



Begleitmaterialien

zu den Rahmenlehrplänen für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

Jahrgangsstufen 5 bis 10

Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation



Reihe: Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation
**Begleitmaterialien zu den Rahmenlehrplänen für Lebensgestaltung-
Ethik-Religionskunde**

Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg),
Autorinnen und Autoren: Waltraud Korge, Anja Lachmann-Dressler,
Christian Lange, Anette Rogge, Heidrun Schliebner, Anne Stahr

1. Aufl. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien
Brandenburg, 2004

Impressum:

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg), 14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209 - 132, Fax: 03378 209 - 198

Autorinnen und Autoren:

Waltraud Korge, Anja Lachmann-Dressler, Christian Lange, Anette Rogge, Heidrun Schliebner, Anne Stahr

Projektleitung:

Christian Lange

Druck und Herstellung:

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg),

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung und Nachdruck des Werkes vorbehalten. Eine Vervielfältigung für Unterrichtszwecke ist gestattet und erwünscht.

Das LISUM Bbg ist eine Einrichtung im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

Die Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation **Begleitmaterialien zu den Rahmenlehrplänen für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, Jahrgangsstufen 5 bis 10** werden im Auftrag des MBJS herausgegeben. Sie stellen jedoch keine verbindliche amtliche Verlautbarung des MBJS dar.

1. Auflage, Oktober 2004
© 2004 Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg
14974 Ludwigsfelde

Printed in Germany

Inhalt

Vorwort – zum Verständnis dieses Begleitmaterials.....	4
Teil A.....	6
Grundsätzliche Ausführungen und Erläuterungen	6
A.1 Die Rahmenlehrpläne L-E-R – Übersicht über einzelne Elemente und deren Wichtung	6
A.2 Erläuterungen zu einzelnen Elementen der fachdidaktischen Konzeption von L-E-R.....	9
A.3 Methodenkatalog	23
Teil B.....	35
Erarbeitungen thematischer Schwerpunkte.....	35
B.1 Modellhafte Erarbeitung thematischer Schwerpunkte	37
B.1.1 Grundschule.....	37
Thematischer Schwerpunkt 3.1: Ich bin ein unverwechselbarer Mensch - andere auch	

Vorwort – zum Verständnis dieses Begleitmaterials

Mit Beginn des Schuljahres 2004/05 sind nun auch für das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R) neue Rahmenlehrpläne (RLP) an den Schulen und in Kraft gesetzt. Ganz exakt ist diese Formulierung nicht, denn "neu" sind die Rahmenlehrpläne nicht – es sind überhaupt die ersten Rahmenlehrpläne für das Fach. Alles Vorherige waren wichtige Schritte, war Basis oder Stufe, darauf konnte mit kritischer Reflexion aufgebaut werden und nicht umsonst nannten sich diese Materialien offiziell ja auch "Hinweise ..." oder "Unterrichtsvorgaben". Damit soll auf die Bedeutung dessen, was vorher Grundlage für den L-E-R-Unterricht war, hingewiesen - nicht etwa auf Vergangenes herabgeblickt werden. Es waren alles notwendige, situationsgemäße Schritte auf dem Weg. Auch die jetzt in Kraft gesetzten Rahmenlehrpläne markieren – stärker noch als in anderen Fächern – gegenwärtige Strukturen und Überzeugungen, beschreiben den Stand fachdidaktischer Entwicklungen und daraus abgeleitete unterrichtliche Aufgaben von L-E-R.

Damit soll auf zweierlei hingewiesen sein:

- Das Fach L-E-R befindet sich immer noch im Status der Entwicklung, aber
- zum ersten Mal wird offiziell bestimmt und festgeschrieben, was Ziele, Gegenstand und Spezifik dieses Faches sind und wo die Grenzen verlaufen zu dem, was nicht mehr L-E-R-gerecht ist.

Nicht in jedem Fall hat ein Rahmenlehrplan begleitende Erklärungen und ergänzende Darlegungen nötig; denn auf dem Hintergrund langer Traditionen und einer ebensolchen Praxis eines Schulfaches ist er in sich verständlich. Genau diese Traditionen und Selbstverständlichkeiten fehlen aber in L-E-R. Es kommt hinzu, dass die fachdidaktische Konzeption im Laufe der Jahre erst entwickelt werden musste. Nun liegt sie – genauer gefasst, ausgebaut, vertieft und stellenweise auch revidiert – in einer Form vor, die dazu herausfordert, sich neu und intensiv damit zu beschäftigen.

Alle diese Veränderungen und Entwicklungen sind nicht automatisch bekannt und zu handhaben, sondern sind sowohl der Öffentlichkeit als auch der Schule erläuternd zu vermitteln.

Damit ist nicht gesagt, dass mit dem Erscheinen dieser Rahmenlehrpläne alles klar ist in L-E-R. Aber es gibt zum ersten Mal ein offizielles Curriculum, an dem das Fachverständnis abgelesen werden kann, der Unterricht auszurichten und die Praxis zu überprüfen ist.

Vor diesem Hintergrund wird nun die Funktion dieses Begleitmaterials deutlich. Es soll die notwendigerweise sehr knappen und teilweise auch neuen Aussagen und Elemente der beiden Rahmenlehrpläne und ihre gemeinsame Struktur verdeutlichen und erläutern. Vor allem aber soll es an Beispielen demonstrieren, wie im Zusammenhang mit einem bestimmten Thema L-E-R-Unterricht konkret angelegt sein sollte.

