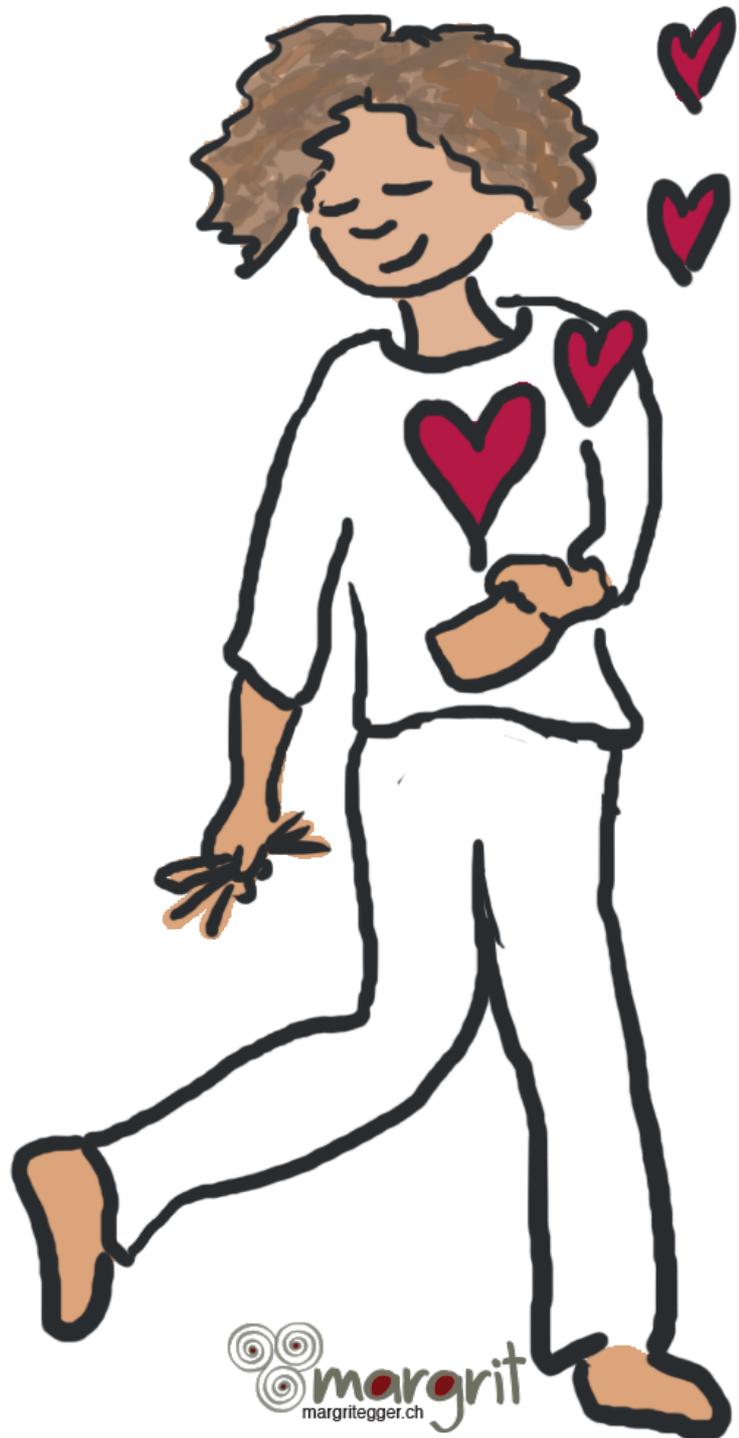


Ich kanns!

Unterrichtsmethoden kompetenzorientiert einsetzen

Moni Egger



Impressum

Dieses PDF enthält die leicht redigierten Beiträge aus der Blog-serie auf reli.ch "Ich kanns!". Die Serie wurde konzipiert von David Wakefield, Dr. Guido Estermann und Dr. Moni Egger.

Die Beiträge wurden verfasst von Moni Egger, Primarlehrerin, Erwachsenenbildnerin, Dr. Theol., Dozentin für Bibelhebräisch an der theologischen Fakultät sowie für Bibeldidaktik am Religionspädagogischen Institut der Universität Luzern. Die Autorin stand dabei im Austausch mit Marie-Theres Rogger, Schulische Heilpädagogin mit jahrzehntelanger Unterrichtserfahrung auf allen Zyklen.

Die Arbeit erfolgte in den Jahren 2021-22 im Auftrag der AG-LeRUKa des Netzwerk Katechese als Hilfe für die Einführung des LeRUKa (Konfessioneller Religionsunterricht und Katechese. Lehrplan für die Katholische Kirche in der Deutschschweiz).

Korrektorat und fachliches Zweitfeedback: Simone Konrad.

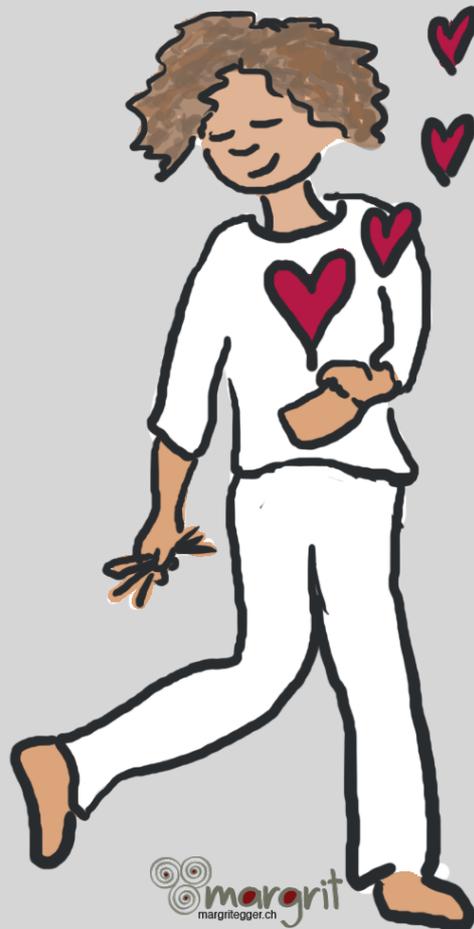
Umschlaggrafik: www.margritegger.ch

NETZWERK KATECHESE

Einführung	4
1. Grundsätze zur Planung von kompetenzorientiertem Unterricht	5
2. Methode auswählen	9
3. Methoden kompetenzorientiert umsetzen	14
4. Inhaltliche Tiefe anstreben	16
Methoden in der Lernphase B	17
1. Methode: Bildbetrachtung	19
2. Methode: Meditation und Stille	26
Methoden in der Lernphase E	34
1. Methode: Lernwerkstatt	36
2. Methode: Gruppenpuzzle	44
Methoden in der Lernphase I	52
1. Methode: Bildnerisches Gestalten	54
2. Methode: Kreativ Schreiben	63
Methoden in der Lernphase Z	72
1. Methode: Performen mit Klang und Körper	74
2. Methode: Interaktive (Plakat)Präsentation	83
Anfangen und Abschliessen	90
Gruppen bilden	95
Auflockern und Konzentrieren	101
Reflektieren des Lernens	107
Feedback geben	114

Einführung

Methoden im kompetenzorientierten Unterricht



Kann ich eigentlich meine Lieblingsmethoden auch dann noch anwenden, wenn ich kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen will? Oder braucht es dafür ganz neue Methoden?

Die Antwort: Nicht so sehr auf das WAS, sondern vielmehr auf das WOZU und das WIE kommt es an.

Die Grundüberzeugung hinter diesem Beitrag und den folgenden Beispielen lautet: Eine Methode hat in Unterricht und Katechese keinen Selbstzweck. Sie steht immer im Dienst des Lernprozesses oder des zu erreichenden Zieles. Anders gesagt: Erst wenn ich weiss, wohin ich mit den Lernenden kommen will kann ich überlegen, welchen Weg wir dazu einschlagen.

Mit der passenden Methodenwahl kann das Gelingen von kompetenzorientiertem Lernen unterstützt werden. Einige Grundüberlegungen helfen ausserdem bei der kompetenzorientierten Umsetzung.

Im Folgenden geht es um:

1. Grundsätze zur Planung von kompetenzorientiertem Unterricht
2. Methoden auswählen
3. Methoden kompetenzorientiert umsetzen
4. Inhaltliche Tiefe anstreben

1. Grundsätze zur Planung von kompetenzorientiertem Unterricht

1.1 Lerninhalte

Kompetenzen können auf unterschiedlichen Wegen und anhand unterschiedlicher Themen und Methoden erreicht werden. Die Inhalts- und Handlungsaspekte im LeRUKa schlagen mögliche Themen zur Kompetenzerreichung vor.

Beispiel zu 1F-3: "Unterschiedliche biblische und nichtbiblische Gebete kennen, vergleichen und in passenden Situationen beten."¹

Bevor ich mit der Planung des Lernprozesses beginne, muss ich mich als Lehrperson in diesen Themenbereich eindenken. Ich mache dies anhand der drei Komponenten von Kompetenz: Verständnis, Haltung und Fertigkeit. Ich stelle mir also die Frage:

Was braucht es an Verständnis, um "unterschiedliche biblische und nichtbiblische Gebete kennen, vergleichen und in passenden Situationen beten" zu können? Welche Haltungen sind dafür Voraussetzung? Und welche Fertigkeiten braucht es dazu?

1. Kompetenzbereich F im LeRUKa: Christliche Spiritualität Leben. Im Zyklus 1 muss die Kompetenz erreicht werden: "In ausgewählten spirituellen Formen des Christentums Grunderfahrungen des Lebens wahrnehmen." Darin der dritte Inhalts- und Handlungsaspekt.

> Verständnis

Hier sind zwei unterschiedliche Ebenen zu bedenken. Zu jedem Themenbereich gehört einerseits deklaratives Wissen, andererseits Konzeptwissen. Deklaratives Wissen meint Faktenwissen, also alles, was in einem einfachen Lexikon nachgeschaut werden kann (Bezeichnungen, Orte, Jahreszahlen, ...). Konzeptwissen meint, wie diese Einzelheiten in einen grösseren Zusammenhang eingebettet sind, welche Beziehungen sie zueinander haben, welche Konzepte dahinter stehen.

Zum oben genannten Inhalts- und Handlungsaspekt gehört z.B.:

Deklaratives Wissen	Konzeptwissen
Namen, Zahlen, Bezeichnungen	Konzepte, Zusammenhänge, Begründungen
<ul style="list-style-type: none"> • Mehrere Gebete aus der Bibel kennen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> ○ einzelne Psalmen (Ps) ○ Aronitische Segen (Num 6,24-27) ○ Magnificat (Lk 1,46-55) ○ Gebet Jesu (Mt 6,9-13; Lk 11,2-4) ○ ... • Mehrere nichtbiblische Gebete kennen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> ○ persönliches (Abend)Gebet ○ Stossgebet ○ Tischgebet ○ ... • Wie ist ein Gebet aufgebaut? • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist beten? Wann und warum beten Menschen? • Wie beten sie heute und wie haben sie früher (in biblischer Zeit) gebetet? • In welchem Textzusammenhang stehen die biblischen Gebete? • Welchen Unterschied gibt es zwischen alt- und neutestamentlichen Gebeten? • Welche Gottesbilder transportieren die Gebete? Gibt es problematische Aspekte darin? • In welcher Tradition stehen die nichtbiblischen Gebete? • ...

Selbstverständlich müssen die Kinder im Zyklus 1 nicht alle diese Aspekte kennen und verstehen. Hingegen kann die Lehrperson den Lernprozess nur dann verantwortungsvoll planen, wenn sie sich vertieft mit allen zugehörigen Aspekten auseinandergesetzt hat.

> Haltung

Zum oben genannten Inhalts- und Handlungsaspekt gehört z. B.:

- Interesse entwickeln für die Gebete und das Beten.
- Sich auf die Gebete und ihre besondere Sprache einlassen.
- Sich auf die im Gebet ausgedrückte Gottesbeziehung einlassen.
- Selbst beten wollen.
- ...

> Fertigkeiten

Zum oben genannten Inhalts- und Handlungsaspekt gehört z. B.:

- Stille aushalten und eine meditative Haltung annehmen.
- Biblische und nichtbiblische Gebete vergleichen.
- Gebete passenden Situationen zuordnen.
- Allein und / oder mit anderen Gebete sprechen oder still beten.
- ...

Nach dieser ersten Auslegeordnung unterscheide ich:

- Was an Verständnis / Haltung / Fertigkeiten die Kinder bereits mitbringen, also, auf welchen Ressourcen sie aufbauen können.
- Was an Verständnis / Haltung / Fertigkeiten sich die Kinder im Laufe des Lernprozesses (mindestens) aneignen sollen.

Einige der Aspekte zu Verständnis / Haltung / Fertigkeiten werden dabei wegfallen, weil sie z. B. für Kinder im Zyklus 1 noch nicht relevant sind oder weil sie an einem anderen Ort gelernt werden müssen (in der Schule, in der Familie, ...).

1.2 Lernprozess

Kompetenzen werden nicht von heute auf morgen erreicht. Es braucht Zeit, in etwas kompetent zu werden. Darum geschieht kompetenzorientiertes Lernen in längeren Lernprozessen über mehrere Wochen oder Monate hinweg. Für die Lehrperson bedeutet das, dass sie bei der Planung nicht von einzelnen Unterrichtseinheiten ausgeht, sondern einen Prozess von fünf, sieben, fünfzehn, ... Lektionen vor Augen hat. Für die Planung bewährt es sich, mit dem Schema BEIZ zu arbeiten.² Dieses teilt den Lernprozess in vier Hauptphasen:³

B = **B**egegnung mit dem Thema und der zu erreichenden Kompetenz.

E = mehr dazu **e**rfahren: Verständnis, Haltung und Fertigkeiten kennenlernen, sich aneignen, ausprobieren.

I = **I**ntensivieren, vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema und den dazugehörigen Elementen von Verständnis, Haltung und Fertigkeiten.

Z = **z**eigen, was gelernt wurde. Also: Den eigenen Kompetenzzuwachs erkennen und sichtbar machen.

Die Planung des Lernprozesses beginnt immer am Ende. Mit der Auswahl des Inhalts- und Handlungsaspektes weiss ich, was die Kinder am Ende des Lernprozesses können sollen. Nun frage ich mich: Wie können sie zeigen, dass sie das tatsächlich können? Ich beginne mit der Planung also bei der Lernphase Z.

2. Die auf reli.ch aufgeschalteten Aufgabensets orientieren sich an diesem Schema.

3. Dieses Vier-Phasen-Modell folgt dem Luzerner LUKAS-Modell für kompetenzorientierte Aufgabensets, das für die Anwendung in Religionsunterricht und Katechese vereinfacht wurde. Siehe dazu Luthiger, Herbert, Markus Wilhelm, Claudia Wespi et al., Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis. Bern 2018.

1.3 Lernniveaus

Der LeRUKa unterscheidet drei Niveaus des Lernens:

Je höher das Niveau, desto mehr eigene Denkleistung oder Kreativität wird gefordert:

<p>N1 Reproduktion: z.B. ein Gedicht auswendig aufsagen</p> <p>Wiedergabe eines bekannten Sachverhaltes und Anwenden von Arbeitstechniken aus einem abgegrenzten Gebiet, in unveränderter Form und bekanntem Zusammenhang.</p>	<p>z.B. abschreiben, abzeichnen, aufzählen, beschreiben, charakterisieren, einordnen, herausarbeiten, nachmachen, nennen, singen, wahrnehmen, wiedergeben, wiederholen, zuordnen, ...</p>
<p>N2 Rekonstruktion: z.B. ein angefangenes Gedicht mit eigenen Worten beenden</p> <p>Selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Übertragen auf vergleichbare Sachverhalte und Anwenden von Arbeitstechniken in einem veränderten und vergleichbaren Zusammenhang.</p>	<p>z.B. analysieren, anpassen, bearbeiten, begründen, bewerten, darstellen, deuten, einordnen, ergänzen, erklären, erläutern, erstellen, ordnen, skizzieren, sortieren, übertragen, verändern, vergleichen, verstehen, zuordnen, zusammenfassen, ...</p>
<p>N3 Konstruktion: z.B. ein eigenes Gedicht schreiben</p> <p>Selbstständiger Transfer von Gelerntem auf neue und komplexe Sachverhalte und Anwendersituationen. Kreativität und Reflexion, selbstständige Begründungen und Lösungen.</p>	<p>z.B. begründen, beurteilen, bewerten, entwerfen, entwickeln, erörtern, erstellen, formulieren, gestalten, organisieren, präsentieren, reflektieren, überprüfen, zeichnen, ...</p>

Im Lauf des Lernprozesses müssen alle drei Niveaus berücksichtigt werden. Idealerweise werden Aufgaben so gestellt, dass die Kinder auf unterschiedlichen Niveaus lernen können. So könnten sie zum Beispiel wählen, ob sie ein Gebet aus der Bibel auswendig lernen oder mit einer eigenen Strophe ergänzen oder ein ganz eigenes Gebet aufschreiben.

Tendenziell überwiegen in den Lernphasen B und E Niveau 1 und 2, in den Phasen I und Z überwiegen Niveau 2 und 3.

2. Methode auswählen

Drei Fragenbereiche stehen bei der Auswahl von Methoden für den kompetenzorientierten Unterricht im Zentrum:

1. Wo stehen wir im Lernprozess? Welche Aufgabe erfüllt die Methode innerhalb der BEIZ?
2. Was passt zu den Ressourcen und Voraussetzungen: Lernende, Lehrende, Ort, Zeit, Kontext?
3. Was passiert vorher und nachher? Gibt es genügend Abwechslung?

2.1 Welche Aufgabe erfüllt die Methode innerhalb der BEIZ?

Für die Wahl der Methode frage ich also zuerst nach ihrer Funktion im Lernprozess. Soll ein Problem aufgemacht werden oder geht es um die Vermittlung von Informationen? Sollen sich die Lernenden in ein Thema vertiefen oder sollen sie zeigen, was sie gelernt haben? Viele bekannte Methoden können für jede dieser Phase eingesetzt werden – aber sie müssen in jeder dieser Phasen anders gestaltet werden.

Im Folgenden werden die vier Hauptphasen des kompetenzorientierten Lernprozesses entlang des Schemas BEIZ zusammenfassend vorgestellt. Anhand der Methode "Rollenspiel" soll deutlich werden, wie sich diese Methode in jeder Phase unterschiedlich einsetzen lässt. Als Beispiel dient eine Unterrichtsreihe zum Inhalts- und Handlungsaspekt 2E_2: "Von verschiedenen Werthaltungen erfahren, davon erzählen und sich für Solidarität und Gerechtigkeit einsetzen"

Hinweis: Das ist natürlich nicht als Unterrichtsreihe gedacht, die so durchgeführt wird und mit einer einzigen Methode auskäme. Für eine Durchführung wäre die Methode Rollenspiel für eine Lernphase auszuwählen und die anderen Phasen wären dann mit anderen Methoden zu gestalten. Eben so wenig ist gemeint, dass mit der Durchführung des Rollenspiels in jedem Fall bereits die Lernphase abgeschlossen wäre.

Phase B	Ziel	Mögliche Begegnungen und Methoden	Bemerkung
Begegnung mit dem Thema, mit einer Person, Konfrontation mit einem Problem. Vorwissen und Erfahrungen reaktivieren.	Neugier und Lernlust werden geweckt, Handlung wird angestossen.	Reales Problem aus dem Alltag (Dilemmasituation, Konflikt, ...) Fiktives Problem, Geschichte, ... Begegnung mit Kunst, Text, Mensch, ... Bildbetrachtung, Text lesen, Geschichte, Gespräch, Film schauen, Konfrontationsaufgabe, Spiel spielen ...	<i>Im Fokus steht die erste Begegnung zwischen den Lernenden und dem, was gelernt werden soll. Idealerweise verläuft diese so, dass Neugier und Lernlust der Lernenden geweckt werden. Dann sind sie motiviert, die folgenden Lernphasen zu durchlaufen.</i>
	>> Vorwiegend wird auf Niveau 1 und 2 gelernt.		
<p>So könnte die Methode "Rollenspiel" in der Phase B eingesetzt werden:</p> <p>Die Lernenden erhalten eine Situationsbeschreibung, z. B. "Auf dem Pausenplatz liegt ein Schulthek, Etui, Hefte, Stifte liegen verstreut darum herum." und die Aufgabe: "Gestaltet zu dieser Situation ein Rollenspiel mit drei Personen." Der Austausch über die unterschiedlichen Spiele ermöglicht den Einstieg ins Thema. (N1-2)</p>			

Phase E	Ziel	Mögliche Methoden und Medien	Bemerkung
Mehr darüber erfahren , sich informieren, in das neue Gebiet eintauchen, Fachsprache lernen, Zusammenhänge entdecken.	Deklaratives + konzeptuelles Wissen sammeln, Methoden und Haltungen kennenlernen.	Lesen (Text, Buch, Internet, Bibliothek, ...) Menschen befragen Radio hören Film schauen Geschichte hören Beobachtungsaufträge Referat der Lehrperson / von KollegInnen Lerngame spielen ...	<i>Damit die Lernenden den Themenbereich möglichst selbstständig erarbeiten können, brauchen sie Wissen: Sie müssen Fachbegriffe, Inhalte und Zusammenhänge kennen. Ausserdem müssen sie bestimmte Methoden anwenden können (z.B. einen Text interpretieren). Sie müssen mögliche Haltungen gegenüber dem Thema kennen und eigene Haltungen entwickeln und reflektieren. In dieser Lernphase werden die Grundlagen dafür gelegt.</i>
	>> Vorwiegend wird auf Niveau 1 und 2 gelernt.		

So könnte die Methode "Rollenspiel" in der Phase E eingesetzt werden:

Die Lehrperson trägt einen Text vor, in dem verschiedene Werthaltungen vorkommen und Solidarität und Gerechtigkeit eine Rolle spielen. Die Kinder setzen diesen spontan und simultan in Bewegungen und Mimik um. (N2)

Oder einiges komplexer (N2-3):

Die Hälfte der Kinder erhält ein "Produkt", das sie verkaufen sollen. Das sind Begriffe wie: Gerechtigkeit / Frieden / Mut oder Aussagen wie: alle brauchen das gleiche / den Schwächeren muss geholfen werden / wenn ich nur will, ist alles möglich / ... Ihre Aufgabe ist es, ihr Produkt anzupreisen, damit die anderen es kaufen.

Die andere Hälfte erhält eine Einkaufsliste mit Einträgen wie: etwas, das dir gefällt / etwas Wichtiges / etwas, das du nie sagen würdest / ... Ihre Aufgabe ist es, gemäss Einkaufsliste die Produkte der anderen zu kaufen und mit ihnen ins Gespräch zu treten.

Die Lehrperson hört zu und erstellt aus den Aussagen der Kinder eine Wörter- und Argumenteliste für die weitere Bearbeitung des Themas.

Phase I	Ziel	Mögliche Methoden	Bemerkung
Das bisher Gelernte intensivieren durch üben, anwenden, vertiefen, verarbeiten.	Gelerntes aneignen, sodass es wiederholt, angewendet, gestaltet werden kann.	imaginieren, meditieren, kreative Gestaltung, debattieren, reflektieren, aufschreiben, Zusammenhänge prüfen, Umsetzung planen, ...	<i>An dieser Stelle ist die eigenständige Aktivität der Lernenden besonders wichtig, denn hier geht es darum, dass sie sich das Gelernte aneignen und mit dem eigenen Leben und Vorwissen verknüpfen.</i>
	>> Vorwiegend wird auf Niveau 2 und 3 gelernt.		
<p>So könnte die Methode "Rollenspiel" in der Phase I eingesetzt werden:</p> <p>Die Lernenden hören eine Geschichte zum Thema und setzen diese anschliessend in Gruppen als Rollenspiele um. Zuerst genau so, wie sie die Geschichte gehört haben (N1). Danach sollen sie die Geschichte und damit ihr Spiel so abwandeln, dass sie sich in ihrem eigenen Leben zutragen könnte (N2). So schaffen sie die Verbindung zum eigenen Leben.</p>			

Phase Z	Ziel	Mögliche Produkte und Methoden	Bemerkung
Das Gelernte reflektieren, auswerten zusammenfassen, darstellen, umsetzen, präsentieren, zeigen .	Reflektieren und zeigen, was gelernt wurde.	Ausstellung, Aufführung, Plakat, Buch, Film, ... Durchführung eines Festes, Anlasses, Besuchs, einer Feier ... Sich mitteilen in einem Gespräch, Tagebucheintrag, ... Lösungsweg präsentieren, ...	Am Ende wird auf den Lernprozess zurückgeblickt und der Kompetenzzuwachs festgestellt. Dies geht am einfachsten, wenn das Gelernte direkt umgesetzt oder präsentiert wird.
	>> Vorwiegend wird auf Niveau 2 und 3 gelernt.		

So könnte die Methode "Rollenspiel" in der Phase Z eingesetzt werden:

Aus einzelnen Elementen der vorherigen Lernphasen gestalten die Lernenden einzelne Szenen oder auch ein zusammenhängendes Rollenspiel, in dem aufscheint was sie gelernt haben. (N3)
 Beim Schauen der verschiedenen Spiele wird in der Lerngruppe noch einmal Bezug genommen auf das Gewesene. Auf diese Weise wird der ganze Lernprozess repetiert. (N2)

2.2 Was passt zu den Ressourcen und Voraussetzungen: Lernende, Lehrende, Ort, Zeit, Kontext?

Meistens werden die ersten Einschränkungen in der Methodenwahl durch die äusseren Umstände gegeben. Ein Postenlauf mit 20 Kindern im Schulzimmer ist kaum möglich, genau so wenig eine Werkstatt, wenn nur 40 Minuten zur Verfügung stehen. Singen und Trommeln wenn nebenan gerade eine Meditation stattfindet, wird wohl kaum auf Gegenliebe stossen.

Daneben sind aber auch die Lernenden in den Blick zu nehmen. Mit welchen Methoden können sie gut angesprochen werden? Was macht ihnen Spass? Aber auch: Welche Methoden und Zugänge sollten sie kennenlernen oder noch mehr üben können?

Und nicht zuletzt: Welche Art des Arbeitens liegt mir als Lehrperson? Worauf habe ich Lust? Worin bin ich kompetent?

2.3 Was passiert vorher und nachher? Gibt es genügend Abwechslung?

Ein richtiges Mass an Abwechslung ist eines der Hauptrezepte für störungsfreien Unterricht. Abwechslung bezieht sich z. B. auf folgende Merkmale:

- akustische, optische, verbale, nonverbale, ... Reize
- akustische, optische, verbale, nonverbale, ... Umsetzungsformen
- Spiel und Spass sowie konzentriertes und fokussiertes Arbeiten
- Stille sowie Laut-sein-dürfen
- ruhiges sowie bewegtes Lernen
- alleine, zu zweit, in Gruppen, in der ganzen Klasse
- an unterschiedlichen Orten in- und ausserhalb des Klassenraumes
- innenorientiert (also dem eigenen Tempo und eigenen Einfällen folgend) sowie aussenorientiert (also Tempo und / oder Anweisungen von Aussen aufnehmend)
- Lernniveau N1, N2, N3

Alle diese Bereiche können auch Elemente der Differenzierung sein. Wahlmöglichkeiten machen die Lernenden noch stärker zu Beteiligten am Lernprozess. Sie nehmen sie in ihrer Verantwortung für das eigene Lernen ernst und ermöglichen möglichst grosse Selbststeuerung – alles Komponenten, die das kompetenzorientierte Lernen fördern.

3. Methoden kompetenzorientiert umsetzen

3.1 Die Methode als Teil des Lernprozesses

Kompetenzorientiertes Lernen vollzieht sich immer über einen längeren Zeitraum. Das bedeutet, dass bei der Methodenwahl nicht nur die einzelne Lerneinheit (z. B. eine Lektion) im Blick ist. Die Methode soll also nicht isoliert betrachtet werden, sondern als Teil innerhalb eines längeren Lernprozesses. Wer die Methoden mit Blick auf ihre Funktion in der BEIZ auswählt (siehe oben Punkt 1 und 2), hat hier den wichtigsten Schritt bereits getan.

3.2 Handlung und Aktivität der Lernenden

Kompetenzorientierung ist immer handlungsorientiert, denn nur im Tun können Kompetenzen erweitert werden. Gerade für Religionsunterricht und Katechese ist dabei wichtig: Auch eigenständiges Nachdenken oder etwa das Erleben von Stille sind als Tun zu verstehen. Welche Methode auch immer gewählt wird, sie soll eine möglichst hohe Beteiligung, Aktivität und Eigenleistung der Lernenden ermöglichen.

3.3 Rolle der Lehrperson

Das hat Konsequenzen für die Rolle der Lehrperson. Damit die Lernenden wirklich eigenständig aktiv sein können, muss sich die Lehrperson in aller Regel stark zurücknehmen. Wenn immer möglich sollen die Lernenden die Aufgaben selbstständig erfüllen – dabei ist es in der Regel nicht nötig, dass alle einen Auftrag exakt so ausführen, wie ich mir das als Lehrerin vorgestellt habe. Im Gegenteil, wenn die Kinder und Jugendlichen eigenständig lernen sollen, dann muss ich ihnen diesen Freiraum auch zugestehen. Gerne lasse ich mich von den Lösungswegen und Ideen der Lernenden überraschen.

Parallel dazu kann und soll die Lehrperson aber durchaus auch ihre Funktion als "Stoffvermittlerin" übernehmen. Kurze Inputs oder Referate, die gezielt zur Informationsvermittlung eingesetzt werden, haben auch im kompetenzorientierten Unterricht ihren Platz. Lebendig erzählte Geschichten sowieso! Mit Blick auf die Gesamtaktivität soll aber jene der Lehrperson nicht mehr als 25% ausmachen.

a) beobachten und unterstützen

Damit jene Kinder oder Jugendlichen, die es brauchen, Hilfe erhalten, beobachte ich sie beim Erarbeiten der Aufgaben genau und biete wo nötig Unterstützung an. Christoph Städeli und Claudio Caduff⁴ nennen folgende Unterstützungsmöglichkeiten, von nur ganz wenig helfend bis intensiv begleitend:

- *"Die Aufgaben nochmals durchlesen lassen.*
- *Das Vorwissen aktualisieren.*
- *Die Lehrkraft zeigt sich zuversichtlich, dass die Lernenden die Aufgabe- oder Problemstellung lösen können.*
- *Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die Aufgabe mit eigenen Worten wiederzugeben. [Anmerkung ME: So kann ich erkennen, wo genau der Knoten ist.]*
- *Die Aufgabe wird gemeinsam in Teilaufgaben zerlegt.*
- *Die Lehrkraft gibt einen Hinweis auf mögliche Informationsquellen oder Tipps zum weiteren Vorgehen.*
- *Sie spricht mit den Schülerinnen und Schülern über ein mögliches Vorgehen. Verschiedene Lösungsvariationen werden gemeinsam erarbeitet.*
- *Die Lehrkraft gibt den ersten Schritt vor; sie zeigt, wie etwas gemacht werden kann.*
- *Sie löst zusammen mit den Schülerinnen und Schülern den Arbeitsauftrag."*

Anstelle der Lehrperson können auch andere SchülerInnen diese Hilfeleistungen übernehmen.

Durch das Beobachten der Lernenden erfahre ich mehr über ihr Sozialverhalten, über ihre bevorzugten Lernhaltungen und Lernwege und damit auch mehr darüber, was sie von mir als Lehrperson brauchen.

b) zur Reflexion anregen

Reflexion des eigenen Lernstands und der gewählten Lernwege will gelernt und geübt sein. Reflexion hat beim kompetenzorientierten Unterricht einen festen Platz. Das Nachdenken über das Lernen ermöglicht den Lernenden, eigene Lernfortschritte wahrzunehmen, typische Fehler und Erfolgsstrategien zu erkennen aber z. B. auch zu hinterfragen, welche Arbeitsumgebung für sie förderlich ist o. ä. Es ist darum wichtig, dass Reflexionsfenster gezielt eingeplant und von der Lehrperson eingeführt und begleitet werden.

Reflektiert werden kann z.B.:

- Lernstand: Das habe ich gelernt – das muss ich noch lernen / vertiefen.
- Stand der Arbeit: So weit sind wir – das brauchen wir noch, um fertig zu werden.
- Lernweg: Das war leicht, weil ... – das war schwierig, weil ... – hier hatte ich eine gute Idee, nämlich ... – hier habe ich mich geirrt, nämlich ...

4. Unterrichten. Ein Leitfaden für die Praxis, hep Verlag Bern, 2019, S. 72.

- Zusammenarbeit: Das hat mir gefallen – das hat mich gestört – wenn ... dann könnte ich besser arbeiten. Hier kann auch reflektiert werden, wer in einer Gruppe welche Rolle einnimmt (Ideen bringen, ausführen, auf Konzentration achten, ablenken, ...)
- Motivation: Das will ich unbedingt noch herausfinden – das langweilt mich ..., wenn ich ... machen könnte, würde ich es lieber tun.

Hinweis: Als letzter Beitrag der Serie "Ich kanns!" folgt eine Präsentation von Reflexionsmethoden für den kompetenzorientierten Unterricht.

c) Lernumgebung gestalten

Das zum Bearbeiten der Aufgaben nötige Material muss so verfügbar sein, dass es die Lernenden nicht ablenkt, wenn sie es nicht brauchen und dass sie es bei Bedarf selbstständig holen und nutzen können. Klare Regeln helfen allen Beteiligten, sich zurecht zu finden. Darum sind feste Materialplätze zu empfehlen. Zum Beispiel: Alles was zur Selbstbedienung gedacht ist, liegt jeweils auf dem Fenstersims, dabei sind Scheren immer im blauen Korb, Leim und Klebeband im grünen, Filzstifte im grauen / Zusatzinformationen und Anschauungsmaterial stehen links im Raum bereit / Lösungshilfen oder Tipps sind an der Tafel aufgehängt, ...

Ausserdem gilt es, den zur Verfügung stehenden Raum so zu organisieren, dass die Lernenden in Ruhe arbeiten können.

4. Inhaltliche Tiefe anstreben

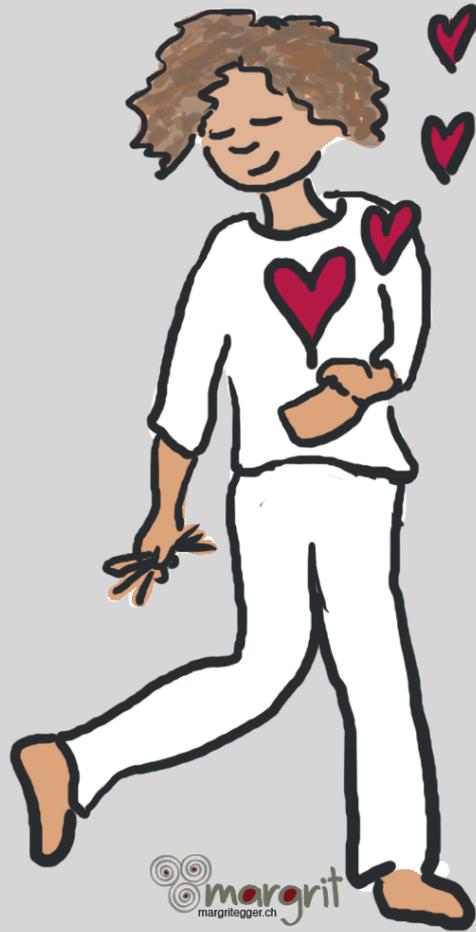
Wer auf der Oberfläche bleibt, kommt nicht in die Tiefe. Das gilt in religiösen Fragen noch viel mehr als in anderen Bereichen. Wenn die Lernenden in einem Kompetenzbereich wirklich kompetent werden sollen, dann brauchen sie die Gelegenheit, sich intensiv mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen. (Unter Lerngegenstand verstehe ich alles, woran gelernt wird. Das kann eine Geschichte sein oder ein Bild, ein Musikstück oder ein Text über die Reformation, selbstgesammelte Naturgegenstände und so weiter). Dazu bedarf es in erster Linie viel Zeit, um etwas genau zu untersuchen, von verschiedenen Seiten her anzuschauen, zu hinterfragen, mit dem eigenen Leben in Verbindung zu bringen, es eigenständig umzusetzen oder neu zu interpretieren – kurz: um sich mit Kopf und Herz und Hand ausgiebig damit zu befassen. Gefragt sind also Lerngegenstände, die dazu einladen, sich immer wieder neu mit ihnen zu beschäftigen. Die goldene Regel "weniger ist mehr" ist hier ganz besonders wichtig.

