

Merkblatt für einen ausführlichen Unterrichtsentwurf (Katechese)

0. Vorbemerkungen

Es ist ein Unterschied, ob Sie

- Unterricht vorbereiten, um ihn gut halten zu können,
- Unterrichtsvorbereitung so dokumentieren, dass Sie sie mit anderen besprechen können oder
- einen Unterrichtsentwurf im Rahmen einer Seminararbeit mit wissenschaftlichem Anspruch anfertigen.

Für die ersten beiden Aufgaben reicht meistens eine grobe Verlaufsskizze aus, welche Sie in vielen didaktischen Lehrbüchern abgedruckt finden. Bei der Anfertigung eines wissenschaftlichen Unterrichtsentwurfes im Rahmen einer Seminararbeit geht es jedoch darum, Ihre Überlegungen Außenstehenden verständlich zu machen. Dazu sollen Ihnen die folgenden Gliederungsmöglichkeiten eine Hilfe sein. Dabei handelt es sich um einen Vorschlag. Es gibt sehr verschiedene Möglichkeiten, einen Entwurf zu gliedern und diese hängen auch mit didaktischen Grundentscheidungen zusammen und von dem präferierten religionsdidaktischen Modell ab. Wenn Sie sich darüber näher informieren wollen, könnte folgende Literaturangabe hilfreich sein:

- Werner Jank /K.Hilbert Meyer: Didaktische Modelle, Frankfurt/M., 7. Aufl. 2005, (Zehnte Lektion: Ratschläge für Stundenentwürfe).

Da Jank/Meyer allgemeindidaktisch und nicht religionsdidaktisch orientiert sind, hier noch ein entsprechender Literaturhinweis:

- Christian Grethlein: Fachdidaktik Religion. Göttingen 2005, S. 321 ff.

Ein Schema ist kein „Allheilmittel“, aber die in diesem Merkblatt angegebene Gliederungsmöglichkeit hilft erfahrungsgemäß, den Weg von der ersten Idee bis hin zum Unterrichtsprozess reflektierend darzustellen.

Wenn im Folgenden an dieser Gliederungsmöglichkeit entlanggegangen wird, heißt dies nicht, dass dies die „vorgeschriebene“ oder gar einzige Möglichkeit sein soll. Sie müssen natürlich Ihren eigenen Aufbau finden, mit dem Sie Ihre Überlegungen am besten transparent machen können. Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang die Überlegung, dass die Gliederung des Unterrichtsentwurfes nicht unbedingt Ihren Denkweg wiedergibt. Unterrichtsvorbereitung verläuft eher in einer *Zirkelbewegung* als in einer Deduktion: Kreative, analytische und systematische Gedankenlinien stehen zunächst gleichberechtigt und unverbunden nebeneinander und müssen irgendwann geordnet, gebündelt und auf ein konkretes Ergebnis hin zugespitzt werden. Noch einmal: Der schriftliche Unterrichtsentwurf folgt *nicht* der Vorbereitungslogik, sondern der Sachlogik, welche für eine gemeinsame Reflexion erforderlich ist.

Für die Unterrichtsvorbereitung geht es immer um eine *didaktische Reduktion* der verschiedenen wichtigen Aspekte. Das sog. „didaktische Dreieck“ zwischen Jugendlichen – Unterrichtende/r – Unterrichtsgegenstand macht es erforderlich, alle drei Aspekte gleichzeitig und darum in reduzierter Form zur Geltung zu bringen. Der Unterrichtsgegenstand muss elementarisiert, d.h. auf grundlegende, für die Lerngruppe nachvollziehbare Einsichtsmöglichkeiten reduziert werden (was ist das erschließend Einfache meines Gegenstands?). Die Bedürfnisse der Konfirmandinnen und Konfirmanden und ihre Fähigkeiten sind zu berücksichtigen, dürfen aber nicht das alleinige Kriterium für die Unterrichtsplanung abgeben (Unterforderung). Das Wissen und das methodische Repertoire der Lehrperson sollen – angemessen reduziert – zum Tragen kommen und nicht als eine Art kreatives „Feuerwerk“ abgebrannt werden.