Deshalb besteht dieses Begleitmaterial aus 2 Teilen: Aus einem Teil A, der grundsätzliche Aussagen, Fragen und Probleme darstellt und diskutiert sowie einem Teil B, der mehr oder weniger modellhaft das L-E-R-Curriculum an verschiedenen thematischen Schwerpunkten veranschaulicht. Im Teil A sollen vor allem Fragen der Struktur des Faches, mögliche Interpretationen bestimmter Grundlagen und Begriffe und dazu verbindliche Festlegungen dargestellt werden. Im Teil B werden dann zu erarbeitende thematische Schwerpunkte mit mehr oder weniger umfangreichen Unterrichtsmaterialien vorgestellt.

Dieses Begleitmaterial hat auch die Form eines Aufbauordners. Sowohl der Teil A als auch der Teil B werden fortlaufend ergänzt. Dadurch wird es auch möglich sein, Passagen oder Beispiele, die nicht überzeugen oder missverständlich sind, später gegen bessere Texte auszutauschen.

Das funktioniert natürlich nur, wenn Sie als L-E-R-Lehrkräfte an diesem Begleitmaterial mitarbeiten; d. h., dem LISUM ihre Anregungen, Erfahrungen und kritischen Hinweise mitteilen.

Dazu sind Sie auf diesem Wege ausdrücklich eingeladen.

Sie bekommen also mit diesem Ordner zunächst nur eine Anfangslieferung - sowohl zu Teil A als auch zu Teil B. Weitere Teile sind aber schon in Arbeit.

Ein spezieller Hinweis ist für das Kapitel 3 im Teil A noch erforderlich. Im RLP der Sekundarstufe I sind gelegentlich in einer Extraspalte bestimmte Methoden genannt, die bei der Erschließung des jeweiligen thematischen Schwerpunktes an unterschiedlichen Stellen angewandt werden können oder sich besonders dafür eignen.¹

Die Bekanntheit und Vertrautheit mit solchen Methoden ist unterschiedlich. Deshalb haben wir im Kapitel 3 alle im RLP genannten Methoden noch einmal zusammengestellt, erklärt und mit Literaturhinweisen versehen, um die eigene Weiterarbeit zu ermöglichen. Diese Methoden sind mit den Lernverfahren, wie sie in den RLP aufgezeigt werden, **nicht einfach identisch**, obgleich sie sich an verschiedenen Stellen berühren.

Das Team, das dieses Begleitmaterial erstellt, hat zwei Wünsche:

Erstens, dass Sie sich auch mit den grundlegenden Theoriefragen unseres Faches intensiv beschäftigen, die Darlegungen in diesem Ordner dazu heranziehen und Unklarheiten oder Fragen entweder in den Fachkonferenzen, den Veranstaltungen mit den Fachberaterinnen und Fachberatern diskutieren und bzw. oder dem Team, das für die Implementation der RLP im LISUM verantwortlich ist, mitteilen.

Zweitens, dass Sie die Unterrichtsentwürfe ausprobieren und uns mitteilen, wie es Ihnen damit ergeht. Dabei spielen die Kriterien, an denen Sie die Tauglichkeit bzw. Problematik der Entwürfe messen, eine wichtige Rolle; bitte teilen Sie uns auch diese Kriterien mit.

Bleibt uns zu wünschen, dass dieses Begleitmaterial wirklich eine Hilfe für Ihre tägliche Arbeit in Schule und L-E-R- Unterricht darstellt, dass es zur Klärung wichtiger Fragen beiträgt und Ihnen das eine oder andere Aha-Erlebnis verschafft.

Dr. Roswitha Röpke

Leiterin der Abteilung

„Unterrichtsentwicklung in den Fächern und Lernbereichen“

¹ Ähnliche Hinweise waren im RLP der Grundschule nicht möglich.

Teil A

Grundsätzliche Ausführungen und Erläuterungen

A.1 Die Rahmenlehrpläne L-E-R – Übersicht über einzelne Elemente und deren Wichtung

Die ersten offiziell anerkannten L-E-R-Rahmenlehrpläne enthalten eine Fülle von verschiedenen Aussagen, Festlegungen und Hinweisen, die auf den ersten Blick verwirrend erscheinen und erschlagend wirken können. Deshalb wollen Sie sich einen Überblick verschaffen und wissen, was ist denn ab jetzt verbindlich in L-E-R? Worauf kommt es in erster Linie an? Was ist anders als bisher? Worauf muss ich besonders achten? Wo gibt es besonders knifflige Dinge? Wo kann ich Hilfestellung und Orientierung finden?

Die folgenden Seiten bieten Ihnen deshalb eine übersichtsartige Zusammenfassung und Wertung einzelner Teile und Aspekte des Gesamtcurriculums von L-E-R an.

Hier wird noch nicht viel erklärt – hier soll eine Übersicht vermittelt werden zur Frage: Worum geht es eigentlich in L-E-R? Was sind die wichtigsten Punkte im RLP, was die wichtigsten Schritte für den Unterricht?

Oberstes Ziel

des Unterrichtsfaches L-E-R ist die Entwicklung und Beförderung der fachspezifischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Was sind Kompetenzen?

Kompetenzen stellen die Verbindung zwischen Wissen und Können her und sind zu verstehen als Befähigungen zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen.