Nur wenn ich nicht einfach verschiedene Methoden und Lerninhalte aneinander reihe, sondern einen Inhalt mit unterschiedlichen Methoden immer wieder neu beleuchten lasse, gebe ich den Lernenden die Möglichkeit, eine eigene Haltung zu entwickeln.

Bedingungen für die inhaltliche Tiefe sind also:

- komplexe / anspruchsvolle / qualitativ hochstehende Lerngegenstände
- viel Zeit
- verschiedene Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.

Methoden in der Lernphase B



Im Ablauf des Lernprozesses ist **B** zwar die erste Phase, im Ablauf der Planung aber wurde zuvor schon die Phase **Z** skizziert. Die Ausgangsfrage ist nun also: Welche Begegnung motiviert die Lernenden dazu **Z** zu erreichen? Es kann sich lohnen, für beide Phasen eine verwandte Methode zu wählen, sodass **Z** in **B** schon aufscheint und **B** in **Z** immer noch mitklingt.

a) Fokus für die Lernenden

In der Lernphase **B** geht es für die Lernenden um die Begegnung mit dem Thema, anhand dessen sie sich im weiteren Lernprozess die geforderte Kompetenz aneignen. Dieses Thema werden sie während des ganzen Lernprozesses vielfältig bearbeiten und so immer mehr Kompetenz entwickeln. Je besser der Einstieg gelingt, desto leichter wird ihnen das fallen. Ideal ist also ein Einstieg, der die Lernenden herausfordert, aber nicht überfordert, zum Beispiel die Konfrontation mit einem Problem, das sie gerade noch lösen können. Oder eine Begegnung mit einem Lerninhalt, der sie direkt anspricht und so zum weiteren Erkunden verlockt. Wenn in dieser Phase die Neugier und der Entdeckungsgeist der Lernenden geweckt wird, ist die grösste Hürde bereits genommen.

b) Fokus für die Lehrperson

Die Lehrperson beobachtet die Lernenden und merkt so, ob sie mit der Einschätzung der vorhandenen Ressourcen richtig lag. Welches Kind bringt was bereits mit an Verständnis, Haltung, Fertigkeit? Diese Beobachtungen dienen der differenzierten Umsetzung der weiteren Phasen: Was brauchen die einzelnen Lernenden in den Phasen **E** und **I**, um dann erfolgreich zu **Z** gelangen zu können?

c) Lernphase **B** im Lernprozess

Im Sinne der Kompetenzorientierung soll die Begegnung mit dem Thema möglichst ganzheitlich sein (also: Kopf und Herz und Hand ansprechen) sowie den Lernenden Gelegenheit zum eigenen Denken und Tun geben.

Der Ort der Begegnung mit dem Neuen ist die Welt der Lernenden (Korrelation). Anknüpfungspunkte sind also Erfahrungen, Interessen, Entwicklungsphasen der Kinder und Jugendlichen. Das bedeutet nicht, dass jede Begegnungsaufgabe direkt mit dem Alltag der Lernenden zu tun haben muss. Da Religion im Alltag der Kinder fast gar keine Rolle (mehr) spielt, ergeben sich für die meisten religiösen Themen kaum natürliche Verbindungen mit konkreten Alltagssituationen. Trotzdem kann die **B**egegnung so gestaltet werden, dass sie für die Lernenden bedeutungsvoll ist oder werden kann. Kinder können sich gerade für das Fremde, Aussergewöhnliche und Überraschende begeistern. Das zeigt ihr Interesse an Dinosauriern und Raumfahrt, ihre Begeisterung für Märchen oder Fantasy-Romane, ihre Neugier und Probielust in unbekanntem Situationen. Für die Motivation wichtiger als die konkrete Wahl des Lerngegenstandes ist dessen Präsentation und die Art und Weise, wie die Lernenden einbezogen werden in seine Erschliessung.

Welches Thema oder welcher konkrete Lerngegenstand auch gewählt wird – als nächstes kommt die Frage der Methode: Auf welche Weise sollen die Lernenden ihm **begegnen**?

Es folgen exemplarisch zwei Beispiele von Methoden, die sich für die **Begegnung** eignen: Bildbetrachtung sowie "Meditation und Stille".

1. Methode: Bildbetrachtung

1.1 Fachdidaktische Kurzeinführung

Gegenüber einem Text hat ein Bild zwei grosse Vorteile:

- Es wird in einem Augen-Blick als Ganzes wahrgenommen. So kann es im selben Moment unterschiedliche Ebenen ansprechen und gleichzeitig verschiedene Aspekte hervorheben. Es kann eine Wirklichkeit zeigen und diese zugleich hinterfragen (z. B. wenn auf dem Bild jemand in einen Spiegel schaut und daraus blickt eine Fratze zurück).
- Es ist nicht sprachlich. Das ist nicht nur dann ein Vorteil, wenn jemand aufgrund von Alter oder Herkunft noch nicht so sprachmächtig ist. Es hilft auch für einen intuitiven Zugang, der gerade im Religionsunterricht oft von Bedeutung ist (Stichwort: Symbolsprache).

Diese beiden Vorteile machen die Methode der Bildbetrachtung für den Religionsunterricht ausserordentlich wertvoll. Bei religiösen Themen haben wir es oft mit unterschiedlichen Ebenen zu tun, mit verschiedenen Aspekten, die gleichzeitig von Bedeutung sind. Mit Wirklichkeiten, die geheimnisvoll erscheinen und sprachlich kaum zu fassen sind. Religiöse Sprache ist eine bildhafte Sprache. Bilder können dabei helfen, sie zu lernen.

Der Alltag der Kinder ist voll von Bildern. Meistens sind es Abbildungen, wie zum Beispiel Fotos von Menschen in Zeitschriften oder Illustrationen auf Lebensmittelpackungen, Büchern, Spielen. Davon zu unterscheiden sind Bilder, die nicht einfach etwas abbilden, sondern eine eigene Aussage haben oder tiefere Ebene anklingen lassen. Diese Bilder können eine verborgene Wirklichkeit ausdrücken. Bereits mit Kindern im Zyklus 1 kann über diese verborgene Wirklichkeit gerätselt werden. Dafür braucht es eine längere Auseinandersetzung mit dem Bild, bei der es zu einer Art Dialog mit dem Bild kommt: Es tauchen immer wieder neue Aspekte und Assoziationen auf, neue Details rücken ins Zentrum. Bei einem guten Bild ist dieser Prozess nie abgeschlossen. Das heisst, der Sinn eines solchen Bildes bleibt immer offen und mehrdeutig.

So können Bilder

- *"als Einstieg in ein Thema das Problembewusstsein wecken,*
- *nachdenklich machen und Diskussionen anstoßen,*
- *zu Identifikation und Auseinandersetzung einladen,*
- *das Wirklichkeitsverständnis erweitern,*
- *zu einer biblischen Erzählung oder zu einer Glaubensvorstellung hinführen,*
- *die Deutung einer biblischen Erzählung erleichtern oder erweitern,*
- *religiöse Vorstellungen aufbrechen und vertiefen,*
- *einladen, Spuren der Transzendenz zu entdecken,*

- *Schülerinnen und Schüler zu eigenen künstlerischen Versuchen anregen,*
- *Ruhepunkte bieten und zur Meditation einladen.*"⁵

Das A und O dieser Methode ist die inhaltliche und ästhetische Qualität des Bildes. Geeignet sind insbesondere Bilder, die nicht auf den ersten Blick zugänglich sind (z. B. aus der modernen Kunst) oder auch solche mit vielen Details, die zum Entdecken einladen. Ein richtig gutes Bild kann bereits im Zyklus 1 Beobachtungs- und Redestoff geben für gut und gerne eine halbe Stunde. Natürlich können auch dreidimensionale Kunstgegenstände auf diese Weise betrachtet werden.

a) Handlungsmöglichkeiten im Unterricht

Die im Folgenden beschriebenen Vorschläge lassen sich in allen Zyklen umsetzen. Die Auswahl des Bildes ist entscheidend für die Anpassung an die jeweilige Zielgruppe.

- Bildpräsentation, z. B.:
 - Am Beamer → Nur wenn der Raum gut abgedunkelt werden kann.
 - Als Plakat oder gerahmtes Bild in der Kreismitte → So wird das Bild automatisch aus unterschiedlichen Perspektiven gesehen und es ist nicht unbedingt klar, wo oben und unten ist. Das kann spannende Gespräche ergeben.
 - Vorne an der Wand → Nur bei grossformatigem Bild oder kleiner SuS-Zahl.
 - Alle SuS haben das Bild kleinformatig vor sich.
- Beobachtungsmöglichkeiten, z. B.:
 - Freies Anschauen.
 - Gelenktes Anschauen: Schau der oberen Bildkante entlang von links nach rechts, ... Schau die Farben an, ... Schau die Sachen an, ...
 - Das Bild durch ein "Fernrohr" hindurch anschauen (leere Haushaltspapier- oder WC-Papier-Rolle).
 - Das Bild zuerst verdecken und nur stellenweise freigeben.
 - Jedes Kind hat ein Bild vor sich. Mit einem "Bilderrahmen" findet es seine Lieblingsstelle. Besonders reizvoll ist diese Aufgabe, wenn anstelle des Bilderrahmens Deko-Glassteine verwendet werden. Diese sind unten flach und oben gewölbt und vergrössern dadurch den darunterliegenden Bildausschnitt.
 - Alle erhalten einen kleinen Bildausschnitt und müssen diesen auf dem Gesamtbild finden
- Austauschmöglichkeiten und Interaktionen, z. B.:

Die Lernenden ...

 - ... benennen, was sie auf dem Bild sehen (nicht interpretieren).

5. Niehl, Franz W., & Thömmes, Arthur. (2014), *212 Methoden für den Religionsunterricht* (2 ed.). München: Kösel, S. 15.

- ... äussern frei Gedanken zum Bild aus (hier ist Interpretation erlaubt).
- ... schreiben zuerst für sich selbst auf, was ihnen auf dem Bild entgegen kommt.
- ... stellen Fragen ans Bild.
- ... geben dem Bild einen Titel.
- ... stellen einander Suchaufgaben ("ich sehe etwas Gelbes ...").
- ... beantworten Fragen wie: Wenn ich in dem Bild wäre ... / Wenn das mein Haus wäre ... / Zu welchem Text oder Lied passt das Bild?
- ... stellen Szenen aus dem Bild nach.
- ... gestalten Szenen aus dem Bild in Gruppen ohne zu sprechen mit Legematerial.
- Die Lehrperson stellt (philosophische) Fragen zum Bild, die SuS geben der Reihe nach eine Antwort, so dass alle zu Wort kommen.
- Nur ein Teil der Lernenden sieht das Bild. Sie beschreiben es gemeinsam so genau, dass jene, die es nicht sehen, das Bild nachzeichnen können.
- Die LP nennt zuerst den Titel des Bildes und gibt allenfalls noch Informationen zum Künstler oder zur Künstlerin. Die SuS haben 3 Min Zeit, auf kleinem Format ein Bild zu diesem Titel zu zeichnen. Erst danach wird das Kunstbild gemeinsam angeschaut.

b) Vorbereitung der Lehrperson

Wer ein Bild betrachtet, sieht zunächst einmal Farben, Formen, Gestaltungselemente und reagiert intuitiv darauf. Das Bild hat eine Wirkung, es macht neugierig, wirkt abstossend, weckt ein Gefühl, ... Das Wahrnehmen der eigenen Reaktion auf das Bild ist der erste Schritt der sogenannten "bildimmanenten Interpretation". Nach diesem emotionalen Zugang können die einzelnen Bildelemente und ihr Zusammenspiel auch noch analytisch angeschaut werden:

- Welche Farbtöne herrschen vor?
- Gibt es Kontraste?
- Wie ist die Linienführung?
- Welche Formen herrschen vor?
- Wie sind Farben und Formen im Bild angeordnet? (Vordergrund, Hintergrund, Waagrechte, Diagonale, ...)
- Wie grossflächig oder kleingliedrig ist die Bildfläche unterteilt oder gestaltet?
- Was ist auf dem Bild zu sehen? Welche Motive sind erkennbar?
- ...

Ein weiterer Schritt ist die "kontextuelle Interpretation" eines Bildes. Hier geht es darum, das Bild in den Kontext seiner Entstehung und seiner Geschichte zu stellen. Es geht also um Fragen wie:

- Welche traditionellen Motive sind aufgenommen?
- Wie spiegelt sich die Entstehungszeit im Bild? Zeigt sich darin etwas aus der politischen oder sozialen Situation? Aus dem Leben der Künstlerin oder des Künstlers?
- Welche Weltsicht, welche Gefühle, welche Auseinandersetzungen, welche Symbolik zeigt sich im Bild?
- ...

Mit all diesen Fragen beschäftigt sich die Lehrperson in der Vorbereitung. Dazu ist je nach Bild eine Recherche zu Künstlerin oder Künstler sowie der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte des Bildes nötig.

1.2 Bildbetrachtung – kompetenzorientiert

a) Rolle von Lehrperson und Lernenden

Alle oben skizzierten Möglichkeiten sind SuS-zentriert und geben Spielraum für eigenes Denken und Tun (jedenfalls so lange die Lehrperson keine vordefinierte Erwartung an das Ergebnis hat). Bei der Einführung der Methode hilft die Lehrperson bei der Unterscheidung von Beobachtung (ich sehe ...) und Interpretation (ich denke ...) und gibt evtl. einige Beispiele oder stellt Satzanfänge zur Verfügung, diese können als Textkarten in die Mitte gelegt werden. Es ist in der Regel einfacher, mit einer geführten Betrachtung zu beginnen, damit sich die Lernenden gezielt auf die einzelnen Bildteile konzentrieren können. Dazu kann es helfen, das Bild erst schrittweise aufzudecken.

Sobald die Lernenden die Methode ein-zweimal geübt haben, sollte sich die Lehrperson ganz zurückziehen und sich aufs Beobachten beschränken. Sie kann durch Rückfragen zu noch genauerem Hinschauen oder noch klarerer Ausdrucksweise ermuntern. Aber grundsätzlich lässt sie sich selbst von den Beobachtungen und Gedanken der Lernenden überraschen – und achtet auf das, was sich in den Aussagen der SuS von ihren Ressourcen zeigt.

b) Inhaltliche Tiefe erreichen

Wenn das Bild selbst inhaltliche Tiefe beinhaltet – und das ist bei Bildern aus der Kunst meistens der Fall – braucht es nur noch genügend Zeit, um diese erahnen zu können. Bilder sind offen für verschiedene Interpretationen und damit anschlussfähig, dass die Lernenden das Dargestellte mit sich selbst und dem eigenen Leben verbinden.

So kann bereits in der ersten Begegnung mit dem Thema seine Tragweite und Bedeutung anklingen.

c) Differenzierungsmöglichkeiten und / oder Niveaueinstellungen

Bildbetrachtungen geben allen Kindern unabhängig von ihrem Lernstand die Möglichkeit, sich zu äussern. Fremdsprachige Kinder können ihre Beobachtungen durchaus auch in ihrer Muttersprache nennen.

Für die Niveaudifferenzierung sind z. B. folgende Varianten denkbar:

N1:

Die Lernenden beschreiben (mündlich oder schriftlich) was sie auf dem Bild sehen.

Die Lernenden malen, zeichnen oder legen das Bild nach oder sie malen eine schwarz-weiße Kopie des Bildes farbig aus

N2:

Die Lernenden erweitern das Bild mit zusätzlichen Elementen oder füllen eine Lücke.

Die Lernenden fügen sich selbst in das Bild ein oder stellen Szenen daraus dar.

N3:

Die Lernenden gestalten ein "Gegenteilbild", in dem sie z. B. die Farben komplementär anwenden oder die Bildaussage umdrehen.

Die Lernenden schreiben eine Bildinterpretation oder bringen das Bild mit einem Text in Verbindung.

1.3 Bildbetrachtung in der Phase B

Ein Bild eignet sich ideal, um die Begegnung mit einem neuen Thema zu ermöglichen. Bei einem freien Austausch zum Bild erhält die Lehrperson ohne Weiteres Einblick in das Vorwissen und die Präkonzepte der Kinder. Je nach Bild und Thema zeigen sich auch Ressourcen auf der Haltungsebene.

Zudem haben attraktive Bilder eine unmittelbar motivierende Kraft und können Kinder wie von selbst ins Handeln bringen.

1.4 Bildbetrachtung als Methode in den anderen Lernphasen

mehr erfahren

Hierfür eignen sich naturalistische Bilder, die etwas abbilden und den Lernenden damit Sachinformationen über das Thema vermitteln. Zu vielen Themen wie etwa zu biblischen Landschaften gibt es informative Wimmelbilder. Nach einer eher meditativen Betrachtung in der Phase **B** könnte in der Phase **E** eine analytische Betrachtung folgen. So könnten die Lernenden auf dem Bild bestimmte Gegenstände finden oder aufgrund des Bildes die damalige Zeit beschreiben oder ein Inventar zum Thema erstellen (z. B. Werkzeuge sind aus: ..., die Kleider sind ..., etc.).

Intensivieren

In dieser Phase steht das eigene kreative Tun im Fokus. Die oben genannten Austausch- und Interaktionsformen können auch in der Phase I angewendet werden, benötigen dann aber mehr Zeit, um der Kreativität freien Lauf lassen zu können. Weitere Möglichkeiten wären etwa das Erfinden einer Geschichte zum Bild oder das Gestalten von mehreren Versionen von Bildadaptionen – so könnte zum Beispiel die Aufgabe lauten, das Bild so umzugestalten / zu verfremden, dass es als eine Bildtafel im Kreuzweg verwendet werden könnte.

Zeigen

Anhand eines Bildes können die Lernenden ihren eigenen Lernprozess und Kompetenzzuwachs beschreiben (zu Beginn war ich wie ..., danach ging es so ..., jetzt bin ich wie ...).

Vielleicht haben sie ihren Lernprozess in jeder Lernphase bildlich dokumentiert und können diesen jetzt in der Betrachtung ihres eigenen Bildes reflektieren. Alternativ könnten die anderen aus der Gruppe das Bild beschreiben und so der Aussenwahrnehmung Ausdruck geben.

1.5 Literatur: Bildbetrachtung

Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen finden sich z. B. bei:

Burrichter, Rita & Gärtner, Claudia. (2014), *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*. München: Kösel.

Bruderer, Markus. (2006), *RU kreativ. Methoden, Konzeptionen, Materialien für einen erfolgreichen Religionsunterricht*, S. 39-46.

Niehl, Franz W. & Thömmes, Arthur. (2014), *212 Methoden für den Religionsunterricht* (2 ed.). München: Kösel, S. 13-50.

Moers, Edelgard, Itze, Ulrike, & Zeeh-Silva, Brigitte. (2019), *Methoden im Religions- und Ethikunterricht. Ein Praxishandbuch*. Stuttgart: Calver, S. 93-96.

Gute Bilder und Möglichkeiten des Umgangs damit:

In seinen Lehrmitteln arbeitet Hubertus Halbfas immer wieder mit Bildern. Die Lehrerkommentare bieten das nötige Hintergrundwissen dazu: Halbfas, Hubertus. (1996), *Religionsunterricht in der Grundschule*. Lehrerhandbuch 1-4 (8 ed.). Düsseldorf: Patmos, und Halbfas, Hubertus. (1997), *Religionsunterricht in Sekundarschulen*. Lehrerhandbuch 5-10. Düsseldorf: Patmos.

Kinderbibeln mit einem speziellen Fokus auf die Bilder, inkl. Kommentare dazu:

Hoeps, Reinhard (Ed.), (2003). *Sehen lernen mit der Bibel. Der Bildkommentar zu Meine Schulbibel*. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.

Klöpper, Diana, & Schiffner, Kerstin. (2005), *Gütersloher Erzählbibel – Die Bilder*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Oberthür, Rainer, & Burrichter, Rita. (2007), *Die Bibel für Kinder und alle im Haus. Eine Arbeitshilfe mit allen Bildern der Bibel*. München: Kösel.

In den jährlichen Unterlagen zur Fastenkampagne von Fastenopfer/Brot für alle gibt es jeweils ein Bild (Hungertuch) und entsprechende Beobachtungshilfen und/oder Meditationstexte. (<https://sehen-und-handeln.ch/>)

2. Methode: Meditation und Stille

2.1 fachdidaktische Kurzeinführung

"Meditation und Stille" ist im Grunde genommen keine Methode, sondern eine Haltung. Es ist die Bereitschaft, sich ganz auf das hier und jetzt einzulassen, ohne Ablenkung durch Sinneswahrnehmungen oder Gedanken. In der spirituellen Praxis hat diese Haltung der Achtsamkeit eine wichtige Bedeutung. Was auch immer in der Stille meditiert wird, kann an religiöse Dimensionen anrühren.

Trotzdem wird im Folgenden "Meditation und Stille" gleich einer Methode beschrieben, die für die Einführung oder Vertiefung von religiösen Themen eingesetzt werden kann. Dabei ist immer im Hinterkopf zu behalten, dass "Meditation und Stille" niemals einfach Mittel zum Zweck sein soll, sondern von sich aus immer schon einen Selbstzweck hat. Achtsamkeit lässt sich nicht anordnen. Sie kann nur geschehen, wenn die SuS einzeln und als Gruppe dafür bereit sind.

Viele Bücher, die Stille-Übungen im Titel versprechen, enthalten keine eigentlichen Stille-Übungen, sondern Spiele und Übungen zur Förderung der Wahrnehmung. Diese sind als Vorübungen für Stille-Erfahrungen durchaus wertvoll, sie führen aber nicht in die eigentliche, meditative Stille, da sie auf Spiel und Wettbewerb ausgerichtet sind. Eine meditative, innere Stille hingegen zielt auf eine vertiefte Konzentration und Selbstwahrnehmung.

a) Rahmenbedingungen

Für die meisten heutigen Menschen gehört Stille nicht zu den alltäglichen Erfahrungen. Darum muss der Umgang mit und das Aushalten von Stille mit den Kindern gelernt und geübt werden. Ausserdem braucht es Rahmenbedingungen, die eine Erfahrung von Stille überhaupt zulassen:

- Stille braucht Zeit. Damit ist nicht in erster Linie die effektive Zeitdauer der Stille-Übung gemeint – diese hängt wesentlich davon ab, wie geübt die SuS in der Stille sind. Vielmehr ist gemeint, dass eine Stilleübung nicht huschhusch geschehen kann. Es braucht eine sorgfältige Vorbereitungsphase, in welcher der Raum bereitgemacht wird und die SuS sich selbst auf die Stille vorbereiten und zur Ruhe kommen. Nach der Stille-Übung braucht es eine Phase des wieder Auftauchens und die Möglichkeit, das in der Stille Erlebte im Gespräch oder je für sich selbst auszudrücken oder nachklingen zu lassen.
- Stille braucht Ordnung. Damit ist sowohl die äussere wie auch die innere Ordnung gemeint. Wird am Pult meditiert, dann gilt tabula rasa: Alle Tische sind ganz leer. Wird im Kreis meditiert, dann ist der Kreis kreisrund. Im Idealfall ist der Raum aufgeräumt und bietet wenig Ablenkung. Für die innere Ordnung hilft die Körperhaltung, die Fokussierung auf den ausgewählten Sinn und die Anweisung: "Schau deinen Gedanken nicht nach, lass sie wie Wolken am Himmel vorbeiziehen."

- Stille braucht Sicherheit. Damit sich die SuS auf die Stille einlassen können, braucht es klare Regeln. Sie sollten wissen, wie lange die Stille dauern wird und was sie notfalls machen können, wenn sie die Stille nicht mehr aushalten. Die Lehrperson spricht diese Möglichkeit im Voraus an und sagt, was dann zu tun ist: der Lehrperson ein stummes Zeichen geben; ohne ein Geräusch zu machen etwas aufschreiben oder zeichnen, innerlich zu zählen beginnen oder etwas aufsagen, tief atmen, ... Ebenso kann es helfen, die Stille-Übung in ein immer gleiches Ritual einzubetten. Also zum Beispiel immer am selben Ort einen Kreis bilden, vor und nach der Übung ein gemeinsames Lied singen (geeignet sind meditative Lieder wie jene aus Taizé). Im Kontext von Katechese kann gemeinsam vor der Stille Gott um Kraft gebeten und nach der Stille dafür gedankt werden.

Jede Körperhaltung kann eine Meditationshaltung sein: Aufrechtes Stehen, Sitzen, Knien, Kauern, Liegen. Dabei ist die Körperhaltung immer entspannt, im Stehen, Sitzen oder Knien dennoch aufrecht. Die Körperteile sind parallel ausgerichtet. Die Augen sind wenn möglich geschlossen, damit keine überflüssigen Reize aufgenommen werden.

b) Stille lernen

Stille will gelernt sein. Bevor die Stille oder Meditation als Hauptmethode der Phase **B** eingesetzt werden kann, brauchen die Lernenden eine gewisse Übung darin. Für AnfängerInnen zu empfehlen:

- Sorgfältig einleiten: "Es geht darum, Stille zu erleben, denn sie kann sehr gut tun (für Zyklus 1 z. B.: so still zu werden wie ein Stein). Das geht am besten, wenn du die Augen schliesst. Keine Angst, ich bin da und passe auf, dass dir nichts passiert."
- Liegend oder kauend (Knie und Kopf auf dem Boden, Po auf den Füßen, Arme neben den Beinen auf dem Boden) beginnen. Darauf achten, dass der Boden genügend warm ist, allenfalls auf ein Stück Teppich kauern oder auf eine Decke liegen.
- Mit einer Lausch-Übung beginnen, z. B. auf die Umgebungsgeräusche lauschen, den Klängen einer Klangschale zuhören oder den Anweisungen der Lehrperson für eine ganz einfache Phantasiereise. Für Zyklus 1 und in Kauer-Position könnte das sein: "Stell dir vor, du bist ein Stein. Du liegst ganz ruhig auf dem Boden. Es ist schön warm. Du spürst die Wärme auf dem Rücken. Du spürst den Boden unter dir. Alles ist friedlich. Du bist ganz ruhig." Für Zyklus 4 auf dem Rücken liegend oder stehend könnte das sein: "Schau in dich hinein. Schau dir deinen Körper von innen an. Schau die Innenseite von deinem Gesicht. Lass es los. Schau, wie sich dein Hals, deine Kehle auftut. Lass sie los. Schau in deinen Brustkorb, lass ihn los ..." etc. durch den ganzen Körper
- Mit kurzen Einheiten regelmässig üben, langsam die Übungszeit verlängern. Dabei ein immer gleiches Ritual einhalten.
- Um Kinder im Zyklus 1 in "Meditation und Stille" einzuführen, können folgende Tipps helfen:
 - Die Kinder gestalten ein eigenes Kissen, das sie dann jeweils für die Stillezeit verwenden.

- Die Lehrperson führt jedes Kind still an seinen Stille-Platz. Oder sie kommt zu jedem Kind und deckt es mit einem Chiffontuch zu.
- Wenn alle Kinder eingerichtet sind, beschreibt die Lehrperson etwas Einfaches als Rätsel: "Es ist klein. Es passt genau in meine Hand. Es ist zuerst kühl. Wenn ich es lange in der Hand halte, wird es warm. Es ist grau und hart." Danach folgt eine Musik oder eine Stille. Nach dem Wieder-Auftauchen aus der Stille kommt jedes Kind geräuschlos zur Lehrperson und flüstert ihr ins Ohr, was es gedacht hat: "Stein" – aber jede Lösung ist richtig. Mit der Zeit kann die Stillephase verlängert werden. Mit einiger Übung kann das Rätsel am Anfang wegfallen.

c) Handlungsmöglichkeiten im Unterricht

Bei "Meditation und Stille" geht es um die konzentrierte (Selbst)Wahrnehmung. Dafür braucht es eine klare, sehr einfache "Aufgabe", die die Aufmerksamkeit fokussiert. Diese Aufgabe und die Dauer der Stille gilt es je nach Alter und Geübtheit der SuS anzupassen.

Ein paar Grundmodelle:

- Hören
 - Einfache Einstiegsübung: Auf eine Klangschale hören, bis sie ganz verstummt.
 - Auf die Geräusche hören, die da sind. Besonders schön ist das im Freien, z. B. im Wald oder am Wasser (hingegen ist die Stille im Freien störungsanfällig: Krabbeltiere, andere Leute, Verkehr, ...)
 - Eine einfache Musik hören.
 - Ein Koshi-Klangspiel oder ein anderes Musikinstrument im Kreis herumgeben und zuhören. ("Ich mache es vor und du machst dann genau das gleiche wie ich.")
 - Auf den eigenen Atem hören.
 - Anweisungen einer Phantasiereise hören.
- Schauen
 - Etwas Einfaches anschauen, das in der Mitte des Kreises ist: eine Kerze, ein Mandala, eine Kugel, ein schöner Teller, eine Blume, ein quer aufgeschnittener Apfel Runde Formen zentrieren und sind darum am Anfang zu bevorzugen. Später kann es auch ein Meditationsbild sein.
 - Jedes Kind hält etwas Einfaches in der Hand und schaut es an.
 - Im Wald auf dem Boden liegen und ins Blätterdach schauen.
 - Mit geschlossenen Augen ein inneres Bild anschauen.
- Fühlen
 - Einen einzelnen Gegenstand mit Händen, Wangen, ... befühlen z. B. ein Tuch, eine Feder, ein Stein.

- Einen eigenen Körperteil befühlen, z. B. die Hände, dabei darauf achten, wie sie warm werden.
- Innerlich fühlen: Nach Anleitung die einzelnen Körperteile wahrnehmen. Die Lehrperson nennt leise die Körperteile, dem Körper entlang nach oben: Fusssohlen, jede Zehe, etc. Die SuS fühlen in dieses Körperteil hinein. Die Anweisung "Stell dir vor, wie sich die Körperteile ganz langsam mit deiner Lieblingsfarbe füllen" kann dies unterstützen.
- Einen Fühlgegenstand im Kreis herumgeben.
- Kinder liegen auf dem Boden, die Lehrperson legt schwere Sandsäcklein auf sie.
- Schmecken
 - Etwas Einfaches lange kauend verkosten: Brot, Frucht nach Wahl, ... (mit riechen kombinieren).
 - Wasser in kleinen Schlucken trinken.
- Riechen
 - Naturmaterialien beschnuppern: Moos, frische Erde, frisches Holz, eine Blüte, Honig, frisches Brot ... (nach Möglichkeit mit schmecken kombinieren).
- Bewegen
 - Einfache, repetitive Bewegungen konzentriert ausführen, im Einklang mit dem Atem.
 - Ganz langsam und achtsam gehen, z. B. mit brennender Kerze in der Hand.
 - Méditation en croix: Stehen, die Arme hängen lassen, dann seitlich hoch führen. Wenn die Arme wie zu einem T ausgestreckt sind, Handflächen drehen, so dass sie nach oben zeigen, weiter führen. Wenn sich die Hände oben berühren, langsam zurück führen, in der Mitte (T-Stellung) die Handflächen nach unten drehen und Arme ganz nach unten führen, und so weiter. Eine meditative Musik dazu hören.
- Klingen
 - Gemeinsam einen einfachen Liedruf mehrmals wiederholen.
 - Gemeinsam einen Satz mehrmals wiederholen oder voll Konzentration ein Gebet sprechen.
 - Gemeinsam summen.
 - Gemeinsam einen Rhythmus über längere Zeit halten, trommelnd (z. B. auf dem Tisch oder Stuhl), klatschend, stampfend,
- Atmen
 - Die Luft „beobachten“ wie sie durch die Nase in den Körper kommt, wo sie überall durchströmt, wie sie warm wieder ausgeblasen wird.
 - Die Bauchdecke beobachten, wie sie sich hebt und senkt.
 - In einzelne Körperteile "hineinatmen".

- Handeln
 - Alltägliche Handlungen in Stille und Achtsamkeit ausführen:
 - Hände waschen
 - Stuhl an den Platz tragen
 - Jacke aufhängen
 - Pult aufräumen
 - Tafel putzen

d) Vorbereitung der Lehrperson

Zur Vorbereitung führt die Lehrperson selbst die Stille-Übung konzentriert durch. Sie überlegt sich, was ihre SuS brauchen, um in diese Stille-Übung hineinzukommen und in ihr verweilen zu können.

Miteinander Stille teilen braucht viel Vertrauen. Die Lehrperson vertraut darauf, dass die SuS sich auf die Stille einlassen können und wollen. Die SuS vertrauen darauf, dass sie in der Stillezeit durch die Lehrperson geschützt sind, ihnen also nichts passiert, während sie die Augen geschlossen haben. Indem sich die Lehrperson innerlich auf die Gruppe und die Stille einstellt, schafft sie den Boden für dieses Vertrauen.

In der Stille können manchmal beängstigende Gefühle aufkommen, Verdrängtes kann plötzlich wieder aufbrechen. Vor allem bei SuS im Zyklus 3+4 sollte die Lehrperson sich darauf vorbereiten.

Strategien für den Umgang damit können sein:

- Bei längeren Stillephasen diese Möglichkeit im Voraus ansprechen und sagen: "Gefühle dürfen kommen. Du darfst sie zulassen."
- Wie oben schon erwähnt "Notfallstrategien" anbieten.
- Beginnt jemand unverhofft zu weinen, kann es helfen, sich neben diese Person zu stellen. Leise wiederholen: "Du darfst die Gefühle zulassen. Atme in sie hinein. Aber wenn es dir zu viel wird, komm aus der Stille raus und schreib auf, wie es dir geht."

2.2 Meditation und Stille – kompetenzorientiert

a) Rolle von Lehrperson und Lernenden

Durch eine sorgsame Hinführung bereitet die Lehrperson sich selbst und die Lernenden auf die Stillezeit vor. Dann führt die Lehrperson die SuS in die Stille hinein, später wieder heraus. Das kann mit einer verbalen Anleitung geschehen und durch ein vereinbartes Klangsignal unterstrichen werden.

Beim Hineinführen leitet die Lehrperson mit ruhiger Stimme zum Einnehmen der entsprechenden Körperhaltung an und lenkt die Wahrnehmung zunächst auf den eigenen Körper und / oder Atem und dann auf den für die Stille-Übung geforderten Sinn.

Eine meditative Stille kann nur dann erreicht werden, wenn die Lehrperson selbst sich ebenfalls auf die Stille einlässt. Also auf keinen Fall etwas anderes tun, während die SuS in der Stille sind. Auch wenn die Lehrperson die Augen offen und die Gruppe im Blick behält, nimmt sie innerlich an der Stille teil. Im Idealfall sind zwei erwachsene Personen anwesend. Dann bleibt eine "wach" und mit der Wahrnehmung bei den SuS, die andere geht selbst in die Stille.

Wenn die SuS sich auf die Stille einlassen, sind sie die ganze Zeit präsent und aktiv.

Am Ende der Übung – nach einer vereinbarten Zeit oder wenn die Lehrperson merkt, dass einzelne SuS unruhig werden – führt die Lehrperson aus der Stille wieder heraus. Dazu lenkt sie die Wahrnehmung auf die Sinneswahrnehmungen (fühle den Boden unter dir, lausche, was du sonst noch hörst, lass die Augen schweifen, ...) und fordert auf, einige tiefe Atemzüge zu nehmen sowie Hände und Füße zu bewegen. Zum Markieren des Übergangs von der Innen- zur Aussenwahrnehmung können die SuS ihre Hände heftig aneinander reiben und sich dann auf das Gesicht legen. Danach kommen die SuS langsam in eine bequeme Sitzhaltung und lassen die Erfahrung noch ein wenig nachklingen.

In einer anschließenden kreativen Phase (automatisch schreiben / speedwriting, kritzelnzeichnen, Symbolbild legen, ...), kann die Stilleerfahrung noch vertieft werden. Beim gemeinsamen Austausch über die Erfahrung lernen die SuS sich auszudrücken, werden angehalten, sich selbst zu reflektieren und können voneinander lernen.

Die Lehrperson bleibt aufmerksam und nimmt wahr, wie es den SuS geht.

b) Inhaltliche Tiefe erreichen

Zuallererst geht es in Stille-Übungen darum, eine Ahnung der eigenen inneren Tiefe zu erfahren. Je nach Meditationsgegenstand kann zusätzlich ein inhaltlicher Aspekt dazukommen, so etwa wenn ein Bild oder ein Text meditiert wird. Durch die konzentrierte Atmosphäre und fokussierte Aufmerksamkeit erfolgt dabei ein intuitiver Zugang zu dessen Tiefendimension. So kann bereits in der ersten Begegnung mit einem Thema dessen umfassende Bedeutung aufscheinen.

c) Differenzierungsmöglichkeiten und / oder Niveaueinpassungen

Ein Schlüssel zur Kraft von gemeinsamen Stille-Übungen liegt darin, dass alle zur selben Zeit das selbe tun. Stille-Übungen sind also nicht der ideale Ort für Individualisierung oder Differenzierung. Einen gewissen Spielraum gibt es bei der Wahl der Körperhaltung und allenfalls bei der Verweildauer in der fokussierten Stille.

