

pädagogische hochschule schwyz

Fachperspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) – Kompetenzbereich 12: Religionen

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundüberlegungen

Inhaltsverzeichnis

4. Teil.....	2
Didaktische Modelle im Umgang mit Manifestationen von Religion in der Welt.....	2
1. Orientierung an Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE und Information und Medien MI....	2
2. Didaktische Rekonstruktion mit dem Modell der erweiterten Elementarisierung	3
3. Mehrperspektivität und Interdisziplinarität.....	8
4. Philosophieren mit Kindern als didaktisches Grundprinzip	9
5. Bilder–Texte–Klänge.....	10

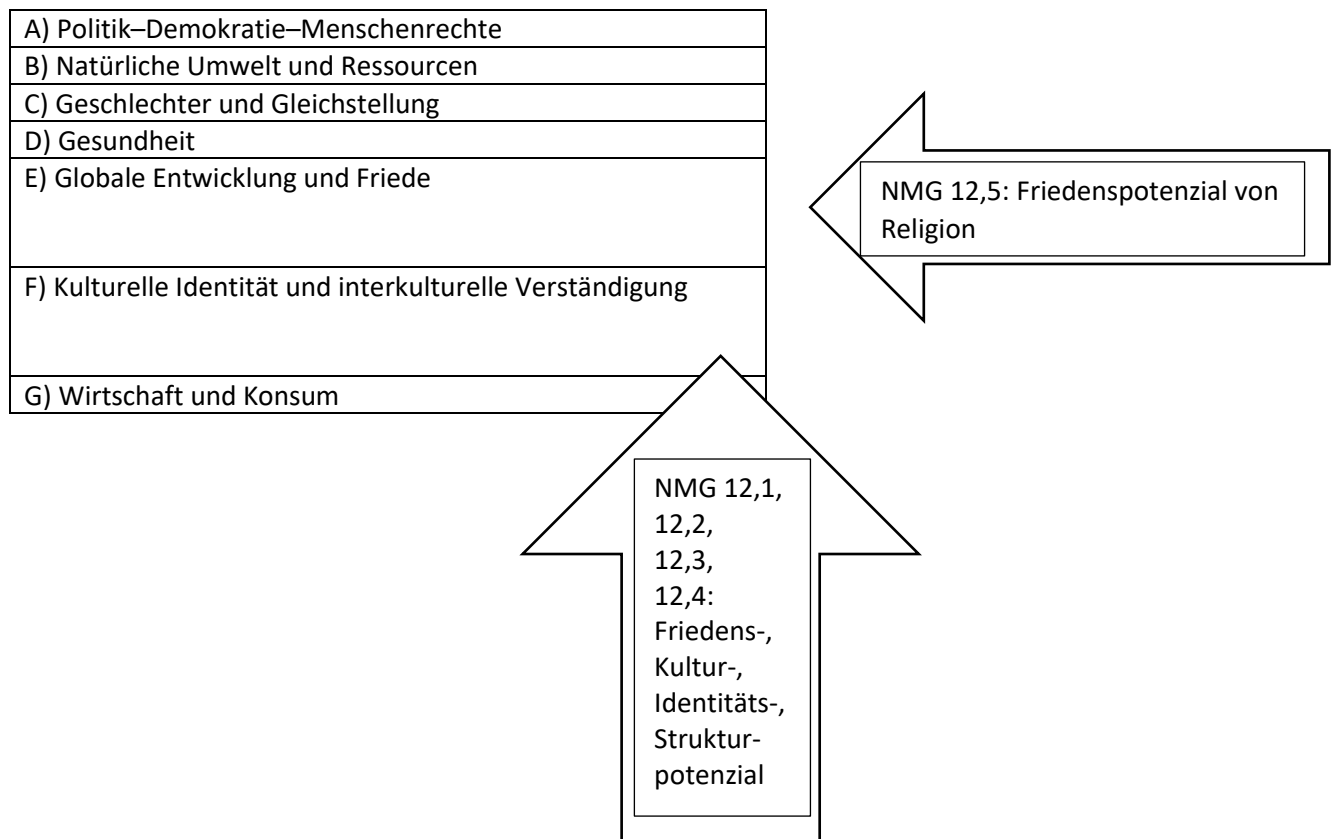
4. Teil

Didaktische Modelle im Umgang mit Manifestationen von Religion in der Welt

1. Orientierung an Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE und Information und Medien MI

Für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE werden im Lehrplan 21 sieben konkrete Bereiche vorgeschlagen, für die der Kompetenzbereich 12 einen wichtigen Beitrag liefern kann. Die BNE-Bereiche «Globale Entwicklung und Friede» und «Kulturelle Entwicklung» stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich NMG 12,1 (Religiöse Spuren), NMG 12,2 (Religiöse Sprachformen/Narrative), NMG 12,3 (Rituale/Bräuche), NMG 12,4 (Festtraditionen) und NMG 12,5 (Friedenspotenzial von Religionen). Im Kontext der BNE-Bildung dürfen die Bedeutung und der Beitrag der Religionen für die Gesellschaft und das Individuum nicht unterschätzt werden und es braucht deshalb ein aktives Einbinden durch die Verbindung mit der Bearbeitung innerhalb der Kompetenzstufen zu NMG 12. Die Bildung für Nachhaltige Entwicklung darf mit dem Friedens-, Kultur-, Identitäts- und Strukturpotenzial von Religion und religiösen Phänomenen in der Gesellschaft rechnen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Beziehung zu NMG 12