Sie können geordnet werden unter den Gesichtspunkten:

Fachspezifischer Beitrag zur Personalkompetenz

Fachspezifischer Beitrag zur Sozialkompetenz

Fachspezifischer Beitrag zur Methodenkompetenz

Fachspezifischer Beitrag zur Sachkompetenz

Sie können aber auch geordnet werden z. B. nach folgenden Kriterien

Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein:

Lebensfragen und -probleme mehrperspektivisch und konstruktiv zu bearbeiten,

dabei psychosoziale Gegebenheiten zu beachten,

sowie ethisch-moralisch zu argumentieren und zu urteilen;

sich mit Sinnstiftungen auseinander zu setzen,

solche Lebensfragen diskursiv zu kommunizieren und

zunehmend bewusst eigene Positionen und Haltungen zu entwickeln.

Sie stellen beim Nachdenken sicher fest, dass die oben genannten vier Kompetenzen **anteilig** in den danach genannten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Handlungen und Haltungen enthalten sind, hier also nur Konkretisierungen und andere Ordnungsprinzipien herrschen.

Was unter diesen Kompetenzen jeweils konkreter zu verstehen ist, finden Sie im RLP Grundschule im Kapitel 3 - Standards - und unter den Anforderungen in 5.2 und im RLP Sek. I unter 2.2 "Qualifikationserwartungen" und den themenfeldspezifischen Qualifikationserwartungen sowie den Anforderungen bei den thematischen Schwerpunkten.

Dabei gilt die Tendenz: Vom Allgemeinen zum Konkreten. (Siehe dazu auch unter 3.1 und 3.2)

Es leuchtet allen Verständigen sofort ein, dass die Entwicklung und Beförderung der Kompetenzen, also der unterschiedlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Handlungen und Haltungen im Rahmen der Schule an Inhalte gebunden sind. Es müssen nicht ganz bestimmte, spezifische Inhalte sein, aber es müssen welche sein.

Thematische Inhalte

Die Rahmenlehrpläne geben solche Inhalte vor. Es gibt verbindliche thematische Schwerpunkte und fakultative; letztere sind kursiv bzw. nicht fett gedruckt. Wenn es die Situation verlangt, sind aber auch andere Themen möglich.

Eine genaue Übersicht zu den thematischen Schwerpunkten finden Sie im RLP der Sek. I auf S. 37. Im RLP der Grundschule gibt es leider eine solche Übersicht nicht. Hier wird eine **verkürzte** Übersicht aus **beiden** Rahmenlehrplänen vorgestellt.

Themenfeld 1

Soziale Beziehungen

- Freundschaft
- Schule und Klasse
- Zusammenleben in der Familie
- Lebensraum Gruppe/Clique
- Konflikte und Gewalt
- Liebe und Sexualität
- Weltethos

Themenfeld 2

Existenzielle Erfahrungen

- Gefühle
- Verluste
- Was ist gerecht, was ungerecht?
- Erfolg und Misserfolg
- Glück und Erfolg
- Leben und Sterben
- Belastungen menschlichen Lebens
- Freiheit und Begrenzung

Themenfeld 3

Individuelle Entwicklungsaufgaben

- Ich bin ein unverwechselbarer Mensch
- Mädchen – Jungen
- Bedürfnisse und Wünsche
- Wir sollen lernen
- Erwachsenwerden
- Stars und Idole
- Lebensentwürfe
- Rituale

Themenfeld 4

Welt, Natur und Mensch

- In Mythen und Märchen
- Die Natur braucht uns nicht
- Der Mensch ist kreativ
- Entstehung/Verständnis der Welt
- Menschenbilder
- Zusammenhänge
- Globalisierung

Themenfeld 5

Weltbilder, Kulturen

- Wahrnehmung der Welt
- Feste
- Unterschiedliche Lebensweisen
- Kulturraum Europa
- Arbeit/ Tätigsein
- Weltbilder als Konstrukte
- Interkulturalität

Themenfeld 6

Frieden und Gerechtigkeit

- Zukunft der Welt
- Verantwortung für die Zukunft
- Utopia
- Gestaltung einer gerechteren Welt
- Religionen und Weltanschauungen
- Esoterik und Okkultismus

Aus der **Reihenfolge**, der bisher die Darstellung folgte, nämlich als oberstes Ziel die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an Inhalten entwickeln, sollten Sie schließen, dass dies auch eine **Rangfolge** ist. Das bedeutet:

Wie in anderen Fächern sind auch in L-E-R die jeweiligen Inhalte auswechselbar, wenn auch nicht beliebig.

Inhalte haben dienende Funktion.

Natürlich sind bestimmte Inhalte (Stoffe) in L-E-R wichtig - aber noch wichtiger für den Lern- und Bildungsprozess ist die Ausbildung der Kompetenzen. Von der Fülle der Lebensfragen und Probleme können im Unterricht sowie so nur eine Auswahl bearbeitet werden.

Das Spezifische von L-E-R:

Die einzelnen Inhalte, also Fragen und Probleme, werden mithilfe von drei Dimensionen erschlossen.

Die L- Dimension richtet den Blick auf anthropologische, soziale und psychologische Gegebenheiten, Aspekte sowie Zusammenhänge.

Die E- Dimension entwickelt ethisch-moralisches Denken, Argumentieren sowie Urteilen und fragt nach Kriterien

und Maßstäben dafür.

Die R- Dimension untersucht religionskundliche Aspekte, die inhaltlich von verschiedenen Religionen bzw. Weltanschauungen bestimmt werden und fragt nach sinnstiftenden Grundlagen.

