Symboldidaktik und der → Elementarisierung (insbesondere in der nachträglichen Erweiterung dieses Modells durch die Dimension der ‚elementaren Lernwege').

3. Eine religionsdidaktisch orientierte Methodenlehre

3.1. Didaktik und Methodik

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen muss eine Methodenlehre für den Religionsunterricht didaktisch eingebunden sein. Insofern behält auch hier Wolfgang Klafkis Satz vom Primat der Didaktik und der Zielentscheidungen gegenüber der Methodik (Klafki, 1977, 28) seine Geltung. Allerdings ist dieser linear anmutende Satz insofern zu präzisieren, als es näherhin um ein Verhältnis der Interdependenz (Adam/Lachmann, 2010a, 21f.; Hilger, 2012, 231; Meyer, 2011a, 77) verschiedener Unterrichtsfaktoren gehen muss. Dieses wäre darüber hinaus genau dann sogar dialektisch zu nennen, wenn methodisch geschickt arrangierte Lernprozesse ein hohes Maß an unterrichtlicher Öffnung produzieren sowie die → Kreativität seitens der Lernenden fördern, so dass spontane Lernergebnisse zugleich die Inhalte des weiteren Unterrichtsgeschehens mitbestimmen. Didaktik und Methodik sind also vor dem Hintergrund dieses dialektischen Interdependenzgefüges eines zugleich schüler- und inhaltsorientierten Unterrichts „zwei Seiten ein und derselben Medaille" (Kron/Jürgens/Standop, 2014, 31f.).

3.2. Kriterien für den Methodeneinsatz im Religionsunterricht

Die Beantwortung der Frage nach fachspezifischen Methoden für den Religionsunterricht bleibt kontrovers und wird nicht selten im Interesse einer allgemein vergleichbaren Bildungsrelevanz des Faches negiert (Adam/Lachmann, 2010a, 29f.; Husmann, 2008). Allerdings ergeben sich aus dem zentralen Gegenstandsbereich eines Schulfachs auch spezifische methodische Erfordernisse, was insbesondere auch für den Religionsunterricht zu gelten hat. Das isoliert ein religiöses Lernen nicht von einem mathematischen oder sprachlichen Lernen, sondern profiliert es vielmehr im Gesamtgefüge schulischen und außerschulischen Lernens. Deshalb gilt es, den Methodeneinsatz im Religionsunterricht kriteriengeleitet zu reflektieren, wie das folgende religionsdidaktische Schema vorschlägt. Es greift einerseits auf den kriterialen Dreischritt aus Ziel-/Sachgemäßheit, Schüler-/Lehrergemäßheit und Situationsgemäßheit (Adam/Lachmann, 2010a, 32-38) zurück und verschränkt ihn andererseits mit den Dimensionen des religionsdidaktischen Modells der → Elementarisierung. Ein reflektierter Methodeneinsatz in religiösen Lernprozessen sollte also den folgenden sieben Kriterien genügen:

1) *Angemessenheit gegenüber elementaren Sachstrukturen*. Spezifische Lerngegenstände sind mit entsprechenden Methoden zu erschließen: beispielsweise biblische Texte mit ausgeprägten Formen des biblischen Lernens, bestimmte Medien mit jeweils adäquaten Formen des ästhetischen Lernens, die Thematisierung der Gottesfrage unter Beachtung → kinder- und → jugendtheologischer Lernwege etc. Dabei ist nicht etwa der sachliche Gegenstand im Ganzen leitend, sondern im didaktischen Interesse ‚nur' seine elementaren, also die im Blick auf den Lernprozess relevanten Strukturen. Folgt man in dieser Weise einem „Primat zielorientierter Inhaltlichkeit" (Adam/Lachmann, 2010a, 33), ist das erste Kriterium mit dem folgenden zweiten eng zusammen zu denken:

2) *Den intendierten Lernzielen gemäß*. Guter Religionsunterricht ist an konkreten Zielen zu orientieren, zu deren Erlangung wiederum Methoden die notwendigen Wege und Werkzeuge bereitstellen. Geht es beispielsweise um die Ausbildung einer ethischen Urteilsfähigkeit, sind dem Ziel solche Methoden eher gemäß, die vom Lernenden Selbsttätigkeit, Positionierungs- und Kommunikationsfähigkeit verlangen und beispielsweise weniger Methoden des memorierenden Lernens von bestimmten Ge- und Verboten. Selbstverständlich sollten die ausgewählten Methoden dabei den Lernprozess schrittweise näher zum Ziel führen.