Die für den kompetenzorientierten Unterricht formulierten drei Lernniveaus sind für Stilleübungen und Meditation nicht massgebend. Es gibt aber einfachere und schwierigere Stilleübungen. Als Faustregel gilt hier: Je mehr "Stoff" zur Wahrnehmung, desto einfacher – je karger, desto schwieriger. So ist die wohl anspruchsvollste Form der Meditation jene, die ganz ohne äusseren Sinneseindruck auskommt und sich nur auf die eigene innere Leere fokussiert.

2.3 Meditation und Stille in der Phase B

"Meditation und Stille" eignet sich für die intuitive Begegnung mit theologischen Themen, mit Rätselhaftem, Symbolischem, Spirituellem. Die Stille bietet Raum, sich auf diese geheimnisvollen Themen einzulassen.

So könnte z. B. als Einstieg in eine Unterrichtsreihe zum Thema ...

- ... "Schöpfung" ein quer aufgeschnittener Apfel oder das Bild "deus faber" betrachtet werden.
- ... "Eucharistie" das Augustinuszitat in die Stille gesprochen werden: "Empfangt was ihr seid, damit ihr werdet, was ihr empfangt: Leib Christi".
- ... "Kirchenraum" den Klängen beim Summen oder Singen im sonst leeren Kirchenraum gelauscht werden.
- ... "Pfingsten" ein Feuer bewusst wahrgenommen werden.
- ... "Gebet" ein einfacher Gebetsruf immer wieder wiederholt oder gesungen werden.

2.4 Meditation und Stille als Methode in den anderen Lernphasen

mehr **e**rfahren

Bei der Phase **E** geht um das Kennenlernen von Begriffen, Sachverhalten, Informationen. Hierfür ist ein meditativer Zugang im eigentlichen Sinne kaum die erste Wahl.

Intensivieren

Nach einer Auseinandersetzung mit einem anspruchsvollen Thema, nach einem bewegenden Erlebnis, nach einem berührenden Film, ... gehen alle in die Stille und lassen die Eindrücke nachklingen und "absinken". So wird das Erlebte im wahrsten Sinne des Wortes intensiviert.

In einer anschliessenden kreativen Phase kann dem schreibend, gestaltend, musizierend Ausdruck gegeben werden.

Zeigen

Zum Abschluss einer Unterrichtsreihe, die mit einer Stille-Übung begonnen hat, kann dieselbe Übung noch einmal gemacht werden. Dabei werden die SuS merken, ob und wie sich ihr Bezug zum Meditationsgegenstand im Lauf des Lernprozesses verändert hat. Das **Zeigen** richtet sich in diesem Fall nach innen, die Lehrperson erhält allenfalls eine Rückmeldung indem sie die evtl. veränderte Intensität der Stille wahrnimmt oder in einem anschließenden Austausch.

Unterrichtsreihen zu den Kompetenzbereichen E und F können mit einer gemeinsamen meditativen Feier abgeschlossen werden, in welcher die im Lernprozess erarbeiteten Elemente eingebaut werden. So eine Feier kann dann unterschiedliche Stille-Elemente enthalten.⁶

2.5 Literatur: Meditation und Stille

Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen finden sich z. B. bei:

Bruderer, Markus. (2006), *RU kreativ. Methoden, Konzeptionen, Materialien für einen erfolgreichen Religionsunterricht.*, S. 71-76.

Niehl, Franz W., & Thömmes, Arthur. (2014), *212 Methoden für den Religionsunterricht* (2 ed.). München: Kösel., S. 301-314.

Moers, Edelgard, Itze, Ulrike, & Zeeh-Silva, Brigitte. (2019), *Methoden im Religions- und Ethikunterricht. Ein Praxishandbuch.* Stuttgart: Calver., S. 385-389.

Hundertmark, Peter. (2007), *Du, Gott Ein Gebet-Übe-Buch für Kommunionkinder.*

Hundertmark, Peter. (2007), *Du, Gott Ein Gebet-Übe-Buch für Eltern (von Kommunionkindern).*

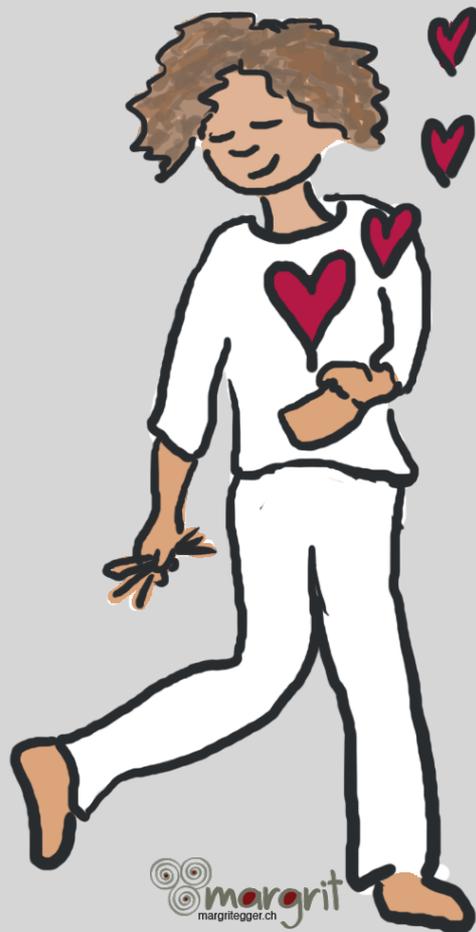
Bleibend aktuell sind die entsprechenden Kapitel aus den Lehrmitteln von Hubertus Halbfas⁷ (resp. den Kommentaren dazu):

- Buch 1, S. 53ff.
Lernen als Weg in die Stille
(Stille-Übungen, Die Übung mit dem Flötenspieler, Hören, Zenz: Der Hörende)
- Buch 2, S. 81ff.
Mit Kindern die Stille erleben
(Kleine Didaktik der Stille-Übung, Stille-Übungen, Die drei Federn)
- Buch 3, S. 117ff.
Stille werden
(Stille-Erfahrungen, Zur Mitte kommen – die Stille finden, Das Mandala als Meditationsfigur)

6. Siehe dazu die Aufgabensets auf reli.ch zu E_1 in allen Zyklen.

7. Halbfas, Hubertus. (1996), *Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1* (8 ed. Vol. 1). Düsseldorf: Patmos.

Methoden in der Lernphase E



In der Phase **B** wurde die Neugier der Lernenden geweckt. Damit sind sie nun bereit, ganz in das neue Thema einzutauchen und erste Schritte zur Kompetenzerreichung zu gehen. Idealerweise wird in der Phase **E** derselbe Lerngegenstand verwendet wie zuvor in **B**, damit die inhaltliche Verbindung zur vorherigen Lernphase deutlich ist. Nun geht es darum, das für die folgenden Phasen **I** und **Z** nötige Verständnis vorzubereiten, die nötigen Haltungen anzusprechen und nötige Fertigkeiten einzuführen. Diese wurden bei der Planung der Unterrichtsreihe bereits festgelegt (siehe dazu den Grundlagenartikel). Da die SuS unterschiedliche Ressourcen mitbringen, brauchen in der Phase **E** nicht alle dieselben Lerninhalte. Deshalb ist auf Individualisierung und Differenzierung zu achten.

Eine Methode für die Phase **E** muss also folgendes leisten:

- Neue Informationen (deklaratives Wissen und Konzeptwissen) zur Verfügung stellen.
- Zum Verknüpfen mit bereits Vorhandenem anregen.
- Neue Fertigkeiten einführen und zu Reflexion und Erweiterung der eigenen Haltungen anregen.
- Die unterschiedlichen Ressourcen der Lernenden ernst nehmen und individuelle Zugänge ermöglichen.

a) Fokus für die Lernenden

In der Phase **E** tauchen die Lernenden in ein neues Wissensgebiet ein und erhalten Angebote, ihr deklaratives Wissen und ihr Konzeptwissen in einem Themengebiet zu erweitern. Sie lernen mit dem Thema verbundene und für die Kompetenzerreichung nötige Begriffe, Aspekte, Texte, Traditionen, Informationen, Menschen, Haltungen kennen und verknüpfen diese mit dem bereits vorhandenen Vorwissen, also mit den eigenen Ressourcen. Ausserdem erhalten sie wo nötig Anleitung zu bestimmten Fertigkeiten, z. B. zum Vergleich von Texten, zum Auffinden von Bibelstellen oder ähnliches. So erhalten sie das Rüstzeug für den weiteren Weg hin zur angestrebten Kompetenz.

b) Fokus für die Lehrperson

Die Lehrperson plant die Phase **E** ausgehend von den Erkenntnissen über die bestehenden Ressourcen aus der Phase **B** und mit Blick auf die abschliessende Phase **Z**. In der Phase **E** müssen die Lernenden Wissen und Werkzeug erhalten, um die für **Z** vorgesehene Aufgabe erfüllen zu können.

Da die Kinder unterschiedliche Ressourcen mitbringen, sollte ihnen unterschiedliches Lernmaterial zur Verfügung gestellt werden.

Es folgen exemplarisch zwei Beispiele von Methoden, die sich gut zur Einführung von Informationen eignen: Lernwerkstatt und Gruppenpuzzle.

1. Methode: Lernwerkstatt

1.1 fachdidaktische Kurzeinführung

Werkstatt-Unterricht bedeutet, dass die SuS anhand verschiedener Aufgaben und Unterthemen zu einem gemeinsamen Oberthema arbeiten. Vorbereitete Lernstationen laden zur selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Themenaspekt ein. Innerhalb des vorgegebenen Rahmens entscheiden die SuS weitgehend selbst darüber, wann sie welche Aufgabe lösen und wie viel Zeit sie dafür einsetzen.

Eine Lernwerkstatt eignet sich für Themen, die anhand verschiedener Aspekte und mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden können. Nicht geeignet ist sie hingegen für etwas, bei dem eine klare Lernreihenfolge eingehalten werden muss.

a) Potential und Herausforderungen von Lernwerkstätten

Die Vorteile von Werkstatt-Unterricht sind:

- Die SuS arbeiten weitgehend selbstgesteuert.
- Sie wählen ihr eigenes Arbeitstempo und setzen nach eigenen Interessen Schwerpunkte,
- was die Motivation steigert und die Selbstständigkeit fördert.
- Werkstattunterricht ist eine ideale Form für Differenzierung und Individualisierung.
- Der Stoff kann in Portionen aufgeteilt und vielfältig bearbeitet werden.
- Die Lehrperson hat während der Postenarbeit Zeit, die Lernenden zu beobachten oder sich gezielt einzelnen Kindern zu widmen.
- Einmal vorbereitet, kann die Werkstatt immer wieder eingesetzt sowie leicht angepasst und ergänzt werden.

Zu beachten:

- Die Erstellung einer Werkstatt braucht viel Vorbereitung. Die Posten müssen ansprechend und selbsterklärend sein. Je weniger die Kinder lesen können, desto herausfordernder ist die Formulierung der Aufträge.
- Das selbstständige Arbeiten muss zuerst geübt und begleitet werden. Einigen Kinder fällt es leichter, sich in einer unruhigen Umgebung zu konzentrieren, wenn sie einen Pamiir tragen. Es gibt auch Kinder, die zunächst mit der grossen Freiheit überfordert sind und die deshalb engere Führung brauchen. Möglichkeiten dafür z.B.:
 - mit dem Kind besprechen, welcher Posten als nächstes gelöst wird
 - Aufgabe gemeinsam lesen und sicherstellen, dass sie verstanden wurde
 - Hilfe bei der Arbeitsorganisation wie Materialablage, markieren von begonnen Posten, ...

- dem Kind eine*n feste*n Partner*in zur Seite stellen, die oder der die Führung übernimmt.
- Arbeitsregeln müssen abgemacht und eingehalten werden.
- Das individuelle Arbeiten sollte von einem gemeinsamen Einstieg und Schluss gerahmt sein. Gemeinsame Reflexionsfenster fördern das Lernen und das Zusammengehörigkeitsgefühl.
- Die Lehrperson braucht ein eigenes System, wie sie den Überblick über die Aktivitäten der SuS behalten kann. Sie muss Lernfortschritte, Zeitbedarf, Schwierigkeiten, ... abschätzen können. Möglichkeiten dafür:
 - Ein zentrales Übersichtsblatt aufhängen, auf dem sich die SuS jeweils eintragen, wenn sie einen Posten beginnen.
 - Nach Abschluss jedes Postens zeigen die SuS ihr eigenes Übersichtsblatt der Lehrperson.
 - Nach Abschluss einer Einheit sammelt die Lehrperson die Übersichtsblätter ein und studiert sie.
 - Die Lehrperson notiert ihre Beobachtungen.
- Der grosse Vorbereitungs- und Einführungsaufwand lohnt sich, wenn die SuS über eine längere Zeit an der Lernwerkstatt arbeiten.

b) Vorbereitung der Lehrperson

Die Vorbereitung umfasst:

- Sich selbst ins Thema einarbeiten, damit die nötigen Unterthemen und Aspekte klar sind. Bei der Unterrichtsreihenplanung wurde bereits festgelegt, welches Verständnis, welche Fertigkeiten und Haltungen zur Kompetenzerreichung nötig sind. Dies muss allenfalls nochmals verfeinert und auf die einzelnen Unterthemen und Aspekte bezogen werden.
- Aus den Unterthemen und Aspekten eine Anzahl Posten festlegen. Definieren, ob einige davon zum Pflichtprogramm gehören.
- Pro Posten mind. eine Aufgabe ausformulieren und auf dem Postenblatt festhalten. Dabei beachten:
 - Es braucht Aufgaben zur Vermittlung von deklarativem Wissen und von Konzeptwissen, zur Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und zum Lernen und Üben von Fertigkeiten.
 - In der Regel gibt es auf dem Postenblatt eine Kopfzeile, in der grundlegende Informationen gegeben werden, z. B.: Titel / Pflicht- oder Wahlposten / Sozialform / ungefähre Dauer / Schwierigkeitsgrad / Arbeitsort / ... Es hilft, wenn alle Postenblätter identisch aufgebaut sind. Am besten mit Symbolen arbeiten, die die Rahmenbedingungen auf einen Blick zeigen.
 - Die Aufgabenstellungen müssen so klar sein, dass die SuS sie selbstständig verstehen und umsetzen können.

- Dazu gehört auch, dass das nötige Material zur Verfügung steht. Das Lernmaterial muss einladend sein und es braucht eine klare Ordnung, damit die SuS sich damit selbstständig zurechtfinden.
- Aufgaben auf allen drei Lernniveaus erstellen (siehe dazu auch unten zur Differenzierung).
- Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, welche die Lernenden zum Handeln anregen (s. dazu S. 16 im LeRUKa).
- Es braucht für die SuS insgesamt genügend Wahlmöglichkeiten, so etwa bezüglich:
 - Anzahl absolvierter Posten und deren Reihenfolge
 - Inhaltliche Schwerpunkte
 - Sozialformen
 - Verweildauer bei einer Aufgabe
 - Methoden
 - Niveau, Schwierigkeit
- Ein Übersichtsblatt mit allen Posten erstellen. Dieses bietet auf einen Blick die wichtigsten Informationen zu den einzelnen Posten. Auf diesem Blatt werden die SuS markieren, woran sie gerade arbeiten und was sie bereits abgeschlossen haben. Eine einfache Methode dafür ist, alle Posten aufzulisten, daneben gibt es ein leeres Feld. Wer mit einem Posten beginnt, zeichnet einen Kreis ins Feld. Sobald der Posten abgeschlossen ist, malt die / der Lernende ein Gesicht in den Kreis: Lachend = das hat mir gefallen,
- Die Lehrperson spielt jeden Posten einmal selbst konkret durch. Das ist besonders bei Werkstätten unerlässlich, die von anderen Personen übernommen wurden.
- Organisatorisches:
 - Wie wird der Raum organisiert, damit der Unterricht möglichst wenig störanfällig ist (Materialplatz, Aufgabenpräsentation, Arbeitsplätze)?
 - Wo kann Hilfe geholt werden?
 - Was geschieht bei Regelbrüchen?
 - Wie wird das Aufräumen organisiert?
 - Wie kann die zur Verfügung stehende Zeit gut genutzt werden?
 - Braucht es das Material einzelner Posten doppelt, damit mehrere gleichzeitig daran arbeiten können?
 - Was passiert mit Posten, die in einer Unterrichtseinheit angefangen wurden und erst in der nächsten abgeschlossen werden?

Tipp: Es lohnt sich, eine Lernwerkstatt zu zweit oder in der Gruppe vorzubereiten!

1.2 Lernwerkstatt – kompetenzorientiert

Die meisten SuS werden aus Kindergarten und Schule die Arbeit mit einer Lernwerkstatt bereits kennen. Falls nicht, muss diese sorgfältig eingeführt werden. Dabei lohnt es sich, mit einer einfachen Form zu starten. Je komplexer die Lernwerkstatt aufgebaut ist und je mehr Wahlmöglichkeiten bestehen, desto anspruchsvoller ist sie für die SuS. Zunehmende Komplexität macht es auch für die Lehrperson anspruchsvoller, den Überblick zu behalten.

a) Rolle von Lehrperson und Lernenden

Einführung der Lernwerkstatt

Bei der Einführung einer neuen Lernwerkstatt brauchen die Lernenden einen groben Überblick über die angebotenen Posten und klare Rahmenbedingungen: Wie viel Zeit steht heute zur Verfügung? Wie viel insgesamt? Wie viele Posten müssen bearbeitet werden? Dabei müssen nicht bereits von Anfang an alle Posten zur Verfügung stehen. Im Idealfall mit einer Auswahl an einfacheren Posten beginnen und dann sukzessive weitere Posten hinzufügen und bei Bedarf entsprechend einführen.

Es lohnt sich, die Einführung gut zu planen. Sie sollte so kurz wie möglich sein, denn währenddessen sind die Lernenden passiv. Und sie muss so prägnant wie möglich sein. An ihrer Qualität entscheidet sich, ob die Arbeitsphase reibungslos startet oder ob Chaos ausbricht. Falls es zu einzelnen Posten mündliche Anleitungen braucht, könnten diese auch als Kurzfilme aufgenommen werden, damit sie bei Bedarf jederzeit nochmal angeschaut werden können. In der Regel aber sind die Posten selbsterklärend und müssen nur im Ausnahmefall im Plenum erklärt werden. So genügt es, wenn vor Arbeitsbeginn die Logik der Postenblätter und des Übersichtsblatt erklärt wird. Wichtig ist auch, dass die Lernenden wissen, wo sie das benötigte Material finden und wie sie damit umzugehen haben.

Gemeinsam werden die Regeln bei der Werkstattarbeit repetiert (oder eingeführt). Dazu gehört auch, wie die SuS bei Bedarf Hilfe erhalten.

Regeln können sein:

- Ich arbeite so, dass ich niemanden störe.
- Ich hinterlasse den Posten ordentlich.
- Ich schaue, dass ich bei der Lernwerkstatt möglichst viel lerne.
- Bevor ich das Zimmer verlasse, melde ich mich bei der Lehrperson ab.
- Wenn ich nicht weiter weiss, hole ich Hilfe.
- ...

Durchführung

Der Start einer Lernwerkstatt ist eine heikle Phase. Sie ist störungsanfällig, da die SuS noch nicht beschäftigt sind. Es kann hilfreich sein, den Arbeitsbeginn an der Lernwerkstatt zu staffeln.

Ab jetzt sind die SuS aktiv, die Lehrperson hält sich im Hintergrund.

Eine einfache Form, dass die Lernenden die Lehrperson um Hilfe bitten können, ist eine Wäscheklammerschnur: Alle SuS schreiben ihren Namen auf eine Wäscheklammer. Wenn sie Hilfe brauchen, hängen sie diese Klammer oben an eine vorbereitete Schnur und lassen sie nach unten gleiten. Die Lehrperson nimmt jeweils die unterste Klammer und geht zu diesem Kind. Natürlich können sich die SuS auch gegenseitig helfen. Das kann zum Beispiel über einen zentralen Übersichtsplan organisiert werden. Hier tragen die SuS jeweils ein, wenn sie einen Posten gelöst haben und als Hilfe für die anderen zur Verfügung stehen, wenn sie mit diesem Posten Probleme haben.

Die Lehrperson ...

- ... beobachtet die SuS beim Arbeiten und macht sich allenfalls Notizen. Wer kann sich gut selbst organisieren? Wer braucht welche Unterstützung? Wer kommt gut voran? Wer arbeitet mehr auf Quantität, wer mehr auf Qualität? Wer arbeitet lieber allein, wer mit anderen zusammen? Was bedeutet das alles für die weiteren Lernschritte? Wie können die einzelnen SuS gezielt noch mehr gefordert oder noch besser gefördert werden?
- ... unterbricht das Arbeiten der Lernenden so wenig wie möglich.
- ... kündigt das baldige Arbeitsende spätestens 5 Minuten vorher mit einem Klangsignal an. Dabei ist genügend Zeit einzuplanen für Aufräumen und Reflexion.

Reflexion⁸

Eine individuelle Reflexion jedes Postens kann bereits durch das entsprechende Ausfüllen des Übersichtsblattes geschehen. Bei jüngeren Kindern kann es sinnvoll sein, dass die SuS das Übersichtsblatt jedes Mal der Lehrperson zeigen, bevor sie einen neuen Posten beginnen.

Neben der individuellen Reflexion sind am Ende einer Arbeitseinheit und / oder am Anfang einer neuen Einheit gemeinsame Reflexionsfenster einzuplanen. Hier drücken die Lernenden ihre Erfolge und Schwierigkeiten aus. Vielleicht können sie einander Tipps geben bezüglich Arbeitshaltung oder mit Blick auf einzelne Posten. Es geht in diesen Runden auch darum, dass nach dem individuellen Arbeiten die Gruppe fühlbar wird und die SuS erkennen, dass alle am selben Thema arbeiten. Dafür helfen thematische Fragen, wie etwa: Was hast du heute über Gott gelernt? Wie war das Wechselspiel zwischen Kreuzzügen und Gesellschaft? Was ist mit Blick auf den Gottesdienst wichtig? ... Hier kann immer wieder die Brücke geschlagen werden zur Begegnungsphase. Es lohnt sich ausserdem ein Ausblick auf das nächste Mal: Jedes Kind schreibt auf, an welchem Posten es in der nächsten Einheit weiterarbeiten wird. Dies gibt auch der Lehrperson einen Überblick und erleichtert den SuS in der kommenden Woche den Einstieg.

Am Ende einer Lernwerkstatt teilen die SuS mit, was sie alles Neues gelernt haben / welcher Posten der spannendste war und warum / was sie bei der Arbeit überrascht hat / Bei Werkstätten mit vielen Wahlposten ist das der Moment, miteinander das unterschiedliche Wissen zu teilen.

8. Ideen für Reflexionsmethoden finden sich im Kapitel: Reflektieren des Lernens, S. 107f.

b) Inhaltliche Tiefe erreichen

Eine Gefahr von Lernwerkstätten ist, dass ein Thema in so kleine Unter Aspekte aufgeteilt wird, dass der Zusammenhang und damit die inhaltliche Tiefe leidet. So ist darauf zu achten, dass es genügend Aufgaben gibt, die in die Tiefe führen. Das sind Aufgaben, die etwas mehr Zeit brauchen, mehr Kreativität zulassen, zum vernetzten Nachdenken einladen. Solche Aufgaben können auch verhindern, dass die SuS in einen "Erledigungsmodus" verfallen, in dem sie einfach möglichst schnell möglichst viele Posten erledigen wollen.

Mit der thematischen Reflexion am Ende jeder Lerneinheit werden die einzelnen Aspekte gebündelt und gemeinsam die dahinterliegenden und verbindenden Konzepte oder Themen benannt. So haben die Lernenden immer wieder den Zusammenhang vor Augen.

c) Differenzierungsmöglichkeiten und / oder Niveaueinstellungen

Eine Lernwerkstatt kann als ganze unterschiedlich anspruchsvoll sein:

einfacher	schwieriger
wenig Posten	viele Posten
vorgegebene Reihenfolge (= Rundlauf: Die SuS beginnen an verschiedenen Orten, wechseln bei einem Klangsignal die Arbeit und gehen zum nächsten Posten.)	freie Reihenfolge
immer in der gleichen Arbeitsgruppe (zu zweit oder allein)	wechselnde Sozialformen nach Vorgabe pro Posten oder auch nach eigener Wahl
ausschliesslich Pflichtposten	Pflichtposten, Wahlpflichtposten und freiwillige Posten / Aufgaben
Aufgaben mit nur einem Niveau	pro Posten stehen verschieden schwere Aufgaben zur Wahl resp. Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus
Posten auf dem Übersichtsblatt abhaken	auf dem Übersichtsblatt die Posten reflektieren, z. B. mit Smiley oder schriftlich kommentieren
nur bekannte Aufgaben kommen vor	bekanntes und unbekanntes Aufgaben
Arbeitsdauer über eine Unterrichtseinheit	Arbeitsdauer über mehrere Unterrichtseinheiten
alles Material steht vorbereitet zur Verfügung	teilweise beschaffen sich die SuS Material und / oder Informationen selbst
alle Posten sind im selben Zimmer	Posten sind in unterschiedlichen Räumen und auch im Freien

Grundsätzlich ergibt sich die Differenzierung aus der möglichst grossen Wahlmöglichkeit der SuS.

Innerhalb einer Lernwerkstatt sollen auf jeden Fall unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben vorkommen. So kann es bestimmte "Knacknuss"-Posten geben mit besonders kniffligen Aufgaben, diese sind speziell markiert. Zudem kann innerhalb eines Postens eine Aufgabe in unterschiedlichen Niveaus gestellt werden. Ein Beispiel für Zyklus 2 (z. B. für die Kompetenz 2_C1: Den Wertebezug in alt- und neutestamentlichen Texten nennen, erklären und in ihrer Relevanz für die heutige Zeit darstellen"):

Lies die Geschichte von Zachäus und wähle eine Aufgabe aus:

- 1 Zeichne ein Bild dazu. (N1)
- 2 Wie geht es wohl weiter? Schreibe auf! (N2)
- 3 Stell dir vor, du bist die Frau von Zachäus. Was schreibst du an diesem Abend in dein Tagebuch? (N3)

1.3 Lernwerkstatt in der Phase E

Für die Phase **E** ist die Lernwerkstatt so zu gestalten, dass die Lernenden das nötige Rüstzeug für die Weiterarbeit in den folgenden Lernphasen erhalten.

Sie eignet sich gut für komplexe Themen, die eine Fülle von unterschiedlichen Wissensinhalten verlangen oder die aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet werden können. So etwa für Themen wie: Land und Leute zur Zeit Jesu; das Zeitalter der Reformation; Mann und Frau in der Bibel; Christ*in sein heute; ...

1.4 Lernwerkstatt als Methode in den anderen Lernphasen

Begegnen

Weil sowohl Erarbeitung als auch Durchführung einer Lernwerkstatt sehr zeitaufwändig sind, eignet sich diese Methode nur bedingt für die Phase **B**, ist diese doch in der Regel die kürzeste der vier Phasen im Lernprozess.

Allenfalls kann eine stark vereinfachte Form von Stationenarbeit eingesetzt werden, z. B. indem zu einem Thema verschiedene kurze Aussagen, Gegenstände, Bilder im Raum verteilt werden. Die Lernenden beschäftigen sich dann während einer bestimmten Zeit mit diesen einzelnen Themenaspekten und notieren ihre Gedanken dazu, entdecken Gemeinsamkeiten, stellen Fragen,

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Lernwerkstatt als Ganze über alle vier Phasen zu konzipieren. Dann gibt es zu jeder Phase mehrere Posten, die klar gekennzeichnet sind. Die Lernenden müssen dann z. B. drei **B**-Aufgaben lösen, fünf **E**-Aufgaben, neun **I**-Aufgaben und eine **Z**-Aufgabe.

Intensivieren

In der Regel wird eine Lernwerkstatt zur Phase **E** immer auch bereits einige Aufgaben enthalten, die zum Vertiefen, neu Durchdenken, Verinnerlichen, ... des Gelernten anleiten und damit im Grunde bereits **I**-Aufgaben sind.

Darüber hinaus kann eine Lernwerkstatt auch gezielt für die Phase **I** eingesetzt werden. Sie wird dann aus weniger Posten bestehen, deren Bearbeitung länger dauert und die zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Schwerpunkten eines Themas einladen. Auf diese Weise kann erreicht werden, dass die Lernenden sich über mehr als einen Kanal ins Thema vertiefen: schreibend, gestaltend, in einem Rollenspiel, meditierend, diskutierend, ...

Zeigen

Am Ende eines Lernprozesses erfinden und gestalten die Lernenden in Gruppen einen Posten für eine Lernwerkstatt. Diese wird gemeinsam durchgeführt und reflektiert.

1.5 Literatur: Lernwerkstatt

Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen finden sich z.B. bei:

Haunschild, Ingrid, Listl, Christiane, & Schröder, Christoph. (2013), *Lernwerkstatt. Aus der Praxis für die Praxis: Lernwege in der Grundschule individuell gestalten*. Braunschweig.

Hagstedt, Herbert. (2014), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt am Main.

Toman, Hans. (2016), *Wege zur Verlebendigung des Unterrichts. Zur Theorie und Praxis alternativer Lernformen. Praxishilfen für den Unterricht*. 2. überarbeitete und stark erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Zum Werkstattunterricht auf S. 61-66.

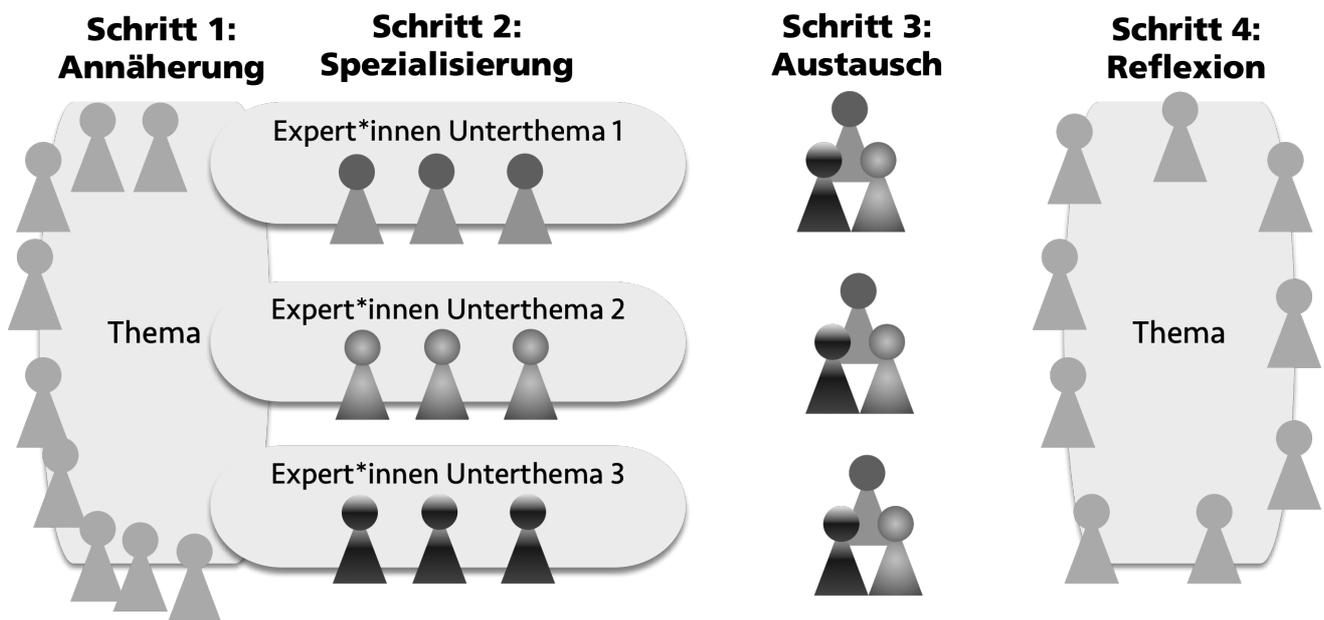
Wildhirt, Susanne, & Wiechmann, Jürgen. (2016), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. S. 161-174.

2. Methode: Gruppenpuzzle

2.1 Fachdidaktische Kurzeinführung

Bei einem Gruppenpuzzle untersuchen die SuS in Gruppen jeweils einen Teilbereich eines gemeinsamen Themas und stellen dieses Wissen dann den anderen zur Verfügung. So wird gemeinsam die ganze Breite eines Themas abgedeckt. Gleichzeitig üben die Lernenden, sich Informationen zu erarbeiten und diese an andere weiter zu geben.

Die folgende Darstellung zeigt das Grundprinzip:



a) Ablauf

Schritt 1:

Das Thema wird im Plenum eingeführt. Dies könnte bereits in der Phase **B** geschehen, sodass die Phase **E** dann direkt mit Schritt 2 beginnt. Bei Schritt 1 geht es darum, dass alle SuS einen allgemeinen Überblick über das Thema und die einzelnen Bereiche resp. Unterthemen erhalten. Dies ist wichtig damit sie wissen, wie die einzelnen Unterthemen aufeinander und auf das Gesamtthema bezogen sind. Sie erhalten gewissermassen eine innere Landkarte eines grösseren Gebietes, woraus sie anschliessend eine Region näher betrachten. Dies wird auch "advance organizer" genannt. So wird ein vorgängiges Orientierungssystem zur Verfügung gestellt, in das die SuS ihre Einzelerkenntnisse einordnen können.

Schritt 2:

Es werden entsprechend der Anzahl Unterthemen Gruppen à 2-5 SuS gebildet. Die Gruppen erhalten oder suchen sich Informationen zu ihrem Unterthema, die sie lesen und zusammenfassen. Am besten wird dieser Schritt mit einem konkreten Auftrag verbunden, z. B. "Erstellt ein Handout zu eurem Thema, das dann für alle kopiert werden kann."

Für diesen Schritt ist am meisten Zeit einzuplanen. Die Lernenden müssen sich in ihren Themenbereich vertiefen können. Nur wenn sie diesen wirklich verstehen, können sie ihn den anderen anschließend gewinnbringend erklären.

Schritt 3:

Die Gruppen werden neu zusammengefügt und zwar so, dass in jeder Gruppe mindestens 1 Expert*in jedes Unterthemas dabei ist.

Anhand ihrer Notizen (bzw. des für alle erstellten Handouts) führen die Expert*innen die anderen in ihr Unterthema ein.

Tipp: Wenn wenig Zeit zur Verfügung steht oder bei der ersten Anwendung der Methode, kann Schritt 3 auch ausgelassen werden. In diesem Fall werden in Schritt 4 zuerst die Erkenntnisse aus den Expert*innen-Gruppen präsentiert und dann das Gesamtthema reflektiert und gebündelt.

Schritt 4:

Im Plenum wird die Zusammenarbeit reflektiert, die neuen Erkenntnisse zum Thema werden gebündelt. Anhand des advance organizer aus Schritt 1 wird der Bezug zwischen den Unterthemen untereinander und ihre Einbettung innerhalb des Gesamtthemas noch einmal herausgestrichen.

Alternativ kann dieser Schritt auch in Einzelarbeit schriftlich durchgeführt werden, entweder als eine persönliche Reflexion über das Gelernte und / oder die Zusammenarbeit oder auch als ein Wissensquiz, in dem die wichtigsten Informationen abgefragt werden. Um sich einen Überblick zu verschaffen, kann die Lehrperson diese schriftlichen Arbeiten einsammeln.

b) Potential und Herausforderungen von Gruppenpuzzle

Vorteile des Gruppenpuzzles sind:

- Die Klasse arbeitet in Gruppen und doch gemeinsam an einem Thema. Alle tragen etwas zum Lernprozess der ganzen Klasse bei.
- Komplexe Themen können abwechslungsreich erarbeitet werden.
- Die SuS übernehmen abwechselnd die Rolle des Erklärens und Zuhörens. So werden neben ihrer Fach-kompetenz auch ihre Sozial- und Selbstkompetenz gestärkt.
- Geschickt eingesetzt lassen sich Vorlieben und besondere Interessen der SuS sehr gut aufnehmen und die SuS darin stärken.
- Die SuS arbeiten selbstständig.

Zu beachten ist:

- Die Lehrperson gibt die Kontrolle teilweise ab, da sie nicht mitbekommt, wie genau die Inhalte in Schritt 3 weitergegeben werden.
- Die Methode stellt hohe Anforderungen an die Selbst- und Sozialkompetenz der SuS.
- Die Übergänge zwischen den einzelnen Schritten müssen sehr gut geplant werden.