Wenn Sie bis zu diesem Punkt gekommen sind, haben Sie schon einen wesentlichen Zugang zum neuen RLP gefunden. Es geht im L-E-R- Unterricht um die Entwicklung der fachspezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Handlungen der Schülerinnen und Schüler. Themen bieten den Stoff dazu an, mit dessen Hilfe das erreicht werden soll.

Was nun auf der curricularen Ebene noch kommt, ist die fachliche Erschließung des thematischen Schwerpunktes **für die Lehrkraft**.

Die Erschließung des thematischen Schwerpunktes auf der Ebene der Lehrkraft in Kurzform:

1. Allgemeine Erschließung des thematischen Schwerpunktes

(In mancherlei Hinsicht gleicht das der bekannten Sachanalyse)

Dazu bieten Ihnen die RLP im Zusammenhang mit dem jeweiligen Schwerpunkt wichtige **inhaltliche** Hinweise und Hilfen.

2. Dimensionale Erschließung

Hier muss mithilfe der Strukturskizzen der einzelnen Dimensionen geprüft werden, **ob und wo** genau in den verschiedenen Inhalten des thematischen Schwerpunktes die jeweilige Dimension vorkommt und wichtig ist. In Verbindung damit ist zu klären, **was** davon genau thematisiert wird.

3. Wie lautet das Thema oder lauten die Themen, die aus allen bisherigen Überlegungen abzuleiten und mit Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten sind?

In der Regel kann nicht die ganze Fülle dessen, was im thematischen Schwerpunkt steckt, behandelt werden. Eine wichtige Rolle bei der Auswahl spielt dabei die Jahrgangsstufe, in der an dieser Thematik gearbeitet wird und die konkrete Situation der Klasse.

4. Überlegungen zu Lernverfahren und Methoden

Mit welchen Verfahren und einzelnen methodischen Schritten ist der angestrebte Lernprozess am besten zu organisieren und durchzuführen?

(Hilfen dazu finden Sie in den Rahmenlehrplänen der Grundschule (S. 29 ff), der Sek. I (S. 32 ff) und bei den thematischen Schwerpunkten sowie unter A. 3 in diesem Begleitheft)

5. Überlegungen zur Leistungsermittlung und Leistungsbewertung

Zu fragen ist: Welche Leistungen im Hinblick auf möglichst alle vier Kompetenzen (!) sollen denn Schülerinnen und Schüler erbringen und mit welchem Instrumentarium können sie ermittelt werden ?

(Hilfen dazu finden Sie in den Rahmenlehrplänen Grundschule (S. 48), Sek. I (S. 80) und in der Handreichung des PLIB, Heft 29, Ingvar Sigurgeirsson, Begleitende Multikriteriale Leistungsbewertung)

6. Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Wenn ein Thema in Zusammenarbeit mit anderen Fächern erarbeitet werden soll, sind diesbezügliche Überlegungen und Vereinbarungen anzustellen.

(Hilfe dazu finden Sie im Rahmenlehrplan Sek. I (S. 77ff)

A.2 Erläuterungen zu einzelnen Elementen der fachdidaktischen Konzeption von L-E-R

Dieses Kapitel ist als Nachschlagewerk angelegt. Einzelne Elemente oder Stichworte der Rahmenlehrpläne werden unter den Gesichtspunkten ihrer Bedeutung für das Ganze, des Verständnisses sowie der Handhabung erläutert und an Beispielen veranschaulicht.

Zur Zeit finden Sie Ausführungen zu folgenden Stichpunkten, Problemkreisen oder Rahmenlehrplanelementen:

- 2.1 Kompetenzen
- 2.2 Standards bzw. Qualifikationserwartungen
- 2.3 Dimensionen L, E und R
- 2.4 Die dimensionalen Stichworte

Weitere Ausführungen sollen zu folgenden Stichpunkten bzw. Problemkreisen erstellt werden:

- 2.5 Lernverfahren
- 2.6 Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- 2.7 Rolle der Lehrkräfte
- 2.8 Der integrative Aspekt von L-E-R
- 2.9 Leistungsbegriff, Leistungsermittlung, Leistungsbewertung
- 2.10. L-E-R- gerechte Präsentation
- 2.11 Fächerübergreifendes
- 2.12 schuleigener Lehrplan

Sie werden in loser Reihenfolge an die unterrichtenden Lehrkräfte geliefert.

2.1 Kompetenzen

Mit dem so genannten Kompetenzansatz ist in der Grundschule und der gesamten Sekundarstufe I die entscheidende Weichenstellung in allen Rahmenlehrplänen erfolgt. Sie markiert einen deutlichen Einschnitt in die Grundstruktur von Unterricht – weg von der Dominanz einzelner Inhalte – hin zu fachspezifischen und allgemeinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen; weg vom Stoff und hin zum Tätigsein und Lernen.

L-E-R ist für diese Konzeption ganz klar Vorreiter gewesen. Schon in den "Hinweisen zum Unterricht im Modellversuch"² von 1994 gibt es ein extra Kapitel zu "Kompetenzen", aus dem ersichtlich wird, dass sie – ihre Entwicklung und Förderung – das Zentrum des neuen Faches bilden.