3) *Die Wahrheitsfrage ermöglichend*. Religiöses Lernen und Lehren hat multiperspektivisch die Frage nach den elementaren Wahrheiten zu stellen, sowohl seitens der zu behandelnden Sache als auch bei den beteiligten

Subjekten. Damit Fragen und Antworten innerhalb eines Lernprozesses Raum gewinnen können, sind solche Methoden hilfreich, die einerseits eine persönliche Argumentationsfähigkeit stärken und andererseits eine entsprechende Gesprächskultur innerhalb der Lerngruppe bereiten können (→ kooperatives Lernen). Darüber hinaus sind, wenn auch nicht in jeder Phase des Unterrichts, regelmäßig offene Aufgabenstellungen und entsprechende Methoden (s.u. 5.3.) einzusetzen.

4) *Multiple Erfahrungsebenen öffnend und verschränkend*. Gemäß der hinsichtlich eines ausgewählten Lerngegenstands zu erhebenden elementaren Erfahrungen sowohl auf der Seite der Subjekte als auch auf der Objekt- und Sachseite sind solche Methoden auszuwählen, die gerade die Erfahrungen der Lernenden in den Lernprozess aktiv mit einbinden, miteinander verschränken und gegebenenfalls auch mit ‚Erfahrungen des Anderen' konfrontieren können. Dazu dienen ganzheitliche Methoden (Rendle, 2008) und Formen eines handlungsorientierten und erfahrungsorientierten Lernens (Schulte, 2001, 1337f.).

5) *Den am Lehr-Lern-Prozess beteiligten Akteuren gemäß*. Mit den beiden vorausgegangenen Kriterien ist bereits evident geworden, dass Methoden sowohl auf die Voraussetzungen und elementaren Zugänge der Lerngruppe abzustimmen sind als auch mit dem jeweiligen Habitus der unterrichtenden Lehrkraft im stimmigen Einklang stehen müssen, mithin schüler- *und* lehrergemäß (Adam/Lachmann, 2010a, 34f.) sein sollen. Bleibt einer der beiden Faktoren unberücksichtigt, laufen Lernprozesse Gefahr, ‚unpünktlich' zu bleiben, d.h. ohne subjektiven Lernfortschritt oder frei von objektiver Relevanz und argumentativer Überzeugung. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die zunehmend auftretende Forderung nach Individualisierung und innerer Differenzierung im Lernprozess dar (s.u. 5.2.).

6) *Der spezifischen Lernsituation gemäß*. Entsprechend den auf Subjekt und Inhalt abgestimmten elementaren Lernwegen innerhalb des Elementarisierungsmodells sind Methoden mit Rücksicht auf die jeweilige Lernsituation einzusetzen. Lachmann (Adam/Lachmann, 2010a, 36) sieht diese durch drei Bedingungen beeinflusst: institutionell-strukturell (Lernort Schule oder Lernort Gemeinde, konkretes Schulsystem etc.); technisch-organisatorisch (Räumlichkeiten, technische Ausstattung etc.); aktuell-situativ (Klassenarbeit, Unterrichtsstörungen etc.). Darüber hinaus ist der Methodeneinsatz ebenso schulformspezifisch wie schulstufenspezifisch zu reflektieren.

7) → *Religiöse Bildung ermöglichend*. Schulischer Religionsunterricht hat den

Anspruch, im Rahmen des ihm genuinen Weltzugangs „konstitutiver Rationalität“ (Baumert, 2002) religiöse Bildung zu ermöglichen. Auch wenn dies zunächst didaktisch und inhaltlich zu reflektieren ist, muss es sich doch auch auf der methodischen Ebene der Unterrichtsdurchführung bewahrheiten. Wenn das Ziel religionspädagogischen Handelns die Förderung der religiösen Selbstbestimmung des Subjekts ist, schließt das insbesondere die Anbahnung und Förderung von religiöser Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, von religiöser Deutungs- und Urteilsfähigkeit sowie von religiöser Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit mit ein, die je für sich methodisch adäquat zu steuern wären. → Bildungstheoretisch betrachtet sind also auch Methoden an dem Maß ihrer Achtung der lernenden Subjekte zu messen sowie an ihrer Potenz, lebenslange Lernprozesse nachhaltig initiieren zu können. Wenn „Bildung als Richtschnur für Methodenentscheidungen“ (Lämmermann, 2007, 18-24) verstanden wird, dann bleiben Methoden keine ‚technizistischen Eintagsfliegen‘, sondern können zu wesentlichen Werkzeugen auf dem Weg einer religiösen Identitätsbildung des Subjekts werden.