Das Gelingen dieser anspruchsvollen Methode hängt ab von:

- Themenwahl: Sind alle Unterthemen attraktiv? Sind sie so anspruchsvoll, dass sie fordern, aber nicht überfordern? Gibt es genügend Informationen, die verarbeitet werden können?
- Material: Ist das vorhandene Informationsmaterial für die SuS verständlich? Finden sie die nötigen Informationen?
- Aufgabenstellung: Je nach dem ist es wünschenswert, die Gruppen in Schritt 2 weitgehend selbstständig arbeiten zu lassen, d. h. sie setzen sich eigene Schwerpunkte, organisieren ihre Arbeit selbst, finden eigene Lernwege. Manchmal braucht es aber auch eine genauere Anleitung zur Erarbeitung des Unterthemas. Statt "Haltet die wichtigsten Informationen zum Ostergottesdienst auf einem Handout fest." könnte der Auftrag lauten: "Skizziert eine Übersicht zum Kirchenjahr und zeichnet den Ostergottesdienst darin ein. Beschreibt den Ablauf des Gottesdienstes. Welche Bibeltexte werden gelesen? Warum? Erklärt den Zusammenhang zwischen den beiden Lesungen und dem Evangelium." So eine Präzisierung schränkt das weite Feld eines Themas ein und lenkt die SuS auf eine bestimmte Bahn. Das kann für das gemeinsame Weiterarbeiten am Thema hilfreich sein. Es kann aber auch eine unnötige Einschränkung bedeuten. Je besser die Lehrperson ihre SuS kennt, desto besser kann sie abschätzen, was für welche Gruppe richtig ist.
- Lesekompetenz: In den meisten Fällen werden die Expert*innen ihre Informationen aus Büchern und Texten entnehmen. Das heißt, sie müssen entsprechend gut lesen können und auch wissen, wie sie aus einem Text wichtige Informationen herausholen können. Dazu helfen konkrete Anleitungen wie: Zwischentitel setzen, Stichworte ausschreiben, Skizzen erstellen, ...
- Zusammenarbeit: Für die Schritte 2 und 3 müssen die SuS gut zusammenarbeiten können. Dies sollte bei der Gruppenbildung mitbedacht werden. Je nach Gruppe und je nach Thema kann es sinnvoll sein, gezielt kognitiv / sozial stärkere und schwächere SuS in Gruppen zu mischen oder aber ein bestimmtes Unterthema nur für die Stärkeren oder nur für die Schwächeren vorzusehen. Es kann sich anbieten, spezifische Rollen innerhalb der Gruppe abzumachen: Zeitüberwacher, Notizenmacherin, Bibliothekgänger, Zeichnerin, ...

Der Einführungs-Aufwand lohnt sich, denn Gruppenpuzzle deckt die drei Komponenten von Kompetenz ab:

- Verständnis – Fachbegriffe, Fakten, Bezüge, Hintergründe, Zusammenhänge werden deutlich
- Fertigkeit – selbstständiges Arbeiten, Zusammenfassen, Skizzieren, Austauschen, Erklären
- Haltung – weitergeben des Erarbeiteten, darüber ins Gespräch kommen, Reflektieren

- Ausserdem ist Gruppenpuzzle stark auf das eigenständige Handeln und Denken der SuS ausgerichtet. Dadurch ist es eine ideale Methode für den kompetenzorientierten Unterricht.

c) Vorbereitung der Lehrperson

Nachdem die Lehrperson sich thematisch eingearbeitet hat, definiert sie die wichtigsten Unterthemen, zu denen je eine Expert*innengruppe gebildet werden soll.

Bei Bedarf erstellt sie Hilfsfragen und / oder genauere Aufträge für Schritt 2. Sie sucht entsprechendes Informationsmaterial und bereitet es für die Lernenden auf. Auch wenn die SuS selbst Material finden sollen, verschafft sich die Lehrperson vorgängig einen Überblick über entsprechende Möglichkeiten.

Bezüglich der Unterrichtsorganisation sind besonders die Übergänge zwischen den einzelnen Schritten gut zu planen:

- Schritt 1:
Wie genau stehen die Unterthemen miteinander in Beziehung und welche Funktion haben sie mit Blick auf das Gesamtthema? Wie kann das dargestellt werden? Wie viel Information zum Gesamtthema braucht es für den Überblick und zur Auswahl der Unterthemen, ohne dass es langatmig wird? Wie werden diese präsentiert?
- Schritt 2:
Wie werden die Gruppen gebildet / die Themen zugeteilt? Gibt es SuS-Kombinationen, die vermieden / gezielt gefördert werden sollen? Wo arbeitet welche Gruppe? Wie findet sie ihr Material?
- Schritt 3:
Wie kann die Neumischung der Gruppen möglichst reibungslos geschehen? (Tipp: Innerhalb der Expert*innen Gruppe durchnummerieren, dann bilden alle 1er, alle 2er etc. je eine Gruppe für Schritt 3)
- Schritt 4:
Wann ist der richtige Zeitpunkt, diesen Schritt einzuleiten? Was ist mit Gruppen, die bei Schritt 3 früher fertig sind? Wie wird garantiert, dass allfällige noch offene Fragen geklärt werden sowie dass die SuS das nötige Verständnis resp. die nötige Fertigkeit und Haltung vermittelt bekommen haben?

2.2 Gruppenpuzzle – kompetenzorientiert

a) Rolle von Lehrperson und Lernenden

Die Lehrperson ...

- ... führt die Methode Schritt für Schritt ein.
- ... legt während des Unterrichts das Augenmerk auf die möglichst reibungslosen Übergänge.

- ... moderiert die Schritte 1 und 4.
- ... ist in Schritt 2 besonders aufmerksam und bietet den Gruppen wo nötig Hilfestellungen an, denn von der Qualität des hier Erarbeiteten hängt der ganze weitere Lernerfolg ab. Wenn die Gruppen ein Handout erstellen, zeigen sie dieses, bevor es weitergegeben wird.
- ... hält sich bei Schritt 3 möglichst zurück und überlässt das Feld den SuS.

Die Lernenden ...

- ... arbeiten in Schritt 2 selbstgesteuert, organisieren ihre Gruppenzusammenarbeiten, tragen je ihren Teil bei.
- ... übernehmen in Schritt 3 die Rolle des Erklärens, indem sie das gemeinsam Erarbeitete selbstständig präsentieren.
- ... wenn sie nicht selbst an der Reihe sind mit Erklären übernehmen sie sowie die Rolle des Zuhörens und erhalten so einen grösseren Einblick ins Thema.
- ... schauen in Schritt 4 auf die anderen Schritte zurück, erfassen die Zusammenhänge und festigen so ihr Verständnis / ihre Fertigkeit / ihre Haltung.

b) Inhaltliche Tiefe erreichen

Wirklich in die Tiefe eines Themas führt der Lernprozess erst in der Phase I. In der Phase E geht es eher um das Zusammentragen von verschiedenen Elementen, die zum Thema gehören. Trotzdem muss die Arbeit auch in dieser Phase nicht an der Oberfläche bleiben. Inhaltliche Tiefe wird gefördert durch:

- ansprechendes Thema mit eigener Tiefe
- qualitativ hochstehende Informations- und Arbeitsmaterialien, die für die SuS anspruchsvoll, aber verständlich sind
- genügend Zeit
- gutes Arbeitsverhalten in der Klasse
- sorgsame Aufgabenstellung und nötigenfalls Begleitung durch die Lehrperson bei Schritt 2
- ergründen von Zusammenhängen in Schritt 4.

c) Differenzierungsmöglichkeiten und / oder Niveaueinpassungen

Einfache Formen von Gruppenpuzzle können bereits im Zyklus 1 eingesetzt werden. Ein Beispiel:

- 1 Die Lehrperson erzählt den Anfang einer Kamishibai-Geschichte.
- 2 Jede weitere Szene bildet ein Unterthema. Die Expert*innen Gruppen erhalten das entsprechende Bild und den Text. Sie üben den Text zu lesen oder nachzuerzählen und / oder ergänzen das Bild mit eigenen Elementen.

3 In der Gruppe erzählen die SuS die ganze Geschichte, wobei jedes Kind die vorbereitete Szene erzählt.

4 Anhand der Bilder wird nun gemeinsam noch einmal die ganze Geschichte erzählt.

Mit zunehmender Übung und zunehmendem Alter können komplexere Themen und Aufgabenstellungen bearbeitet werden.

In der Regel entspricht das Zusammentragen von Informationen resp. das Kennenlernen von Fertigkeiten und Haltungen (Schritt 2) dem Niveau 1. Je nach Aufgabenstellung kann in Schritt 2 bereits Niveau 2 erreicht werden, etwa wenn die Expert*innen zum Gelesenen ein Schaubild zeichnen sollen. Das Erklären des Erarbeiteten in eigenen Worten (Schritt 3) entspricht Niveau 2.

Zum Einbezug einer Niveau-3-Aufgabe kann nach Schritt 3 ein weiterer Schritt eingebaut werden, der bereits in die Phase I überführt. Nachdem alle Expert*innen zu Wort kamen, erarbeitet die Gruppe aufgrund dieser gesammelten Informationen einen Transferauftrag.

Beispiel zu 3C_1 "Die Menschenwürde als vom Glauben getragenes Grundprinzip eines humanen Ethos erkennen, erläutern und sich dafür einsetzen": In Schritt 2 wurde zu den Unterthemen gearbeitet: Mensch als Abbild Gottes, Menschenrechte, Kinderrechte, Tierrechte, Grunprinzipien der Ethik. In Schritt 3 werden die Informationen ausgetauscht und danach in Schritt 3b aufgrunddessen Argumente pro und contra Abtreibung / Todesstrafe / Gleichstellung in der katholischen Kirche / ... notiert.

Weitere Anmerkungen zu Schritt 2:

- Idealerweise entscheiden die Lernenden selbst, für welches Unterthema sie sich spezialisieren.
- Die Unterthemen können als unterschiedlich anspruchsvoll deklariert werden, sodass die SuS die Gruppe nach Schwierigkeitsgrad wählen und nicht ausschliesslich nach Interesse für das Thema.
- Eine klare Aufgabenstellung mit damit verbundenem Auftrag ist einfacher als eine offene Aufgabenstellung.
- Idealerweise werden Informationen in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen angeboten, also mit und ohne Bilder, mehr oder weniger ausführlich. Tipp für die Arbeit mit Bibeltexten: Texte aus verschiedenen Kinderbibeln, Bibelübersetzungen und aus der Bibel in leichter Sprache verwenden.

Weitere Anmerkung zu Schritt 3:

- Es können auch Paare gebildet werden. Dann übernehmen immer zwei SuS in der neuen Gruppe gemeinsam die Expert*innenrolle für ihr Unterthema. So trägt die / der Einzelne etwas weniger Verantwortung und die beiden SuS können einander bei der Erklärung unterstützen.

2.3 Gruppenpuzzle in der Phase E

Oben wurde bereits angedeutet, dass das Gruppenpuzzle als Methode die Phasen **B-E-I** verbinden kann. Mit Blick auf die Phase **E** steht das "mehr Erfahren" im Zentrum. Die Methode ist speziell geeignet, um als Klasse gemeinsam vielfältige Informationen zusammenzutragen und miteinander zu teilen.

2.4 Gruppenpuzzle als Methode in den anderen Lernphasen

Begegnen

Beispiel für 2B_7 "Das Kirchenjahr beschreiben, einzelne Feste vergleichen und in ihrer Bedeutung für den Alltag überprüfen.":

Schritt 1:

Die Lehrperson zeigt eine Grafik des kirchlichen Jahreskreises.

Schritt 2:

Die SuS wählen ein Fest und tauschen sich in Gruppen darüber aus. Sie beziehen sich auf ihre eigenen Erfahrungen und halten fest, was es zu diesem Fest alles braucht.

Schritt 3:

In den gemischten Gruppen wird dieses Vorwissen zu den verschiedenen Festen miteinander geteilt.

Schritt 4:

Der Jahreskreis wird im Plenum mit Stichworten aus der Gruppe ergänzt, die Lehrperson steuert Fachbegriffe bei. So wird deutlich, wo die grössten Wissens- oder Erfahrungslücken sind, an denen in der Phase **E** weitergearbeitet werden kann.

Intensivieren

Beispiel für 4B_1 "Formen des Bekenntnisses von Religionen herausarbeiten, begründen und bewerten":

In der Phase **E** wurden die Begriffe sowie historische und theologische Zusammenhänge des Apostolischen Glaubensbekenntnisses eingeführt, was den Schritt 1 in der Phase **I** überflüssig macht.

Schritt 2:

In Gruppen werden die einzelnen Abschnitte des Gebets weiter vertieft. Die Aufgabe besteht darin, die entsprechenden Zeilen neu zu formulieren und visuell umzusetzen.

Schritt 3:

Die einzelnen Textzeilen werden zusammengefügt, die visuelle Umsetzung erläutert.

Schritt 3b:

Die visuellen Elemente werden zusammen mit den Textzeilen zu einem Gesamtbild mit dem Titel "Glaubensbekenntnis" zusammengefügt.

Schritt 4:

Die in den Gruppen entstandenen Gesamtbilder werden präsentiert. Jede und Jeder wählt sich eines aus und erhält eine Kopie davon. Darüber schreiben die SuS "Mein Glaubensbekenntnis" und bearbeiten die Kopie so, dass sie zur eigenen Glaubensauffassung passt.

Zeigen

Die Schritte 3b und 4 lassen sich als Präsentation oder Reflexion des Gelernten gestalten. Ein Beispiel dazu ist die oben skizzierte Sequenz zur Kompetenz 4B_1.

2.5 Literatur: Gruppenpuzzle

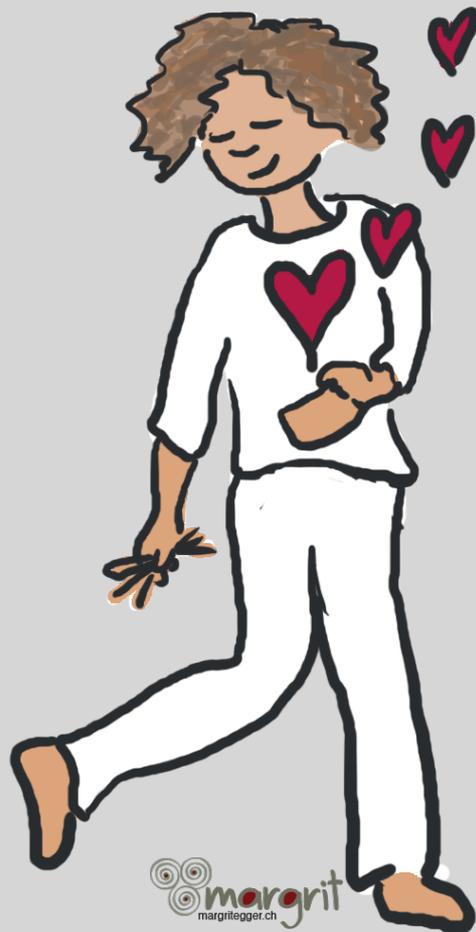
Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen finden sich z.B. bei:

Blumhagen, Doreen. (2006), *55 Methoden Religion. Einfach, kreativ, motivierend*. Augsburg: Auer-Verlag. S. 59-60.

Niehl, Franz W., & Thömmes, Arthur. (2014), *212 Methoden für den Religionsunterricht* (2 ed.). München: Kösel., S. 228-229.

Wildhirt, Susanne, & Wiechmann, Jürgen. (2016), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. S. 52-64.

Methoden in der Lernphase I



Innerhalb des Lernprozesses spielt die Phase des Intensivierens eine Hauptrolle. Hier entscheidet sich, ob das Gelernte wirklich verinnerlicht wird und somit für künftiges Handeln zur Verfügung steht. Sprich: Ob die Lernenden schliesslich im entsprechenden Themenbereich kompetent sind. Entsprechend wird für die Phase **I** in der Regel der grösste Teil der Lernzeit aufgewendet. Noch deutlicher als in den bisherigen Lernphasen steht beim Intensivieren die Aktivität der Lernenden im Zentrum. Nur was sie selbst in die Hand nehmen, selbst durchdenken, selbst fühlen und erfahren können sie selbst kompetent werden.

a) Fokus für die Lernenden

Bildlich gesprochen standen die Lernenden in Phase **B** dem Thema gegenüber, in Phase **E** sind sie darin eingetaucht und haben es besser kennengelernt. In der Phase **I** nehmen sie das Thema nun gewissermassen in sich auf. Das Intensivieren bezieht sich dabei auf zwei unterschiedliche Ebenen:

- Die Auseinandersetzung mit dem Thema so intensivieren, dass das Erarbeitete künftig als Wissen / Haltung / Fertigkeit zur Verfügung stehen kann. Das Erarbeitete wird geübt, auf neue Zusammenhänge oder Perspektiven übertragen, in eigenen Worten wiedergegeben.
- Die Auseinandersetzung mit dem Thema so intensivieren, dass es sich mit dem eigenen Leben verbindet und die SuS sich selbst mit ihm in Beziehung bringen. Das Erarbeitete wird aus eigener Sicht gedeutet, mit Blick auf eigene Werthaltung durchdrungen, kreativ gestaltet, als Spiegel für eigene Auffassungen angenommen.

b) Fokus für die Lehrperson

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema fordert eine gute Lernatmosphäre, vor allem dann, wenn die SuS das Thema mit sich selbst in Verbindung bringen sollen. Es ist Aufgabe der Lehrperson, für eine Atmosphäre zu sorgen, die intensives Arbeiten in einem geschützten Raum ermöglicht.

Im Ablauf des Lernprozesses bildet die Phase **I** den Übergang zwischen **E** und **Z**. Das in der Phase **E** Erarbeitete wird nun persönlich angeeignet, damit es anschliessend in der Phase **Z** sichtbar gemacht werden kann. Die innere Verbindung zu diesen Nachbarphasen muss gewährleistet werden und für die SuS nachvollziehbar sein.

In der Phase **I** zeigen sich bereits Ansätze zur Kompetenzerreichung. Wo dem nicht so ist, unterstützt die Lehrperson die entsprechenden SuS mit gezielten Massnahmen.

Bei der Methodenwahl für die Phase **I** ist zu beachten:

- Intensivieren braucht Zeit – in der Regel liegt hier der Schwerpunkt eines Lernprozesses und es wird für diese Phase also die meiste Unterrichtszeit verwendet.

- Die Phase **I** sollte die sachliche Vertiefung des Themas / das Üben von Fertigkeiten und Haltungen ermöglichen ...
- ... und gleichzeitig die eigene persönliche Auseinandersetzung jeder und jedes Einzelnen mit den Tiefendimensionen des Themas.
- Bei geschickter Methodenwahl kann das hier Erarbeitete direkt in die Phase **Z** einfließen.

Für die Phase **I** eignen sich insbesondere alle kreativen Methoden. Exemplarisch werden im folgenden zwei vorgestellt: Bildnerisches Gestalten und Kreatives Schreiben.

1. Methode: Bildnerisches Gestalten

1.1 Fachdidaktische Kurzeinführung

a) Die Seele spricht in Bildern

Bilder vermitteln zwischen der Innen- und der Aussenwelt. Kinder nehmen Impulse von der Aussenwelt auf und entwickeln daraus eigene innere Bilder. In ihrem Spielen, Malen, Gestalten, Reden geben sie diese inneren Bilder zumindest bruchstückhaft wieder nach aussen. Bevor Kinder sich sprachlich ausdrücken können, funktioniert ihre Kommunikation mit der Mitwelt wesentlich über diese Bilder. So ermöglicht das Bildhafte eine vorsprachliche oder ausser-sprachliche Kommunikation.

Auch die Sprache der Religion ist bildhaft. Sie ist voller Symbole und Metaphern, voller Vergleiche und Paradoxien. Diese bildhafte Dimension von Religion lässt sich am einfachsten im eigenen kreativen Tun erkunden, denn der aktive Umgang mit Symbolen und Metaphern ist leichter zugänglich als der passive. Das heisst, lange bevor Kinder sich über die Bedeutung von Symbolen austauschen oder Bedeutungsebenen eines Bibeltextes unterscheiden können, können sie in ihrem kreativen Tun Symbolisches ausdrücken. Das geschieht bei den Kleinsten, wenn sie einen Bauklotz – brumm brumm brumm – über den Boden fahren lassen oder bei etwas älteren Kindern, wenn sie beim Aufsetzen einer Königinnenkrone automatisch eine aufrechte Haltung einnehmen.

Die religiöse Ausdrucksfähigkeit im aktiven Tun zu fördern ist darum eine Grundaufgabe von Religionsunterricht und Katechese. Das bildnerische Gestalten liefert dafür einen nonverbalen Zugang. Dieser hat das Potential, das, was nicht gesagt werden kann (oder will), dennoch sichtbar zu machen. Somit kann kreativer Ausdruck in Farben, Formen, Materialien eine Innenwelt ins Aussen bringen.

b) Bildnerisches Gestalten in Religionsunterricht und Katechese

In Religionsunterricht und Katechese geht es beim bildnerischen Gestalten nicht um das genaue Anwenden und Verfeinern einer bestimmten Technik und auch nur in begrenztem Mass um die ästhetische Qualität der entstehenden Werke. Es ist aber wichtig, dass die kreativen Arbeiten in der nötigen Sorgfalt ausgeführt werden können – gerade weil es im religiösen Bereich auch um das Ausdrücken von inneren Themen und Glaubensüberzeugungen geht, denen mit unbedingter Wertschätzung begegnet werden muss. (Ausserdem spricht natürlich nichts dagegen, wenn am Ende ein Produkt entstanden ist, das den Lernenden Freude bereitet und das sie mit Stolz erfüllt.)

Ziel der kreativen Arbeit in Religionsunterricht und Katechese ist jedoch nicht das dabei entstehende Produkt, sondern die Verinnerlichung des Themas, die im Arbeitsprozess erfolgt. Die Ergebnisse solcher kreativer Auseinandersetzung sind oftmals nicht nur für Aussenstehende, sondern auch für die Künstlerin oder den Künstler selbst überraschend.

c) Rahmenbedingungen

Dafür sind gutes Material und geeignete Raum- und Zeitverhältnisse nötig:

- Material: Ansprechende und praxistaugliche Bereitstellung. Während der Durchführung ist die Materialbeschaffung chaosanfällig. Mit guter Vorausplanung und klaren Anweisungen kann diese Gefahr vermindert werden.
- Raum: Wo steht das Material? Wo arbeiten die SuS? Ist für sie ungestörtes, konzentriertes Arbeiten möglich? Viele Kinder stören sich daran, wenn andere "bei ihnen abschauen" – wie kann dem entgegengewirkt werden? Gibt es genügend Platz für das Material, die Arbeitsplätze und für die fertigen Werke? Können letztere allenfalls zum Trocknen noch liegenbleiben?
- Zeit: Erlaubt es die Zeit, sich auf das Thema und den Gestaltungsprozess ohne Hetze einzulassen? Beachten: Je grösser das Format, desto mehr Zeit braucht die Bearbeitung. Und: Auch das Aufräumen braucht Zeit.

d) Techniken

Für das bildnerische Gestalten stehen ganz unterschiedliche Techniken zur Verfügung. Das Ergebnis einer kreativen Arbeit wird durch die gewählte Technik und das zur Verfügung gestellte Material massgeblich beeinflusst. Einige Überlegungen zur Auswahl:

- Grobmotorische Techniken fördern den intuitiven Ausdruck, so zum Beispiel Fingerfarben oder Wasserfarben mit Schwamm auf nassem Untergrund oder auch grossformatige Collagen mit gerissenen Papierstücken und Kleister. Ähnlich wirkt auch das Zeichnen / Malen / Kritzeln mit der schwachen Hand oder mit beiden Händen gleichzeitig.

- Feinmotorische Techniken sind stärker kognitiv gesteuert und schränken damit den spontanen Ausdruck eher ein, so insbesondere Farb- oder Bleistiftzeichnungen oder auch exakte Collagen.
- Schwarz-Weiss Techniken schalten die Dimension "Farbe" aus und fokussieren dadurch auf Formen und Strukturen.
- Beim Zeichnen und Malen prägen Form und Farbe des zur Verfügung stehenden Papiers / Untergrundes die Ausrichtung und Gestaltung des Ergebnisses. So fördert zum Beispiel rechteckiges Papierformat dualistische Gottesdarstellungen, in denen sich Himmel und Erde als zwei voneinander getrennte Bereiche gegenüberstehen, während rundes Papierformat diese Perspektive tendenziell aufbricht.
- Bei der Arbeit mit Ton oder anderer Knetmasse können unterschiedliche Gestaltungsformen und -wege ausprobiert werden, ohne dass Spuren des Verworfenen sichtbar bleiben. Ähnliches gilt für Legearbeiten.
- Dreidimensionales Arbeiten fügt mit der Räumlichkeit dem Ausdruck eine weitere Ebene hinzu. Bei der sogenannten Landart wird dabei auch die Umgebung in das Kunstwerk mit einbezogen.
- Werden technische Hilfsmittel wie Fotokamera / Tablet verwendet, gibt es eine grössere Distanz zwischen den künstlerisch Tätigen und dem Kunstwerk. Fotografieren hilft, den Blick auf Details in der Aussenwelt zu fokussieren.
- Mit Hilfe von einfachen Programmen können bereits Kinder im Zyklus 1 Trickfilme erstellen. Beliebt sind dafür Lego- oder Playmobilfiguren, aber auch Naturmaterial eignet sich sehr gut. Wie beim Fotografieren schiebt sich auch hier der Bildschirm zwischen das betrachtende Auge und das Betrachtete. Das kann man sich z. B. für ethische Themen zu Nutze machen, indem auf diese Weise unterschiedliche Perspektiven dargestellt werden können.

e) Methodisch-didaktische Tipps

Je nach Aufgabenstellung braucht es ein gemeinsames Aufwärmen und Vorbereiten:

- Stimmung lockern, Angst mindern, Energie in Fluss bringen:
 - Bewegungen und gemeinsame Sprüchli anwenden.
 - Bewegungslied singen.
 - Einen Ballon im Kreis balancieren, ohne dass er zu Boden fällt (auch Chiffontücher eignen sich dafür).
 - mit Blitz-Zeichnen-Übungen kann Perfektionismus abgebaut werden:
 - Papier zerknüllen und wieder auffalten. Die so entstandenen Felder mit Musterchen füllen
 - Während 3 Sekunden auf einem Blatt frei kritzeln und dann daraus ein Tier oder ein Monster zeichnen.

- In schneller Folge gibt die Lehrperson Anweisungen, was zu zeichnen ist: ein Kreis, ein Stern, ... es gibt jeweils nur wenige Sekunden Zeit bis zur nächsten Anweisung. Alternativ geben die SuS reihum selbst Anweisungen.

Materialsammlung

- Alle sitzen um einen langen Streifen Packpapier oder stehen an der Wandtafel. Passend zum Thema wird nun gemeinsam Zeichenmaterial gesammelt. Bei einer Einheit zum Thema "Exodus" stellt die Lehrperson die Frage: Was gibt es alles in Ägypten? Ein Kind ruft: "Pyramiden". Dann zeichnen alle eine Pyramide. Auf diese Weise erstellt die ganze Gruppe gemeinsam einen grossen Bilderpool, der dann bei der Einzelarbeit als Inspiration dienen kann.
- Auch die Betrachtung von Bildern aus der Kunst kann eine Anregung sein für das eigene Gestalten (vgl. dazu "Methoden in der Phase B: Bildbetrachtung").
- Konzentration fördern:
 - Stilleübung
 - gemeinsames Rhythmusklappen
 - Kinesiologische Übung
- Manche Kinder und Jugendliche sind sich gewohnt, dass während dem Gestalten nach Belieben gesprochen werden darf. Aber genauso wie Rechnen braucht auch Gestalten Konzentration – insbesondere, wenn es dabei um innere Vertiefung geht. Das Gestalten kann sogar meditativen Charakter haben (vgl. dazu Methoden in der Phase **B** "Meditation und Stille"). Bevor die entsprechende Einheit beginnt, erklärt die Lehrperson den SuS, dass beim Gestalten Ruhe und Konzentration genauso wichtig ist wie beim Lesen oder Rechnen und bespricht die damit verbundenen Regeln. Allenfalls kann eine ruhige Musik dabei helfen, die Ruhe zu wahren. Evtl. dafür immer dieselbe Musik verwenden.
- Um die "Angst vor dem leeren Blatt" zu mindern, können gewisse Elemente vorgegeben werden. Im Minimalfall z. B. ein blauer Punkt. Im Maximalfall etwa ein Tisch voller Bastelmaterial und Symbolgegenstände. Die Verwendung von Alltagsmaterialien für Collagen oder dreidimensionale Werke kann sehr inspirierend sein.
- Gestaltungsaufgaben können allein, zu zweit oder in Gruppen ausgeführt werden. Es kann spannend sein, etwas in Stille und also ohne verbale Kommunikation gemeinsam zu gestalten. Vielleicht tragen auch alle einen Teil zu einem gemeinsamen Riesenwerk bei?
- Gibt es eine innere Verbindung zum Unterrichtsthema? Solche wären z. B.:
 - Schöpfung: Land-Art mit Naturmaterialien.
 - Pfingsten: Etwas im Feuer verbrennen und aus Asche und Russ ein Gemeinschaftsbild gestalten.
 - Unsere Pfarrei: Collage aus Text- und Fotomaterial aus dem Pfarreiblattarchiv.
 - Ostern: Hell-Dunkel-Kontrastbild.

- Von Anfang an mitbedenken, was nach der Fertigstellung mit einem Kunstwerk geschieht. Wird es präsentiert? Kommentiert? Weiterverarbeitet? Meditiert? Reflektiert? Wird es wieder aufgelöst? Bleibt es (eine Weile) vor Ort sichtbar? Nimmt die Künstlerin oder der Künstler es mit nach Hause?
- Oder soll am Ende gar kein Produkt vorliegen? Dafür eignen sich z. B. Zeichnen in Sand; Formen aus Ton oder Knetmasse, wobei am Ende das Material wieder zusammengeballt wird; Malen in mehreren Schichten, die sich bis zur Unkenntlichkeit überdecken; sowie alle Arten von Legearbeiten.

f) Vorbereitung der Lehrperson

Aus der Fülle an möglichen Techniken wählt die Lehrperson jene aus, die unter den gegebenen Bedingungen von Raum, Zeit und Geld überhaupt in Frage kommen. Für die nähere Auswahl ist massgebend, welches Ziel die Gestaltungsaufgabe erfüllt: Geht es mehr um das Festigen von Gelerntem oder mehr um die persönliche Auseinandersetzung damit? Oder soll beides kombiniert werden? Im Idealfall gibt es zudem eine innere Verbindung zwischen der Technik resp. dem Material und dem Unterrichtsthema. Unter Umständen lassen sich Elemente aus den Phasen **B** und **E** direkt in die Gestaltung einbeziehen oder einbauen.

Die Lehrperson probiert die gewählte Technik aus. Aus dieser Erfahrung stellt sie das nötige Material zusammen und klärt organisatorische Fragen:

- Wie viel Zeit braucht eine sorgfältige Umsetzung?
- Wie gross sollen / dürfen die Kunstwerke werden?
- Braucht es einen Schutz für die Tische oder für die Kleidung der SuS oder allenfalls sogar für den Boden?
- Teilen sich jeweils mehrere Kinder einen Farbkasten, eine Schere, ...?
- Braucht es eine spezielle Entsorgung?
- Reicht die Zeit, um alles wieder aufräumen zu können? Wie wird das Aufräumen organisiert? Was übernehmen die SuS, wo ist es sinnvoller, dass die Lehrperson das Aufräumen übernimmt. Wo können Pinsel ausgewaschen werden? Tipp dazu: Wer ihn nicht mehr braucht, legt den Pinsel in ein Wasserbecken. Es gibt immer Kinder, die entweder früher fertig sind oder aus Freude am Pinselwaschen noch ein bisschen länger bleiben und das Fertigreinigen übernehmen.
- Falls etwas vorgezeigt werden muss: Wie ist garantiert, dass alle es gut sehen?
- Was machen SuS, die vor den anderen fertig sind?

Unmittelbar vor der Durchführung stellt die Lehrperson alles Material bereit und richtet ggf. den Raum entsprechend ein.

1.2 Bildnerisches Gestalten – kompetenzorientiert

Ausdruckslust und Kreativität kennen keine Altersgrenzen, so lässt sich bildnerisches Gestalten in jedem Zyklus anwenden. Zu beachten ist, dass SuS im Zyklus 2 und 3 oftmals hohe Anforderungen an sich selbst stellen und ihre eigene künstlerische Leistung sehr kritisch einschätzen. Mit ungewohnten und überraschenden Techniken oder Ansätzen können diese Muster gebrochen werden. Dafür geeignet ist z. B. das Gestalten mit der schwachen Hand oder beidhändig, Malen mit den Füßen, mit Verbundenen Augen oder das Verwenden von überraschendem Lege- oder Baumaterial.

Bei der Aufgabenstellung ist darauf zu achten, dass der Spiel- und Gestaltungsraum für die SuS möglichst gross bleibt. Das Ausmalen einer Vorlage ist hingegen kaum kompetenzorientiert.

Rolle von Lehrperson und Lernenden

Die Lehrperson sorgt durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen und durch die Schaffung einer passenden, konzentrierten Atmosphäre dafür, dass die SuS in ihrem Gestaltungsprozess nicht gestört werden.

Sobald alle verstanden haben, wie die Aufgabe lautet, hält sich die Lehrperson zurück und ist im Hintergrund um die Wahrung der Arbeitsatmosphäre besorgt. Dazu gehören auch kleine Handreichungen wie Material nachfüllen oder wieder sortieren, Papierkorb leeren, Flüssigfarb- oder Pinsel bedienen ... Wenn die Umstände es zulassen, kann sie sich selbst ebenfalls einer vertiefenden kreativen Tätigkeit widmen – in der Regel aber anhand einer anderen Technik als die SuS, damit das Werk der Lehrperson nicht zum Vorbild für die SuS wird. Bei repetitiven Arbeiten, bei denen das Reden erlaubt ist – z. B. Fetzen reissen für Kleisterarbeit oder auch beim Aufräumen – hat die Lehrperson die Ohren offen und achtet auf das, was die SuS untereinander reden. Oft geben solche Gespräche Auskunft darüber, was die SuS gerade beschäftigt.

Die Lernenden sind je nach Aufgabenstellung allein oder in Gruppen konzentriert bei der Arbeit.

a) Inhaltliche Tiefe erreichen

Das Erreichen von inhaltlicher Tiefe ist das Ziel der Phase I und so liegt darin auch der Sinn des bildnerischen Gestaltens in dieser Unterrichtsphase. Es ist also unbedingt darauf zu achten, dass die gewählte Aufgabe den Kern des Unterrichtsthemas betrifft und ihre Umsetzung die vertiefte Auseinandersetzung damit verlangt. Gefragt sind Aufgaben, die nicht einfach abbildende Funktion haben. Vielmehr kann und soll das bildnerische Gestalten genutzt werden zum Ausdruck von Zwischentönen, zum Andeuten von Unsagbarem und zum Verknüpfen der Ebenen, indem Verständnis und Haltung miteinander verbunden werden.

b) Differenzierungsmöglichkeiten und / oder Niveaueinstellungen

Gestaltungsaufträge in der Phase I sind auf Niveau 2 oder 3 anzusiedeln. Wenn möglich werden die Aufträge so formuliert, dass sie auf beiden Niveaus ausgeführt werden können.

c) Reflexion⁹

Je nach dem sind im Gestaltungsprozess sehr persönliche Werke entstanden. Diese sind auf jeden Fall wertzuschätzen und zu würdigen. Beurteilungen wie schön / schludrig / gut / ... sind unbedingt zu vermeiden.

Zur Wertschätzung gehört, dass die Werke in irgendeiner Weise präsentiert werden. Einige Möglichkeiten dazu:

- Stumme Ausstellung: Die Werke liegen auf oder hängen an der Wand und werden still angeschaut. Dies kann auch im Kreis getan werden: Alle legen ihr Werk vor sich auf den Boden, die ganze Klasse schreitet langsam darum herum, bis wieder alle an ihrem Platz sind.
- Als Variante dazu, können auf Post-its Assoziationen oder mögliche Titel zu den Werken geklebt werden.
- Präsentation im kleinen Rahmen: Jeweils zwei SuS tun sich zusammen und stellen einander ihre Werke vor.
- Guckfenster: Die Werke werden grösstenteils verdeckt, nur ein Guckfenster bleibt offen. Diesen Ausschnitt des Werkes schauen sich alle an.
- Rahmen: Mit vier (goldenen) Kartonstreifen legt eine Schülerin oder ein Schüler einen Rahmen auf das Werk des Nachbarkindes. Über diesen so eingerahmten Ausschnitt erzählt die Künstlerin oder der Künstler etwas.
- Vernissage: Die Werke werden mit Informationstafeln versehen und / oder mündlich vorgestellt und präsentiert.
- Fotografieren und für den Einstieg beim nächsten Mal verwenden, fürs individuelle Dossier ausdrucken, in einer Liturgie projizieren, ...