Das bedeutet ja nicht, dass Inhalte (Themen) keine Rolle mehr spielen. Sie werden immer eine wichtige Rolle in Lernprozessen einnehmen; aber es ist ein Unterschied, ob spezifische Inhalte eigentliches Ziel von Unterricht sind und damit Wissensvermittlung in den Vordergrund rückt oder ob Inhalte eine dienende Funktion haben, es also um mehr als Wissen geht. Angestrebt werden vielmehr Fähigkeiten und Haltungen, die es ermöglichen, sich Personen, Dingen, Ereignissen zu stellen, mit Wissen sachgerecht umzugehen, selbstständig neues zu erwerben und eigene Einsichten und Überzeugungen zu gewinnen. Im zweiten Fall muss noch mehr geschehen als nur Wissensvermittlung, nämlich Beförderung einer Persönlichkeitsentwicklung, die sich in methodischer, sozialer und personaler Kompetenz zeigt.

Nun kann der Kompetenzansatz auf unterschiedlichem Wege realisiert werden. Zwei Möglichkeiten werden z. Z. praktiziert und zugleich erprobt:

- die Festlegung von sehr allgemeinen, aber grundlegenden Kompetenzen und deren fachspezifische Entfaltung;
- die Herausbildung (Findung) von Kompetenzen aus einem Fachbereich.

Den ersten Weg sind wir im Land Brandenburg gegangen, den zweiten schlägt die sog. Klieme-Studie³ vor, die bei Beginn der Arbeiten im Land Brandenburg noch nicht existierte.

Der Vorteil des ersten Weges besteht darin, Kompetenzen zu haben, die über alle Fächer hinwegreichen. Für das Land Brandenburg sind das Sachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale und personale Kompetenz. Es gibt dann nur **eine** Sachkompetenz (nicht **Fach**kompetenz, zu der gehört noch viel mehr), die sich allerdings ganz unterschiedlich – nämlich fachspezifisch -zeigt. Der Nachteil: Sie muss auf der Ebene des Faches jeweils spezifisch bestimmt werden.

Ein weiterer Nachteil: Die Fachspezifik der sozialen und noch stärker der personalen Kompetenz lassen sich oft nur sehr schwer oder gar nicht aufzeigen, weil sie eben nicht oder wenig fachspezifischen Charakter haben.

Der Vorteil des zweiten Weges: es können sehr genau fachspezifische Kompetenzen herausgearbeitet und im Lernprozess entwickelt werden. Der Nachteil: Soziale und personale Kompetenzen geraten u. U. ins Hintertreffen und am Ende stehen wir vor einer kaum übersehbaren Fülle verschiedener Kompetenzen, die alle den Anspruch haben, wichtig zu sein.

Weiteres **Allgemeines** zu Kompetenzen finden Sie in "Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität und Planungshandeln", Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation, PLIB 2003, die an allen Schulen vorhanden sind. Außerdem können sie auch im Internet unter www.lisum.brandenburg.de abgerufen werden.

Kompetenzen in L-E-R

Für die Rahmenlehrpläne in L-E-R galt es also, die vier übergreifenden Kompetenzen fachspezifisch zu konkretisieren ohne neue Kompetenzbegriffe einzuführen. Zu L-E-R gehören einmal die Fragen, Inhalte und Probleme (Themen) der Lebensgestaltung und der entsprechende Umgang damit, die Bereitschaft, in diesem Bereich soziale und psychische Aspekte ernst zu nehmen, ethisch-moralisch zu argumentieren und zu urteilen und sich mit Antworten auf die Sinnproblematik menschlichen Lebens auseinander zu setzen. Dazu ist vor allem eine Mischung aus sozialer und personaler, sowie methodischer und Sachkompetenz erforderlich. Zur sozialen Kompetenz kommt hinzu, dies alles im Diskurs mit Anderen zu kommunizieren und einen angemessenen Beitrag zur

² Vergleiche "Hinweise zum Unterricht im Modellversuch Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion" S. 23ff; MBS 1994

³ Buhlmann/ Wolff/ Klieme: Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin 2003

Gestaltung der sozialen Beziehungen zu leisten, in die "man" jeweils eingebunden ist. Der Schwerpunkt der personalen Kompetenz liegt für L-E-R vor allem darin, die eigene Person mit ihren Erfahrungen, Empfindungen und Bedürfnissen in die "Sache" und den Bearbeitungsprozess einzubringen sowie allmählich eine reflektierte, eigenständige Position dazu zu entwickeln. Und die Methodenkompetenz wird in L-E-R davon bestimmt, sich sachgerechte Informationen beschaffen zu können und die vielen Aspekte, die in jeder Thematik vorkommen, ernst zu nehmen, voneinander zu unterscheiden und miteinander in Beziehung zu setzen.

Die Spezifizierung der allgemeinen Kompetenzen auf die Belange von L-E-R finden Sie – noch ein wenig detaillierter – in den Rahmenlehrplänen unter den jeweiligen Stichworten in Kapitel 2 (Grundschule) und unter 2.1 Ziele (Sekundarstufe I)

Die in diesen Kapiteln genannten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen bei Schülerinnen und Schülern im Laufe des L-E-R- Unterrichts zu befördern, Hilfestellungen bei deren Entwicklungen zu geben und immer weiter zu festigen ist das oberste und eigentliche Ziel aller Arbeit im Fach L-E-R.

2.2 Standards bzw. Qualifikationserwartungen

Standards bzw. Qualifikationserwartungen unterscheiden sich von den verschiedenen Kompetenzen und ihrer Beschreibung dadurch, dass sie das Ganze in Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler umwandeln, **die überprüfbar und bewertbar sind.**

Auch dadurch wird noch einmal unterstrichen, worauf es in jedem Unterricht ankommt: Nicht bloß auf Wissensvermittlung, sondern auch auf die Befähigung zu seiner eigenständigen und situationsgerechten Anwendung unter übergeordneten Gesichtspunkten, die durch die Standards und Qualifikationserwartungen beschrieben werden.