3.3. Spezifische Perspektiven religionspädagogischer Methodik

Vor dem Hintergrund eines umfassenden Blicks auf die Breite religionspädagogischer Lernorte, in denen es sowohl um Prozesse des religiösen Lernens im Allgemeinen als auch um Prozesse des ausdrücklichen Glauben-Lernens im Besonderen geht, sind die folgenden Perspektiven einer religionspädagogisch reflektierten Methodenlehre besonders relevant:

1) An allen religionspädagogischen Lernorten, ob Religionsunterricht (→ Religionsunterricht, evangelisch; → Religionsunterricht, katholisch), → Schulpastoral und Schulseelsorge, → Katechese und → Gemeindepädagogik oder → religiöse Erwachsenenbildung, sollte ein mehrdimensionales Lernen ermöglicht werden, das insofern ‚ganzheitlich‘ zu nennen wäre, als es insgesamt um eine ausgewogene Balance gehen muss zwischen kognitiven, affektiven und operativen Lernwegen (Bitter, 1999) und entsprechenden Methoden (Lämmermann, 2007; Rendle, 2008; Rendle, 2013). Denn Lernen im religionspädagogischen Kontext betrifft neben dem Bereitstellen von Wissen bzw. Kenntnissen immer auch Einstellungen und Haltungen und sollte schließlich zum Beziehen eines Standpunkts und zum praktischen (auch moralischen) Handeln des Subjekts anleiten.

2) Lernprozesse, in denen es insbesondere um Glauben (im umfassenden Sinn als fides quae *und* fides qua) geht, berühren hinsichtlich der Methodenfrage eine besondere Problematik, denn ein ausdrückliches Glauben-Lernen steht

immer in der Dialektik zwischen unverfügbarer Gnade und menschlicher Freiheit, zwischen Geschenk und Aneignung, zwischen Gott und Mensch als jeweils handelndem Subjekt. Glauben-Lernen oder Christsein-Lernen ist Leben-Lernen und bleibt von daher im Letzten unverfügbar. Dennoch kann man neben Zielen und Aufgaben auch Methoden einer „Glaubensdidaktik" (Bitter, 1995) formulieren, die den Wegcharakter des Glaubens selbst aufgreifen. Ein entsprechendes methodologisches Lehrstück liegt mit der nachösterlichen Emmauserzählung vor (Lk 24,13-35), denn hier geschieht Glauben-Lernen par excellence: im Begleiten und Befragen, im Staunen und Zweifeln, im Erzählen und Auslegen der Schrift, in der Weg- und Tischgemeinschaft, in der gemeinsamen (Mahl-)Feier, im Erkennen und Weitersagen. Darüber hinaus stellt auch das im rabbinisch geprägten Judentum verwurzelte traditionelle Konzept des religiösen Lernens und Erinnerns samt seinen methodischen Entscheidungen eine wichtige Referenzgröße für ein Glauben-Lernen christlicher Provenienz dar (Vetter, 1989; Woppowa, 2004).

3) Zweifelsohne schließt Glauben-Lernen auch spirituelles Lernen mit ein. Daher sollte auch religiöses Lernen spiritualitätsdidaktische Fragen und Konzepte im Blick behalten. So können → Stilleübungen oder „schweigend(es) Lernen" als Aufrufe zur Entschleunigung des Religionsunterrichts und zur Verlangsamung von Unterrichtsprozessen verstanden werden, so dass „Menschen sich selbst und ihre Umwelt sensibler wahrnehmen und ihre Sinne schärfen" (Kliemann, 2003, 25) können. Auch Schule und Religionsunterricht können damit zu spirituellen Lernorten werden (vgl. Schule von griech. *scholé* = Muße, freie Zeit, Rast, Ruhe!), für die freilich ein differenziertes Verständnis von Spiritualität und spirituellem Lernen (auch und gerade in Abgrenzung zu performativem (→ Performativer RU) oder →mystagogischem Lernen) einschließlich entsprechender Methoden zu Grunde zu legen ist (Woppowa, 2013). Für diesen Bereich religiösen Lernens sind darüber hinaus Methoden aus dem weiteren Feld der → Schulpastoral, → Gemeindepädagogik und → Schulseelsorge insgesamt mit in den Blick zu nehmen (Rendle, 2013).