Damit stehen die einzelnen Teile eines Stundenentwurfes immer in einem *logischen Beziehungsgefüge*. Dieses Beziehungsgefüge macht die didaktische Qualität eines Entwurfes und schließlich einer Unterrichtsstunde aus. In einem Unterrichtsentwurf zeigen Sie auf, was Sie warum und wie mit einer konkreten Lerngruppe vorhaben. Dies gilt zunächst für diese eine konkrete Stunde (bzw. die für die von Ihnen geplante Unterrichtssequenz aus mehreren Stunden). Verbindungen zum vorausgehenden und nachfolgenden Unterricht sind anzugeben (Stellung der Stunde in der Unterrichtseinheit bzw. im Themenplan der Gruppe).

1. Formale Angaben

Bitte schreiben Sie das Thema der U-Stunde, die Zeit (Doppelstunde, Einzelstunde), Ihren Namen (mit Adresse, Telefon, Mail), sowie die Angabe, in welchem Seminar (und in welchem Semester) der Entwurf erstellt wurde, vorn auf das Deckblatt.

Sollte der KU gemeinsam in einer Gruppe geplant und durchgeführt worden sein, dann *kann* der Entwurf auch gemeinsam geschrieben werden. Hierbei erhöht sich natürlich der veranschlagte Umfang entsprechend. Die von den einzelnen Autoren verfassten Abschnitte sind namentlich kenntlich zu machen.

2. Die Lerngruppe und ihr Verhältnis zum Thema

Es bleibt Ihnen überlassen, ob Sie sich auf eine konkret erlebte Lerngruppe beziehen (evtl. während oder im Anschluss an ein Gemeindepraktikum bzw. im Rahmen eines katechetischen Seminars) oder ob Sie sich auf eine imaginäre Lerngruppe beziehen (z.B. in einem Entwurf im Zusammenhang der Diplomprüfung). So oder so: Aussagen, die eine sehr gründliche und andauernde Beobachtung voraussetzen – etwa zu gruppenspezifischen Prozessen oder zu der familiären Situation einzelner KonfirmandInnen – sind in der Regel nicht zu leisten. Statistische Aussagen und langwierige Beschreibungen des Wohnortes und der sozialen Umgebung der Gemeinde sind nur dann hilfreich, wenn sie *für das Stundenthema* von Bedeutung sind. Legen Sie an diesem Punkt den Schwerpunkt auf Ihre eigenen Beobachtungen bzw. auf Ihre Geschichte mit der Lerngruppe. Die Jugendlichen einer „Einzelkritik“ zu unterziehen, ist nicht sinnvoll. Beschränken Sie sich auf die für die Lerngruppe in besonderer Weise auffälligen Jugendlichen. Hilfreich können noch folgende Fragen zur Lerngruppe sein:

- Wie wirkt sich das Verhältnis Jungen – Mädchen aus?
- Gibt es auffällige Untergruppen?

- Wie ist die Lerngeschichte der Gruppe im Konfirmandenunterricht?
- Welche Arbeitstechniken beherrscht die Gruppe vornehmlich?
- Wie ist das Verhältnis von Getauften und Ungetauften innerhalb der Lerngruppe
- Welche religiöse Sozialisation ist wahrnehmbar (Kindergottesdienst, Christenlehre, Pfadfinder, Chor etc.)?
- Welche Lernformen ist die Gruppe gewohnt?

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch das Profil der Kirchgemeinde: Gibt es z.B. eine gut funktionierende Jugendarbeit? Wie und von wem ist der KU organisiert? Hat die Gemeinde ein besonderes religiöses/diakonisches/missionarisches Gepräge?

3. Der/die Unterrichtende und sein/ihr Verhältnis zum Thema

Im KU gibt es keinen von den Unterrichtenden losgelöst zu verhandelnden Unterrichtsgegenstand. Hier gilt es, im Rahmen einer *vorlaufenden Selbstreflexion* (also: ehrlich sich selbst gegenüber!) Rechenschaft darüber abzulegen über Vorerfahrungen, (womöglich auch widersprüchliche) Assoziationen und Zugänge zum Text bzw. zum Stundenthema: Was verbinde ich biographisch (!) damit ...?

4. Theologische Überlegungen zum Thema („Sach-Analyse“)

Hier werden die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen zusammenfassend beschrieben, soweit sie für die Behandlung im Unterricht wichtig sind. Die qualitative Intensität und die quantitative Ausführlichkeit müssen mit dem zusammenhängen, was tatsächlich im Unterricht an Problemfeldern thematisch wird. Allgemein bekannte und im wesentlichen unstrittige Sachzusammenhänge wie die Zwei-Quellen-Theorie, die Autorschaft eines Evangeliums und die Entstehungszeit eines Paulusbriefes müssen nicht aufgeführt zu werden (es sei denn, sie seien als solche Lerngegenstand der jeweiligen Stunde). Wie für andere theologische Arbeiten gilt auch hier: Die Wiedergabe ganzer Artikel z.B. aus der RGG, TRE oder aus Dogmatik-Lehrbüchern sind zu vermeiden! Denken Sie bitte selbst – und belegen dies anhand der einschlägigen Literatur.