Sie sind sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I aufgeschlüsselt in allgemeine und themenfeldspezifische Standards bzw. Qualifikationserwartungen.⁴ Die unterschiedlichen Bezeichnungen erklären sich aus der Verpflichtung, auch in L-E-R gleich lautende Bezeichnungen mit den anderen Rahmenlehrplänen für die jeweilige Stufe zu haben.

Für die Sekundarstufe I kommt zusätzlich eine Differenzierung nach Bildungsgängen hinzu.⁵

Wenn die Konkretisierungen der Kompetenzen – also die Umsetzung in Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler in den Rahmenlehrplänen gut gelungen ist, dann müssten jeweils in den Standards und Qualifikationserwartungen – sowohl den allgemeinen als auch den themenfeldspezifischen – Formulierungen zu finden sein, hinter denen sich – bezogen auf ein Themenfeld – sowohl Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- als auch Personalkompetenz verbergen und zugleich erkennbar sind, wobei sie natürlich öfters ineinander übergehen.

Ein Beispiel für die Grundschule:

In den Standards zu den sozialen Beziehungen (RLP Seite 20, 5. Anstrich) heißt es:

"Schülerinnen und Schüler beschreiben die eigene Rolle in ihren sozialen Beziehungen und bringen sich entsprechend ihren Stärken und Schwächen in diese ein."

Wenn Schülerinnen und Schüler das gelernt haben - also können, dann verfügen sie (im Bezug auf diesen "Punkt") über die notwendige Sachkompetenz; d. h., sie wissen über die "Rolle" in sozialen Beziehungen Bescheid und kennen auch ihre eigenen Stärken und Schwächen. Erforderlich für ein solches Verhalten sind aber auch soziale und personale Fähigkeiten und ebenso die methodische Fähigkeit, situationsgerecht Unterscheidungen vornehmen zu können und Akzente zu setzen.

⁴ RLP Grundschule S. 20ff und Sek. I S.24 und bei den einzelnen Themenfeldern

⁵ Vgl. zu den Bildungsgängen, ihren Problemen und Möglichkeiten die Veröffentlichung des PLIB, Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität und Planungshandeln, 2003 (S. 24ff)

Gemessen werden darf das freilich nicht an einer perfekten Handhabung dieser Anforderung, wie sie vielleicht ein vorbildlicher Erwachsener (an bestimmten Stellen) verwirklicht, sondern an dem, was von 11- bzw. 12- jährigen erwartet werden kann und oder dem, was eine Schülerin oder ein Schüler **dazu** gelernt hat.

Bitte achten Sie bei Ihrer Arbeit immer darauf, welche Standards bzw. Qualifikationserwartungen sie mit dem jeweiligen Thema befördern wollen und welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen damit verbunden sind, bewusst gemacht und geübt werden sollen.

2.3 Dimensionen L, E und R

Im RLP finden Sie zu den Dimensionen von L-E-R an verschiedenen Stellen wesentliche Aussagen, die hier noch einmal zusammengestellt und erklärt werden sollen.

Zusammenstellung:

1. Dimensionen als konstitutive, gleichberechtigte Bestandteile des Faches
2. Dimensionen als Inhalts- oder Wissensbereiche
3. Dimensionen als jeweilige Erschließungsart

2.3.1 Dimensionen als konstitutive, gleichberechtigte Bestandteile des Faches

Der Inhalt des Schulfaches L-E-R besteht im Prinzip aus vier Komponenten: einmal den spezifischen Bestandteilen, Aspekten und Zusammenhängen des jeweiligen Themas und dann der jeweiligen Erschließung der Thematik aus sozialer (L), psychologischer (L), ethischer (E) sowie religionskundlicher (R) Perspektive. In der Praxis gehen diese Komponenten ineinander über; sie müssen aber zum Verständnis des Faches auf der Theorieebene erst einmal getrennt werden. Im RLP heißen die perspektivischen Erschließungen "Dimensionen". Die Kürzel L, E und R sind demnach nicht bloß Abkürzungen für drei unterschiedliche sachliche Gebiete **mit ganz eigenen Inhalten**, sondern sie **repräsentieren auch bestimmte Perspektiven**, aus denen auf konkrete Themen, Fragen und Probleme der Lebensgestaltung geschaut wird. Dass in diesem Zusammenhang das Wort "Lebensgestaltung" einmal als Zusammenfassung für eine Fülle von Themen, Fragen und Problemen fungiert und daneben eine spezifische, nämlich die soziale und psychologische Perspektive repräsentiert, ist misslich, aber nicht mehr zu ändern; geschuldet ist das der Situation der Entstehung dieses Faches; die war dadurch gekennzeichnet, das es darum ging, für ein Schulfach eine Bezeichnung zu finden, die das Anliegen des Faches schlagwortartig kennzeichnete. Die systematisch-wissenschaftlich reflektierte Struktur und präzise ausgeformte Grundlage des Faches ist erst im Laufe der Zeit ausgearbeitet worden.

Die drei dimensional Erschließungen stehen gleichberechtigt nebeneinander, tangieren oder mischen sich aber sowohl im konkreten Geschehen des Lebens als auch in der unterrichtlichen Arbeit.