Die Verbindung mit Informatik und Medien IM ist über die beiden Kompetenzen bei IM 1.1 (Orientierung in medialen und virtuellen Lebensräumen) und IM (Entschlüsselung von Medien und

pädagogische hochschule schwyz

Medienbeiträgen) mit der Kompetenzstufe NMG 12,1c (In Medien religiöse Spuren entdecken, erschliessen und darstellen) gegeben. Indirekt steht der Kompetenzbereich NMG 12 in einer potenziellen Verbindung mit Informatik und Medien, indem Religion im Kontext der Digitalität in einem epochalen Transformationsprozess steht. Dies zeigt sich unter anderem am Verhältnis zwischen Religion und Gemeinschaftlichkeit, welches durch die Digitalisierung und dem damit zusammenhängenden Weltbild der Digitalität neue personale und kulturelle Manifestationen erleben wird. Die damit zusammenhängende kulturtheoretische Debatte steht erst an ihrem Anfang.

2. Didaktische Rekonstruktion mit dem Modell der erweiterten Elementarisierung

A) Erweiterte Elementarisierung

Das Modell der erweiterten Elementarisierung nimmt die didaktische Fragestellung der Verbindung zwischen der Manifestation von Religion und den Schülerinnen und Schülern auf. Dabei werden fünf Perspektiven berücksichtigt. Das didaktische Modell der erweiterten Elementarisierung ist im religionspädagogischen Entwicklungskontext als Weiterentwicklung der klassischen Elementarisierung von Karl Nipkow (Nipkow 1987, 149–165) und Friedrich Schweitzer (Schweitzer 1995, 34) zu verstehen. Die klassische Elementarisierung bedeutet im Grunde eine gesamtheitliche Reflexion elementar-relevanter Bildungsinhalte. Dabei werden verschiedene Blickwinkel einbezogen. Das Konzept der klassischen Elementarisierung erweitert das Prinzip der Korrelation mit entwicklungspsychologischen, theologischen und didaktischen Blickwinkeln. Es werden über elementare Sachinhalte hinaus Erfahrungen und entwicklungspsychologische Voraussetzungen in das Konzept der Elementarisierung miteinbezogen. Entscheidend ist, dass Sache und Schülerin/Schüler aufeinandertreffen, um entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Durch die Elementarisierung wird der didaktische Anspruch der Kompetenzorientierung religionspädagogisch ermöglicht. Es besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen Schülerin/Schüler und Inhalt von Traditionen und Denkmodellen, indem der duale Prozess bestimmt wird. Elementarisierung hat somit eine doppelpolige pädagogische Aufgabe im Sinn einer wechselseitigen Beziehung von Sache und Person (Schweitzer ⁴2018, 11–34).

Die «erweiterte Elementarisierung» entwickelt die klassische Elementarisierung mit Blick auf den Kompetenzbereich NMG 12 in zwei Richtungen:

1) Das hermeneutische Denken wird in Bezug auf die einzelnen Perspektiven hin angewendet und damit können Aussagen über «relevante» Perspektiven zu den einzelnen Blickwinkeln bestimmt werden.

2) Die Wirksamkeit dialogischer Prozesse mit dem Ansatz von «teaching about religion» und «teaching from religion» wird mit dem Bezug zur Ausrichtung der Fachperspektive ERG beschrieben. Die «erweiterte Elementarisierung» wird damit zu einer wichtigen Analyse für die didaktische Ausrichtung der Fachperspektive ERG, insbesondere für den Kompetenzbereich 12.

pädagogische hochschule schwyz

B) Die fünf Perspektiven

Relevante Strukturperspektive

Die Komplexität und Vielschichtigkeit der Geisteswissenschaften – etwa in den Disziplinen der Theologie, Religionswissenschaft und Philosophie – erfordern sach- und textgemässe Konzentration auf das Wesentliche, Plausible, quasi auf grundlegende Konzepte. Grundsätzliche Gedankenkonzepte müssen erkannt und benannt werden können, das heisst, es müssen elementare Strukturen, die charakteristisch, konstitutiv und unverzichtbar sind, erkannt werden. Es braucht dazu eine konzentrierte Auswahl der Inhalte, die der elementaren Struktur der jeweiligen religiösen Manifestation in Tradition, Wirkungsgeschichte oder des Denkmodells entsprechen und die mit dem Ansatz von «teaching about religion» dargestellt werden.

Relevante Erfahrungsperspektive

Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden in Verbindung gebracht mit Erfahrungen, die die Tradition, die Wirkungsgeschichte oder das Denkmodell konstitutiv mitbestimmt und wesentlich geprägt haben. Es entsteht eine Wechselseitigkeit zwischen dem Kontext der Schülerinnen und Schüler (Erfahrungen in der jeweiligen Lebenswelt) und dem Kontext der Tradition oder des Denkmodells (Erfahrungen und Reflexionen, welche für die Tradition oder das Denkmodell wesentlich prägend waren). Dabei werden die jeweiligen Kontexte der Traditionen und Denkmodelle transparent gemacht. Damit ist die Voraussetzung geschaffen, in einen Prozess des «Erfahrungsaustauschs» zu kommen.

Relevante Zugangsperspektive

Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind mitzudenken. Junge Menschen lernen (religiös/ethisch) als aktive Subjekte auf die ihnen mögliche Art und Weise. Damit wird es notwendig, die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, die religiös-ethischen Lebensweltbezüge (Lebensgeschichte/Lebenslauf/Weltbildentwicklung) und die kontextuell-gesellschaftlichen Voraussetzungen mitzudenken.