Schon die theologischen Überlegungen zum Thema sollten in funktionaler Beziehung zu den anderen Teilen des Entwurfes stehen. Bereits hier wird deutlich, ob sie vom Prinzip der didaktischen Reduktion her schreiben oder einfach nur Seiten mit Material füllen. Reflektieren Sie hier nur das, was Sie für die Didaktik auch benötigen.

Wenn Sie einen biblischen Text zugrunde legen, empfiehlt es sich, zunächst eine (knappe) Exegese anzufertigen (falls notwendig unter Rückgriff auf die gängigen Kommentar-Werke) und daran systematische Anmerkungen zum theologischen Kontext des jeweiligen Textes anzustellen. So müsste z.B. beim Gleichnis von den „Arbeitern im Weinberg“ [Mt 20] etwas zur Rechtfertigungslehre bzw. zur Reich-Gottes-Problematik gesagt werden.

5. Didaktische Überlegungen zum Thema

Aufgrund der geschilderten Zusammenhänge ist dieser Teil das *Herzstück einer Katechese*. Hier laufen die Linien zusammen, hier wird die gegenseitige Verschränkung von „Schülersituation“, theologischen Überlegungen und eigenen Lehrzielen geleistet. Es ist aufzuzeigen, wie Sachgegenstand, Lernende und Lehrende miteinander in einen zielgerichteten Prozess verwickelt werden sollen. Die didaktischen Überlegungen sollen dazu helfen, dass sowohl der Unterrichtsprozess als auch die Jugendlichen ernst genommen werden. Es ist hier unbedingt auf die Darlegungen unter 2., 3. und 4. zurückzugreifen und sie entsprechend in die Überlegungen einzubinden.

Zwei zu vermeidende Extreme sind die folgenden:

- Der KU wird zum „Lager-“ oder Spielveranstaltung, wenn die Bedürfnisse der Lerngruppe an die erste Stelle gesetzt werden bzw. wenn die Lerngruppe lediglich das zusammenträgt, was sie ohnehin schon weiß („...schön, dass wir darüber geredet haben!“). Auch zu lange Einzelphasen im Unterricht und ausufernde Unterrichtsgespräche tendieren hierzu, wenn keine Systematisierung, Klärung und Ergebnissicherung erfolgt und Nutzen für den Unterrichtsprozess bringt. Auch zu ausführliche, gut organisierte und reizvolle „Hinführungen“ zum Thema können zur Falle werden, wenn das Ziel demgegenüber aus dem Blick verloren wird bzw. gar nicht klar ist.
- KU wird zur lebensfernen Präsentation fachlicher Inhalte oder Begriffe, wenn das Thema nicht mit den (erwarteten) Erfahrungen oder Vorkenntnissen der Lerngruppe abgeglichen wird. Fachwissenschaftliche Zusammenhänge werden dann nur im Sinne einer „Abbild-Didaktik“ reduziert und nicht im Lebenszusammenhang der Jugendlichen aufgesucht (z.B. Rechtfertigung als dogmatischer Lehrsatz ohne lebensweltliche Resonanz). Die existentielle Bedeutung darf also nicht nur behauptet werden, sondern muss auch von den Lernenden im Lernprozess realisiert werden können.

Es ist also notwendig, in der Didaktik, auf die Beschreibung der konkreten Lerngruppe (s. 2.) zurückzugreifen (und nicht auf eine abstrakte Gesamtheit von 13-/14jährigen). In jedem Fall sind die Aussagen zur lebensweltlichen Relevanz des Themas anhand entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zu belegen (Rekurs auf die einschlägige Literatur!).

Aufgrund welcher (von mir wahrgenommenen und in der entwicklungspsychologischen Literatur beschriebenen) Lernvoraussetzungen kann es *dieser* Lerngruppe gelingen, sich diesen Sachverhalt zu eigen zu machen? Und in welcher Weise vermag dieser Sachverhalt das Erfahrungswissen dieser Lerngruppe neu zu erschließen? Im KU kann und darf durchaus auch gelernt werden – Orientierungswissen und religiöse Bildung (natürlich nur in elementarisierter Form und möglichst „mehrkanaig“) bereit zu stellen, ist die Bedingung der Notwendigkeit von Unterricht überhaupt.