Sowohl für die vorbereitende Arbeit der Lehrkräfte auf den Unterricht als auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, die Gleichberechtigung der drei Dimensionen zu erkennen und zu praktizieren. Generell kann festgehalten werden:

Sowohl bei der unterrichtlichen Erarbeitung der Themen als auch in der praktischen Bewältigung der einzelnen Fragen und Probleme im Leben sind soziale, psychische, ethische und sinnstiftende oder Sinn in Frage stellende Faktoren gleich wichtig. Mögen einzelne Fragen in der einen oder anderen Hinsicht besondere Schwerpunkte haben - aufs Ganze gesehen kommt der praktische Lebensvollzug - und deshalb auch der Unterricht in L-E-R - nicht ohne die gleichwertige Beachtung der genannten Faktoren aus.

Darüber hinaus geben diese Dimensionen dem Fach auch sein Profil und machen gleichzeitig auf seine Beschränkung aufmerksam. Denn selbstverständlich können Themen, Fragen und Probleme der Lebensgestaltung der Menschen auch noch unter anderen Perspektiven bearbeitet werden; z. B. geschichtlichen, naturwissenschaftlichen oder rechtlichen.

2.3.2 Dimensionen als Inhalts- oder Wissensbereiche

Jede Dimension verkörpert eine Zusammenfassung wissenschaftlicher Aspekte, Fragestellungen und Erkenntnisse, die im Fach L-E-R im Bezug auf ein Thema eine zentrale Rolle spielen. Unter diesem Vorzeichen steht die Dimension "L" für anthropologische, soziologische und psychologische, "E" für ethisch-moralische und "R" für religiöse und weltanschauliche Faktoren, Verflechtungen und Erkenntnisse.

Das hat zwei Konsequenzen:

1. Lehrkräfte, die das Fach unterrichten, müssen selbst über grundlegendes und ausreichendes Wissen im jeweiligen dimensionalen Gebiet verfügen und sich in dieser Hinsicht ständig weiter qualifizieren. Diese Kenntnisse dürfen sich keineswegs nur auf das jeweilige Thema des Unterrichts beziehen oder darauf begrenzt sein. Konkret: Die Handhabung jeder einzelnen Dimension setzt voraus, dass Lehrkräfte über ausreichende – auch theoretische – Grundlagen in Soziologie, Psychologie, Philosophie, Ethik und Religionswissenschaft verfügen bzw. ihre Erkenntnisse auf diesen Gebieten ständig erweitern.
2. Das Fach erhebt den Anspruch, Schülerinnen und Schülern behilflich zu sein **im Hinblick auf diese Bereiche** grundlegendes Wissen und bestimmte Fähigkeiten zu erwerben und zu lernen, sachgemäß damit umzugehen. Auch hier wird noch einmal deutlich, dass es in L-E-R nicht vorrangig um die Behandlung ganz bestimmter Fragen und Probleme des Lebens geht, sondern anhand solcher Fragen um die Entwicklung und Beförderung bestimmter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen), die über ein bestimmtes Thema hinausreichen.

Ist das in aller Deutlichkeit bewusst geworden, kann nun andererseits festgehalten werden, dass mit dem Begriff **Dimensionen** darauf aufmerksam gemacht wird, dass es in L-E-R nicht um Psychologie, nicht um Soziologie, auch nicht um Ethik und nicht um Religionswissenschaft als jeweilige Wissenschaft geht. Diese Wissenschaften haben ihre spezifischen, umfassenden Gegenstände und vor allem ihre eigenständige Systematik. L-E-R hat einen anderen, **seinen spezifischen** Gegenstand und beschäftigt sich im Lichte zentraler Aspekte der jeweiligen Wissenschaft mit ihm. In einem anderen Bild: Das jeweilige Thema von L-E-R (als Teil des Gesamtgegenstandes von L-E-R) wird mit dem Licht bestimmter wissenschaftlicher Erkenntnisse und Gesichtspunkte der jeweiligen Dimension untersucht und "ausgeleuchtet". Dabei kann und soll erkannt werden, dass an einem Gegenstand, der mit grünem Licht ausgeleuchtet wird, andere Seiten und Details erkennbar werden als wenn er in rotem oder blauen Licht erscheint.

Um das ohne Bild an einem Beispiel anzudeuten: Wenn ich das Leben in und die Bedeutung einer Clique für einen Heranwachsenden unter soziologischen Erkenntnissen und Aspekten betrachte und reflektiere, dann kommt da etwas anderes zum Vorschein, als wenn ich das unter psychologischen oder ethischen Erkenntnissen oder Aspekten tue. Wichtig ist aber alles, was auf diesen verschiedenen Wegen an Beobachtungen gemacht und an Einsichten gewonnen wird.

Weil L-E-R seinen eigenen Gegenstand hat und den unter den drei dimensional Aspekten erarbeitet, kann die Systematik einer einzelnen Bezugswissenschaft auch nicht die Struktur des Schulfaches L-E-R und die seines Curriculums bestimmen. Ganz zu schweigen davon, dass es sich bei L-E-R um verschiedene Bezugswissenschaften handelt, deren Fachsystematik nicht auf einen Nenner zu bringen ist.