Relevante Plausibilitätsperspektive

Grundsätzlich gilt: Wirklichkeitsbeschreibungen im Sinne von Plausibilitäten an sich stehen didaktisch nicht einfach vorab fest. Wirklichkeitszumuten in Form von Plausibilitäten ist ein hermeneutisch geprägter Prozess, der im intersubjektiven Dialog einerseits und im Dialog zwischen Person und Sache andererseits «für mich» entsteht. Dieser wird zu elementaren Plausibilitäten im Dialog entwickelt, im Sinne der Sprechakttheorie konstruiert und als «teaching from religion» didaktisch gesetzt. Somit wird statisch Fixes und Satzhaftes (nur normatives Verständnis von Wahrheit) abgelehnt. Im Kontext der Wirklichkeitszumutung geht es um ein Eröffnen von Plausibilitäten, die sich beispielsweise in konzeptionellen, modellhaften Zugängen zur Welt beschreiben lassen («teaching about religion»). Dieser Plausibilitätsansatz lässt Erkenntnisse nicht als statisches, sondern als dynamisches Wissen erscheinen.

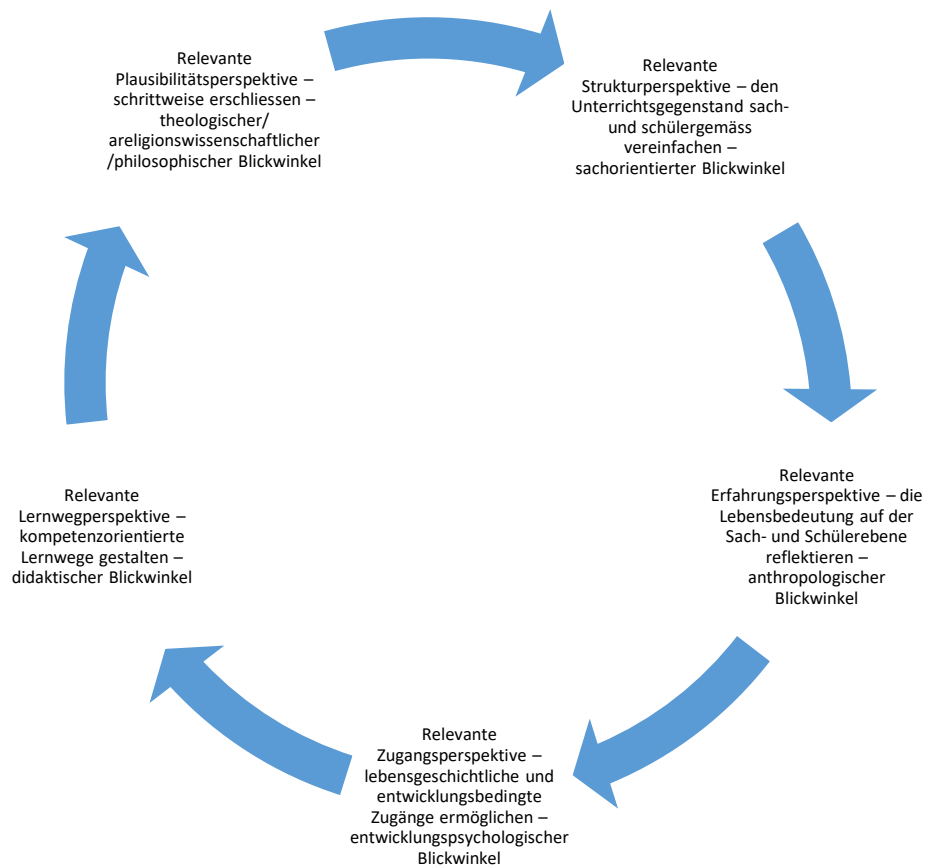
Relevante Lernwegperspektive

Es gilt, sach- und schülergerechte Lernwege zu gestalten, die es ermöglichen, die oben beschriebenen Punkte 1–4 auch tatsächlich didaktisch umzusetzen. Kompetenzorientierte Aufgabekultur, Lehrmittel und Methoden gilt es zu prüfen, inwieweit durch sie die inhaltlichen Anliegen des Lehrplans, die kontextuellen Voraussetzungen von Traditionen und Denkmodellen wirklich dem Anspruch eines prozesshaften Dialoges standhalten. Dieser didaktische Blickwinkel darf nicht vergessen werden.

pädagogische hochschule schwyz

Bedeutung der «erweiterten Elementarisierung»

Das Konzept der erweiterten Elementarisierung bleibt, wie auch das Prinzip der Korrelation, in der Dialektik der Schulorientierung und Inhalts- und Handlungsorientierung. Diese Spannung wird nicht aufgehoben, ja kann auch nicht aufgehoben werden. Trotzdem bietet dieses Konzept die Möglichkeit, ethisch-religiöse Fragen und Antwortmodelle mit den Schülerinnen und Schülern in Beziehung zu bringen, respektive umgekehrt kann die gesamtheitliche Kontextualität der Schülerinnen und Schüler mit der Kontextualität von Tradition und Denkmodellen in Dialog gebracht werden. Die erweiterte Elementarisierung ist ein offener Prozess, ohne dabei den normativen Charakter von Ethik und Religion (durch die Auswahl der elementaren Strukturen durch die Lehrperson) unredlich wegzudenken.