Die getroffenen didaktischen Entscheidungen sind unbedingt einzuzeichnen in die aktuelle religionspädagogische Diskussion. Der Rückgriff auf die einschlägigen Werke zur Religionsdidaktik ist unerlässlich.

6. Ziele des Unterrichts

Religiöser Unterricht ist ein zielstrebiges, geplantes Tun – auch wenn er noch so „offen“ oder „kreativ“ ausgelegt ist. Der Begriff der „Lernziele“ ist jedoch mit der Lernzielorientierung am Ende der 60er Jahre verknüpft und suggeriert „machbare“, „abtestbare“ Ergebnisse. Es ist sinnvoller (und ehrlicher), von *Unterrichtszielen* bzw. *Intentionen* zu sprechen. Diese können und sollen allerdings schon benannt werden (Faustregel: etwa drei unterschiedliche Intentionen angeben).

Die Unterscheidung von kognitiven, affektiv-emotionalen und sozialpragmatischen Unterrichtszielen kann hierbei ganz hilfreich sein und schon bei der Planung Einseitigkeiten wahrnehmen helfen. (Ist der Unterricht zu wenig anspruchsvoll? Ist er kognitiv „verkopft“? Oder verliert er sich im Gefühligen?) Eine hierarchische Ordnung in „Stundenziel“ und „Teilziele“ (bzw. „Grobziele“ und „Feinziele“) kann entfallen. Fähigkeiten der Jugendlichen, die für den Ablauf des Unterrichts zwar wichtig sind, aber schon beherrscht werden, sollen nicht wieder in den Zielformulierungen auftauchen (z.B.: „Die Jugendlichen sollen die Geschichte vom Verlorenen Sohn in verteilten Rollen laut lesen ...“).

7. Darstellung und Erläuterungen der Medien

Eingesetzte Medien sind nicht nur „Transportmittel“, sondern enthalten selbst eine Botschaft und können eine den Unterricht bestimmende Eigen-Dynamik entwickeln. Dies sollte von Ihnen kurz kritisch reflektiert und in den Zusammenhang Ihrer Planungen eingeordnet werden. So kann z.B. das Aufschlagen eines Bibeltextes u.U. sehr lange dauern und den Lernprozess verlangsamen, während ein Rollenspiel ungeahnte Energien freisetzen kann. Erläutern Sie auch, warum und wozu Sie welches Medium verwenden – es ist religionsdidaktisch keineswegs belanglos, ob Sie mit einem fotokopierten Text oder mit einem (Bibel-)Buch arbeiten! Eingesetzte Bilder, Texte oder Lieder sollten dem Entwurf beigegeben werden, so dass sich die Lesenden vorher ein Bild vom Unterrichtsverlauf machen können (evtl. Ausnahme: nicht kopierbare Großbilder o.ä.).

Wichtig zu erwähnen ist auch die mit den gewählten Medien und Methoden zusammenhängende Raum- und Gestalt-Problematik. Eine „Lehrer“-Erzählung braucht ein anderes Setting als z.B. eine Bildbetrachtung. Wenn Sie ein Bild einsetzen, dann muss seine mögliche Botschaft zuvor präzise diskutiert werden (Medienanalyse), ebenso verhält es sich z. B. bei einem Lied (das nicht nur aus Text besteht).

8. Methodische Überlegungen

Gerade dieser Teil darf nicht zu knapp sein. Man muss sich beim Lesen den Unterrichtsverlauf gut vorstellen können. Die methodischen Überlegungen sollen natürlich mit den didaktischen in Beziehung stehen bzw. aus ihnen heraus begründet werden. Es geht hier *nicht* darum, dass Sie darlegen, was Sie wann und in welcher Reihenfolge „gemacht haben“, sondern vielmehr darum, *warum* Sie es so (und nicht anders) und warum sie den Stoff in eben dieser Reihenfolge (und nicht anders) präsentieren wollen.