4. Doppelte Methodenkompetenz

Während in der Vergangenheit eine Methodenkompetenz ausschließlich auf die Person der/des Unterrichtenden bezogen war, ist zukünftig, nicht zuletzt aus der Perspektive eines an Kompetenzen ausgerichteten Unterrichtens, auch die Person der Schülerin/des Schülers mit in den Blick zu nehmen.

1. Auf Seiten der Lehrenden ist Methodenkompetenz wesentlicher Bestandteil

einer umfassenden Professionalität, die eine zielorientierte und situationsadäquate Handlungsfähigkeit im konkreten Lehr-Lerngeschehen garantieren soll. Dazu zählt insbesondere der Rückgriff auf ein Methodenrepertoire, das unterrichtliche Methodenvielfalt und sinnvollen Methodenwechsel ermöglicht (vgl. das entsprechende Kriterium guten Unterrichts bei Meyer, 2011c; Helmke, 2012). Mit dem Begriff einer „methodischen Handlungskompetenz" (Adam/Lachmann, 2010b, 22; Reil, 2005, 195f.) ist allerdings noch mehr beabsichtigt: Denn diese soll nicht nur (1) Methodenkenntnis, (2) Problembewusstsein gegenüber methodischen Einseitigkeiten und Verkürzungen sowie (3) methodische Urteils- und Kritikfähigkeit für einen didaktisch reflektierten Methodengebrauch im Unterricht beinhalten (Adam/Lachmann, 2010b, 22), sondern meint auch die Kompetenz von Lehrenden, die Lernenden zum Erwerb einer Methodenkompetenz anzuleiten.

2. Damit wäre auch von einer Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu sprechen, das heißt einer Fähigkeit, den eigenen Arbeitsprozess, aber auch den eigenen religiösen Lernprozess reflektiert und zielorientiert zu gestalten (vgl. auch Mattes, 2011; Meyer, 2011a; Klippert, 2007). Insbesondere aus einer kompetenzorientierten Perspektive des eigenständigen Erwerbs von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die (auch methodische) Verantwortung für den eigenen Lernprozess nicht hoch genug einzuschätzen (vgl. das entsprechende kompetenzorientierte Kriterium der „Metakognition" bei Feindt/Meyer, 2010). Eine diesbezügliche Methodenkompetenz ist auch im Sinne → religiöser Bildung mehrdimensional zu gestalten, das heißt sie beinhaltet gleichermaßen fachlich-inhaltliche, prozessbezogene, personale und soziale Kompetenzen. Hierfür sind die Methoden eines sog. → kooperativen Lernens (Brüning/Saum, 2009) in besonderer Weise erwähnenswert, denn sie können gerade durch die Kombination von Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit (→ Sozialformen) die aufgezeigten Dimensionen miteinander verschränken.

5. Offene Fragen

5.1. Kompetenzorientierung

Nicht selten ist auf dem Rücken von Unterrichtsmethodik gegen das die gegenwärtigen Bildungsdebatten und alle Fachdidaktiken beherrschende Prinzip der Kompetenzorientierung (→ Kompetenzorientierter Religionsunterricht) polemisiert worden. Kompetenzorientierung sei wie „Stricken ohne Wolle", denn es gehe dabei ausschließlich um die Schulung von Methoden bei weitgehender

Inhaltsentleerung des Unterrichts. Dass dieser Vorwurf weder realistisch noch vernünftig ist, liegt auf der Hand, denn beispielsweise sind prozessbezogene Kompetenzen wie Wahrnehmen oder Argumentieren nur an entsprechenden Inhalten zu erwerben. Allerdings bleibt die berechtigte Anfrage zurück, welche Dignität den Inhalten gegenüber den Prozessen zukommt, insbesondere vor dem Hintergrund einer großen Variabilität und Flexibilität hinsichtlich der verbindlichen Unterrichtsinhalte in den gegenwärtigen → Lehrplänen und Kerncurricula. Die Diskussion um den Primat der Didaktik vor der Methodik und um eine rechte Verhältnisbestimmung von Inhalten und Methoden bekommt durch einen bildungstheoretischen Diskurs über fundamentale Fragen der Kompetenzorientierung wieder neuen Aufwind und ist gegenwärtig noch keineswegs entschieden (Woppowa, 2012). Darüber hinaus bringt dieses didaktische Prinzip allerdings auch neue konstruktive Forderungen nach spezifischen Methoden mit sich, beispielsweise zur Erhebung von → Lernausgangslagen bei Schülerinnen und Schülern oder zur stärkeren Betonung des → Übens und Überarbeitens im Unterricht (Feindt/Meyer, 2010), das gerade im Religionsunterricht lange Zeit eher ein Schattendasein geführt hat.