C) Didaktisches Prinzip der «erweiterten Elementarisierung» in Verbindung mit Kompetenzorientierung und Wissensstrukturen

Die fünf Dimensionen der erweiterten Elementarisierung werden zur entscheidenden Reflexionsgrundlage zur Entwicklung von der geforderten Aufgabenkultur. Als Fokussierung und Erweiterung innerhalb der Anwendung der Didaktik der Elementarisierung sind Bezüge zu einzelnen intelligenten Wissensstrukturen, dem konstruktivistischen Lernverständnis sowie der daraus folgenden kompetenzorientierten Aufgabenkultur vorgeschlagen. Damit kann die Brücke zwischen der Didaktik der Elementarisierung und Kompetenzorientierung als Umsetzung von Inhalts- und Handlungsaspekten beschrieben werden.

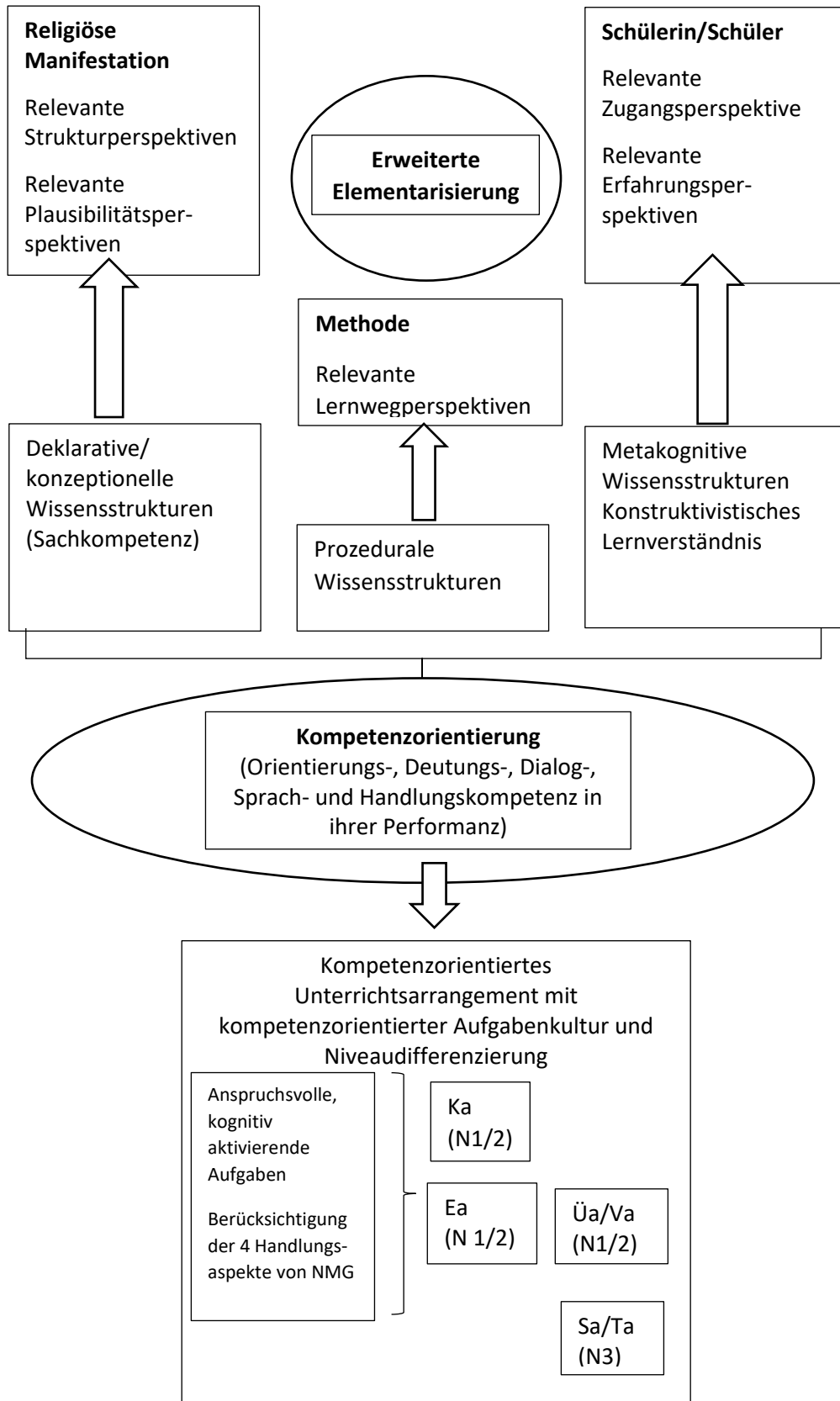
pädagogische hochschule schwyz

Für die Verbindung zwischen dieser erweiterten Elementarisierung und der Kompetenzorientierung ist also die Analyse von intelligenten Wissensstrukturen eine Voraussetzung. Damit gemeint ist eine Klärung des deklarativen sowie – wohl das entscheidende – konzeptionellen Wissens in Bezug auf das konkrete Thema / den konkreten Inhalt. Grundsätzlich ist dabei das konzeptionelle Wissen von grosser Wichtigkeit, denn es bildet die Grundlage, die Orientierungs-, Deutungs- und Dialogkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und sichtbar werden zu lassen (Performanz). Das prozedurale Wissen (Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen) und auch das metakognitive Wissen (pädagogisches Wissen mit Schwerpunkt entwicklungspsychologisches Wissen) sind mit Blick auf das konstruktivistische Lernverständnis und die Planung von Lernsettings einzubeziehen.

Diese intelligenten Wissensstrukturen müssen Religionslehrpersonen bewusst sein. Ohne diese Wissensstrukturen wird der kompetenzorientierte Religionsunterricht in seiner Umsetzung kaum gelingen, da die in der Kompetenzorientierung angelegte Offenheit in Bezug auf Inhalts- und Handlungsanwendung bei den Schülerinnen und Schülern von Religionslehrpersonen nicht erkannt werden kann.