Die Wahl von Methoden, die Gestaltung einzelner Phasen sowie die eingesetzten Arbeits- und Sozialformen hängen mit Ihrer Sicht auf die Lerngruppe und des Unterrichtsgegenstandes zusammen. Das heißt: Methodenwechsel beugt zwar der Ermüdung vor (besonders wichtig in schwer motivierbaren Gruppen), darf aber nicht zum Selbstzweck werden. Geschickte Methodenwahl mit ansprechenden Medien kann motivierend wirken, besonders wenn diese Aufforderungscharakter besitzen und die Selbsttätigkeit der Jugendlichen erhöhen.

Die methodischen Überlegungen beinhalten auch möglicherweise auftauchende Schwierigkeiten im Unterrichtsverlauf, welche Alternativen erforderlich machen könnten.

Wenn Sie ein längeres Unterrichtsgespräch planen, geben Sie bitte (in wörtlicher Rede) die strukturierenden „Lehrer“-Impulse/-Fragen an.

9. Organisatorische Überlegungen zum Unterrichtsverlauf

Hier geht es um evtl. organisatorische Notwendigkeiten vor Unterrichtsbeginn (z.B. Tafelbild vorbereiten/beginnen; Bilder aufhängen; Geräte besorgen). Bei „Offenem Unterricht“ (bzw. „Freiarbeit“) können sich besondere Überlegungen nahe legen. Evtl. kann dieser Punkt aber auch entfallen.

10. Skizze des geplanten Unterrichtsverlaufs

In der Abfolge der Unterrichtsphasen sollte ein „roter Faden“ bzw. „Spannungsbogen“ erkennbar sein, z.B. die Phasen: Einstieg/Motivation – Erarbeitung – Vertiefung – Ergebnissicherung (zweite Spalte).

In die erste Spalte tragen Sie bitte die Zeitspanne ein, die Sie für die jeweilige Phase veranschlagen. Es kommt hier nicht auf die Minute an, man sollte sich selbst (und anderen) aber schon Rechenschaft darüber ablegen, wie lange man für die einzelnen Unterrichtsschritte eingeplant hat.

In die dritte Spalte („Impuls“) tragen Sie bitte möglichst in wörtlicher Rede Ihre Gesprächsimpulse ein (z.B. „Schaut Euch bitte dieses Bild genau an ...“ oder auch ein sog. „stummes Impuls“). Die Satzanfänge reichen hier völlig aus, um sich den Gesprächseinstieg vorzustellen.

Unter „Methode“ sollten sich Hinweise auf die vorgesehenen Lernwege finden, etwa: Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Bildbetrachtung etc.

In die „Medien“-Spalte gehören die Gestaltungsmittel, die dem Unterricht Konturen geben (etwa: Arbeitsblatt, Spiel, Bild, Lied ...).

Die letzte Spalte („erwartetes Verhalten“) sollte keine allgemeinen Bemerkungen enthalten, sondern etwas über die möglichen (auch die möglicherweise wenig unterrichtsförderlichen!) Reaktionsweisen der Jugendlichen aussagen.

| Zeit | Phase | Impuls | Methode | Medien | erwartetes Verhalten |
|------|-------|--------|---------|--------|----------------------|
| | | | | | |

[Reflexion des gehaltenen Unterrichts]

[Sollten Sie den in Ihrem Entwurf beschriebenen Unterricht auch „live“ gehalten haben, dann ist hier der Ort, die gemachten Erfahrungen selbstkritisch zu reflektieren. Dabei können auch die Diskussionen im Seminar und die Anmerkungen des Seminarleiters mit einfließen. Wichtig ist, dass Sie sich hier Rechenschaft darüber ablegen, welche Unterrichtsziele erreicht wurden, welche Phasen anders als geplant verliefen (und warum) und wo es Schnittstellen gab, an denen eine alternative Entscheidung zu besseren Ergebnissen geführt hätte. Nicht alles ist planbar – Gott sei Dank – aber man kann schon religionspädagogisch darüber nachdenken, welche Entwicklungen/Einflüsse (vermutlich) dazu geführt haben, dass der geplante Unterricht eine unerwartete Wendung erfuhr.

Für einen katechetischen Entwurf im Rahmen des Diploms kann dieser Punkt entfallen.]

11. Literaturverzeichnis

Bitte geben Sie *alle* Titel an, auf die Sie in Ihrer Arbeit zurückgreifen. Auch www-Zitate sind bitte präzise (mit Zugriffsdatum) anzugeben. Zum Äußeren: Für Rechtschreibung, Zeichensetzung und Literaturverwendung gilt wissenschaftlicher Standard.

Prof. Dr. Thomas Klie

Rostock, Juli 2014