Die Reflexion kann sich auf den Prozess beziehen oder auf das Produkt. Sie kann im Gespräch oder schriftlich geschehen.

Bei einem Austausch über die Werke ist zu beachten, dass diese auch unbewusste Elemente enthalten. Vielleicht wird die Künstlerin oder der Künstler das eigene Werk auch selbst erst mit der Zeit verstehen. Ebenfalls zu beachten ist die Diskrepanz zwischen der verbalen Sprachfähigkeit und dem nonverbalen Ausdruck. Die Kraft der Kunstwerke darf nicht geschmälert werden durch ein Zerreden oder Nachbohren. Oftmals können die Werke auch ganz unbesprochen bleiben.

9. Ideen für Reflexionsmethoden finden sich im Kapitel: Reflektieren des Lernens, S. 107f.

1.3 Bildnerisches Gestalten in der Phase I

Da beim kreativen Umsetzen ein Thema zwangsläufig verdichtet werden muss und dabei immer auch die eigene Persönlichkeit ins Spiel kommt, ist das bildnerische Gestalten für die Phase **I** geradezu ideal. Es muss nur darauf geachtet werden, dass sich die Gestaltungsaufgabe aus der bisherigen Beschäftigung mit dem Thema heraus ergibt und dass die SuS nicht eingeschränkt werden durch zu enge Vorgaben oder zu klare Erwartungen an das Produkt.

Da in den meisten Fällen nach dem Gestalten ein Produkt vorliegt, kann die Phase **I** mit einer Präsentation direkt in die Phase **Z** übergehen.

1.4 Bildnerisches Gestalten als Methode in den anderen Lernphasen

Begegnen

Mit einfachen Gestaltungsaufgaben lassen sich ideal Präkonzepte abholen. Z. B.:

- "Gott und die Welt – Lege ein Bild zu diesem Titel mit dem Legematerial!"
- "Der Sinn vom Leben – Zeichne!"
- "Religiöse Menschen – Skizziere Figuren aus Fingerabdrücken"

So kann auch eine erste Verinnerlichung oder Reflexion der Begegnung angeregt werden. Z. B.:

- Die SuS hören eine Geschichte. Danach nehmen sie in jede Hand einen Wachsmalstift und kritzeln mit beiden Händen, während sie der Geschichte noch nachhängen. (Tipp: das Blatt an der Unterlage leicht ankleben).
- Während die SuS einen Kurzfilm anschauen, halten sie ein Stück Knete in der Hand. Am Ende des Films schauen sie, was daraus geworden ist.

mehr **E**rfahren

Wenn die SuS etwas abzeichnen sind sie gezwungen, ganz genau hinzuschauen und Details wahrzunehmen. Thematische Möglichkeiten sind z. B.:

- antike Weltkarte
- hebräische oder griechische Schriftzeichen
- Ikonen oder Heiligenbilder
- Illustrationen zu Land und Leute Israels, z. B. zur Bundeslade. Eine anspruchsvolle Variante davon ist das Zeichendiktat: Die Lehrperson gibt die Anweisungen zum Zeichnen. Das kann auch paarweise durchgeführt werden, ein Kind hat das Bild, das andere nicht. Für diese Aufgabe eignen sich besonders auch symbolische Abbildungen, wie etwa das [Flammarion](#) oder eine vereinfachte Form des [Meditationsbildes von Bruder Klaus](#).

- Einen Text lesen oder hören und dazu im Sinne von Sketchnotes Skizzen erstellen.

Eine andere Möglichkeit: Die SuS erhalten ein "Lückenbild", das sie aufgrund von schriftlichen Informationen ergänzen.

Zeigen

Anhand der entstandenen Werke lässt sich auf unterschiedliche Weise präsentieren und Darstellen, was gelernt wurde.

Spezifischer ist der Einsatz der Methode, wenn das bildnerische Gestalten selbst dem Zeigen dient. Möglichkeiten dazu sind z. B.:

- Die SuS erhalten biblische Texte zum Thema Tod und Leben. Aus alten Klarsichtmäppchen schneiden sie Figuren aus und gestalten mit diesen ein buntes Schattentheater am Hellraumprojektor oder Visualizer.
- Die SuS haben sich in Gruppen mit je einem Schöpfungstag beschäftigt. Im Ostergottesdienst sind in der Kirche 7 FlipCharts aufgestellt. Während in der Lesung von Gen 1 ihr Schöpfungstag beschrieben wird, bemalen die Gruppen simultan ihr Plakat mit Fingerfarben.

1.5 Literatur: Bildnerisches Gestalten

Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen finden sich z.B. bei:

Bruderer, Markus. (2006), *RU kreativ. Methoden, Konzeptionen, Materialien für einen erfolgreichen Religionsunterricht.*, S. 51-53.

Goecke-Seischab, Margarete Luise. (1988), *Miteinander kreativ sein. Bildnerisches Gestalten in kirchlichen Kinder-, Jugend- und Erwachsenengruppen.* Karlsruhe: Kaufmann/Christophorus., ganzes Buch. Schon etwas in die Jahre gekommen, aber mit einer Fülle an praxiserprobten Techniken und konkreten Tipps.

Niehl, Franz W., & Thömmes, Arthur. (2014), *212 Methoden für den Religionsunterricht* (2 ed.). München: Kösel., S. 183-206.

Szagon, Anna-Katharina. (2013), *Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens.* Hannover., ganzes Buch, insb. S. 41-112. Anna Katharina Szagon beschreibt in ihrer Langzeitstudie mit Kindern und Jugendlichen aus Rostock, wie sich deren Gottesbild im Lauf der Jahre entwickelt hat. Dafür arbeitet sie mit unterschiedlichen gestalterischen Methoden. So gibt das Buch nicht nur Einblick in die religiöse Entwicklung von Kindern, sondern liefert auch unzählige Praxisideen.

Das Schweizer Lehrmittel "*bildÖffner*" bieten stufengerechte Beispiele und Umsetzungsmöglichkeiten. In vielen Schulen ist es vorhanden.

2. Methode: Kreativ Schreiben

2.1 Fachdidaktische Kurzeinführung

Gegenüber der mündlichen Sprache hat Schreiben den Vorteil, dass Wörter nicht nur hörbar, sondern auch sichtbar werden. Was aufgeschrieben wird, bleibt verfügbar, es kann ab- oder umgeschrieben werden, neu verarbeitet, kombiniert und ergänzt werden. Zudem ergeben sich daraus gestalterische Möglichkeiten, mit der Text- oder Schriftform zu spielen. Mit dem Schreiben einher geht eine Verlangsamung und oftmals eine Klärung des Denkens.

Beim kreativen Schreiben steht die persönliche Auseinandersetzung mit einem Thema im Vordergrund. Das Schreiben dient als Werkzeug für diese Auseinandersetzung. Nicht das Produkt ist das Entscheidende, sondern der Schreibprozess. Kreatives Schreiben meint also nicht einfach das Festhalten von Notizen, sondern die Auseinandersetzung mit einem Thema. Dabei "werden Erfahrungen vertieft und erweitert, hier wird das Wünschen geübt." (Niehl & Thömmes, 2014, S. 108).

Beim kreativen Schreiben im religiösen Kontext geht es immer auch darum, Mittel gegen die religiöse Sprachlosigkeit zu finden. Im Schreiben wird der Umgang mit religiöser Sprache geübt, Ausdrucksweisen können ausprobiert und Formulierungen gesucht werden. Beim Lernen von religiöser Sprache spielen die aktive und die passive Anwendung ineinander: Je mehr Umgang mit religiösen Texten (Bibel, Gebete, Lieder, Heiligenlegenden, aber auch Bilderbücher, Gedichte und ähnliches) die SuS haben, desto leichter wird ihnen der eigene Ausdruck fallen. Und je geübter sie in der eigenen religiösen Ausdrucksweise sind, desto besser werden sie religiöse Texte verstehen. Für Anfänger*innen bieten sich darum Kombinationen von aktivem und passivem Sprachgebrauch an. Möglichkeiten dazu sind z. B. das Nacherzählen von Geschichten, das Erweitern von Psalmversen, das Anpassen eines Liedtextes.

a) Mögliche innere Hindernisse

Nicht alle SuS sind jederzeit bereit, sich auf die Prozesse einzulassen, die beim Schreiben ausgelöst werden können. Vielen fällt es besonders dann schwer, wenn sie über sich selbst und ihr Inneres schreiben sollen. Dies kommt insbesondere mit beginnender Pubertät am Übergang von Zyklus 2 und 3 oft vor. Hier ist das Schaffen einer geschützten und entspannten Atmosphäre besonders wichtig. So müssen sich die SuS zu 100% darauf verlassen können, dass ihre Texte nur mit ihrer Zustimmung von anderen gesehen werden. Ausserdem hilft es in der Regel, wenn die SuS nicht direkt über sich selbst schreiben müssen, sondern eine andere Perspektive wählen können.

Leider ist das Schreiben bei nicht wenigen SuS mit Arbeit, Anstrengung, Zwang konnotiert. Solche Gefühle behindern die Kreativität. Entscheidend ist darum eine entspannte Atmosphäre. Es hilft, wenn die Lehrperson den Sinn und die Art dieses Schreibens erklärt und sagt, dass es nicht auf schöne Schrift ankommt, dass Fehler keine Rolle spielen (zum Umgang damit s.

den übernächsten Abschnitt) und dass die SuS selbst entscheiden, ob sie ihren Text irgendetwas zeigen wollen oder nicht. Auch die Sprache selbst kann ein Hindernis darstellen. Wenn immer möglich dürfen die SuS die Texte in der eigenen Muttersprache schreiben.

Das Schreiben soll Spaß machen! Hilfreich dabei ist, jeweils mehrere Schreibaufträge vorzuschlagen, die unterschiedlich enge Vorgaben machen. Daraus können die SuS dann einen Schreibauftrag auswählen.

b) Einen Rahmen bieten

Kreativität braucht eine Form. Anders als man auf den ersten Blick annehmen könnte, wird das kreative Schreiben durch klare Vorgaben nicht erschwert, sondern erleichtert. Formale oder inhaltliche Vorgaben stecken das Feld ab, innerhalb dessen der Kreativität freien Lauf gelassen werden kann.

Formale Vorgaben können sein:

- Automatisch schreiben: Während 7 Min. alles aufschreiben, was durch den Kopf geht. Wenn der Kopf einen Moment lang leer ist, dann einfach eine Wellenlinie zeichnen, bis der nächste Gedanke kommt, der dann wieder aufgeschrieben wird. Das ergibt eine Art Gedankenprotokoll und bietet ideales "Sprachmaterial", mit dem später weitergearbeitet werden kann.
- Alle Wörter aus einer Liste müssen vorkommen.
- Die Wörter eines bestehenden Psalmverses so umstellen, dass sich ein neuer Sinn ergibt.
- Einen bestehenden Text in sein Gegenteil umschreiben.
- Bauform resp. Textstruktur vorgeben, z. B.:
 - Feste Formen wie etwa Elfchen, bestehend aus elf Worten; Haiku, bestehend aus drei Zeilen und maximal 17 Silben; Limerick mit dem Reimschema aabba; ... Ein entsprechend vorbereitetes Arbeitsblatt erleichtert die Arbeit sehr.
 - Rätsel schreiben zu Symbolen oder Gefühlen, die dann von den anderen Kindern gelöst werden. Dafür kann z. B. eine Leerpostkarte verwendet werden, auf deren einer Seite geschrieben, auf der anderen Seite gezeichnet wird.
 - 4-Satz-Geschichten schreiben: Wo, Wer, Was passiert, überraschender Schluss. Für N1 und N2 können auch Möglichkeiten vorgeschlagen werden, also eine Auswahl von drei Orten, drei Figuren, drei Handlungsinputs und die SuS finden dann noch einen ganz eigenen Schluss.
 - Angefangene Gedicht- oder Gebetsform weiterführen oder einzelne Lücken füllen
 - Akrostichon: Jeder Buchstabe eines Wortes wird als Anfangsbuchstabe eines anderen Wortes verwendet. Fortgeschrittene schreiben auf diese Weise einen Satz oder kurzen Text, in dem die Anfangsbuchstaben nacheinander gelesen wieder ein Wort ergeben. Bsp. Jetzt endlich segne uns sacht!

- Klangliche Vorgaben: Alle (Haupt)Wörter müssen mit demselben Buchstaben beginnen; alle Wörter müssen denselben Vokal enthalten; möglichst viele Zischlaute sollen vorkommen, ...

Inhaltliche Vorgaben:

- Eine überraschende Perspektive einnehmen, z. B.: Was denkt eigentlich die Kerze am Nebentaltar?
- Sinneseindrücke beschreiben, z. B.: So riecht es in der Kirche. So schmeckt eine Hostie.
- Etwas ganz genau beschreiben: Eine Person, eine Figur, ein Gegenstand, ein Gefühl, ...
- Ein rätselhaftes Bild beschreiben oder eine Geschichte dazu erfinden.
- Einen fiktiven Tagebucheintrag oder einen Brief schreiben.
- Einer Figur aus einer Geschichte ein Gebet in den Mund legen.
- Vorgegebene Bausteine zu einem Text fügen. Die Bausteine können mit Geschichtenwürfeln gewürfelt oder aus den Symbolkarten von Rainer Oberthür gezogen werden.

An der Schnittstelle zwischen kreativem Schreiben und bildnerischem Gestalten stehen Aufträge, die Buchstaben und Bilder zusammenbringen oder Schönschrift-Aufträge. So kann auch durch die besondere Gestaltung von Buchstaben oder ein spezifisches Schriftbild etwas ausgedrückt werden.

Selbstverständlich können Schriftstücke auch illustriert oder etwa als Comic dargestellt werden. Eine beliebte Form für letzteres wäre, dass der ganze Text in den Sprechblasen aus Comic-Ausdrücken besteht, also grrr, ächz, kicher etc. Das eignet sich sehr gut für die Arbeit mit Psalmen.

c) Rückmeldungen auf Texte der SuS

Während des Schreibprozesses spielen Grammatik und Rechtschreibung keine Rolle. Die SuS sollen einfach so schreiben, wie es ihnen am leichtesten fällt und wenn möglich die "Korrekturstelle im Kopf" ausschalten. Selbstverständlich aber gibt die Lehrperson Auskunft, wenn ein Kind nach einer korrekten Schreibweise fragt.

Wenn Texte in irgendeiner Art publiziert oder weiterverwendet werden, können Fehler darin behutsam korrigiert werden. Vielen Kindern ist es wichtig, dass ihre Texte orthographisch korrekt sind. Die Lehrperson kann z. B. sagen: "Es gibt noch ein paar Rechtschreibfehler in deinem Text. Soll ich sie dir sagen?"

Wenn über längere Zeit an einem Text gearbeitet und geschliffen wird, kann die Lehrperson anregen, auch über den Stil nachzudenken. Z. B. "Findest du noch ein spannenderes Wort statt 'gut'?"; "Schau mal, du hast drei Wörter im Satz, die mit M beginnen. Vielleicht findest du noch mehr M-Wörter?"; "Du hast viele lange Sätze geschrieben. Der Text wird einfacher, wenn du kürzere Sätze daraus machst."

Bei alledem ist zu beachten, dass die sprachliche Ausdrucksfähigkeit in aller Regel der religiösen Entwicklung hinterher hinkt. Was die SuS schriftlich ausdrücken, umfasst nicht alles, was in ihnen vorgeht. Rückmeldungen auf Texte sind darum äusserst behutsam zu handhaben. Das führt für die Lehrperson zu einem Zwiespalt. Einerseits ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden im Umgang mit religiöser Sprache zu unterstützen. Dazu gehören auch Hinweise auf Formulierungsmöglichkeiten, z. B. indem Wort- oder Satzbausteine zur Verfügung gestellt werden. Andererseits muss unbedingt vermieden werden, dass solche Rückmeldungen als Kritik an der Sprache der SuS oder gar als Kritik am Inhalt ihres Textes aufgefasst wird. Am besten wird dieser Zwiespalt im Unterricht benannt und so die SuS in die Entscheidung mit einbezogen, wie viel Hilfestellung der Lehrperson sie erhalten möchten.

d) Vorbereitung der Lehrperson

Die Lehrperson formuliert 2-4 Schreibaufträge, die:

- motivieren
- zur Intensivierung mit dem Thema anregen. Also dazu anregen, ...
 - ... dieses noch tiefer zu durchdringen.
 - ... dieses mit sich selbst in Bezug zu bringen.
 - ... eine eigene Quintessenz zu finden.
 - ... die eigene Haltung dazu zu hinterfragen.
- mit den bisherigen Lernphasen und der Phase Z in Verbindung stehen.
- den Ressourcen der SuS entsprechen.
- in der verfügbaren Zeit bearbeitbar sind.

Tipp: Es hilft, sich ganz konkrete Kinder vorzustellen. "Worüber würde Franz gerne schreiben?"

Zur Vorbereitung gehören ausserdem folgende Fragen:

- Wie kann die Vertraulichkeit während des Schreibens und danach garantiert werden? Braucht es Sichtschutz, damit sich alle wohl fühlen? Können sich die SuS auf weitere Räume, nach draussen, in den Flur verteilen? – Oder ist bei diesem Schreibauftrag gar keine Vertraulichkeit nötig, z. B. weil die SuS kreativ zusammenarbeiten und sich von den anderen inspirieren lassen sollen?
- Wann ist ein Text "fertig"? Wie ausgereift soll er sein? Passiert danach etwas damit?
- Gibt es eine Minimal- resp. eine Maximallänge der Texte? Ist diese für alle SuS gleich?
- Wie wird die Arbeit der SuS gewürdigt, auch bei jenen, die ihren Text privat halten wollen? (Ideen dazu unten bei "Reflexion")
- Könnte eine meditative Musik die Schreibatmosphäre unterstützen?

- Braucht es bestimmtes Material? Schönes Papier? Stifte? Computer? Schreibmaschine? Stempel?
- Braucht es eine Vorbereitung zum Schreiben?
- Formal: Sind die gefragten Textformen bekannt oder müssen sie zuerst eingeführt und ausprobiert werden?
- Inhaltlich, z. B.:
 - Wörtersammlung im Plenum als Mindmap oder als Wörkerturm, bei dem zuunterst die Basiswörter stehen, dann darauf aufbauende Wörter und vielleicht auch noch Balkone, Türen, Fenster ...
 - schriftliches Gruppengespräch
 - Gedankenaustausch zu zweit
 - anregende Bilder oder Gegenstände
 - zur Vorbereitung zum Erfinden von Geschichten können spontane Rollenspiele dienen
 - zur Vorbereitung von Nacherzählungen schreibt die Lehrperson Stichworte aus der Geschichte auf Lose (Zachäus, Baum, Menschenmenge, Jesus, Geld). Jedes Kind zieht ein Los und sagt dann im Kreis wer oder was es ist und beschreibt sich selbst.
- Atmosphärisch: Meditation / Stilleübung, Konzentrationsübung (z. B. gemeinsames Klopfen eines Rhythmus), Bewegung, Arbeitsplätze vorbereiten, ...

2.2 Kreativ Schreiben – kompetenzorientiert

a) Rolle von Lehrperson und Lernenden

Sobald die Schreibaufträge eingeführt sind, hält sich die Lehrperson ganz zurück. Sie bleibt an ihrem Pult, damit die Privatsphäre der Schreibenden gewahrt ist. Die SuS halten es ebenso. Sie melden sich, wenn sie Hilfe brauchen.

Die Hauptaufgabe der Lehrperson ist es, die gelassene und konzentrierte Schreibatmosphäre zu unterstützen und zu schützen. Sie steht bei Bedarf jenen SuS zur Verfügung, die eine Unterstützung von ihr möchten.

b) Inhaltliche Tiefe erreichen

Neben geschickt gewählten Schreibaufträgen und genügend Zeit braucht es oft auch eine gewisse Beharrlichkeit, um in die Tiefe zu kommen. Die SuS sollen lernen, dass Schreiben ein Prozess ist, der meistens mehrere Anläufe braucht. Es lohnt sich, von Anfang gezielt mit mehreren Entwürfen zu arbeiten und also die SuS z. B. drei mögliche Anfänge schreiben lassen, von de-

nen sie dann einen zum Weiterarbeiten auswählen. Wenn die Lernenden einmal erlebt haben, wie am Ende eines längeren Schreibprozesses ein Text entstanden ist, der einfach "stimmt", dann haben sie sehr viel über sich selbst und über die Qualität religiöser Sprache gelernt.

Die Lehrperson kann die SuS darin unterstützen, indem sie sie zum Überarbeiten anregt. Z. B.

- "Denk noch einmal zehn Minuten nach. Vielleicht merkst du dann, dass du etwas noch genauer schreiben kannst."
- "Leg den Text weg und lies ihn in einer halben Stunde noch einmal. Bist du dann immer noch zufrieden mit ihm?"
- "Leg den Text weg, male ein Bild zu dem, was dir im Text wichtig ist. Lies ihn danach noch einmal."
- "Lies dir den Text selbst laut vor. Du darfst dich dazu auch bewegen, z. B. über den Pausenplatz spazieren."
- "Lies den Text jemand anderem vor."
- "Schreibe probierhalber einen anderen Schluss. Welcher gefällt dir besser?"
- "Schreibe den Text noch einmal ab. Aber baue mindestens 5 Veränderungen ein."

c) Differenzierungsmöglichkeiten und / oder Niveaueinstellungen

Einfache Formen von kreativem Schreiben können angewendet werden, sobald die SuS die ersten Buchstaben kennen. Selbstverständlich sind dann sehr einfache Schreibaufträge gefragt. Diese können meistens auch mit Zeichnen verbunden werden: "Schreibe oder zeichne ...", eine weitere Hilfe ist das Abschreiben.

Beim kreativen Schreiben ist jedes Kind auf dem eigenen Niveau aktiv. Je nach dem wird es bekannte Texte oder Textbausteine analog verwenden (N1) oder mit eigenen Aspekten ergänzen (N2) oder ganz neue Muster und Ausdrucksformen erfinden (N3). Nicht selten mischen sich diese Ebenen beim Schreiben.

Zusätzlich kann und soll in den Aufgabenstellungen differenziert werden. Am einfachsten ist es, eine Form vorzugeben und bezüglich Inhalt unterschiedliche Schreibmöglichkeiten zu geben – oder umgekehrt.

Wenn möglich sollen die SuS selbst entscheiden können, wann ihr Text "fertig" ist.

d) Präsentation und Reflexion

Die Reflexion kann sich auf den Schreibprozess beziehen oder auf den entstandenen Text. Wenn die SuS im Klassengespräch von ihren Schreiberfahrungen berichten, können sie voneinander lernen, wie unterschiedlich der Umgang mit Einfällen und Blockaden beim Schreiben sein kann.

Vielleicht sind im Schreibprozess sehr persönliche Werke entstanden. Diese sind auf jeden Fall wertzuschätzen und zu würdigen. Beurteilungen wie schön / schludrig / gut / ... sind unbedingt zu vermeiden.

Einerseits sollen die SuS die Gelegenheit erhalten, ihre Texte zu präsentieren, andererseits muss respektiert werden, wenn jemand das nicht möchte.

Einige Möglichkeiten zur Textpräsentation:

- Alle lesen etwas aus ihrem Text vor. Mindestens ein Wort – maximal den ganzen Text.
- Alle geben die Texte anonym der Lehrperson oder einem Kind. Diese*r liest sie vor. Alternativ: Die Texte werden unter den SuS zugelost, so dass jede und jeder einen Text vorliest, ohne zu wissen, von wem er stammt.
- Die Texte werden von weit weg gezeigt, sodass keine Einzelheiten zu erkennen sind.
- Die Texte werden aufgehängt und stumm gelesen. Gewissen Stellen können mit Post-its zugedeckt werden.
- Einander die Texte zu zweit oder in kleinen Gruppen vorlesen.
- Ausstellung der Texte: Die SuS präsentieren ihren Text auf schön gestaltetem Grund/Lege-material. Entweder stumm oder mit vorlesen. Das kann z. B. in zwei Gruppen geschehen: Die einen bleiben bei ihrem Text, die anderen gehen beim Gongschlag jeweils zum nächsten Text und lassen ihn sich vorlesen, danach wird gewechselt.
- Die Klasse gestaltet ein Klassenleporello mit Lieblingstexten. Dazu werden die Texte auf A5 Halbkarton geklebt und mit Klebeband zu einem beliebig anwachsenden Leporello verbunden.
- Für kurze Geschichten sind Faltbüchlein sehr beliebt (im Internet gibt es zahlreiche Anleitungen dazu)

2.3 Kreativ Schreiben in der Phase I

Aufgrund der oben beschriebenen Eigenschaften des Schreibens eignet sich diese Methode sehr gut für die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema: Es verlangsamt das Denken, es zwingt zur Klarheit, es erleichtert die Reflexion und das Überarbeiten, es ist ein Mittel zur Wahrnehmungsschärfung und zur Verdichtung, es kann die Phantasie anregen und das Wünschen schulen.

2.4 Kreativ Schreiben als Methode in den anderen Lernphasen

Begegnen

Texte der SuS werden selbst zum Ort der Begegnung. Dazu eignen sich auch die oben beschriebenen Übungen zur Vorbereitung auf das Schreiben. Weitere Möglichkeiten dazu:

- Während einer gewissen Zeit führen die SuS ein "Wunder-Tagebuch". Ihre Beobachtungen bilden den Einstieg ins Thema "Wunder" (1B_1; 2B_3; 3A_3)
- Alle schreiben ein Elfchen, dessen erstes Wort lautet: "ich". Diese Elfchen führen dann in die verschiedenen Aspekte von eigener Identität ein. (1A_1/2/4; 3A_1/2; 4A_1)
- Die SuS schreiben alles auf, was ihnen zu "Sünde" einfällt. Das kann z. B. in Form eines stummen Gesprächs an Plakaten oder an der Wandtafel geschehen. Die Stichworte und Aussagen bilden den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dem christlichen Verständnis von Sünde. (2E_7)

mehr Erfahren

Beim Erfahren geht es um die Vermittlung von Neuem. Somit kann der Inhalt des Geschriebenen in dieser Phase nicht von den SuS selbst kommen. Dementsprechend bieten sich Schönschreiben und Schreibbilder an. Möglichkeiten dazu:

- Alle Fachbegriffe zu einem Thema so schön wie möglich abschreiben, sodass die Buchstaben eines Wortes untereinander stehen. In einem zweiten Schritt könnten sich die SuS zu jedem Begriff schlau machen und dann dazu jeweils ein Akrostichon erstellen.
- Während des Lesens von Informationen Merksätze schön aufschreiben und gestalten.
- Informationen zu einem Thema Schritt für Schritt in ein Schreibbild verwandeln. Die einfachste Form wäre ein Mindmap, bei dem die Wörter / Aussagen thematisch sortiert werden. Anspruchsvoller ist ein Wörterturm oder eine Wortlandschaft (Wörter und Sätze werden in Form von Landschaftselementen aufgeschrieben).
- Auch das konzentrierte Abschreiben eines Textes ist möglich. Wenn dieser zudem mit Lücken oder mit Denk- und Sprechblasen ergänzt wird, gibt es auch Raum für die Kreativität der SuS.

Zeigen

Die beim kreativen Schreiben entstandenen Texte eignen sich unter Umständen als Produkte zum Zeigen des Gelernten oder können mit wenig Zusatzaufwand dafür (um)gestaltet werden.

Auch der Schreibprozess selbst kann dem Aufzeigen des Gelernten dienen. Am Ende ihres Lernprozesses blicken die SuS auf die einzelnen Phasen zurückschauen und reflektieren diese schreibend. Eine Mögliche Aufgabenstellung für Zyklus 2 könnte lauten:

"Seit den Frühlingsferien setzten wir uns mit dem Thema Tod auseinander. Wir haben den Friedhof besucht und eine Beerdigung gesehen. Wir haben viel darüber geredet und gelesen. Jetzt sind wir am Ende dieser Unterrichtsreihe. Erinner dich an das, was wir gemacht haben und verfasse einen Reisebericht: Wie ging es dir auf dieser Reise? Wie geht es dir jetzt? Was hast du alles gelernt? Benutze das Material aus dem Heft. Du kannst zeichnen, malen, etwas einkleben, schreiben, dichten." (2B_4)

2.5 Literatur: Kreativ Schreiben

Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen finden sich z.B. bei:

Dörrie, Doris. (2019), *Leben, Schreiben, Atmen. Eine Einladung zum Schreiben*. Zürich: Diogenes., ganzes Buch. Vor allem als Anregung für Lehrpersonen, die im Schreiben noch nicht zu Hause sind. Doris Dörrie schildert unzählige Szenen, bringt einfache Schreibtipps und sinniert gleichzeitig über ihr eigenes Schreiben und das Schreiben ganz allgemein.

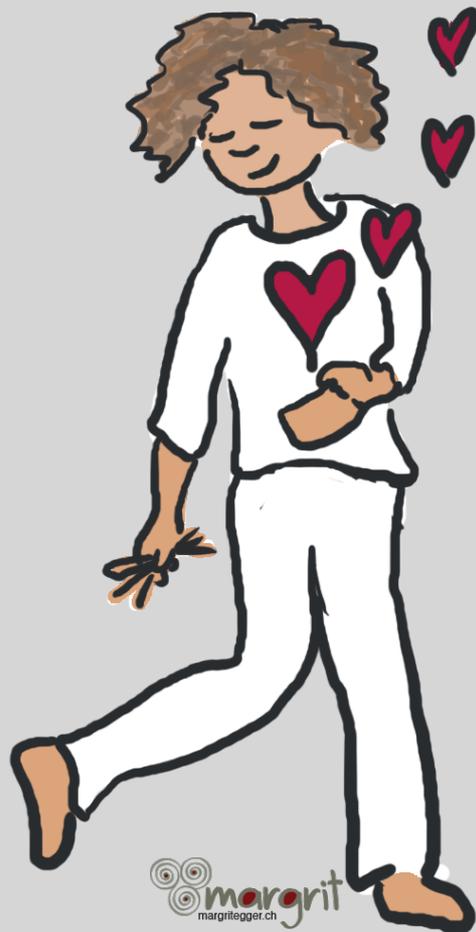
Niehl, Franz W., & Thömmes, Arthur. (2014), *212 Methoden für den Religionsunterricht* (2 ed.). München: Kösel., S. 79-181 befasst sich allgemein mit dem Thema "Sprache", auf den S. 107-130 geht es ums Schreiben.

Platsch, Anna. (2010), *Schreiben als Weg. Von der kreativen Kraft des Wortes*. Bielefeld: Theseus.

Wagener, Elena. (2014), *Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte* (28). Kassel., ganzes Buch mit Beispielen und Reflexionen aus der Praxis.

Zopfi, Christa, Nussbaumer, Olivia, & Zurschmitt, Evi. (2012), *Schreiben mit allen Sinnen. Kreatives Schreiben im Unterricht*. Hölstein: LCH Lehrmittel 4bis8.

Methoden in der Lernphase Z



Kompetenz zeigt sich im Anwenden, im Tun. In der Phase **Z** wird anhand von konkreten Handlungen gezeigt, dass und wie die gewünschte Kompetenz erreicht wurde. Während des ganzen Lernprozesses wurde auf diese Phase und die damit verbundene Aufgabe hingearbeitet. Eigentlich müsste jetzt also alles verfügbar sein, was an Verständnis, Fertigkeiten und Haltungen dafür nötig ist. Nun geht es darum, das im Lernprozess Erworbene zu kombinieren und in Bezug auf eine konkrete Aufgabenstellung anzuwenden.

Idealerweise knüpft die **Z**-Aufgabe direkt an die **Begegnung** in der Lernphase **B** an: Die **B**-Aufgabe, die am Anfang des Lernprozesses noch nicht oder nur unvollständig gelöst werden konnte, wird am Ende des Lernprozesses noch einmal aufgenommen und kann nun eigenständig bearbeitet werden. Eine solche Konstellation macht den Lernenden ihren eigenen Lernfortschritt und den Kompetenzzuwachs unmittelbar erfahrbar: Zuerst konnte ich das nicht, aber jetzt kann ich es!

a) Fokus für die Lernenden

Während mehreren Wochen oder gar Monaten haben sich die SuS mit einem Thema auseinandergesetzt. Am Ende des Lernprozesses geht der Blick zurück: Was habe ich in dieser Zeit alles gelernt? Wie haben sich mein Verständnis des Themas, meine Haltung dazu und meine Fertigkeiten entwickelt?

Der Blick geht aber auch voraus: Woran ganz konkret merke ich, dass ich nun kompetenter bin als vorher? Wie kann ich meine neue Kompetenz anwenden?

b) Fokus für die Lehrperson

Am Ende des Lernprozesses erhält die Lehrperson anhand einer konkreten Aufgabe ein Feedback über den Lernstand der SuS. Ist es gelungen, die gewünschte Kompetenz zu erreichen?

Die Lehrperson hat die Lernenden während des ganzen Prozesses begleitet und die Lernangebote bei Bedarf laufend angepasst. In der letzten Lernphase bietet sie den SuS die Gelegenheit, ihre Kompetenzerweiterung auch nach aussen sichtbar zu machen.

c) Synthese und Transfer

Für **Z**-Aufgaben gibt es zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten: Synthese + Transfer.

Bei der Synthese geht es darum, die vielen einzelnen Komponenten des Gelernten zu einem Ganzen zusammen zu fügen. Beispiel einer Syntheseaufgabe zu 3C_2 "Meinungen und Handlungen auf die zugrundeliegenden Wertevorstellungen befragen, abwägen und kritisch reflektieren.": Am Beispiel der Todesstrafe wurden Wertvorstellungen vorgestellt, darüber diskutiert und Grundlagen von ethischen Argumentationsstrukturen geübt. In der Phase Z inszenieren die SuS einen Debattier-Wettbewerb: Vertreterinnen des Pro- und Contra-Lagers werden zugelost und müssen die Zuhörenden mit ihren Argumenten überzeugen. In der anschließenden Reflexion werden die erfolgreichen Argumentationsstrukturen analysiert. Im Gespräch reflektieren die SuS, wie es ihnen in ihren Rollen ging.

Beim Transfer geht es darum, das Gelernte in einem neuen Kontext anzuwenden. Beispiel einer Transferaufgabe zu 3C_2 könnte bei gleicher Vorbereitung wie oben sein, dass die Lernenden anhand von Unterlagen des Pro- und Contra-Lagers in einem Aufsatz ihre eigene Position zum Thema "Abtreibung" beschreiben und begründen. Was sie anhand der Debatte zur Todesstrafe gelernt haben, wenden sie nun mit Blick auf die Frage des Schwangerschaftsabbruchs an.

Bei den in diesem Kapitel vorgestellten Methodenbeispielen eignet sich "Performen mit Klang und Körper" für die Synthese, während die "Interaktive (Plakat)Präsentation" auch für eine Transferaufgabe eingesetzt werden kann.

Der Blick zurück an den Anfang des Lernprozesses kann durch die Wiederaufnahme der **Begegnungsaufgabe** erleichtert werden. Vielleicht kann die Aufgabe, die am Anfang des Lernprozesses stand, erst jetzt vollumfänglich gelöst werden? So erleben die SuS direkt den Unterschied zwischen Vorher und Nachher und damit ihren Kompetenzzuwachs.

d) Kriterien für **Z**-Aufgaben

Bei der Methodenwahl und der Formulierung von Aufgaben für die Phase **Z** ist also zu beachten:

- **Z** zeigt den Kompetenzerwerb, das heisst, die Aufgabe kann nur gelöst werden, wenn die Kompetenz tatsächlich erreicht ist.
- Die Aufgabenstellung ergibt sich direkt aus dem vorhergegangenen Lernprozess und ist im innersten mit ihm verbunden.
- Die verwendete Methode ist so vielfältig einsetzbar, dass sie es trotz aller Heterogenität jedem und jeder Lernenden ermöglicht, den Kompetenzzuwachs zu **zeigen** und / oder zu reflektieren.
- Da es in Religionsunterricht und Katechese nicht um Bewertung und Beurteilung geht, muss der Grad der Kompetenzerweiterung nicht messbar sein. Im Vordergrund steht, dass er für die Lernenden selbst wahrnehmbar ist.