Die Dimension der Struktur im Rahmen der Elementarisierung nimmt das deklarative und konzeptionelle Wissen auf. So ist eine Grundlage gegeben, die Dimension der elementaren Wahrheit mit den damit intendierten Orientierungs-, Deutungs- und Dialogkompetenzen zu einem konkreten Inhalt zu finden, die letztlich die erweiterte Sprach- und Handlungskompetenz fördern und auch ermöglichen. Mit der Analyse der Dimension der elementaren Lernwege sind Beschreibungen des prozeduralen Wissens möglich. In der Dimension der elementaren Zugänge können die metakognitiven Wissensbereiche für die Erreichung der anzustrebenden Kompetenz reflektiert und beschrieben werden. Die Analyse der Dimension der elementaren Erfahrungen setzt ein konstruktivistisches Lernverständnis mit der damit verbundenen Sprach- und Handlungskompetenz in ihrer Verwirklichung und Sichtbarkeit (Performanz) voraus und nimmt dieses zum Ausgangspunkt für die weitere Unterrichtsplanung in Bezug auf Aufgabenkultur und Lernsetting.

pädagogische hochschule schwyz



3. Mehrperspektivität und Interdisziplinarität

Für die Umsetzung der vier Handlungsweisen von NMG gilt es, die doppelte Mehrperspektivität umzusetzen. Innerhalb der Fachperspektive ERG können Verbindungen zwischen den Kompetenzbereichen 12 und 11 gemacht werden. Mit übergeordneten Fragestellungen können die einzelnen Kompetenzstufen von NMG 12 sinnvoll bearbeitet werden. Die im Lehrplan vorgeschlagenen Manifestationsmodi religiöser Phänomene können mit diesen Fragestellungen in Verbindung gebracht werden. Verbindungen zum Kompetenzbereich 6, 7, 8 können für diese Fragestellungen zur Grundlage werden. Diese Mehrperspektivität innerhalb von NMG kann sinnvoll erweitert werden mit den Fächern Deutsch, Musik oder Bildnerisches Gestalten.

Mehrperspektivität

Direkte Mehrperspektivität innerhalb der Fachperspektive ERG

NMG 12	NMG 11,1; NMG 11,2; NMG 11,3c–f; NMG 11,4a–c
--------	--

Direkte Mehrperspektivität innerhalb der Fachperspektive NMG

NMG 12	NMG 7,1b–d: verschiedene Lebensweisen
	NMG 7,2b–c: Lebensweisen in fernen Gebieten kennen
	NMG 7,4: Zusammenhänge – Abhängigkeiten zwischen Räumen
	NMG 8,2: Raumnutzung Mensch–Raum
	NMG 9,1: Zeit und Zeitkonzepte
	NMG 9,2: Wandel und Dauer

Interdisziplinarität – Auswahl zu Deutsch, Musik, Bildnerisches Gestalten

NMG 12	Deutsch
	D.1 A: Laute, Silben, Stimmen, Geräusche und Töne wahrnehmen, einordnen und vergleichen
	D.1 B: wichtige Informationen aus Hörtexten entnehmen
	D.1 C: können Gesprächen folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen
	D.2 A: verfügen über Grundfertigkeiten des Lesens. Können rezeptiven Wortschatz aktivieren, um das Gelesene schnell zu verstehen.
	D.2 B: können wichtige Informationen aus Sachtexten entnehmen
	D.2 C: können literarische Texte lesen und verstehen
	D.3C: können sich aktiv an einem Dialog beteiligen
	D.4 B: kennen vielfältige Textmuster und können sie entsprechend im Schreibstil in Bezug auf Struktur, Inhalt, Sprach und Form für die eigene Textproduktion nutzen
	D.5 A: können Sprache erforschen und Sprachen vergleichen
	D.5 B: können den Gebrauch und die Wirkung von Sprache untersuchen
	D.6 A: können spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen
	D.6 B: können über literarische Texte und die Art, wie sie die Texte lesen, ein literarisches Gespräch führen. Sie reflektieren dabei, wie sie die Texte verstehen und die Texte auf sie wirken.

NMG 12	Musik
	MU.1 C: können Lieder aus verschiedenen Zeiten, Stilarten und Kulturen singen und verfügen über ein vielfältiges Repertoire
	MU.2 A: können ihre Umwelt und musikalische Elemente hörend wahrnehmen, differenzieren und beschreiben
	MU.2 B: können Musik aus verschiedenen Zeiten, Gattungen, Stilen und Kulturräumen erkennen, zuordnen und eine offene Haltung einnehmen
	MU.2 C: können verschiedene Bedeutungen, Funktionen sowie emotionale und physische Wirkung von Musik in ihrem Umfeld, in der Gesellschaft und in den Medien erfassen
NMG 12	Bildnerisches Gestalten
	BG.1 A2: können Bilder wahrnehmen, beobachten und darüber reflektieren
	BG.1 A.3: können ästhetische Urteile bilden und begründen
	BG.2 C: können die Wirkung bildnerischer Verfahren untersuchen und für ihre Bildideen nutzen

4. Philosophieren mit Kindern als didaktisches Grundprinzip

A) Zugang zum Prinzip

Für die Erschliessung und Orientierung in der Welt mit ihren religiösen Manifestationen sind konstruktivistische didaktische Ansätze von entscheidender Bedeutung. Damit kann die Orientierungs-, Deutungs- und Dialogkompetenz aktiv entwickelt werden. Das philosophische Gespräch ist eine wichtige Methode, dass Kinder einen eigenen Erkenntnisprozess bezüglich der ihnen entgegenkommenden Welt vollziehen können. Das Gespräch ist immer ein Gespräch mit offenen Fragen, wobei diese Fragen den Ausgangspunkt persönlicher Erkenntnis bilden. Das methodische Setting muss dabei gut bedacht und vorbereitet sein, damit die offenen Fragestellungen ihre Wirkung beim Kind entfalten können. Angewandte Methoden sollen zum Fragen anregen, Fragen weiterführen, Fragen aber auch abschliessen können. Aber auch Erkenntnisse sollen dargestellt werden können.