5.2. Methodischer Umgang mit Heterogenität

Die gewiss nicht neue, aber doch zunehmende Herausforderung durch heterogene (→ Heterogenität) Lerngruppen im Religionsunterricht (konfessionell, religiös, kulturell etc.), aber auch in gemeindlichen Lernprozessen (entwicklungsbezogen, sozialisationsbedingt, biographisch etc.) erfordert auch neue methodische Zugänge. Ob innere → Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen im Unterricht gelingen können, hängt nicht nur, aber doch wohl auch zu einem nicht unwesentlichen Teil von entsprechenden methodischen Arrangements ab wie beispielsweise dem Einsatz von Lerntandems, der Ausbildung von lerngruppeninternen Helfersystemen oder von leistungsbezogenen Gruppenbildungen. In besonderer Weise gilt das auch für alle integrativen und inklusiven Situationen, in denen Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen. Über die bisher gemachten allgemeinen religionsdidaktischen Ausführungen hinaus sind hierfür Methoden eines ausdrücklich inklusiven Lernens zu benennen, das nach Schweiker vier grundlegende Zugangs- und Aneignungsformen aufweisen sollte: basal-perzeptiv, konkret handelnd, anschaulich-modellhaft, abstrakt-begrifflich; diese wiederum sind unter besonderer Berücksichtigung von methodisch angelegter Gruppenbildung (Wahrnehmen und Wertschätzen von Verschiedenheit, Vermeiden von Ausgrenzung, Vertrauensbildung, Befähigung zur Kommunikation), einer herzustellenden Vielfalt der Kommunikationsformen

(bspw. Gebärden, Bildsprache, Hilfsmittel wie Talker etc.) sowie einer integrierten Feedbackkultur (zur Stärkung der Sozialkompetenz) zu gestalten (Schweiker, 2012, 50-93; vgl. Müller-Friese, 2012). Weitere Grundregeln und geeignete Handlungsmuster für den integrativen und inklusiven Religionsunterricht (→ Inklusion) zählt Szagun auf (Szagun, 2002, 422-427). Insgesamt liegt hiermit aber eine wohl noch andauernde Entwicklungsaufgabe schulischer und nichtschulischer Religionspädagogik vor (Schröder/Wermke, 2013).

5.3. Balance im Unterrichtsgeschehen

Schließlich ist an die eingangs benannte gegenwärtige Problemanzeige anzuknüpfen, aus der heraus die didaktisch-methodische Ausbalancierung des Unterrichtsgeschehens als wesentliche Aufgabe bestehen bleibt: zwischen einem eher lenkenden und einem eher moderierenden Lehrertypus, zwischen damit einhergehenden lehrerzentrierten und schülerorientierten Unterrichtsprozessen, zwischen dementsprechenden instruktiven und konstruktiven Lernwegen (vgl. das Themenheft „Klug vermitteln“ der Katechetischen Blätter, Heft 5/2010; sowie die kleine Kontroverse in den Religionspädagogischen Beiträgen, Heft 69/2013, 17-32), zwischen eher zentrierenden Methoden (ergebnisorientiert, effektiver Lernzuwachs) und eher öffnenden Methoden (prozessorientiert, Selbstständigkeit und Kreativität fördernd), zwischen den verschiedenen → Sozialformen eines linear angelegten Frontalunterrichts und eher dynamischen Gesprächsformen (vgl. Differenzierungen bei Huwendiek, 2004, 77-99). Von der Mathematikdidaktik wäre dabei zu lernen, dass sich diese Ausbalancierung auch für religiöse Lernprozesse bis in eine differenzierte Aufgabenkultur hinein fortzusetzen hat, bei gleichzeitig zu beachtender Interdependenz von Aufgaben (von offen bis geschlossen) einerseits und Methoden (von geführt bis selbstständig) andererseits (Barzel/Büchter/Leuders, 2007, 44).

Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier

Empfohlene Zitierweise

Woppowa, Jan, Art. Unterrichtsmethoden, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- **Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 1. Basisband, Göttingen 2010a.**
- **Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 2. Aufbaukurs, Göttingen 2010b.**
- Barzel, Bärber/Büchter, Andreas/Leuders, Timo, Mathematik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007.
- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson (Hg. u.a.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100-150.
- Bitter, Gottfried, Art. Glaubensdidaktik, in: Lexikon für Theologie und Kirche 3. Aufl., IV (1995), 707-709.
- Bitter, Gottfried, Art. Religionsdidaktik, in: Lexikon für Theologie und Kirche 3. Aufl., VIII (1999), 1045f.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias, Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, Essen 5. Aufl. 2009.
- Englert, Rudolf, Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 138 (2013) 6, 444-450.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Analysen, Fallbeispiele, Konsequenzen, München 2014.
- Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert, Kompetenzorientierter Unterricht, in: Die Grundschulzeitschrift (2010) 237, 29-33.
- Grethlein, Christian, Methodischer Grundkurs für den RU. Kurze Darstellung der 20 wichtigsten Methoden im RU der Sekundarstufe 1 und 2, Leipzig 2. Aufl. 2007.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013.
- Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 4. Aufl. 2012.
- **Hilger, Georg, Wie Religionsunterricht gestalten? Methodenfragen und ihre Implikationen, in: Hilger, Georg (Hg. u.a.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2. Aufl. 2012, 227-241.**
- Husmann, Bärbel, Spezifische Methoden für den Religionsunterricht?! Plädoyer für eine Unterscheidung, in: entwurf (2008) 2, 6-8.
- Huwendiek, Volker, Unterrichtsmethoden, in: Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker (Hg.), Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 4. Aufl. 2004, 68-103.
- Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen 1910.
- Klafki, Wolfgang, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: Klafki, Wolfgang (Hg. u.a.), Didaktik und Praxis, Weinheim 1977, 13-39.

- Kliemann, Peter, Impulse und Methoden. Anregungen für die Praxis des Religionsunterrichts, Stuttgart 2. Aufl. 2003.
- Klippert, Heinz, Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel 17. Aufl. 2007.
- Klug vermitteln. Themenheft Katechetische Blätter 135 (2010) 5.
- Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko/Standop, Jutta, Grundwissen Didaktik, München 6. Aufl. 2014.
- Lämmermann, Godwin, Religionsunterricht mit Herz, Hand und Verstand. Eine Methodenlehre für ganzheitlichen Unterricht, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Mattes, Wolfgang, Methoden für den Unterricht. Das Schülerheft, Paderborn 2011.
- Mattes, Wolfgang, Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Paderborn 2011.
- Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden I. Theorieband, Berlin 14. Aufl. 2011a.
- Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden II. Praxisband, Berlin 14. Aufl. 2011b.
- Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht?, Berlin 8. Aufl. 2011c.
- Müller-Friese, Anita, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe 1. Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung, Stuttgart 2012.
- **Niehl, Franz W./Thömmes, Arthur, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 2014.**
- Reil, Elisabeth, Kompetenzen stärken – Zur Bildung künftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Bahr, Matthias (Hg. u.a.), Subjektorientierung und religiöses Lernen, München 2005, 192-201.
- **Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2. Aufl. 2008.**
- **Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral, München 2013.**
- Scholz, Lothar, Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit, hg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, o.O. 5. Aufl. 2012.
- Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Berlin 2013.
- Schulte, Andrea, Art. Methoden, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1334-1340.
- Schweiker, Wolfhard, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe1. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012.
- Szagun, Anna-Katharina, Methoden im integrativen Religionsunterricht, in: Pithan, Annebelle (Hg. u.a.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002, 420-427.
- Vetter, Dieter, Lernen und Lehren. Skizze eines lebenswichtigen Vorgangs für das Volk Gottes, in: Albertz, Rainer (Hg. u.a.), Schöpfung und Befreiung, Stuttgart 1989, 220-232.
- Weinert, Franz E., Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird, als gelehrt wird, in: Freund, Josef (Hg. u.a.), Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität, Wien 1998, 7-18.
- Woppowa, Jan, Hoffnung lernen. Denkanstöße zu einer erinnernden Katechese, in: Theis, Joachim (Hg.), Die Welt geht rascher als die Kirche, Trier 2004, 195-204.
- Woppowa, Jan, Fluch oder Segen?! Ein Zwischenruf zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, in: engagement (2012) 1, 31-38.
- Woppowa, Jan, Leben wahrnehmen und Leben gestalten. Spirituelles Lernen in der Schule, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral, München 2013, 139-154.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:
Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)
Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft
Balinger Straße 31 A
70567 Stuttgart
Deutschland

www.bibelwissenschaft.de