Als Methoden dafür eignen sich grundsätzlich Präsentationsmethoden in ihrer ganzen Vielfalt oder auch konkrete Anwendungssituationen, wie etwa die Durchführung einer gemeinsamen Erntedankfeier. Im Folgenden werden zwei vielleicht weniger bekannte Methoden exemplarisch vorgestellt: "Performen mit Klang und Körper" und "Interaktive (Plakat)Präsentation".

1. Methode: Performen mit Klang und Körper

1.1 Fachdidaktische Kurzeinführung

Performen verstehe ich hier als klingendes und im wesentlichen nonverbales Darbieten. Es geht dabei nicht um eine fertig ausgereifte und einstudierte Aufführung. Im Zentrum steht das erforschende Tun mit Klang und Bewegung. Eine Performance hat durchaus experimentellen Charakter. So verstandenes Performen ermöglicht den Wechsel von der sprachlich-kognitiven

zur sinnlich-körperlichen Ebene. Es ist darum für religiöse Themen besonders geeignet, denn es kann Tiefendimensionen erreichen, die über das kognitive Bewusstsein kaum zugänglich sind. Dadurch, dass die Performance einem Publikum präsentiert wird, treten die Aufführenden in Kommunikation mit den Zuschauenden und erhalten eine Resonanz auf ihr Tun. Dieser Blick von aussen erleichtert in der Regel auch den Blick auf sich selbst und trägt damit zur Reflexion bei. Hauptausdrucksmittel sind dabei akustische Reize: Klänge, Rhythmen, Geräusche, Musik. Daneben können auch Körperbewegungen und elementare Requisiten wie Tücher, Tüten oder Stühle zum Einsatz kommen.

a) Akustische Mittel

Kleines Vokabular (gemäss Duden):

Geräusch

"etwas, was akustisch mehr oder weniger stark wahrgenommen wird (und was ohne bewusste Absicht durch etwas in Bewegung Befindliches oder Gesetztes entstanden ist)"

Klang

"a) etwas, was akustisch in reiner, dem Ohr wohlgefälliger Weise wahrgenommen wird und über eine kürzere Zeit hin, aber allmählich schwächer werdend, andauert; Ton, der durch das harmonische Zusammenklingen meist heller, reiner Töne entsteht

b) bestimmte Eigenheit der Töne einer Stimme, eines Instrumentes o. Ä."

Ton

"vom Gehör wahrgenommene gleichmäßige Schwingung der Luft, die (im Unterschied zum Klang) keine Obertöne aufweist"

Rhythmus

"a) zeitliche Gliederung des melodischen Flusses, die sich aus der Abstufung der Tonstärke, der Tondauer und des Tempos ergibt

b) Gliederung des Sprachablaufs durch Wechsel von langen und kurzen, betonten und unbetonten Silben, durch Pausen und Sprachmelodie"

Melodie

"a) singbare, in sich geschlossene Folge von Tönen (in der Vokal- und Instrumentalmusik)

b) Weise, Vertonung (eines Liedes)"

Klingen lassen

Klänge, Rhythmen, Geräusche, Musik ... diese akustischen Reize wirken unmittelbar auf Menschen und haben einen Einfluss auf ihre Stimmung und ihr Wohlbefinden (man denke nur an eine kreischende Kreide auf der Tafel oder aber an das leise Plätschern von Wasser). Deshalb können mit diesen akustischen Signalen Atmosphären erzeugt und ganze Geschichten erzählt werden.

Zur Erzeugung von Klängen und Geräuschen braucht es nicht unbedingt Instrumente. Auch Alltagsgegenstände und der eigene Körper können klingen (Stichwort: Bodypercussion). Und natürlich dient auch die Stimme dazu, Klänge, Töne und Geräusche zu erzeugen. Ja, selbst der Atem klingt. Es braucht nichts weiter als offene Ohren und Freude am Ausprobieren, um in fast allem ein Instrument zu entdecken.

Ein paar Anregungen dazu:

- Wie klingt Trommeln auf dem Tisch, dem Pult, auf unterschiedlichen Stühlen, den Kirchenbänken, dem Abfalleimer? Wie verändert sich der Klang, wenn mit Händen, Stiften, Schuhen, Ästen, ... getrommelt wird?
- Wie klingt Papier, wenn es zerknüllt wird? Wie Folie?
- Wie klingen Hohlräume beim Draufklopfen oder Reinpusten? Flaschen, Kessel, Kartonröhren,
- Womit kann gerasselt werden?
- Auf welchen Gegenständen lässt sich mit Reibung ein Klang oder ein Geräusch erzeugen? Wie klingen auf diese Weise verschiedene Weingläser, Käsereiben, Treppengeländer, ... Wie verändert sich der Klang, wenn mit den Händen oder mit einem Gegenstand gerieben wird?
- Was ist der höchste Klang, der mit einem Gegenstand im Raum erzeugt werden kann? Der tiefste? Der am längsten klingende?
- Welche Geräusche lassen sich durch Klopfen und Reiben mit dem eigenen Körper erzeugen?
- Welche Klänge und Geräusche können aus dem Mund entlockt werden?
- Wer findet welche Geräusche und Klänge angenehm? Warum? Welche Assoziationen werden geweckt?

Gemeinsam klingen lassen

Alle diese Geräusche und Klänge werden in ihrem Effekt gesteigert, wenn sie von mehreren SuS gleichzeitig erzeugt werden.

Gemeinsames Erzeugen von Klängen ist zudem ein starkes Gruppenerlebnis. Im Musizieren, Singen oder gemeinsamen Klingen kann das Individuum sich ganz in die Gruppe hineinbegeben, sich von ihr mittragen lassen. Das kann im heutigen Zeitalter der Individualisierung eine grosse Entlastung und wertvolle Erfahrung sein. So fördern diese Gruppenerlebnisse die Selbst- und die Sozialkompetenz und können, wenn sie lange genug dauern, auch zu einem spirituellen Erlebnis werden (vgl. dazu die Methoden zur Lernphase B "Meditation und Stille"). Einfach möglich ist zum Beispiel gemeinsames Trommeln oder Stampfen nach einem bestimmten Rhythmus. Oder auch das Aushalten langer Töne – gesummt oder gesungen –, die sich irgendwann in einen harmonischen Klang einfinden. Mit geschlossenen Augen fällt es noch leichter, sich selbst als Teil dieses Ganzen wahrzunehmen.

b) Bewegung und körpersprachliche Mittel

Bewegungselemente leben von Variationen bezüglich:

- Tempo: schnell, langsam, gleichmässig, still
- Grösse: ausladend, platzgreifend, ausdehnend, zusammenziehend, minimal, andeutungsweise
- Position im Raum und ihre Veränderung (horizontal und vertikal)
- Muskeltonus, Krafteinsatz: angespannt, kräftig, schlaff, entspannt
- Einmalig oder wiederholt: Wiederholung bringt Rhythmus
- Bewegungsqualität: fliegend, ruckartig, schwingend

c) Elementare Requisiten

Elementare Requisiten sind Gegenstände, die für unterschiedliche visuelle Effekte und elementare Handlungen verwendet werden können. Es geht hier also nicht um Verkleidung, sondern darum, die Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern.

- Tücher: zerknüllen, ausbreiten, verdecken und enthüllen, werfen, verbinden, knüpfen, legen, schwingen, umwickeln, ...
- Tüten: aufstellen, fliegen lassen (Öffnung nach oben / Öffnung nach unten), etwas daraus hervorholen oder darin verschwinden lassen, hineinsteigen, ...
- Stühle: sich davor, dahinter, darauf oder darunter setzen, stellen, legen; den Stuhl legen, drehen, weitergeben, ...
- Seile: schwingen, Wellen erzeugen, Formen legen, verbinden, einwickeln, baumeln lassen, ...
- Kartonschachteln: als Bauelemente verwenden, drehen, werfen, aufsetzen, hineinsteigen, hineinschauen lassen, etwas darin verbergen, stapeln, balancieren, ...
- Papier: zerknüllen, zerreißen, falten, beschriften, ...

Welche dieser Requisiten können auch klingen oder für Geräusche oder als Rhythmusinstrument eingesetzt werden?

d) Performen

Das Performen ist nicht unbedingt auf ein externes Publikum angelegt. Es kann auch innerhalb der Lerngruppe als Abschluss des gemeinsam durchlaufenen Lernprozesses eingesetzt werden. In diesem Fall bringen alle Anwesenden mit Blick auf das Thema ähnliche Ressourcen mit und können sich leicht in die Performance einfühlen, egal ob sie daran aktiv beteiligt sind oder sich

in der Zuschauendenrolle befinden. Ein weiterer Vorteil dieser Variante ist der geschützte Raum, in dem die Performance stattfindet. Sie kann dadurch gegebenenfalls zu einer eigenen spirituellen Erfahrung werden.

Auf jeden Fall verlangt der Einsatz der Methode eine gewisse Übung und Vertrautheit im Umgang mit Klängen, Geräuschen und Bewegungen. Wird aber im Unterrichtsalltag immer wieder gesungen, getrommelt und geklatscht, werden Bewegung und körperlicher Ausdruck eingesetzt, dann bietet sich diese Methode in der Phase **Z** für das Zusammenbringen und Verdichten vor allem von persönlichen, religiösen, spirituellen Themen an.

Beispiele

1F_6 "Spirituelle Wegbegleiter entdecken, deuten und für das eigene Leben förderlich werden lassen." Anhand des Themas "(Schutz)Engel": Die SuS gestalten Klangszene zu ihrem Leben und bringen die Wirkung eines Schutzengels mit veränderten Klängen zum Ausdruck.

2B_4 "Tod und Auferstehung thematisieren, verschiedene Bezüge verstehen und eine eigene Haltung entwickeln.": Die SuS gestalten eine Klangreise, die von der Geburt ins Leben führt und dann zum Sterben, zum Tod und zur Auferstehung.

3A_3 "Den eigenen Glauben beschreiben, mit biblischen Glaubensvorstellungen vergleichen und reflektieren." Anhand des Themas "Gottesbilder": Im Lernprozess haben die SuS verschiedene Gottesvorstellung aus verschiedenen Zeiten kennengelernt. Diese stellen sie akustisch dar und drücken mit Bewegungen ihren eigenen Bezug dazu aus.

4E_1 "Die Liturgie als Beziehung zwischen Gott und Mensch wahrnehmen, sich darüber austauschen und feiern" Die SuS gestalten eine wortlose Liturgie und führen mit Klängen, Geräuschen, Bewegungen, Farben durch den anthropologischen Prozess einer Messe. ([vgl. dazu das Aufgabenset auf reli.ch](#))

e) Vorbereitung der Lehrperson

Eine Voraussetzung auf Seiten der Lehrperson ist, dass diese selbst Freude hat am Erkunden von Klängen und Bewegungen und dass sie bereit ist, während der Erarbeitungsphase ein gewisses Mass an "kreativem Chaos" zuzulassen.

Die Lehrperson hat während des ganzen Lernprozesses die Phase **Z** im Hinterkopf. Sie bietet den SuS immer wieder Gelegenheiten, in Bewegung oder Klang auszudrücken, was im Unterricht thematisiert wird. Ebenso baut sie gezielt Bewegungs- und Klangelemente ein, die miteinander geübt werden und somit für die Umsetzung in der Phase Z zur Verfügung stehen.

Bei der Arbeit mit Klang und Körper stellen sich einige organisatorische Herausforderungen, die im Vorfeld bedacht werden müssen:

- Gibt es genügend Räume, die klangintensive Gruppenarbeiten zulassen?
- Gibt es Platz für Bewegungen?

- Allfällige Nachbarn sollten vorgewarnt werden, da die Klangperformance vielleicht auch ausserhalb des Unterrichtsraums gehört wird. (Das gilt bereits für die Erarbeitungsphase.)
- Wie ist die Akustik im Unterrichtsraum? Braucht es allenfalls eine Ausweichmöglichkeit? Oder können die akustischen Mittel so angepasst werden, dass sie im gegebenen Raum funktionieren?
- Ist mit akustischen Störungen während der Performance zu rechnen? (Pausen- oder Kirchenglocke, Baustelle, ...)
- Braucht es eine spezielle Atmosphäre? Licht? Kann der Raum verdunkelt werden? Wäre eine Durchführung im Freien, in der Kirche, in einem thematisch passenden Raum günstig?
- Welche Materialien braucht es? Wie können sie allen Gruppen zur Verfügung gestellt werden?
- Falls mit technischen Hilfsmitteln wie Mikrophon, Verstärkung, Effekten, ... gearbeitet wird: Wer bedient die Geräte? Gibt es genug Verlängerungskabel und Steckdosen?
- Falls in Gruppen gearbeitet wird: Wie ist der Ablauf? In welcher Reihenfolge wird präsentiert? Wie werden die Performances eingeleitet und abgeschlossen? Gibt es Applaus dazwischen oder erst am Ende? Braucht es eine "Bühne" – also einen klar begrenzten Raum auf dem die Performance stattfindet?

f) Tipps für die Durchführung

- Instrumente haben auf die meisten Menschen eine unmittelbare Anziehungskraft, die sich bald auch auf andere Klangkörper auswirkt. Wenn die SuS beim Betreten des Unterrichtsraums bereits Instrumente vorfinden, wird ein geordneter Unterrichtsbeginn schwierig. Falls ein solcher wichtig ist, die Instrumente erst danach zeigen.
- Die SuS brauchen genügend Zeit, die verschiedenen Klangkörper und klanglichen Möglichkeiten auszuprobieren.
- Es wird zwischendurch laut werden. Darum braucht es ein sehr deutliches Klangsignal, um die SuS aus einer Probierphase wieder zurückzuholen. Bei entsprechender Witterung kann statt einem Klangsignal zum Holen der Aufmerksamkeit auch kurz das Licht ausgelöscht werden. Oder es wird als optisches Signal vereinbart, dass die SuS still werden müssen, wenn die Lehrperson beide Arme über den Kopf hebt.
- Bei Phasen, in denen die Aufmerksamkeit der SuS nötig ist, werden die Instrumente ganz weggelegt, evtl. mit einem Tuch zudecken oder den Raum wechseln.
- Es kann sehr spannend sein, das Schulhaus oder Kirchenzentrum klanglich zu erkunden. Wie klingt es, wenn wir im Treppenhaus singen? Wie im Keller, auf der Empore, ... Solche Klangerlebnisse gehören zur Vorbereitung für die Anwendung der Methode in Phase Z.
- Vielleicht ist eine Zusammenarbeit mit der verantwortlichen Person für Kirchenmusik möglich.

1.2 Performen mit Klang und Körper – kompetenzorientiert

a) Rolle von Lehrperson und Lernenden

Die Aktivität liegt ganz auf der Seite der Lernenden.

Die Lehrperson ermutigt sie zum immer wieder Ausprobieren und zum genauen Hinhören. Sie gibt Feedback auf die entstehenden Performances indem sie den SuS sagt, was sie wahrnimmt und damit die Aussensicht spiegelt. So ermutigt sie die SuS, so lange am Performen zu schleifen, bis dieses sie innerlich wirklich anspricht. In den kreativen Prozess selbst greift sie aber nicht ein.

b) Inhaltliche Tiefe erreichen

Inhaltliche Tiefe entsteht dann, wenn die Klänge und Geräusche nicht einfach etwas abbilden, sondern etwas ausdrücken. Da im Lauf des Lernprozesses bereits eine intensive Beschäftigung mit dem Thema stattgefunden hat, sind nun die besten Voraussetzungen für inhaltliche Tiefe gegeben. Jetzt braucht es noch genügend Zeit, eine inspirierende Umgebung und allenfalls eine behutsame Strenge der Lehrperson, damit die SuS sich nicht mit den erstbesten Resultaten zufrieden geben.

c) Differenzierungsmöglichkeiten und / oder Niveaueinstellungen

Niveaueinstellungen können durch die Vorgabe von bestimmten Klang- oder Bewegungselementen erfolgen. So können im Verlauf des Lernprozesses geübte Sequenzen in die Performance eingebaut werden (N2). Je nach dem erfinden die SuS noch weitere Sequenzen dazu oder ändern die geübten Sequenzen ab (N3).

Differenzierungsmöglichkeiten bieten darüber hinaus vor allem die Sozialform sowie die Auswahl von Instrumenten oder Requisiten.

1.3 Performen mit Klang und Körper in der Phase Z

Beim Performen bringen die SuS das Thema nach aussen, sie machen es wahrnehmbar, übersetzen es in Bewegung und Klang. Das kann ihnen nur gelingen, wenn sie das Thema ganz durchdrungen haben. Das Performen läuft über die direkte Beteiligung der SuS, sie stellen gewissermassen sich selbst dem Thema zur Verfügung und nehmen es dadurch zwangsläufig in den eigenen Körper auf. Durch ihre Hände, ihren Atem, ihre Stimme, ihren Körper wird das Thema sinnlich wahrnehmbar. So werden die SuS zu am Thema Beteiligten, sie gestalten es aktiv mit.

1.4 Performen mit Klang und Körper als Methode in den anderen Lernphasen

Begegnen

Bei der Begegnung mit dem Thema drücken die SuS ihre ersten Eindrücke spontan mit Bewegung und Klang aus. Das wäre zum Beispiel für die oben erwähnte Unterrichtsreihe zu 1F_6/ Schutzengel anhand von unterschiedlichen Engelbildern gut denkbar. Sehr geeignet dafür sind die Engelbilder von Paul Klee.

Auch ein umgekehrter Zugang ist möglich, dass die SuS in der Phase B eine Vertonung hören, aus der heraus sich dann das Thema entwickelt. Für 2B_4/Tod und Auferstehung könnte das ein Ausschnitt aus einem Requiem sein.

mehr Erfahren

Da Performen eine stark extrovertierte und darstellende Methode ist, eignet sie sich weniger zum Erarbeiten von Inhalten oder Methoden in Religionsunterricht und Katechese.

Eine gute Einsatzmöglichkeit besteht aber im Bereich der Haltung. In der deutschen Sprache wird für Körperhaltung und innere Haltung dasselbe Wort verwendet. Dies deutet auf einen inneren Zusammenhang. Durch das Einnehmen bestimmter Körperhaltungen können die Lernenden sich in verschiedene innere Haltungen hineinversetzen und die damit verbundenen Gefühle zu erahnen. Das lässt sich z. B. anhand von Gebetshaltungen erkunden, oder auch indem die SuS ein Bild betrachten und dieses als Standbild darstellen. Oder die SuS ahmen Bewegungen und Klänge einer Kunstperformance oder aus einem Film nach und erfahren sie so am eigenen Leib. Für Zyklus 3 oder 4 geeignet wäre hier eine Aufführung von Scintilla (www.cirquenchoc.com), in der die Menschenrechte als Tanz- und Zirkustheater dargestellt und reflektiert werden – z. B. zur Arbeit an 3C_1 "Die Menschenwürde als vom Glauben getragenes Grundprinzip eines humanen Ethos erkennen, erläutern und sich dafür einsetzen."

Intensivieren

Durch den grossen Körpereinsatz ist Performen immer auch Intensivieren. Das Dargestellte zeigt sich durch den eigenen Leib. Im kreativen Prozess können die Lernenden sich von sich selbst überraschen lassen und dadurch vom Thema immer wieder neu berührt werden. Die Phasen I und Z fließen bei dieser Methode ineinander.

1.5 Literatur: Performen mit Klang und Körper

Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen rund um Bewegung und Klang finden sich z.B. bei:

- Buck, Elisabeth. (2002), *Kommt und spielt. Bewegter Religionsunterricht im 3. und 4. Schuljahr* (2 ed.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buck, Elisabeth. (2004), *Bewegter Religionsunterricht. Theoretische Grundlagen und 45 kreative Unterrichtsentwürfe für die Grundschule* (4 ed.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dold, Julia. (2017), *Tanz- und Bewegungsideen für Jungen. Mit Elementen aus Hip Hop, Improvisation, Wettkampf- und Ballspielen*. Aachen.
- Drasnin, Sabine. (2008), *Kling-klang-klong-Slalom. Mini-Projekte Musik*. Freiburg im Breisgau.
- Lanfranconi, Jürg. (2008), *Musik und Bewegung*. Herzogenbuchsee.
- Miedzinski, Klaus, & Fischer, Klaus. (2006), *Die neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuss. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund.
- Nickel, Frank Ulrich. (2003), *Bewegen, spielen, darstellen*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Pfeuti, Manuela, & Werro Lehmann, Gabrielle. (2016), *Vielfalt bewegt. 55 Bewegungsspiele zur Förderung der sozialen Kompetenz auf der Unterstufe*. Bern: Schulverlag plus.
- <http://www.mawikla.ch/> *Material-wird-Klang*: Webseite des Musikpädagogen Boris Lanz.
- Webinar *Bodypercussion* von Richard Filz: <https://youtu.be/VCGf3UmH5oc>

2. Methode: Interaktive (Plakat)Präsentation

2.1 Fachdidaktische Kurzeinführung

Diese Methode leitet sich ab vom SuS-Vortrag oder Referat, stärker als dort liegt aber der Schwerpunkt der Präsentation auf den Visualisierungen, die zusätzlich durch Handlungen oder Interaktionen unterstrichen werden können.

a) Analoge und digitale Umsetzungsmöglichkeiten

- Wachsendes Plakat:
Einige Elemente sind auf dem Plakat bereits sichtbar (Stichworte, Zeichnungen, Grundstruktur ...). Während des Vortrags ergänzt die / der Vortragende oder ein Gruppenmitglied das Plakat mit weiteren Elementen. Diese können aufgeklebt oder dazugezeichnet resp. -geschrieben werden. So kann z. B. zum Schöpfungsgeschehen in Gen 1 die Struktur der sieben Tage auf dem Plakat vorbereitet sein, während der Präsentation werden dann die einzelnen Schöpfungswerke dazugefügt.
- Interaktives Plakat:
Zusätzlich oder anstelle der Ergänzungen auf dem Plakat präsentieren weitere Gruppenmitglieder die zusätzlichen Elemente. Im obigen Beispiel könnten sie die Schöpfungswerke pantomimisch darstellen. Oder ein Teil des Publikums wird aufgefordert, sich darstellend an der Präsentation zu beteiligen: "Zeichnet ein Tier auf ein Post-it und klebt es dann im richtigen Moment auf die Tagesstruktur."
- Lapbook:
Beim Lapbook wird die Präsentation samt Interaktion so vorbereitet, dass das Lapbook eigenständig betrachtet werden kann. Es besteht aus verschiedenen Elementen mit Text und Zeichnungen / Grafiken, die aufgeklappt, gedreht, verschoben werden können. So entdecken die Betrachtenden ein Thema im eigenen Tempo. Im obigen Beispiel könnte für jeden Schöpfungstag ein Fenster gestaltet werden. Wer es öffnet, sieht darin das jeweilige Schöpfungswerk. Das gleiche geht auch in 3D, indem mit Schachteln gearbeitet wird, die entsprechend gefüllt werden. Ein Lapbook eignet sich auch als Leitmedium durch alle Lernphasen hindurch. In diesem Fall werden in den verschiedenen Lernphasen einzelne Elemente erarbeitet und immer weiter ausgestaltet. In der Phase **Z** werden sie fertig gestellt und entsprechend präsentiert. (Eine Bild-Suche im Internet mit dem Stichwort "Lapbook" bietet auf einen Klick vielfältige Gestaltungsideen.)
- Interaktives 3D-Gruppen-"Lapbook":
In dieser komplexen Variante sind die einzelnen erklärenden Elemente nicht auf einem Plakat oder Heft abgebildet. Vielmehr werden sie durch einzelne SuS oder Kleingruppen verkörpert und sind als Stationen im ganzen Raum oder im ganzen Haus verteilt. Jedes "Element" ist mit einem Titel gekennzeichnet und enthält vielleicht einen Infotext und / oder eine Anweisung, wie das Element "geöffnet" wird. Zum ersten Schöpfungstag könnte die Anweisung lauten:

"Zünde die Kerze an". Sobald die Kerze brennt, rezitiert jemand Gen 1,1-5. Für die weiteren Schöpfungstage werden zum "Öffnen" die Tage gezählt (also Tag zwei: "erster Tag, zweiter Tag") wodurch dann die Präsentation des entsprechenden Schöpfungswerks "gestartet" wird. Je nach Gruppe können hier auch digitale Formen eingebaut werden: Tonaufnahme, Stopmotion Film, ...

Diese sehr aufwändige Variante könnte zum Beispiel den Abschluss eines Firmweges bilden: Nach ihrer Firmung geben die Firmlinge damit ihre Erfahrungen an die nächsten Firmandinnen und Firmanden weiter und führen sie so in den Firmweg ein. (Vgl. 4_B oder 3B_1)

Neben diesen analogen Zugängen bieten sich bei entsprechender Ausrüstung und Erfahrung auch digitale Präsentationsformen an. Vorteile davon sind eine grössere Reichweite (Beamer, zeitverschobenes Anschauen), Möglichkeit der einfachen Aufzeichnung (Bildschirmaufnahme) und je nach Gruppe eine grössere Motivation der Lernenden. Nachteil ist, dass ein beachtlicher Teil der Vorbereitungszeit für technische Anforderungen gebraucht wird und also weniger Zeit für die Schulung der religiösen Kompetenzen zur Verfügung stehen.

- PowerPoint:
Mit Text- und Bildelementen wird das Thema präsentiert und visualisiert. Zusätzliche Gruppenelemente können vorher aufgezeichnet und als Audio- oder Filmdateien eingebaut werden. Live-Bearbeitung während der Präsentation ist in beschränkter Weise durch Zeichnen im Präsentationsmodus möglich.
- Book Creator:
Mit diesem oder einem ähnlichen Programm lassen sich ohne allzuviel Aufwand und Computerkenntnisse e-Reader erstellen, in die auch Audio und bewegte Bilder eingebaut werden können.
- digitale Plattform:
Auf digitalen Plattformen wie padlet oder miro und ähnlichen, können alle Teilnehmenden gleichzeitig an der Präsentation mitwirken. So könnten sie zum Beispiel ihre Beiträge zu den Schöpfungswerken während der Präsentation dort notieren.
- Film:
Mit einfachen Mitteln können Erklärfilme hergestellt werden. Dazu braucht es eine Kamera, die von oben eine Tischfläche filmt. Auf dieser Fläche werden mit Skizzen, Schrift, Figuren und unterschiedlichen Elementen die darzustellenden Zusammenhänge visualisiert. Parallel dazu wird eine Tonspur erstellt mit Erklärungen oder Musik. Inspirationen dazu gibt es auf: www.margritegger.ch (Erklärvideos und Werke)

b) Beispiele für eine interaktive Präsentation als Transferaufgabe

1A_4 "Sich selbst als Geschöpf mit Begabungen und Schwächen wahrnehmen, beschreiben und annehmen:" In der Unterrichtsreihe wurden einzelne Verse aus Ps 18 bearbeitet und ihre Symbolik auf das Leben der Kinder bezogen. Jetzt wählen die Kinder aus Ps 139 einige Verse aus, die besonders gut zu ihnen passen und zeigen in einem Lapbook, weshalb das so ist.

2F_1 "Grundfragen des Lebens wahrnehmen, religiös deuten und für das eigene Leben bewerten:" In der Unterrichtsreihe wurden Grundfragen des Lebens religiös beleuchtet. Jetzt gestalten die SuS in Gruppen interaktive Plakate, die deren Bezüge zu ihrem eigenen Leben darstellen.

3D_3 "Die Kirche in ihrer Katholizität kennen, erklären und analysieren:" In der Unterrichtsreihe wurde die Entstehung und heutige Ausgestaltung der katholischen Kirche allgemein erläutert. Die SuS erstellen nun PowerPoint-Präsentationen zur spezifischen Katholizität in ihren Herkunftsländern.

4B_3 "Religiöse Symbole und Bezüge aus der Lebenswelt herausarbeiten, erklären und beurteilen:" In der Unterrichtsreihe wurden die Klosterkirche Einsiedeln und das Basler Münster besucht und ihre Symbolik vor dem Hintergrund der jeweiligen Zeit untersucht. Jetzt suchen die Lernenden analoge Symbole in modernen Kirchenbauten, in Filmen, bildender Kunst, in Musikvideos o.ä. und erläutern diese in einer Präsentation.

c) Vorbereitung der Lehrperson

Inhaltlich

Zur inhaltlichen Vorbereitung gehört vor allem, dass die Lehrperson das gewählte Stoffgebiet gut überblickt, seine Struktur kennt und mit den einzelnen Elementen vertraut ist. Sie überlegt sich ausserdem, welche Elemente sich für eine grafische oder darstellerische Umsetzung eignen und also wie visualisiert werden könnten.

Methodisch-Didaktisch

- Arbeiten die Lernenden allein oder in Gruppen oder können sie das auswählen?
- Wie werden die Gruppen gebildet? Tipp: Eine wohlüberlegte Zusammensetzung der Gruppen kann die Arbeit für alle erleichtern. (Siehe dazu das Kapitel zur Gruppenbildung).
- Welche SuS brauchen wie viel Unterstützung?
- Wie wird die Methode eingeführt? Hier lohnt es sich, die Einführung auf mehrere Inputs aufzuteilen, damit die Lernenden nicht mit Erklärungen überhäuft werden. Eine Möglichkeit wäre:
 1. Inhaltlicher Fokus: Die Lernenden reaktivieren das im Lernprozess gelernte und sortieren und gewichten die Informationen.
 2. Erster Visualisierungsauftrag: Die Lernenden wählen einen Aspekt aus und überlegen sich, wie sie diesen mit möglichst wenig Worten darstellen können.
 3. Ein mögliches fertiges Produkt zeigen oder auch mehrere Möglichkeiten präsentieren.
 4. Die Lernenden sammeln Ideen, wie sie eine eigene Präsentation erstellen können.

5. Technischer Fokus: In jedem Arbeitsblock zeigt die Lehrperson eine mögliche Umsetzung. "Heute gebe ich einen Kurs in dem ich euch zeige, wie man ein Drehfenster herstellen kann." An diesem "Kurs" nehmen alle teil, die in ihrem Lapbook ein Drehfenster möchten.
6. Fokus auf Verständlichkeit: Regelmässig präsentieren die Gruppen ihren Arbeitsstand der Lehrperson oder einer anderen Gruppe und erhalten ein Feedback zur Verständlichkeit.

Technisch

Sowohl für die digitalen wie auch für die analogen Varianten erstellt die Lehrperson zur Vorbereitung eine eigene Präsentation. Diese dient zum Sammeln von eigenen Erfahrungen kann dann für die Einführung der Methode verwendet werden.

Im Analog-Modus stellen sich Fragen wie:

- Welches Papier eignet sich? (Grösse, Dicke, Farbe, Preis ...)
- Wie gross / dick müssen Schrift und Gestaltungselemente sein? Welche Farben eignen sich dafür?
- Wie können Fenster, Drehscheiben, Klappbilder, Ziehstreifen, etc. einfach hergestellt und befestigt werden? Wie lassen sie sich bewegen/öffnen, ohne dass dabei andere Elemente verdeckt werden?
- In welcher Reihenfolge werden die Elemente idealerweise hergestellt?
- Welche Werkzeuge und Hilfsmittel braucht es? (Schere, Japanmesser, Unterlagen, Leim, Stifte, Pinsel, Klebeband, Klammern, Klettverschluss ...)

Digital stellen sich Fragen wie:

- Wie funktioniert das gewählte Programm?
- Stehen genügend Arbeitsgeräte und allenfalls Lizenzen zur Verfügung? Gibt es genügend Steckdosen? Ist das Internet stark genug?
- Wie kann die Arbeit in den Gruppen organisiert / aufgeteilt werden?
- Wie kann verhindert werden, dass die Lernenden statt zu arbeiten andere Anwendungen nutzen?
- Welche Computerkompetenzen bringen die Lernenden mit? Wo brauchen sie Anleitung oder Unterstützung?

Präsentation

- Wo und wie werden Plakate aufgehängt? Wo halten sich weitere Mitwirkende bereit?
- Braucht es eine Verdunkelung oder spezielle Beleuchtung?

- Wo ist das Publikum?
- Wie viel Zeit steht pro Präsentation zur Verfügung?
- Wie wird gewährleistet, dass es für die Zuschauenden genügend Abwechslung gibt? Müssen die Präsentationen allenfalls gestaffelt werden?

2.2 Interaktive (Plakat)Präsentation – kompetenzorientiert

a) Rolle von Lehrperson und Lernenden

Zentral bei der Umsetzung ist, dass die SuS ihre Präsentation selbst entwickeln. Nur so können sie zeigen, dass sie sich die zuvor geübten Kompetenzen tatsächlich angeeignet haben. Selbstverständlich können dafür gewisse Vorgaben und Tipps helfen, diese müssen aber so weit gefasst sein, dass sie die Kreativität der SuS nicht einschränken.

Während die SuS ihre Präsentationen erarbeiten, beobachtet die Lehrperson das Geschehen. Dabei hat sie sowohl das inhaltliche Vorankommen wie auch die Gruppendynamik und Arbeitsorganisation im Blick. Sie hilft dort nach, wo die Lernenden ihre Unterstützung brauchen. Es gilt die Faustregel: So viel wie nötig, so wenig wie möglich.

Während der Präsentationen hält sich die Lehrperson ganz zurück. Sie ist Zuschauerin, hat dabei aber auch das Publikum im Blick.

b) Inhaltliche Tiefe erreichen

Für die inhaltliche Tiefe ist die genaue Aufgabenstellung zentral. Sie muss so formuliert sein, dass sie nicht oberflächlich gelöst werden kann. Aufgrund der intensiven Vorbereitung in den vorangegangenen Phasen des Lernprozesses sollten die Präsentationen problemlos tiefere Ebenen erreichen. Voraussetzung dafür ist, dass für die Vorbereitung und Durchführung genügend Zeit eingeplant wird.

Ausserdem kann die Lehrperson immer wieder zur Reflexion anregen: Worum geht es uns wirklich? Wie könnten wir das noch einfacher gestalten? Noch klarer formulieren? Noch anschaulicher zeigen? Wie können alle Gruppenmitglieder ihre Stärken in die Gruppenarbeit einbringen?

c) Differenzierungsmöglichkeiten und / oder Niveaueinpassungen

Die oben beschriebenen Präsentations-Möglichkeiten sind unterschiedlich anspruchsvoll. Während bei einer regulären Plakatpräsentation vor allem die Konzentration eines Themas auf eine begrenzte Fläche gefragt ist, ist am anderen Ende der Skala beim interaktiven 3D-Lapbook ein wesentlich höheres Mass an Kreativität gefordert, damit das Thema sinnvoll auf die unterschiedlichen Kanäle aufgeteilt und präsentiert werden kann.

Wird die Präsentation als Gruppenarbeit vorbereitet und durchgeführt, gibt es für die einzelnen SuS verschiedene Rollen innerhalb der Gruppe. Je nach Selbsteinschätzung werden die Lernenden sich für die eine oder andere Rolle resp. Aufgabe entscheiden. Unter Umständen kann die Lehrperson hier auch mit einer gezielten Intervention eingreifen.

Bei einer Einzelarbeit können die Lernenden den Auftrag je gemäss ihrer eigenen Kompetenz und auf ihrem eigenen Niveau ausführen.

2.3 Interaktive (Plakat)Präsentation in der Phase Z

Die Präsentation hat in der Phase **Z** zum Ziel, dass sowohl die Lernenden selbst wie auch die Lehrperson einen Eindruck zum Kompetenzzuwachs erhalten. Die Aufgabenstellung könnte ganz allgemein lauten: "Zeige alles, was du zu diesem Thema gelernt hast. Denke dabei an Kopf und Herz und Hand." Von dieser sehr allgemeinen formulierten Synthese-Aufgabe kann natürlich auch eine spezifischere Aufgabe abgeleitet werden. In jedem Fall brauchen die SuS vor der eigentlichen Umsetzungsphase eine Erinnerung an den durchlaufenen Lernprozess. Dies kann im rückblickenden Gespräch geschehen oder anhand der im Lernprozess entstandenen oder verwendeten Unterlagen.

Durch das Präsentieren und beim Anschauen der Präsentationen werden sämtliche Inhalte und Aspekte des Themas noch einmal repetiert und damit gefestigt.

2.4 Interaktive (Plakat)Präsentation als Methode in den anderen Lernphasen

Begegnen

Für die **Begegnung** mit einem neuen Themenbereich kann als stark vereinfachte Form ein sog. "Powerpoint-Karaoke" durchgeführt werden. Dabei erhalten die Lernenden eine fertige Power-Point-Präsentation, jedoch ohne Sprechnotizen. Sie schlüpfen in die Rolle einer Expertin oder eines Experten und präsentieren die Folien spontan der Gruppe.