Damit ein philosophisches Gespräch entstehen kann, braucht es die persönliche Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den philosophischen Gegenständen. Zudem ist die Lehrperson in der Rolle des Coachs, der Fragen anregen kann, aber den Prozess der Auseinandersetzung nicht von seiner Rolle abhängig macht.

Es geht dabei um die Förderung des selbstständigen Denkens durch die Formulierung von Fragen, Begründungen, Schlussfolgerungen usw. Die Wahrnehmung aus verschiedenen Perspektiven sowie verschiedener Meinungen sowie die Entscheidungsfindung in der Gruppe werden geübt und gefördert. Das philosophische Gespräch fördert die Herausbildung von sozialen Fähigkeiten und befähigt, Entscheidungen zu treffen und verschiedene Perspektiven wahrzunehmen. Die Fähigkeit, Konflikte zu lösen und Konfliktlösungsstrategien einzuüben, kann ebenso geschult werden, wie auch jene zur Übernahme von Verantwortung in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensformen und Weltdeutungen.

B) Methode des Philosophierens

Das philosophische Gespräch ist nicht zu verwechseln mit der Fachwissenschaft Philosophie; es nimmt das sokratische Verständnis von Erkenntnisgewinn durch Fragen auf. Die Frage zu etwas – für den Kompetenzbereich NMG 12 zu einem religiösen Phänomen, einer Weltanschauung oder einer

pädagogische hochschule schwyz

religiösen Form der Manifestation – steht zu Beginn des Gesprächs. Die Auseinandersetzung mit der Frage respektive mit dem Phänomen geschieht in einem weiteren Schritt durch das Begründen und Erklären. Damit wird die Orientierungskompetenz gefördert. Im dialogischen Austausch, wo das Argumentieren, Begründen, Erläutern, Stellungnehmen mit Perspektivenwechsel in den Fokus rückt, wird die Deutungs- und Dialogkompetenz gestärkt und gefördert. Mit entsprechenden Gesprächsregeln und der entsprechenden Haltung der Lehrperson kann ein Gespräch in diesem Dreischritt (Frage–Begründen–Deuten/Argumentieren) in einem zyklisch wiederkehrenden Gesprächsprozess gestaltet werden. Dabei können folgende Gesprächsregeln dienlich sein:

Gesprächsregeln:

1. Wir lassen einander gegenseitig ausreden. Niemand fällt dem anderen ins Wort.
2. Wer zu lange redet, gibt dem anderen kaum noch die Chance, selber etwas zu sagen. Jeder fasst sich deshalb so kurz wie möglich.
3. Wir hören dem anderen gut zu und konzentrieren uns auf das, was er sagt.
4. Wenn wir etwas nicht verstehen, unterbrechen wir kurz und fragen nach. Das zeigt dem anderen unser eigenes Interesse.
5. Wir melden uns zu Wort, wenn wir etwas sagen möchten, und plappern nicht einfach darauf los.
6. Wenn wir etwas erzählen, schauen wir dabei unser Gegenüber an.

Das Philosophieren als Methode bedeutet zudem, dass Verknüpfungen mit fachphilosophischem und fachtheologischem Konzeptwissen möglich sind. Diese Verknüpfungsleistung erfordert das entsprechende Konzeptwissen. Die Verknüpfungsleistungen sind vorerst eine Leistung der Lehrperson, die sie selbst macht, jedoch werden sie auch für Schülerinnen und Schüler im Gesprächslauf immer wieder sichtbar gemacht.

5. Bilder–Texte–Klänge

A) Bilder–Texte–Klänge als «Analogien» der Sache in Raum und Zeit

Die Manifestationen von Religion zeigen sich in ihrer Vielfalt im Kontext der sieben Dimensionen (Modell) und dort in konkreten Bildern, Texten, Klängen, Praktiken. Die Konkretionen sind «Abbilder» und Resultate der Deutung, welche die innere Wesenheit von Religion in sprechaktbezogenen, hermeneutisch bestimmten Prozessen abbilden. Die Konkretionen selbst sind also nicht das «Wesentliche», sondern selbst Resultat von kollektiv angestossenen und verwirklichten Orientierungs-, Deutungs- und Dialogprozessen. Die Konkretionen sind im Sinne von «Analogien» oder – wie die Kulturwissenschaften es formulieren – «Bedeutungsüberschuss» zu verstehen, was so viel heisst, dass sie viel mehr nicht manifestieren als dass sie manifestieren.

Didaktisch folgt daraus, dass bei der Auswahl der Bilder, Texte, Klänge, Praktiken eine entsprechende Sensibilität und ein entsprechendes Bewusstsein vorhanden sein muss. Dieses Bewusstsein ist eine Grundvoraussetzung bei der Auswahl, denn diese prägt die vorliegende didaktische Vorgehensweise (wie «erweiterte Elementarisierung», Philosophieren mit Kindern, Perspektivenwechsel mit kognitiver Empathiefähigkeit usw.).

Die ausgewählten Modi der Manifestationen in ihren Konkretionen prägen den Lernprozess und fördern das jeweilige konstruktiv angelegte Verständnis über die Sache «Religion». Sie fördern

pädagogische hochschule schwyz

Identitäten und die Repräsentationen von Bildern, Texten, Klängen in ihren Manifestationen konstruieren und reproduzieren Haltungen und Wertungen. Deshalb ist es für die Auswahl (für Lehrmittel, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsmaterialien) für Lehrpersonen auch an dieser Stelle wichtig, die intelligenten Wissensstrukturen über eine Sache zu berücksichtigen und innerhalb der Aufgabenstellungen die Mehrdimensionalität der Auseinandersetzung (beispielsweise durch Niveaudifferenzierung oder auch Perspektivenwechsel) zu ermöglichen. Der Blickwinkel zu den jeweils verwendeten Begriffen, Bildelementen oder Klangweisen ist dabei der erste Schritt. Im zweiten sind die Sprach- und Bildhandlungen (Text- und Bildformen, Text- und Bildarten) sowie Klangweisen (laut, leise, instrumental, vokal usw.) zu berücksichtigen und schliesslich die Ideologisierung der jeweiligen Modi der Manifestationen zu prüfen und zu durchschauen.

Diese Verständnishilfen sind für die vier Handlungsweisen von NMG (Welt wahrnehmen – sich die Welt erschliessen – sich in der Welt orientieren – in der Welt handeln) prägend und mitbestimmend.

Methodisch folgt daraus, dass durch «fragen»; «deuten», «vermuten», «assoziiieren», «identifizieren», «versprachlichen» diese Mehrdimensionalität bei Schülerinnen und Schülern möglich wird und sie selbst erkennen, dass die ausgewählten Modi der Manifestationen im Sinne der «Analogie» zu sehen sind.

B) Beispiel eines methodischen Vorgehens in Zusammenhang mit Bilderschliessung

1. Betrachten – fragen	<p>«Nimm dir Zeit, das Bild genau zu betrachten.» «Achte auf die Farben.»</p> <p>In einem ersten Teil des Gesprächs beginnt jedes Kind einen Satz mit: «Ich sehe ...»</p> <p>In einem zweiten Teil können die Schülerinnen und Schüler Fragen formulieren: «Ich frage mich, warum/ob/wie ...»; «Ich verstehe nicht ...»</p>
2. Deuten – vermuten – assoziieren	<p>Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern einige Satzanfänge zur Auswahl, mit deren Hilfe sie ihre Deutungen, Vermutungen und Assoziationen ausdrücken können. Zum Beispiel:</p> <p>«Ich denke dabei an ...» «Es sieht aus wie ...» «Es erinnert mich an...» «Ich vermute, dass ...» «Mir gefällt ..., weil ...» «Mir gefällt ... nicht, weil ...»</p>
3. Identifizieren	<p>Durch die Anregung zur Identifikation mit dem Bild wird die Perspektive verändert und es ergeben sich weitere Möglichkeiten zur Bilderschliessung.</p> <p>«Wo in diesem Bild wärst du gern / wo nicht?» «Stell dich in Gedanken in das Bild an einer Stelle, wo du gern/ungern wärst.» «Was hörst du, riechst und siehst du dort?» «Wie fühlst du dich dabei?»</p>
Innerhalb der Schritte 1–3 kann es hin und wieder sinnvoll sein, Teile von Bildern abzudecken, sodass nur bestimmte Ausschnitte sichtbar sind.	
4. Versprachlichen	<p>Nach der Vorbereitung durch die Schritte 1–3 sind die älteren Schülerinnen und Schüler in der Lage, sich auch schriftlich über das Bild zu äussern und es damit noch auf eine weitere Art zu durchdringen. Es bietet sich an, die Kinder kurze Texte schreiben zu lassen, die in einem Zusammenhang stehen mit den Fragen, die die Geschichte aufwirft, bzw.</p>

	<p>mit den Aussagen, die sie macht. Das geschieht zu einem Zeitpunkt, in dem die Schülerinnen und Schüler die Geschichte schon gut kennen.</p> <p>«In der Geschichte werden verschiedene Themen angesprochen. Findest du auf dem Bild, den Bildern ebenfalls Elemente, die zu diesen Themen passen?»</p> <p>«Welche Elemente zeigen besonders gut, welche Aussagen die Geschichte macht?»</p> <p>«Was würdest du am Bild verändern, damit es noch besser zur Geschichte passt?»</p>
--	---

Aus: Gattiker, Susanne et al. (2009). HimmelsZeichen. Lehrerkommentar. Bern. S. 25f.