Vor allem in Zyklus 3 und 4 kann auf diese Weise rasch und spielerisch Vorwissen abgefragt und können erste Assoziationen zum Thema geweckt werden.

mehr **Erfahren**

Für die Zuschauenden resp. diejenigen, die ein Lapbook studieren kann eine Präsentation auch einen informativen Wert haben – siehe dazu das oben erwähnte Beispiel, wenn die aktuellen Firmlinge ihre Erfahrungen an die nächsten weitergeben.

Eine **BEIZ** kann auch ganz im Dienste einer interaktiven (Plakat)Präsentation gestaltet werden. In diesem Fall wird die Phase **B** anhand eines unfertigen Plakates gestaltet. In der Phase **E** werden dann Wissen, Fertigkeiten und Haltungen bereits so erarbeitet und festgehalten, dass sie nachher direkt auf dem interaktiven Plakat oder im Lapbook eingesetzt werden können. In der Phase **I** würden die Plakate fertiggestellt und in **Z** präsentiert.

Intensivieren

Die interaktive (Plakat)Präsentation bedeutet einen grossen Vorbereitungsaufwand. In der Regel wird die Erarbeitung der Plakate resp. der Präsentationen die Phase **I** abdecken, während mit der eigentlichen Präsentation dann das **Zeigen** des Gelernten verbunden ist. So erstreckt sich diese Methode jeweils über die beiden Phasen **I** und **Z**.

2.5 Literatur: Interaktive (Plakat)Präsentation

Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen finden sich z. B. bei:

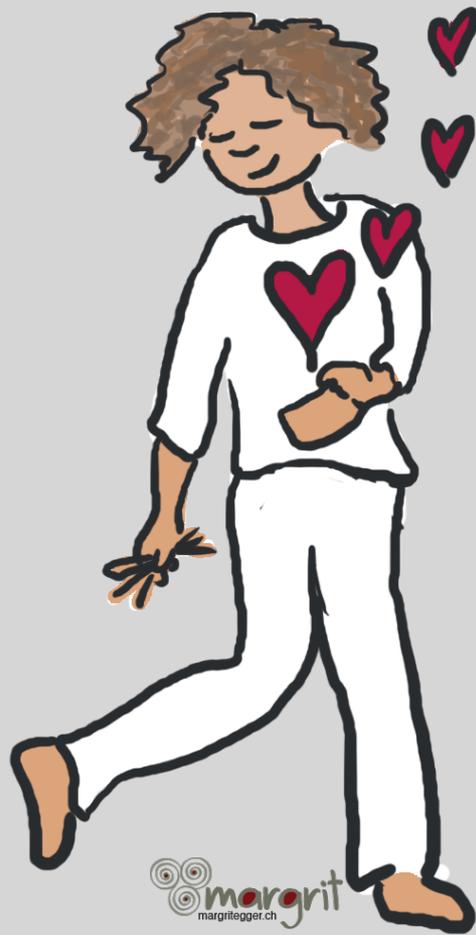
Eine Anleitung für verschiedene Grundformen gefalteter *Lapbooks*: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/projekte/lapbooks/grundformen-lapbook.pdf>

Endres, Wolfgang, Bernard, Elisabeth, & Kuhn, Veronika. (2012), *Präsentieren und frei sprechen lernen in der Grundschule. Das Know-how für Schüler/innen und Lehrer/innen*. [Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen]. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim.

Lurz, Dominique, & Scherrer, Barbara. (2013), *111 Ideen für selbstständiges Präsentieren. Lernplakat, Lapbook, PowerPoint & Co. für Grundschüler*. Mühlheim an der Rhur.

Im Neuland Verlag gibt es unter dem Stichwort "Scetchnotes" zahlreiche Illustrationshilfen und Tipps für Visualisierungen. Sie sind auf die Arbeit mit Erwachsenen ausgelegt und können der Lehrperson als Inspiration dienen. Die vielfältigen Illustrationsvorlagen können aber auch direkt den SuS zur Verfügung gestellt werden.

Anfangen und Abschliessen



Kompetenzorientierter Unterricht fordert die Lernenden. Sie können sich nicht bequem zurücklehnen und den Unterricht über sich ergehen lassen. Ständig sind sie herausgefordert, selbst zu denken und zu handeln. Ausserdem sollen sie ihr Lernen, Handeln, Fühlen immer wieder reflektieren. So viel Selbstverantwortung funktioniert nur dann, wenn sich die Lernenden in einem sicheren Rahmen bewegen. Klare Rahmenbedingungen erleichtern Kreativität, Spontaneität und entdeckendes Lernen.

Dazu gehört neben der vertrauensvollen Beziehung der Lernenden untereinander und zur Lehrperson auch, dass die Lerneinheiten klar abgegrenzt und damit für die Kinder und Jugendlichen fassbar sind. Eine Lerneinheit bezeichnet die Zeitspanne, in der die Lernenden zusammen sind: Lektion, Doppellektion, Halbtag, ... Jede Lerneinheit braucht einen klaren, geordneten Anfang und ein ebensolches Ende. Im religiösen Kontext werden dafür häufig spezifische Rituale verwendet, die über eine längere Zeit gleichbleiben.

Methoden zum Anfangen und Abschliessen einer Lerneinheit müssen folgendes leisten:

- Ankommen in entspannter Atmosphäre
- Kontaktaufnahme mit anderen Lernenden und der Lehrperson
- Erleichterter Einstieg in die Thematik des Unterrichts
- Rückblick auf die gemeinsam verbrachte Zeit und das Gelernte
- Abschied in entspannter Atmosphäre

Fokus für die Lernenden

Für einen produktiven Lernprozess brauchen die Lernenden Sicherheit. Sie sollen sich in der Lerngruppe wohl fühlen und ihren Platz darin kennen, sie sollen die geltenden Regeln verstehen und wissen, was bezüglich der Lerninhalte und der zu erreichenden Kompetenz von ihnen erwartet wird.

Indem die Lernenden am Ende einer Lerneinheit auf das Gelernte / Erlebte zurückblicken, festigen sie diese neuen Eindrücke. Nach einem entspannten Abschied können diese nachwirken. Endet die Lerneinheit hingegen in Tumult, kann dieser das Gelernte leicht überdecken.

Fokus für die Lehrperson

Die Begrüssung und Verabschiedung der einzelnen Kinder oder Jugendlichen ist ein wichtiger Beziehungsmoment. Und wenn sie noch so kurz ist, jede persönliche Begrüssung resp. Verabschiedung ist ein Moment des Gegenübers von Du zu Du. Hier genügend Ruhe und Zeit einzuräumen kann gerade in unruhigen Gruppen Wunder wirken.

Während des Einstiegsrituals kann die Lehrperson den Puls der Gruppe fühlen und je nach Stimmung die geplanten Lernschritte anpassen. Das kann bedeuten, dass zuerst ein Streit geschlichtet oder Raum für überbordende Emotionen gegeben wird, bevor der eigentliche Unterricht beginnt. Oder dass ein Thema, das die Lernenden aus einer akuten Situation heraus mitbringen, spontan aufgenommen wird.

Rituale

„Im pädagogischen Kontext beschreibt dieser Begriff eine regelmäßig stattfindende Handlung im Alltag der Kinder mit der Intention der Vertrauensbildung durch Rhythmisierung. Psychologisch bewirkt das sich Wiederholende, das für das Kind Wiedererkennbare eine Vertrauen schaffende Struktur der Verlässlichkeit, welche auf emotionaler Ebene das Urvertrauen zu stärken vermag. Rituale werden im Sinne einer Stabilität stiftenden Struktur entwickelt.“¹⁰

Rituale haben viele Vorteile: „Rituale ermöglichen den Kindern Sicherheit und Orientierung, vermitteln Werte, geben Struktur, schaffen ein Identitätsgefühl, fördern die Empathie und das Selbstvertrauen. Genau diese positiven Gefühle sind nach den Ergebnissen der aktuellen Lernforschung wichtig für nachhaltiges Lernen.“¹¹

Darüber hinaus lernen Kinder und Jugendliche durch die regelmässige Teilnahme an Ritualen viele Grundvoraussetzungen für die Kompetenzbereiche E „Katholischen Glauben feiern“ und F „Christliche Spiritualität leben“.

Bei der Gestaltung von Ritualen ist darauf zu achten, dass sie so einfach wie möglich sind und die Kinder und Jugendlichen auch körperlich / sinnlich einbeziehen. Eine ideale Sitzordnung ist dafür der Kreis. Durch die Kreisform entsteht ein gemeinsames Zentrum, sie ist also im wahrsten Wortsinn zentrierend. Gleichzeitig fällt es in dieser Sitzordnung leicht, dass sich alle Anwesenden als zusammengehörig wahrnehmen. Allerdings hat der Kreis den Nachteil, dass die Lehrperson nicht alle Kinder im Blick hat. Alternativ bietet sich ein 3/4tel-Kreis an, der sowohl ein gemeinsames Zentrum bietet, als auch den Blickkontakt der Lehrperson zu allen Kindern ermöglicht.

Anfangen

In der Regel kommen die Kinder und Jugendlichen bereits vor Beginn der eigentlichen Lerneinheit in den Raum. Es gibt also einen Anfang vor dem Anfang resp. ein gestaffeltes Ankommen. Es kann sich lohnen, dieses mit klaren Regeln zu gestalten, z. B. für Zyklus 1:

- Die Lehrperson begrüssen und ein paar Worte wechseln.
- Still am Platz eine definierte Tätigkeit ausüben (z. B. Ausmalbild, Rätselheft, ...); in der Bücherkiste schmökern, darin hat es im Idealfall Bücher, die zum aktuellen Thema passen, ...
- Wenn alle da sind, gibt die Lehrperson ein Klangzeichen und die Kinder setzen sich in den Kreis, wo das eigentliche Anfangsritual stattfindet. Beispiele dafür:
- Die Lehrperson flüstert die Namen der Kinder der Reihe nach. Wer seinen Namen hört, kommt leise in den Kreis, nimmt sein Namenschild und setzt sich.
- Gemeinsam ein Lied singen oder, im Kontext von Katechese, ein Gebet sprechen.

10. Moers, Edelgard, Itze, Ulrike, & Zeeh-Silva, Brigitte. (2019), *Methoden im Religions- und Ethikunterricht. Ein Praxishandbuch*. Stuttgart: Calver. S. 36.

11. Ebd. S. 37.

- Eine Kerze stumm betrachten (dabei bedenken: Was passiert mit der Kerze während der verbleibenden Lernzeit?).
- Etwas im Kreis herumgeben, z. B.
 - eine Guckschachtel, in der etwas liegt, das zur Lerneinheit passt.
 - einen Gegenstand, der genau betrachtet wird.
 - ein Instrument, das dabei immer klingen soll.
 - Tipp: Wenn die Lehrperson dabei stets das Kind fokussiert, bei dem der Gegenstand gerade ist, kann eine grosse Konzentration und Innigkeit entstehen.
- Nach dem Anfangsritual gibt die Lehrperson einen Ausblick auf die Lerneinheit, damit die Lernenden wissen, was auf sie zukommt.

Aufhören

Rechtzeitig vor Ablauf der Arbeitszeit gibt die Lehrperson bekannt, dass die Lernenden ihren aktuellen Arbeitsschritt abschliessen sollen. Wenn immer es das Zeitbudget zulässt, verräumen die Lernenden die verwendeten Materialien gemeinsam. Dafür kann eine „Aufräummusik“ verwendet werden, die den SuS nonverbal anzeigt, wann die Aufräumzeit gekommen ist.

Danach setzen sich alle noch einmal in den Kreis. Ein kurzer Rückblick auf die Lerneinheit hilft, Gelerntes zu sichern, Probleme zu benennen, den Anschluss zur nächsten Lerneinheit zu gestalten. (Siehe dazu auch den Beitrag am Schluss dieser Reihe: Methoden zur Reflexion.)

Mit einem Abschlussritual kann die gemeinsame Lernzeit abgeschlossen werden. Idealerweise ist dieses analog zum Anfangsritual gestaltet. Zum Beispiel:

- Die Lehrperson ruft ein Kind nach dem anderen flüsternd auf, dieses sagt etwas zur vergangenen Lerneinheit und legt sein Namenschild wieder in die Mitte. Wenn alle Namenschilder dort liegen, folgt die Verabschiedung.
- Lieder und / oder Gebete passen auch an den Schluss.
- Die Kerze noch einmal betrachten, dann bläst ein Kind sie aus und alle schauen dem Rauch zu.
- Den Gegenstand in der anderen Richtung herumgeben. Evtl. sagen die Kinder etwas dazu.

Jedes Kind wird bewusst verabschiedet. Manchmal lohnt sich ein gestaffelter Abschied, damit nicht alle Kinder oder Jugendlichen gleichzeitig nach draussen stürmen.

Literatur

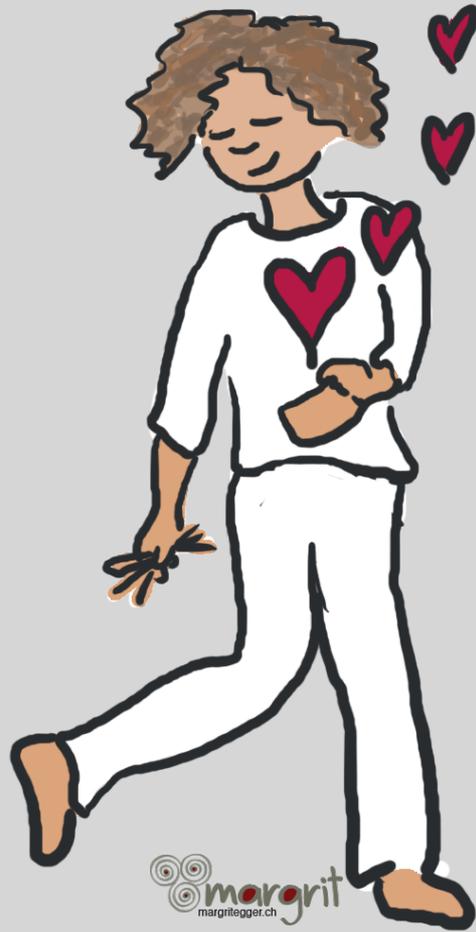
Weitere fachdidaktische Informationen und Praxisideen finden sich z. B. bei:

Ebinger, Thomas, Haller, Judith, & Sohn, Stephan. (2019), *ToolPool. 180 bewährte und neue Methoden für die Konfi- und Jugendarbeit* (3 ed.). Stuttgart: RPE Religion-Pädagogik-Ethik. S. 30-41 (Einstieg); 222-226 (Abschluss).

King, Christiane, Dannhorn, Susanne, & Löscke, Julia. (2015), *Gemeinsam beginnen. Klasse 1-4*. Berlin: Cornelsen.

Moers, Edelgard, Itze, Ulrike, & Zeeh-Silva, Brigitte. (2019), *Methoden im Religions- und Ethikunterricht. Ein Praxishandbuch*. Stuttgart: Calver. S. 36-44.

Gruppen bilden



Wer arbeitet mit wem? Die Zusammensetzung von Gruppen hat einen grossen Einfluss auf die Lernatmosphäre und kann wesentlich zum Lernerfolg beitragen resp. diesem im Wege stehen.

Zur Bedeutung von Gruppenarbeiten und Vor- und Nachteilen einzelner Sozialformen siehe die am Ende des Artikels angegebene Literatur. Hier geht es nur um mögliche Methoden, wie Gruppen gebildet werden können. Als Gruppe verstehe ich alle Sozialformen ausser Einzelarbeit und Plenum.

Grundsätzlich gibt es folgende Möglichkeiten für die Auswahl wer mit wem zusammenarbeitet:

- Zufall
- Wahl durch die Lernenden
- Zuteilung durch die Lehrperson

Welche Form der Auswahl gewählt wird, hängt mit dem Motiv für die Gruppenarbeit zusammen. Warum sollen die Lernenden eine bestimmte Aufgabe nicht allein, sondern in Gruppen lösen? Mögliche Motive können sein:

- Miteinander macht das Lernen mehr Spass.
- Durch das Zusammenarbeiten lernen sich die Lernenden besser kennen, der Zusammenhalt wird gefördert.
- Zusammen können mehr Ideen gefunden werden, das ist z. B. wertvoll beim Aktivieren von Vorwissen.
- Die Kinder und Jugendlichen sollen das Arbeiten in der Gruppe und so das Zusammenarbeiten lernen und immer wieder üben. Das fördert ihre Sozial- und ihre Selbstkompetenz sowie ihre Teamfähigkeit.
- Im miteinander Erarbeiten, Diskutieren, Lösen schulen die Lernenden ihre Ausdrucksfähigkeit und üben das Zuhören.
- In der Gruppe kann durch Aufgabenteilung Zeit gespart werden.
- Die einzelnen Gruppenmitglieder können einander unterstützen. So können schwächere Kinder in der Gruppe mitgetragen werden oder spezifische Fähigkeiten Einzelner zum gemeinsamen Lernerfolg beitragen.

Fokus für die Lernenden

Für Lernende sind Gruppen in erster Linie soziale Gefüge. Für sie ist am allerwichtigsten, dass sie sich in der Gruppe wohl fühlen. Es kann eine grosse Herausforderung für sie sein, mit jemandem zusammen zu arbeiten, der oder die nicht ihrem Wunsch entspricht. Gruppenbildungen sind darum oft heikle Momente. Hier können sich Klassenhierarchien und Beliebtheitswerte zeigen. Es lohnt sich, mit den Lernenden zusammen zu besprechen, wie damit umzugehen ist und gemeinsam Regeln und Verhaltensmöglichkeiten zu formulieren, die für alle ein gutes Arbeiten möglich machen und die sozial Schwächeren schützen. Wenn die Lernenden wissen,

warum und wie lange sie in der Gruppe arbeiten sollen, können sie mit der Einteilung besser umgehen. Je besser der Klassengeist ist, desto problemloser wird es sein, immer wieder unterschiedliche Gruppen zu bilden.

Regeln können sein:

- Es gibt keine Diskussion über die Gruppeneinteilung.
- Es gibt keine Kommentare zur Gruppeneinteilung.
- Die Arbeit in der Gruppe beginnt erst auf ein klares Zeichen.

Fokus für die Lehrperson

Durch gute Kommunikation und klare Regeln kann die Lehrperson die sozial heikle Phase der Gruppenbildung entschärfen.

Je länger die Gruppenphase dauert und je komplexer die zu erfüllende Aufgabe ist, desto wichtiger ist die gute Zusammensetzung der Gruppen. In der Unterrichtsplanung ist für die Gruppenbildung die nötige Zeit einzuberechnen.

Idealerweise werden immer wieder andere Methoden für die Gruppenbildung angewendet. Auch die Gruppenzusammensetzungen sollten immer wieder variieren. Grundsätzlich wäre das Ziel, dass alle mit allen zusammenarbeiten können – das ist aber nicht in jeder Konstellation erreichbar. Um auf dieses Ziel hinzuarbeiten bietet die Lehrperson immer wieder Reflexionsfenster an, während denen sie mit den Lernenden gemeinsam darüber nachdenkt, wie der Gruppenprozess verlaufen ist und was verbessert werden könnte. (Siehe dazu auch den noch folgenden Beitrag in dieser Serie: „Reflexionsmethoden“)

Gruppenbildung durch Zufall

Eine zufällige Aufteilung ist in der Regel am schnellsten und auch sozial am verträglichsten. Sie eignet sich dann, wenn es für die Bearbeitung der Aufgabe keine Rolle spielt, wer mit wem zusammenarbeitet, meistens sind das kürzere Aufträge.

Methoden dazu:

- **Abzählen:**
Wenn es 3 Gruppen geben soll, wird auf drei gezählt. Die Kinder zählen gut hörbar. Das erste Kind sagt 1, das zweite 2, das dritte 3. Danach beginnt es wieder bei 1, bis alle Kinder aufgeteilt sind. Vorteil: Es braucht kein Material, ist jederzeit einsetzbar und schnell erledigt. Nachteil: Schon während des Zählens wird klar, wer mit wem zusammen ist, was unter Umständen zu Unruhe führen kann.
- **Merkmale:**
Alle mit gelben Socken, alle die in einem bestimmten Monat Geburtstag haben, alle die heute mit dem Velo kamen ... gehen zusammen. Diese Methode lässt der Lehrperson und den Lernenden einigen Spielraum. Sie eignet sich aber nur, wenn die Gruppengröße keine Rolle

spielt. Kontrolle über die Gruppengröße ermöglicht folgende Methode: Die Lernenden stellen sich gem. eines Merkmals, z. B. der Größe nach, auf. Jetzt können Gruppen abgezählt werden.

- **Versteckte Merkmale:**
Die Stühle oder die ausgeteilten Blätter sind unauffällig farblich markiert. Alle mit derselben Farbe gehen zusammen. Achtung: Muss gut vorbereitet werden. Falls weniger Kinder kommen als erwartet, muss ggf. angepasst werden.
- **Verteilung im Raum:**
Am Ende eines Bewegungsspiels bleiben alle stehen, wo sie gerade sind. Die nahe beisammen stehen bilden eine Gruppe.
- **Los:**
 - Jedes Kind schreibt seinen Namen auf einen Zettel, die Zettel werden gemischt und die Gruppen zugelost.
 - Gegenstände oder Karten zu unterschiedlichen Themen werden zugelost. Zum Thema Kirchenjahr könnten das sein: eine Textkarte mit dem Namen des Festes, ein Kalenderblatt mit dem Datum und ein typischer Gegenstand zum Fest. Anhand des gezogenen Materials finden die Dreiergruppen zusammen.
 - Alle ziehen eine geometrische Form. Es gibt gelbe, rote und blaue Kreise, Vierecke, Quadrate. In der ersten Gruppenphase werden die Gruppen nach Farbe gebildet, in der zweiten Gruppenphase nach Form.
 - Jedes Kind zieht ein Tier. Alle machen ihr Tier nach und finden so ihre Gruppenmitglieder. Für ältere: Alle erhalten einen Zettel mit dem Namen „Meier“, jedoch in unterschiedlichen Schreibweisen. Sie sollen dann durch Nennen des Namens ihre Familienmitglieder finden.
 - Pro Gruppe wird ein Bild zerschnitten, alle ziehen ein Bildstück, die Gruppen finden so zusammen und müssen zuerst ihr Bild zusammensetzen.

Gruppenbildung durch Wahl der Lernenden

Vorteil der Wahlformen ist die stärkere Einbindung der Lernenden in den Unterrichtsprozess. Die Phase der Gruppenbildung ist dann auch ein soziales Lernfeld. Gerade deswegen beinhalten Wahlformen aber auch ein nicht zu unterschätzendes Konfliktpotential. Die Lehrperson hat hier eine besondere Verantwortung gegenüber den weniger beliebten Kindern / Jugendlichen einer Lerngruppe.

Massgebend für die Wahl können soziale oder inhaltliche Faktoren sein.

a) Soziale Faktoren

Damit es hier nicht um reine Sympathie oder Antipathie geht, können zusätzlichen Auswahlkriterien eingesetzt werden. Z. B.:

- Geh mit jemandem zusammen, ...

- ... mit der oder dem du heute noch nicht gesprochen hast.
- ... die oder der etwa gleich gerne rechnet / tschuttet / liest, ... wie du.
- ... der oder die das gleiche Lieblingstier hat wie du.
- Geschlechtergleiche oder geschlechtergemischte Gruppen.
- Bildet Gruppen, die möglichst gut zusammenarbeiten können.
- Jedes Kind schreibt auf einen Zettel drei Kinder, mit denen es gerne zusammenarbeiten würde. Davon ausgehend bildet die Lehrperson die Gruppen.

b) Inhaltliche Faktoren

- Die Lernenden entscheiden sich für ein Thema, zu dem sie arbeiten möchten. Alle mit demselben Themeninteresse bilden eine Gruppe.
- Die Lernenden entscheiden, ob sie zu einer Geschichte ein Plakat gestalten, eine neue Variante schreiben oder ein Rollenspiel aufführen wollen. Alle, die dieselbe Methode wählen, bilden eine Gruppe.
- Die Lernenden entscheiden sich für eine einfache, mittlere oder schwierige Variante einer Aufgabe und bilden so Gruppen.
- In jeder Gruppe wird es drei Rollen geben (z. B. jemand achtet auf die Zeit, jemand notiert die Ideen, jemand behält das Ziel im Auge). Die Lernenden wählen ihre Lieblingsrolle. Die Gruppen werden dann so gebildet, dass jede Rolle in jeder Gruppe vertreten ist.

Gruppenbildung durch Zuteilung durch die Lehrperson

Die Zuteilung durch die Lehrperson eignet sich besonders dann, wenn das Motiv der Gruppenarbeit die gegenseitige Unterstützung ist oder wenn es darum geht, das Arbeiten im Team zu üben. Das ist vor allem bei längeren / grösseren Aufträgen wichtig.

Möglichkeiten dazu sind z. B.:

- Leistungsgruppen:
In Leistungsgruppen können alle Kinder / Jugendlichen entsprechend dem eigenen Niveau arbeiten.
- Gruppendynamik:
Die Lehrperson gruppiert jene Kinder, die sozial / emotional gut zusammenarbeiten können, damit die Gruppenarbeit möglichst störungsfrei funktioniert. Wenn es in einer Klasse einige bekannte Kinder mit herausforderndem Verhalten gibt, gibt es zwei Strategien: a) Diese auf unterschiedliche Gruppen aufteilen und sie so voneinander fernhalten. b) Manchmal ist es aber auch sinnvoll, alle Kinder mit herausforderndem Verhalten in eine Gruppe zu nehmen. Dann können die anderen Gruppen störungsfrei arbeiten und die Lehrperson kann ihren Fokus in der Begleitung auf diese schwierige Gruppe legen.

- **Gegenseitige Unterstützung:**
In heterogenen Gruppen können kognitiv oder sozial Schwächere im Fahrwasser der Gruppe mitschwimmen. Sie sind dann mitbeteiligt und werden von den anderen unterstützt. In diese Kategorie gehört auch eine gezielte Kombination von Kindern / Jugendlichen mit bestimmten Fähigkeiten oder Hintergründen, die sich für die Bearbeitung der Aufgabe ergänzen.
- Die Lehrperson definiert Lerntandems, die über eine längere Zeit bestehen bleiben, z. B. für jeweils ein Quartal. Immer wenn eine Paar-Arbeit ansteht, arbeiten die Lernenden in diesem Tandem zusammen.

Daneben gibt es auch noch pragmatische Gründe für Gruppenzusammensetzungen, z. B.:

- Geographische Nähe, damit Wege gemeinsam gegangen werden können.
- Zugehörigkeit zur selben Schulklasse, damit alle der Gruppe am selben Halbttag frei haben.

Literatur

Brinkhoff, Ralf, & Patz, Detlef. (1998), *Aufteilungs-Spiele*. Fulda: AA-Verlag für Pädagogik.

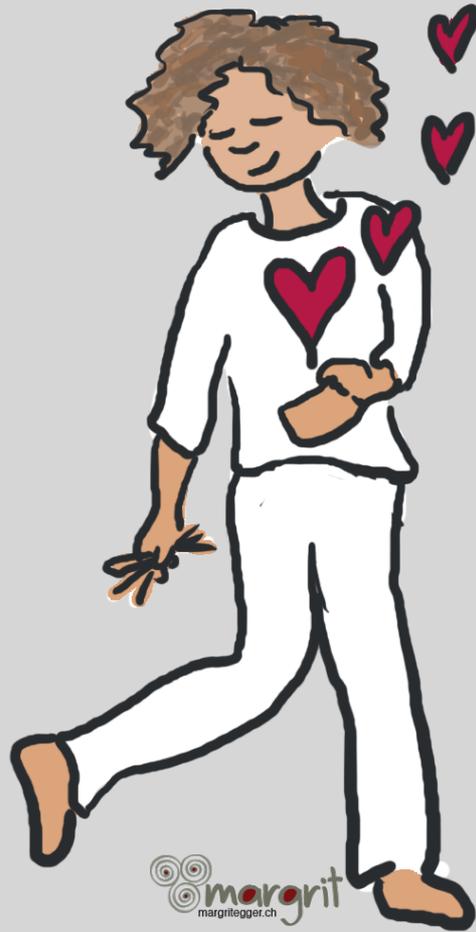
Buschmann, Renate (Ed.), *Lernkompetenz fördern – damit Lernen gelingt. Leitfaden und Beispiele aus der Praxis*. Köln: Carl Link. S. 115-151.

Ebinger, Thomas, Haller, Judith, & Sohn, Stephan. (2019), *ToolPool. 180 Bewährte und neue Methoden für die Konfi- und Jugendarbeit* (3 ed.). Stuttgart: Evangelisches Jugendwerk in Württemberg. S. 48-50.

Grunder, Hans Ulrich, Ruthemann, Ursula, Scherer, Stefan, Singer, Peter, & Vettiger, Heinz. (2012), *Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Moll, Peter. (1998), *Unterrichten mit offenen Karten. 1 Einsteigen*. Zürich: TVZ. S. 30-35.

Auflockern und Konzentrieren



Auflockerungs- oder Konzentrationsübungen können zu einem guten Lernklima beitragen. Sie dienen als kleine Unterbrechungen und machen Geist und Körper bereit für das was folgt. Dabei haben sie keinen inhaltlichen Anspruch und brauchen also nicht unbedingt einen Zusammenhang zum Unterrichtsthema.

Im kompetenzorientierten Unterricht gibt es immer wieder längere Arbeitsphasen, in denen die Lernenden mit ihren jeweiligen Aufgaben beschäftigt sind. Wenn die Arbeitsenergie in solchen Phasen abflaut, können kurze Zwischenübungen die Stimmung auflockern und neue Energie freisetzen. Auch zur Unterbrechung zwischen zwei Arbeitsschritten oder als Abgrenzung zur Pause können solche Übungen oder «Hosensackspiele» eingesetzt und als Hilfsmittel zum Rhythmisieren verwendet werden. Und schliesslich tragen sie insbesondere in stark individualisiertem Unterricht zum Gemeinschaftsgefühl und Klassengeist bei.

Fokus für die Lernenden

Als Lerngruppe

Für die Lernenden steht der Spass am gemeinsamen Tun im Vordergrund. Die Zwischenübung ist für sie eine Pause, sie können den Kopf lüften, Emotionen rauslassen, neue Energie tanken. Nach oder zwischen inhaltlich anspruchsvollen Aufgaben aber auch bei sozial stressigen Situationen können solche «Auflockerer» neutralisierend wirken. Sie können Stress abbauen, beruhigen oder aktivieren und die Lernenden so auf die nächste Arbeitsphase und das dort geforderte Energielevel vorbereiten.

Als Möglichkeit für die Einzelnen

Nicht immer brauchen alle Lernenden gleichzeitig eine Pause. Wenn die Einzelnen über entsprechende Techniken verfügen, können sie sich eigene Pausen auch unabhängig von den anderen gönnen. Besonders geeignet dafür sind die verschiedenen Körperübungen, da sie kaum Platz benötigen und keinen Lärm machen.

Fokus für die Lehrperson

Bei grösseren Übergängen oder als Teamaktivität kann die Lehrperson Zwischenübungen bereits im Voraus einplanen. So können zum Beispiel auch bei Werkstattunterricht oder Postenarbeit verschiedene Auflockerungsübungen als eigener Posten angeboten werden. Darüber hinaus setzt die Lehrperson diese spontan immer dann ein, wenn eine Stimmungsänderung in der Lerngruppe angezeigt ist. Für diese Situation lohnt es sich, immer einige Spielideen bereit zu haben, die einfach gezückt werden können. Hilfreich ist dafür ein Material-Säckli oder eine Ideen-Kartei, damit die Spiele bei Bedarf griffbereit sind.

Meistens kennen die Lernenden auch eigene Spiele und Übungen aus der Schule, die sich im Religionsunterricht und in der Katechese übernehmen lassen.

Je jünger die Kinder, desto mehr Bewegung brauchen sie. Diesem Bedürfnis ist mit unterschiedlichen Formen von bewegtem Unterricht und Auflockerungen nachzukommen. Wenn die Kinder bereits erschöpft sind von einem langen Schultag kann es aber auch angebracht sein, sie in einer Stilleübung neue Kraft tanken zu lassen. (Zu Stilleübungen vgl. den Beitrag „Methoden in der Lernphase B“)

Auflockern

Singen

- Die bekannteste Form einer Auflockerung ist das Singen. Wer mit der Lerngruppe ein kleines Repertoire aufbaut, hat immer ein passendes Lied zur Hand. Zur Not helfen CDs. Tipp: Singen von bekannten Liedern in verschiedenen Positionen ausprobieren: herumgehend, auf dem Rücken liegend, im Kreis sitzend mit Gesicht nach aussen, auf dem Bauch liegend, mit geschlossenen Augen, ... Ausserdem das Singen begleiten mit Gebärden oder einfachen Tanzschritten oder die Dynamik variieren (langsam, schnell, laut, leise, ...).
- Auch Sprechgesänge sind beliebt und vor allem ab Zyklus 2 eine gute Alternative zum eigentlichen Singen.

Singspiele

- Singspiele verbinden Stimme, Melodie und Bewegung miteinander. Zum Beispiel das seit Jahrzehnten beliebte «O muni muni mai» oder «Laurenzia, liebe Laurenzia mein» (wer nicht mehr weiss wies geht, findet beides auf Youtube).
- Eine etwas anspruchsvollere Variante von «O muni muni mai» lässt sich am besten auf dem Boden kniend spielen. Jedes Kind legt die linke Hand aufs rechte Knie des Nachbarkindes. (Das heisst also, jedes Kind hat auf seinem rechten Knie die linke Hand des rechten Nachbarkindes. Seine eigene linke Hand liegt auf dem rechten Knie des linken Nachbarkindes.) Mit der rechten Hand greift es einen Tennisball. Im Rhythmus eines Liedes oder Sprechgesangs legen alle Kinder gleichzeitig ihren Tennisball in die offene linke Hand des Nachbarkindes auf ihrem rechten Knie. Weil das alle gleichzeitig tun, kommt immer gleich schon Nachschub von nebenan in die eigene linke Hand. Die rechte Hand greift diesen neuen Ball und legt ihn in die offene linke Hand des rechten Nachbarkindes. So werden die Bälle immer reihum gegeben. Schwieriger (und lustiger) wird es, wenn an einer bestimmten Stelle des Liedes / Spruches der Ball nicht abgegeben wird, sondern die Hand des rechten Nachbarkindes nur mit dem Ball berührt und dieser zurück zur eigenen linken Hand geführt wird, bevor das Lied dann in die nächste normale Runde startet.
Tipp: Anstelle von Bällen Finken nehmen oder Trinkbecher oder ...

Bewegungsspiele

Für fast alle Bewegungsspiele braucht es Platz. In einem vollen Schulzimmer herrscht Verletzungsgefahr. Vielleicht kann auf dem Flur, im Eingang oder auf dem Hof gespielt werden.

- Beim Wäscheklammerfangis bekommen alle eine Wäscheklammer aus Holz und eine aus Plastik. Sie klemmen sich diese an den Pulli. Ziel des Spiels ist es, die Plastikklammern möglichst loszuwerden und sich dafür so viele Holzklammer wie möglich zu ergattern. Das Spiel beginnt und endet auf ein Klangzeichen der Lehrperson. Variante: Gespielt wird nur mit Holzklammern. Vor Spielbeginn schreibt jedes Kind auf seine Holzklammern je einen Begriff aus zwei Kategorien, z. B. eine Plage aus Ägypten und ein Lebensmittel aus dem gelobten Land. Die Kinder versuchen dann, die Plagen loszuwerden und die Lebensmittel zu sammeln.
- Beim «Güggelikampf» stellen sich alle auf ein Bein und verschränken die Arme vor der Brust. Auf diese Weise wird gegeneinander gekämpft. Wer das Gleichgewicht verliert und mit dem Bein den Boden berührt, muss raus.
- Die Kinder stellen sich in einem grossen Doppelkreis auf, so dass alle gegen die Kreismitte schauen. Auf ein Signal müssen die Kinder im inneren Kreis den Platz wechseln, jene im äusseren Kreis wollen das verhindern, indem sie das Kind vor ihnen um den Bauch packen. Wem der Platzwechsel gelingt, stellt sich in den Aussenkreis, so dass die Rollen immer wieder gewechselt werden.
- Gummitwist spielen. Die Kinder können selbst Hüpfmuster erfinden.
- Zu Musik tanzen, evtl. mit einer aktuellen Choreographie.
- Eine «Zeitungsschneeballschlacht» bringt auch in engere Räume Bewegung. Dazu werden zuerst Zeitungsblätter zu «Schnellbällen» geformt. Dann wird mit einer Schnur eine Mittellinie markiert. Alle nehmen einen «Schneeball» in die Hand. Je eine Halbklassse stellt sich auf eine Seite der Mittellinie. Auf los beginnt die Schneeballschlacht. Gefallene Bälle werden sofort zurück ins gegnerische Feld geworfen. Ein akustisches Zeichen beendet das Spiel. Die Gruppe mit weniger Schneebällen im eigenen Feld hat gewonnen.

Konzentration fördern

Die folgenden Übungen eignen sich besonders im Vorfeld einer anspruchsvollen Aufgabe. Sie helfen, die Energien zu bündeln und die Aufmerksamkeit zu fokussieren. Alternativ können dazu auch Stilleübungen eingesetzt werden.

Körperübungen

- Mit kräftigem Druck mit Daumen und Zeigefinger die Ohrränder von oben nach unten bis zum Ohrläppchen streichen und Ohrkanten und -läppchen massieren.
- Abwechselnd den rechten Ellbogen mit dem linken Knie und den linken Ellbogen mit dem rechten Knie zusammenbringen.
- Mit allen möglichen Körperteilen liegende Achten (Lemniskaten) auf den Boden oder in die Luft zeichnen: Fuss, Faust, Ellbogen, Nasenspitze, Augen, Hüfte, ...
- Alle ziehen die Finken aus, bekommen einen Pingpongball, stellen ihren einen Fuss leicht auf den Ball und massieren so die Fusssohle. Noch besser wären kleinere Bälle à ca. 2cm Durchmesser, eine ideale Härte haben "Gumpibälle".

- Einander etwas in die Handfläche oder auf den Rücken zeichnen, mit dem Finger oder mit unterschiedlichen Gegenständen (Pinsel, Bleistift, Radiergummi, Pingpongball ...). Dazu können Bildkarten verwendet werden, die vorgeben, was gezeichnet werden soll.

Rhythmen

- Jemand klopft einen einfachen Rhythmus, alle machen diesen Rhythmus eine Weile lang nach. Dann folgt ein neuer Rhythmus. Geklopft werden kann mit der Faust auf den Tisch / Boden / Stuhl, mit den Füßen, mit der flachen Hand auf die Brust, ...
- Zum Rhythmen Klopfen normale Rundstäbe verwenden, ca. 20cm lang. Sie sind günstig und werden nie zu laut, auch wenn vielen miteinander spielen.
- Alternativ können Rhythmen auch gesprochen werden, zum Beispiel mit Hilfe von biblischen Namen mit unterschiedlich vielen Silben. Rut, Rahel, Rebekka; Gad, Goliat, Gideon, ...
- Eine ganzheitliche Variante ist die sogenannte Body-Percussion, wo der ganze Körper zum Produzieren von Rhythmen eingesetzt wird. Auf youtube gibt's zahlreiche Ideen. Z. B. diese einfache Idee [hier](#) für eine Gruppenaktivität.¹² Unzählige Ideen bieten auch die Youtube-Filme von Richard Filz. Tipp: Mit den Kindern direkt ab den Youtube-Filmen arbeiten.

Regeln

- Im Kreis stehen. Ein Ball wird kreuz und quer im Kreis herumgegeben / geworfen, bis er bei allen einmal vorbeikam. Diese Reihenfolge wird nun ein paar Mal wiederholt. Ein zweiter, davon klar zu unterscheidender Ball wird nun in anderer Reihenfolge herumgegeben. Sobald auch diese Reihenfolge sitzt, starten beide Bälle gleichzeitig. Alternativ können statt Bälle auch Wörter herumgegeben (also: zugerufen) werden.
- Immer zwei stehen sich gegenüber. Sie zählen immer wieder auf 3 (A sagt laut 1, B sagt 2, A sagt 3; B sagt 1, A sagt 2, B sagt 3, ...) bis jemand raus fällt.
- Im Kreis wird reihum gezählt, aber alle Zahlen, die durch 7 teilbar sind, dürfen nicht gesprochen werden. Stattdessen kann z. B. «psst» gesagt oder einmal geklatscht werden. Das lässt sich beliebig erweitern: Bei durch 5 teilbaren Zahlen muss man aufstehen und sich wieder hinsetzen, bei durch 4 teilbaren Zahlen müssen sich alle einmal um die eigene Achse drehen, usw. Analog kann auch mit Wörtern gespielt werden, z. B. die biblischen Bücher aufzählen, oder Assoziationsketten bilden zu einem bestimmten Thema, aber es dürfen keine Wörter genannt werden, die mit «b» beginnen.

12. https://youtu.be/PkymSXz_p8M

Literatur

Gross, Harald. (2010), *Munterbrechungen. 22 aktivierende Auflockerungen für Seminare und Sitzungen*. Gert Schilling Verlag.

Schubert, Ines. (2014), *Praxisbuch Kopfgymnastik für Kinder : mit kleinen Übungen aus der Kinesiologie das Gehirn aktivieren, Konzentration fördern, Denkblockaden lösen*. Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr.

Klatschspiel: https://youtu.be/uC_4HXs1G3I

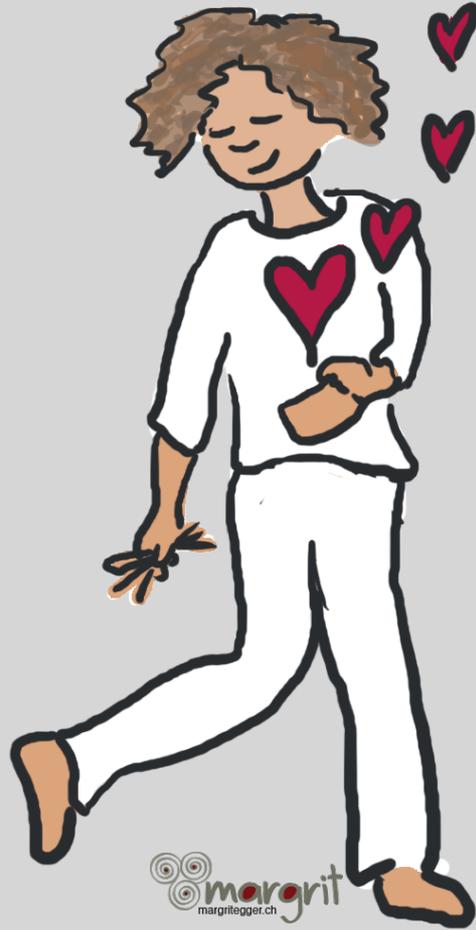
<https://www.jubla.ch/mitglieder/blog/spiele-aus-dem-hosensack/>

<https://www.jubla.ch/mitglieder/blog/2014/hosensackspiele-buechlein-spiele-fuer-alle-gelegenheiten/>

<https://www.pfadispiele.ch/>

Webinar Bodypercussion von Richard Filz: <https://youtu.be/VCGf3UmH5oc>

Reflektieren des Lernens



Reflektieren des Lernens heisst Nachdenken über das eigene Tun und Empfinden, über Erfolgsfaktoren, Sackgassen, Fehlannahmen, über Vorgehensweisen, Strategien, Arbeitsbedingungen, Wohlbefinden und Zusammenarbeit – und über den Einfluss all dessen auf das eigene Lernen. Reflektieren gehört zum Kompetenzerwerb wesentlich dazu. So wird im Lehrplan LeRUKa als eine Anforderung für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen genannt: «sie ermöglichen das Nachdenken und die Reflexion über die Welt und über das Lernen».¹³

Innerhalb der BEIZ hat Reflexion unterschiedliche Funktionen. In der Phase Z dient sie zum Rückblick auf den ganzen Lernprozess und zum Registrieren und Benennen des Lernerfolges resp. der Kompetenzerweiterung. Auf diese Weise merken die Kinder und Jugendlichen, dass sich das Lernen «lohnt», also, dass sie durch die aufgewendete Lernzeit und Lernanstrengung kompetenter werden. In den anderen Phasen der BEIZ helfen Reflexionsfenster, sich über den Arbeits- oder Lernstand zu verständigen, zu überprüfen, ob der eingeschlagene Weg der richtige ist und für die weiteren Lernschritte die richtigen Weichen zu stellen (z. B. Organisieren von Material oder Hilfestellungen, Justieren des Zeitmanagements, Repetieren von noch nicht Verstandenem, Zusammentragen von Zwischenergebnissen, ...).

Fokus für die Lernenden

individuell

Bei der individuellen Reflexion üben die Lernenden, sich selbst wahrzunehmen und das eigene Tun einzuschätzen. Mit der Zeit sind sie im Stande, die für sie selbst optimalen Lernbedingungen zu benennen und sich entsprechend einzurichten. Dazu helfen Fragen wie: Wann arbeite ich besser allein, wann mit anderen zusammen? In welcher Umgebung kann ich gut nachdenken? Welche Strategien kann ich anwenden, wenn ich mir etwas nicht zutraue? Wo stehe ich im Lernprozess, welche nächsten Schritte stehen an?

gemeinsam

Bei der gemeinsamen Reflexion im Gruppenverband kommen einige weitere Herausforderungen hinzu. Solche Reflexionsgespräche dienen dazu,

- die Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander zu vergleichen,
- wahrzunehmen, dass eine Situation von unterschiedlichen Personen unterschiedlich erlebt wird,
- die Einschätzung anderer zu verstehen,
- die eigene Einschätzung zu verbalisieren, also sprachlich auszudrücken
- und so miteinander über das Lernen zu lernen.

13. Konfessioneller Religionsunterricht und Katechese. Lehrplan für die Katholische Kirche in der Deutschschweiz. LeRUKa. Hg.v. Netzwerk Katechese, Luzern 2017.

Fokus für die Lehrperson

Wie alle anderen will auch Reflektieren gelernt und geübt sein. Das Nachdenken über das eigene Lernen ist eine anspruchsvolle Tätigkeit. Neben der eigentlichen Reflexionskompetenz braucht es für den Austausch darüber auch eine hohe Sprachkompetenz. Aus diesem Grund sollte in den ersten Jahrgängen des Zyklus 1 immer spielerisch und mit Symbolen gearbeitet werden. Ausserdem ist für sie die Reflexion jeweils auf einen ausgewählten Aspekt einzuschränken.

Besonders anspruchsvoll sind Reflexionsgespräche in der Gruppe. Wenn sie gelingen, können sie aber auch besonders wertvoll sein für das gemeinsame Lernen. Es liegt an der Lehrperson, die Lernenden hierbei anzuleiten und zu unterstützen.

Dafür ist von besonderer Bedeutung:

1. Die Grundhaltung des Reflektierens ist eine positive Neugier. Die vergangene Arbeitsphase wird selbst zum Lerngegenstand. Dabei geht es nicht darum Fehler aufzuspüren, sondern Schätze zu heben. Was kannst du selbst und was können wir als Gruppe aus dieser Erfahrung lernen? Welchen Schatz / welche Erkenntnis nehmen wir mit in die weitere Arbeit?
2. Reflektieren geschieht nicht um seiner selbst Willen, sondern um daraus etwas zu erfahren, also etwas zu lernen. Reflexionsfragen sind darum so zu stellen, dass die erwarteten Antworten den gewünschten Erkenntnisgewinn überhaupt liefern können. Reflektiert werden können inhaltliche, lerntechnische, methodische, emotionale oder soziale Aspekte.
3. Ein «intensiver Eindruck erleichtert und fordert intensiven Ausdruck.»¹⁴ Je intensiver die Arbeitsphase, je involvierter die einzelnen Lernenden, desto einfacher fällt die Reflexion und desto mehr gibt es darüber zu sagen.
4. Die Lehrperson kann das Reflektieren nur dann angemessen begleiten, wenn sie selbst kompetent ist. Sie muss sich inhaltlich im Stoffgebiet auskennen und den gesamten Lernprozess überblicken. Je besser sie die einzelnen Kinder oder Jugendlichen kennt, desto besser kann sie sie bei der Reflexion unterstützen.
5. Wie immer hilft eine klare Anleitung auch in der Reflexionssituation: Was wird reflektiert? Was wollen wir daraus lernen? Welche Methode wird angewendet? Wie viel Zeit steht zur Verfügung?
6. Ein Reflexions-Wortschatz hilft Kindern beim Formulieren ihrer Gedanken. Mögliche Begriffe wären z. B.: abgelenkt, ängstlich, anstrengend, gestresst, kompliziert, konzentriert, langweilig, lustig, mutig, neugierig, spannend, stolz, überfordert, überrascht, verzweifelt, wütend, zufrieden.
7. Hilfestellungen im Gespräch: Kannst du das in eigenen Worten sagen / wiederholen? (So zum Beispiel, wenn ein Kind einfach sagt «Ich finde das gleiche.») Hast du dafür ein Beispiel? Wann ist es dir auch schon so ähnlich gegangen? Wie hast du dich dabei gefühlt? Warum ist das so?

14. Köhler & Weiß, S. 13.

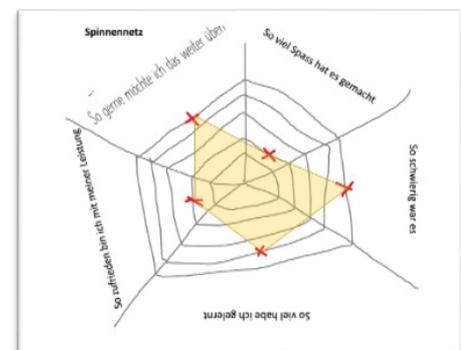
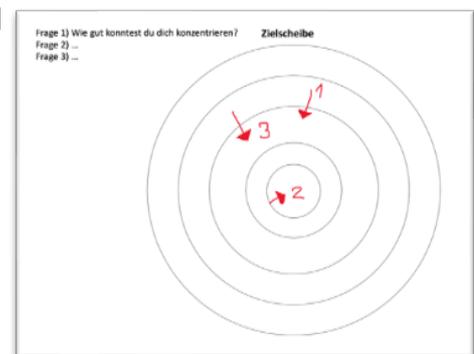
Reflexionsmethoden

Wenn ein längerer Lernschritt oder -prozess reflektiert wird – etwa in der Phase Z –, soll dieser vor dem eigentlichen Reflektieren noch einmal vergegenwärtigt werden. Dies kann geschehen, indem die entsprechenden Unterlagen noch einmal angeschaut werden, die Kinder / Jugendlichen gemeinsam die durchlaufenen Schritte benennen oder die Lehrperson die Lernenden in einer Art Phantasiereise noch einmal durch den Ablauf hindurch führt.

Individuelle Methoden

Einschätzung

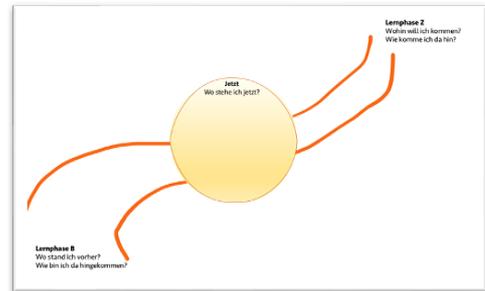
- Die eigene Stimmungslage mit einem passenden Smiley- oder Wetterbild kennzeichnen.
- Auf einer Skala den passenden Wert ankreuzen: Wie schwierig war die Aufgabe? 1) einfach, 2) mittel, 3) schwierig. Möglich sind auch Einschätzungen zwischen 1-10, die Skala kann z. B. als Thermometer gestaltet werden, als Batterieladestand oder mit einer Schnur auf dem Boden.
- Als Skala kann auch eine „Zielscheibe“ dienen. Hier können verschiedene Reflexionsfragen eingetragen werden, je näher an der Mitte desto positiver ist die Einschätzung, der Mittelpunkt bezeichnet also den Wert „genau richtig“. Mögliche Reflexionspunkte: So gut konnte ich mich konzentrieren. So gut konnte ich zusammenarbeiten. So spannend war das Thema. So viel Freude hat mir die Arbeit gemacht.
- Das „Spinnennetz“ ist eine Variante der Zielscheibe. Hier werden die verschiedenen Punkte miteinander verbunden und ergeben so ein charakteristisches Feld.



Schriftlich

- Vielleicht haben die Lernenden ein „Spurenheft“, in welchem sie jeweils ihre Lernspuren eintragen.
- Satzanfänge fertig schreiben. Z. B.:
 - Ich fand am schwierigsten, ...
 - Mir hat besonders gefallen ... , weil ...
 - Mein Tipp: ...
 - So bin ich vorgegangen: ...
 - Ich habe gelernt, dass ...
 - Als nächstes werde ich ...
 - Zuerst dachte ich ... jetzt aber denke ich ...
 - Das kann ich besser als früher: ... weil ...
 - Damit mir das Arbeiten leichter fällt, werde ich beim nächsten Mal ...

- Drei Wörter aus dem Reflexions-Wortschatz auswählen und dazu je einen wahren Satz aufschreiben.
- Schriftliche Reflexion / Standortbestimmung auf einem Arbeitsblatt entlang der Lernphasen im Lernprozess BEIZ.



Kreativ

- Auf einem Tuch oder einem A3-Blatt den eigenen Lernprozess legen, mit einer Schnur und / oder anderem Legematerial. Weitere Möglichkeiten: Dem so entstandenen Bild einen Titel geben. Einen Edelstein oder eine Spielfigur auswählen und diese(n) stellvertretend für sich selbst ins Bild hinein legen. Z. B. mit der Frage: Wo ist es gerade am schönsten? Oder: Wo hast du am meisten Kraft?
- Anhand von Symbolgegenständen die wichtigsten Punkte im Lernprozess beschreiben. Diese Übung kann gut mit Skalierungen verbunden werden, indem die Gegenstände auf eine Skala gelegt werden.
- Die eigene Stimmungslage resp. Stärken und Schwächen anhand von Tierfiguren ausdrücken.

Kollektive Methoden

Gespräch

Für Reflexionsgespräche in der Gruppe kann ein Sprechstab o. ä. hilfreich sein.

- Anhand der Fünf-Finger-Methode benennen alle ihre Reflexionspunkte:
 - Daumen: Das lief gut!
 - Zeigefinger: Darauf habe ich besonders geachtet!
 - Mittelfinger: Dieses Problem musste ich überwinden!
 - Ringfinger: Das war besonders wertvoll!
 - Kleiner Finger: Mein kleiner Tipp für mich / für xy ...

ODER

- Daumen: Das wusste ich schon vorher.
- Zeigefinger: Das hat mich überrascht.
- Mittelfinger: Das hätte mich auch noch interessiert.
- Ringfinger: Darüber möchte ich noch weiter nachdenken.
- Kleiner Finger: Das war am einfachsten.
- Ganze Hand: So war die Zusammenarbeit
- Satzanfänge (s. oben) liegen in der Kreismitte und dienen als Anregung, für die Aussagen im Gespräch.
- Blitzlicht: Der Reihe nach nennen alle einen Aspekt: z. B. einen „Edelsteinmoment“, einen Tipp für die nächste Lektion, einen Wunsch, eine offene Frage, ...

- In der Kreismitte stehen ein Koffer, ein Abfalleimer und eine Vorratsdose. Alle bekommen drei Zettel und schreiben je ein Stichwort darauf für a) etwas, das sie zur Weiterverwendung in den Koffer packen, b) etwas, das sie dem Abfalleimer übergeben und c) etwas, das sie sich zum späteren Gebrauch in die Vorratsdose legen. Die Zettel werden dann in den entsprechenden Behälter gelegt, evtl. mündlich kommentiert. Tipp: Zu Beginn oder am Ende der nächsten Lektion die Inhalte von Koffer und Vorratsdose sichten und aus jetziger Sicht kommentieren.
- Philosophieren für Zyklus 2: Alle sitzen im Kreis und blicken anhand von 3 Fragen auf das Thema zurück, z. B.: Was ist das allerwichtigste an diesem Thema? Wozu hast du das gelernt? Was würde fehlen, wenn du in deinem ganzen Leben nie etwas von diesem Thema gelernt hättest? Ein Kind nach dem anderen gibt eine Antwort auf die Frage und legt danach einen Stein oder ein anderes Legematerial auf ein Tuch in der Mitte. In der ersten Runde geht es im Uhrzeigersinn, in der zweiten Runde im Gegenuhrzeigersinn und in der dritten Runde rufen die Kinder einander durch Blickkontakt auf. Am Schluss liegt auf dem Tuch ein Bild aus lauter Steinen. Die letzte Frage lautet: Wer sieht etwas auf diesem Bild, das zu unserem Thema passt?
- Bei Reflexionsgesprächen im Zyklus 1 kann eine Handpuppe verwendet werden, da Kinder der Puppe manchmal bereitwilliger / einfacher erzählen als einer erwachsenen Person. Bei einem emotional herausfordernden Thema kann jedes Kind von daheim ein Plüschtier mitbringen und diesem erzählen, was es gelernt hat oder wie es ihm geht.

Stimmungsbilder

- Die Kinder / Jugendlichen zeigen ihre Zustimmung zu einer Reflexionsfrage durch das Hochhalten eines Daumens. Daumen nach oben = ja, Daumen zur Seite = naja / vielleicht, Daumen nach unten = nein.
- Ähnliches kann auch mit mehr Bewegung erreicht werden: Alle, die ... wechseln den Platz
 - ... die Aufgabe gern gelöst haben ...
 - ... nächstes Mal daran weiterarbeiten möchten ...
 - ... etwas Neues gelernt haben ...
 - ... die Aufgabe schwierig fanden ...
- Die Kinder / Jugendlichen stellen sich entsprechend ihrer Einschätzung im Raum auf. Dafür kann am Boden mit Schnur oder mit Klebeband eine Skala / eine Zielscheibe / ein Fadenkreuz markiert werden. Beim Fadenkreuz werden zwei Aspekte miteinander kombiniert, z. B. könnte die X-Achse heißen „So gerne habe ich die Aufgabe gelöst“ und die Y-Achse „So anspruchsvoll war die Aufgabe“. Da hier zwei Aspekte gleichzeitig bedacht werden sollen eignet sich die Methode für ältere Kinder ab Zyklus 2. Am Anfang von Zyklus 1 kann eine einfache Skalierung mit zwei Polen verwendet werden: Am einen Ende einer Schnur ist ein Bild mit einem sehr müden Gesicht, am anderen Ende eines, das vor Energie sprüht. Die Kinder stellen sich gemäss ihrer eigenen aktuellen Energie näher zum einen oder zum anderen Bild.
 - Tipp 1: Ein zusätzliches Gesprächsmoment kann auf zwei Arten hinzugenommen werden: a) wer jeweils nah beisammen steht, tauscht sich kurz aus, b) die Lehrperson befragt einige Kinder / Jugendliche, warum sie gerade dort stehen, wo sie sind.

- Tipp 2: Wenn der Platz für solche Aufstellungen nicht reicht oder wenn die Stellungnahmen anonym bleiben sollen, dann können stellvertretend Gegenstände auf ein Plakat gelegt werden.
- Ein kreatives Klassen- oder Gruppen-Stimmungsbild lässt sich mit einer Landkarte erstellen. Zuerst werden verschiedene Situationen und Emotionen gesammelt, die in Lernprozessen typischerweise vorkommen. Diese werden in einer Landkarte dargestellt oder als Stichworte auf eine bestehende Landkarte hinzugefügt. (Eine Bildsuche im Internet nach „Landkarte des Lernens“ kann dazu einige Ideen liefern). Auf dieser Landkarte positionieren sich die einzelnen Lernenden oder Lerngruppen mit einer Figur und berichten, weshalb sie gerade hier stehen und welche Ausrüstung sie für die weitere Wanderschaft benötigen. Bei viel Platz und Zeit kann die Landschaft auch gelegt werden oder auf dem Pausenplatz gezeichnet. Dann können sich die Lernenden direkt selbst in der Landkarte bewegen. Diese Methode eignet sich für die Reflexion komplexer und langer Lernprozesse, z. B. als Aufgabe in der Lernphase Z.

Feedback als Hilfe zur Reflexion

Noch anspruchsvoller sind Reflexionsformen, bei denen sich die Lernenden gegenseitig Feedback geben. Solche Formen sind gleichzeitig eine sehr gute Übung für die Schulung von Selbst- und Sozialkompetenz. Tipps zu Feedbackmethoden finden sich im entsprechenden Beitrag dieser Reihe.

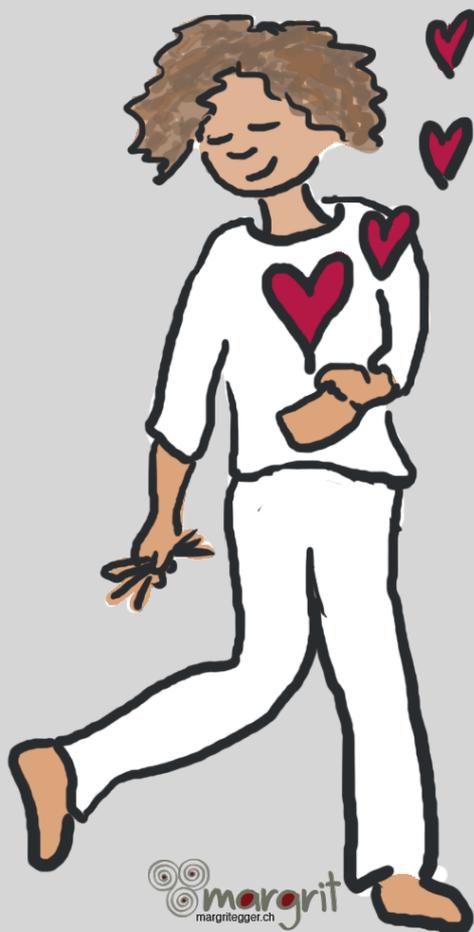
Literatur

Weber, Karolin. (2022), *Denkbilder. Mit Kindern das Lernen reflektieren* (3 ed.). Bern: Schulverlag.

Köhler, Katja, & Weiß, Lorenz. (2017), *Mit Kindern kompetenzorientiert über Lernen sprechen. Reflexionsmethoden für die Grundschule*. Weinheim, Basel.

Zum Wahrnehmen und Reflektieren von Gefühlen eignet sich „Voll Gefühl“ von Margrit Egger: <http://margritegger.ch/voll-gefuehl/>, auf reli.ch beschreibt Margrit Egger die Verbindung zur Kompetenz 1A-2: „Eigene Bedürfnisse wahrnehmen, verstehen und ausdrücken« <https://www.reli.ch/den-gefuehlen-auf-der-spur/>

Feedback geben



Die Arbeit mit Feedback ist eine Spezialform der Reflexion. Hier kommt zur Selbsteinschätzung der Aspekt der Fremdeinschätzung hinzu. Die Sicht von aussen bietet eine wertvolle Ergänzung. Dies um so mehr, wenn es wie im kompetenzorientierten Unterricht um längere Lernprozesse geht oder um das Präsentieren von Zwischenergebnissen und Abschlussprodukten. Dabei bietet das Feedback Lernpotential nicht nur für die feedbackannehmende Person, sondern ebenso für die Person, die das Feedback aufgrund ihrer Beobachtungen erteilt.

Innerhalb der BEIZ hat Feedback vor allem am Übergang der Phase **I** zur Phase **Z** eine grosse Bedeutung. Mit Hilfe des Feedbacks kann leichter eingeschätzt werden, ob das erarbeitete Produkt schon bereit ist, um gezeigt zu werden, oder ob es noch überarbeitet werden soll. Am Ende des Lernprozesses in der Phase **Z** macht Feedback deutlich, ob der eigene Lernfortschritt resp. die Kompetenzerweiterung nach aussen sichtbar wird.

Grundvoraussetzung: Wertschätzung

Jeder Mensch hat Stärken und Schwächen. Die ressourcenorientierte Sicht geht davon aus, dass es sich lohnt, den Fokus auf die Stärken zu legen. Wer versucht, das vorhandene Potential noch besser auszunutzen und zu kultivieren kommt weiter, als wer versucht, die eigenen Schwächen zu verbessern. Der Hauptfokus bei Feedback kann darum auf dem Positiven liegen.

Ausschlaggebend dafür, ob ein Feedback zu einer positiven Veränderung führt, ist die wohlwollende Haltung von feedbackgebenden und feedbackannehmenden Personen. Nur wenn Feedback in einer Atmosphäre von gegenseitiger Wertschätzung erfolgt, kann es sein Lernpotential entfalten. Dazu gehört unter anderem:

- Erwachsene und Kinder / Jugendliche treten immer wieder in beiden Rollen auf, als Empfangende und Gebende des Feedbacks.
- Formuliert und zurückgemeldet werden konkrete Beobachtungen, keine Beurteilungen oder Interpretationen. Beobachtungen können sich auf das Gegenüber beziehen, aber auch auf das, was dessen Handeln in der beobachtenden Person auslöst.
- Das Feedback bezieht sich auf das Handeln, den Prozess oder auf ein Produkt, nicht auf eine Person.
- Das Feedback erfolgt mit dem Ziel, miteinander über das Lernen ins Gespräch zu kommen und so die Lernmöglichkeiten zu verbessern.

Feedback der Lernenden an die Lehrperson

Rückmeldungen der Lernenden an die Lehrperson sind für beide Seiten wertvoll. Die Lehrperson erhält Einblick in die Wahrnehmung und Stimmung der Lernenden. Die Lernenden selbst sind für das Erstellen der Rückmeldungen gefordert, das Lehr-Lerngeschehen zu reflektieren und den Anteil einzuschätzen, den die Lehrperson daran hat. Wenn sie erleben, dass die von ihnen geäusserten Rückmeldungen von der Lehrperson ernstgenommen und Verbesserungsvorschläge umgesetzt werden, erfahren sie sich als wirksame Beteiligte im Prozess. Im Idealfall

wird die Rückmeldung der Lernenden zu einem Motor der Unterrichtsentwicklung, indem "Rückmeldung den Charakter einer gemeinsamen Beratung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen annimmt; wenn beide Seiten etwas über die Wirksamkeit ihres Verhaltens und ihre besonderen Aufgaben bei der Verbesserung des Unterrichts erfahren."¹⁵

Das Feedback an die lehrende Person zeigt ihr, wo sie sich noch stärker zurücknehmen, wie sie die Lernumgebung noch angemessener gestalten, wo sie die Lernenden besser unterstützen kann.

Feedback der Lernenden untereinander

Wenn Lernende sich gegenseitig Feedback geben, lernen sie auf unterschiedlichen Ebenen. Zunächst ist genaues Beobachten gefragt, danach müssen die Beobachtungen sprachlich ausgedrückt werden. Dabei gilt es, zwischen Beobachtung und Bewertung oder Interpretation zu unterscheiden. Und schliesslich braucht es Empathie und Sozialkompetenz, um die Rückmeldungen so zu formulieren, dass das Gegenüber sie annehmen kann.

Beim Empfangen von Feedback wiederum ist Selbstkompetenz gefragt zum Abgleichen von Selbst- und Fremdeinschätzung und um mit den eigenen Gefühlen umgehen zu können.

Um dieses Lernpotential auszuschöpfen, sollten die gewählte Feedbackmethode sowie die Feedbackregeln sorgfältig eingeführt und immer wieder geübt sowie reflektiert werden.

Für beide Rollen helfen klare Feedback-Regeln:

- Feedback bezieht sich auf die vorher vereinbarte Beobachtungsaufgabe. Idealerweise können die Kinder wählen, worauf sie ein Feedback erhalten möchten.
- Feedback wird nicht unterbrochen und wird nicht kommentiert.
- Feedback erfolgt gezielt zu einem vorher miteinander vereinbarten Aspekt.
- Feedback folgt der vereinbarten Struktur, z. B. Sandwich: Etwas Positives, etwas mit Verbesserungspotential, etwas Positives.

Feedback der Lehrperson an die Lernenden

Die Lehrperson dient den Lernenden als Modell. An der Art, wie sie Feedback gibt, können sich die SuS orientieren. Das Feedback der Lehrperson dient zur Unterstützung des Lernprozesses. Die oder der Erwachsene hat den Kindern und Jugendlichen einiges an Lebens- und Lernerfahrung voraus. Sorgfältiges Feedback ist eine Möglichkeit, die Lernenden daran teilhaben zu lassen und sie beim Lernen des Lernens zu begleiten. Wichtig ist aber auch, die eigene Meinung den Lernenden nicht über zu stülpen. Vielmehr zeigt die Lehrperson Interesse am Handeln und Lernen der Kinder und Jugendlichen. Das zeigt sie z. B. durch echte Rückfragen: "Warum hast du das so und so gemacht?"

15. Bastian et al., 2016, S. 17.

Beim Feedback geht es nicht um Beurteilung. Falls ein Feedback beurteilungsrelevant ist, ist das im Voraus klar zu deklarieren und eine passende Methode dafür zu wählen. Dies wird in Religionsunterricht und Katechese aber selten der Fall sein.

Im kompetenzorientierten Unterricht dient das Feedback an die Lernenden insb. zur Verbesserung des Lernprozesses oder Arbeitsorganisation, der Einteilung und Planung der Arbeit, zum Erkennen oder Erweitern von eigenen Ansichten und Haltungen, zum Vergrössern der Kreativität.

Feedbackmethoden

Grundsätzlich können alle Reflexionsmethoden auch als Feedbackmethoden verwendet werden. Hier folgen Ideen für ein paar spezifisch auf Fremdeinschätzung ausgerichtete Formen.

Feedback-Rundlauf: Alle haben ein Produkt erstellt, z. B. einen Text geschrieben oder ein Bild gemalt. Sie lassen dieses auf ihrem Arbeitsplatz liegen und gehen zu einem anderen Arbeitsplatz, setzen sich und geben ein schriftliches Feedback zum dort liegenden Produkt, sie schreiben ihren Namen dazu, damit bei Unklarheiten nachgefragt werden kann. Dann gehen sie zu einem nächsten freien Platz, hinterlassen wieder ein schriftliches Feedback etc., bis jedes Produkt 3-5 Kommentare erhalten hat. Jetzt gehen alle zurück an den eigenen Platz und lesen die erhaltenen Rückmeldungen.

Echo: Die Grundidee vom Echo ist, dass die feedbackgebende Person in eigenen Worten wiederholt, was sie aus einem Text oder einer Präsentation verstanden hat. Als Variante kann das Echo auch bei kreativen Arbeiten wie z. B. Legebildern angewendet werden. In diesem Fall betrachtet die oder der FeedbackgeberIn das Werk, beschreibt, was sie sieht und gibt ihm einen Titel. Die Schöpferin oder der Schöpfer des Werks hört stumm zu.

Feedbackbogen: Auf einem Bogen können spezifische Punkte abgefragt werden. Für anonymes Feedback und für grössere Gruppen eignen sich digitale Tools, bei denen die Auswertung automatisiert ist.

Aufteilen von Aspekten: Bei komplexeren Produkten wie z. B. einem Referat kann das Feedback aufgeteilt werden. Die zu beobachtenden Punkte werden unter den SuS so verteilt, dass immer mind. zwei auf dasselbe achten: Körperhaltung, Sprache, Mimik, Inhalt, visuelle Umsetzung, ... Im Anschluss an das Referat gehen jene zusammen, die auf dasselbe geachtet haben und tauschen ihre Beobachtungen aus. Die wichtigsten Punkte melden sie der Referentin oder dem Referenten zurück.

Zuletzt noch zwei Ideen, die ab Kindergartenalter eingesetzt werden können.

Sonnenstrahlen: Die LP bringt eine Sonne mit zahlreichen Strahlen (z. B. aus gelben Wollfäden). Jedes Kind nimmt einen Strahl und überreicht diesen einem anderen Kind mit einer Rückmeldung, die so beginnt: "Du warst heute für mich wie ein Sonnenstrahl, weil ..." Diese kleine Übung sollte regelmässig wiederholt und damit geübt werden.

Rollenspiel: Anstatt dass die LP verbales Feedback einholt, lässt sie die Kinder die zu reflektierende Einheit im Rollenspiel oder Puppenspiel nachspielen. Das kann ein Klassenfest sein oder ein Ausflug, ein Elternabend, eine Unterrichtseinheit, die Pause, der Schulweg, ...

Literatur

Albers, Andrea (Hg), *Kompetenzorientiertes Feedback. Lernförderliche Rückmeldungen für den inklusiven Unterricht*, Weinheim, Basel 2021. Für den Fachunterricht sind die hier vorgestellten Ansätze vor allem dann geeignet, wenn die Lernenden sich Ähnliches aus der Schule gewohnt sind. In diesem Fall und für allgemeine Erkenntnisse zu Feedbackkultur bei selbstgesteuerten Lernprozessen ist das Buch sehr empfehlenswert.

Bastian, Johannes, Arno Combe, und Roman Langer, *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim, Basel 42016.

Maitzen, Christoph, *Feedback-Kultur in der Schule*, Augsburg 2015.

Wilkening, Monika, *Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen*. Weinheim, Basel 2016.

Wisniewski, Benedikt, und Klaus Zierer, *Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. Baltmannsweiler 2017.