C) Lehrperson als Teil des Sprechakt-Prozesses

Was für Modi der Manifestationen von Religion gilt, gilt auch für die Lehrperson selbst. Der Gebrauch der Sprache und damit verbunden der entsprechenden Begriffe prägen den konstruktivistischen Lernprozess. Die Lehrperson ist selbst Teil des Lernprozesses durch die Verwirklichung im Sprechakt-Prozess. Dieses Bewusstsein ist von hoher pädagogischer Bedeutung und deshalb gilt es, dass die Lehrperson ein Bewusstsein darüber entwickelt und sich mit der Sache «Religion» in ihren Manifestationen intensiv beschäftigt und ganz im Sinne der Wissensstrukturen sich selbst eine Fachkompetenz aneignet.

pädagogische hochschule schwyz

Literatur

Bauer, Thomas (⁹2018). Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam-Verlag

Bell, Catherine (²2003). Ritualkonstruktion. In: Belliger, Andrea / Krieger J. David (Hrsg.). Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Göttingen: Westdeutscher Verlag. S. 37–47

Bloom, Benjamin (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz-Verlag

Bietenhard, Sophia (2018). Schülerinnen und Schüler denken nach über grosse Fragen und gerechtes Handeln. In: Adamina, Marco et al. (Hrsg.). Wie ich mir das denke und vorstelle ... Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardts Verlag. S. 269–290

Bucher, Anton et al. (Hrsg.) (1989). Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung. Freiburg: Freiburg Schweizerischer Universitätsverlag

Dessler, Bernhard / Meyer-Blanck, Michael (1998). Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik. Münster: UTB-Verlag

Eliade, Mircea (1998). Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Frankfurt a. M.: Insel Verlag

Feindt, Andreas (Hrsg) (²2010). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann-Verlag

Fowler, James W. (2000). Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh: Gütersloher-Verlagshaus

Gadamer, Hans-Georg (⁷2010). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag

Gattiker, Susanne et al (2009). HimmelsZeichen. Lehrerkommentar. Bern: Berner Lehrmittelverlag

Halbfas, Hubertus (1982–1997). Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1 bis 10. Düsseldorf: Patmos-Verlag.

Jung, Max (2015). Elementarisierung im Religionsunterricht. Die fünf Dimensionen des Elementarisierungsmodells nach Nipkow und Schweitzer als Prinzip der Unterrichtsvorbereitung. Nordstedt: Grinn-Verlag

Krause, Sabine (2014). Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung. Paderborn: Ferdinand Schöning-Verlag

Kilchsperger, Rudolf (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In: Bietenhard, Sophia et al. (Hrsg.) Ethik.Religionen.Gemeinschaft. Ein Studienbuch. Bern: Hep-Verlag. S. 203–212

Leimgruber Stephan / Ziebertz Hans-Georg (2001). Interreligiöses Lernen. In: Religionsdidaktik, München: Kösel-Verlag

Luz, Ulrich (2014). Theologische Hermeneutik des Neuen Testaments. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft

pädagogische hochschule schwyz

Mendl, Hans (2016). Religion zeigen. Religion erleben. Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht. Religionspädagogik innovativ. Bd. 16. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag

Meyer Karlo (1999). Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner-Verlag. S. 40–96

Nipkow, Karl-Ernst (1986). Elementarisierung als Unterrichtsvorbereitung. Katechetische Blätter 111. Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag. S. 532 ff.

Nipkow, Karl-Ernst (1987). Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. In: ZfPäd. Nr. 33. Weinheim: Beltz-Verlag

Nipkow, Karl-Ernst (2002). Elementarisierung. In: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele (Hrsg.). Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel-Verlag. S. 451–456

Nord, Ilona / Zipernovsky, Hanna (Hrsg.) (2017). Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt. Religionspädagogik Innovativ Bd. 14. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag

Obst, Gabriele (2008). Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht-Verlag

Oser, Fritz / Gmünder Paul (²1988). Der Mensch, Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Reuschlein, Nina (2011). Biblische Metaphern und Grundschulkindern. Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis ausgewählter Ich-Bin-Worte in Kinderbibeln. Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Bd. 11. Bamberg: University of Bamberg Press

Roose, Hanna (2006). Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccum Pelikan 3. Rehburg-Loccum. RPI. S. 110–115. <https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-06>

Sajak, Clauss-Peter (2008). Fundamentale Fragen – elementare Antworten. Kindertheologie als Bausteine einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In: Rendle, Ludwig (Hrsg.). Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. Donauwörth: Auer-Verlag. S. 265–274

Sajak, Clauss-Peter (²2010). Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. Münster: Lit-Verlag

Schweitzer, Friedrich (1995). Religionspädagogik und Entwicklungspsychologie, Gütersloh: Gütersloher-Verlagshaus

Schweitzer, Friedrich (2018). Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von «gutem Religionsunterricht» profitieren. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht-Verlag

Schwarzkopf, Theresa (2016). Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen. Religionspädagogik innovativ. Bd. 15. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag

Schnädelbach, Herbert (2009). Was ist Philosophie. In: Schnädelbach, Herbert; Hastedt, Heiner; Keil Geert (Hrsg.). Was können wir wissen, was sollen wir tun? Zwölf philosophische Antworten. Hamburg: Reinbek. S. 9–29

pädagogische hochschule schwyz

Smart, Ninian (2011). In: Tworuschka, Udo. Religionswissenschaft. Wegbegleiter und Klassiker. Köln/Weimar/Wien: UTB-Verlag. S. 335–351

Szagun, Anna-Kathrin (2013). Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt Leipzig

Szagun, Anna-Kathrin (2006). Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Kinder erleben / Kinder Theologie KE. Bd 1. Jena: Edition padeia

Weder, Hans (³1984). Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen und Interpretation. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht Verlag

Weinert, Franz-Emanuel (2002). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

Wilhelm, Markus / Luthiger, Herbert / Wespi, Claudia (2014). Prozessmodell zur Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets. Entwicklungsschwerpunkt kompetenzorientierter Unterricht. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. doi: 10.13140/2.1.1007.1846

Waldmüller, Bernhard (2005). Erinnerung und Identität. Studien zur Traditionstheorie. Münster: Lit-Verlag

Goldau, 1. Mai 2020

Dr. Guido Estermann

Dozent für NMG

Pädagogische Hochschule Schwyz