Für L-E-R musste also für "das Ethische", für "das Religiöse und Weltanschauliche" und für das "Psychische" und bzw. oder "Soziale" eine **Struktur** entwickelt werden, die es ermöglicht, Charakteristisches genau zu erfassen und systemisch⁶ zu ordnen ohne schon bestimmte einzelne Inhalte zu benennen. Diese Struktur musste außerdem objektivierenden, nicht konfessorischen (existenziellen, identifikatorischen) Charakter haben und mit den jeweils anderen vergleichbar sein. Der Wissenschaftliche Beirat hat diese (Basis)strukturen entwickelt⁷ und damit dem Fach einen zentralen Teil seiner Grundstruktur gegeben.

⁶ "systemisch" ist zu unterscheiden von systematisch; es meint die prozesshaften Wechselwirkungen verschiedener Komponenten und ihre gegenseitige Über- und Unterordnung.

⁷ Vgl. dazu: Edelstein u.a., Lebensgestaltung- Ethik- Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches, MBS 2001, Seite 74 ff

Anhand der **Dimension E** soll konkretisiert werden, was damit gemeint ist und gewonnen wurde. Zunächst gilt es, zwischen Moral und Ethik zu unterscheiden. Moral ist die konkrete Antwort, die eine menschliche Gemeinschaft (ein Volk, eine Kultur) auf die Frage nach dem richtigen Handeln gefunden hat. "Moralisch" leben heißt dann, mit seinem Denken und Tun sich im Rahmen dieser Antwort zu bewegen. In einer heterogenen Gesellschaft wie der unseren gibt es aber unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem richtigen Handeln - also verschiedene "Moralen". In "Ethik" geht es um das Nachdenken (Reflektieren) über Normen, Voraussetzungen und Inhalte, die zur jeweiligen Moral geführt haben. Dafür ist es erforderlich, eine Grund**struktur** des Ethischen zu finden und zu benennen. Sie kann umschrieben werden als Spannungsfeld zwischen der Entwicklung, dem Erhalt und der Handhabung eines inneren und äußeren Regelsystems und der Tendenz zur oder dem Zustand von innerer bzw. gesellschaftlicher Anomie⁸. Dieses Spannungsfeld liefert den Hintergrund für die fast unendlich vielen alltäglichen, konkreten Überlegungen, Haltungen und Handlungen der Menschen im Hinblick auf ihr Tun und Lassen. Werden die Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, geordnet, kann man entdecken, dass sie alle in folgende Elemente zusammengefasst und dort "untergebracht" werden können:

- Begründung und Legitimation für Tun und Lassen
- Ausbalancierung von Handlungsfolgen unter den Gesichtspunkten: Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit, Wahrhaftigkeit
- Aufbau von Reversibilität, Handlungsautonomie und Integration
- Veränderung der Wertesysteme
- Einbindung in die Sitten der Gesellschaft

Diese Elemente wiederum untergliedern sich in jeweils noch konkretere einzelne Aspekte.⁹ Mit dieser **Struktur** des Ethischen sind noch keinerlei **inhaltliche** Aussagen oder Festlegungen getroffen. Man kann sie **inhaltlich** ganz unterschiedlich füllen. Das soll noch einmal an den fünf zentralen Elementen verdeutlicht werden.

- Begründung und Legitimation für Tun und Lassen
Welche Begründung(en) vorgenommen werden, ob die sich widersprechen, ob sie anerkannt sind (Von wem? Von welchen Instanzen?) spielt **von der Struktur her** keine Rolle. Auch **wie** die Legitimierung von Handeln und Unterlassen im einzelnen inhaltlich vorgenommen wird, ist ebenfalls von der Struktur her gleichgültig. Vom Inhalt her kann sie geprägt sein von Eigennutz, nationalen Interessen, Rachsucht, rechtsstaatlichen Gesichtspunkten, Nächstenliebe usw.
- Ausbalancierung von Handlungsfolgen unter den Gesichtspunkten: Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit, Wahrhaftigkeit
Wie diese Gesichtspunkte (beim Tun und Lassen) beachtet werden, ob alle drei gar nicht, nur eine über alle Maßen oder alle drei in ausgewogenem Verhältnis zueinander, spielt für die Struktur wieder keine Rolle. **Inhaltlich** aber ist das von entscheidender Bedeutung.
- Veränderung der Wertesysteme
Struktural spielt es keine Rolle, ob für den Handelnden Werte und Wertesysteme "beliebig auswechselbar" sind oder "objektive, unveränderliche Größen", es also gar keinen Wertewandel gibt.
Inhaltlich ist es aber von entscheidender Bedeutung, welches Werteverständnis der Einzelne seinem Tun und Lassen zugrunde legt und ob Wertewandel akzeptiert wird.
- Einbindung in die Sitten der Gesellschaft
Struktural ist es ohne Bedeutung, ob "Einbindung" bedeutet: Das Tun und Lassen ist den Sitten einer Gesellschaft total ein- und untergeordnet oder es ist ihnen absolut konträr und mit ihnen unvereinbar. Bezogen auf einen **bestimmten Fall** ist es aber entscheidend, welche Position jemand **inhaltlich** hat.
- Aufbau von Reversibilität, Handlungsautonomie und Integration
Denken, Tun und Lassen ethisch reflektieren (wir sagen dann oft: verantwortlich zu gestalten) heißt immer auch umdenken können, lernen, die Sache von verschiedenen Seiten her zu bedenken, in der Lage sein, Perspektivenwechsel vorzunehmen; die Möglichkeit und die Kraft zu haben, selbstständig zu entscheiden

⁸Anomie meint hier nicht bloß Gesetz- und Regellosigkeit im strengen Sinn des Wortes, sondern auch Willkür und Beliebigkeit in moralischer Hinsicht.

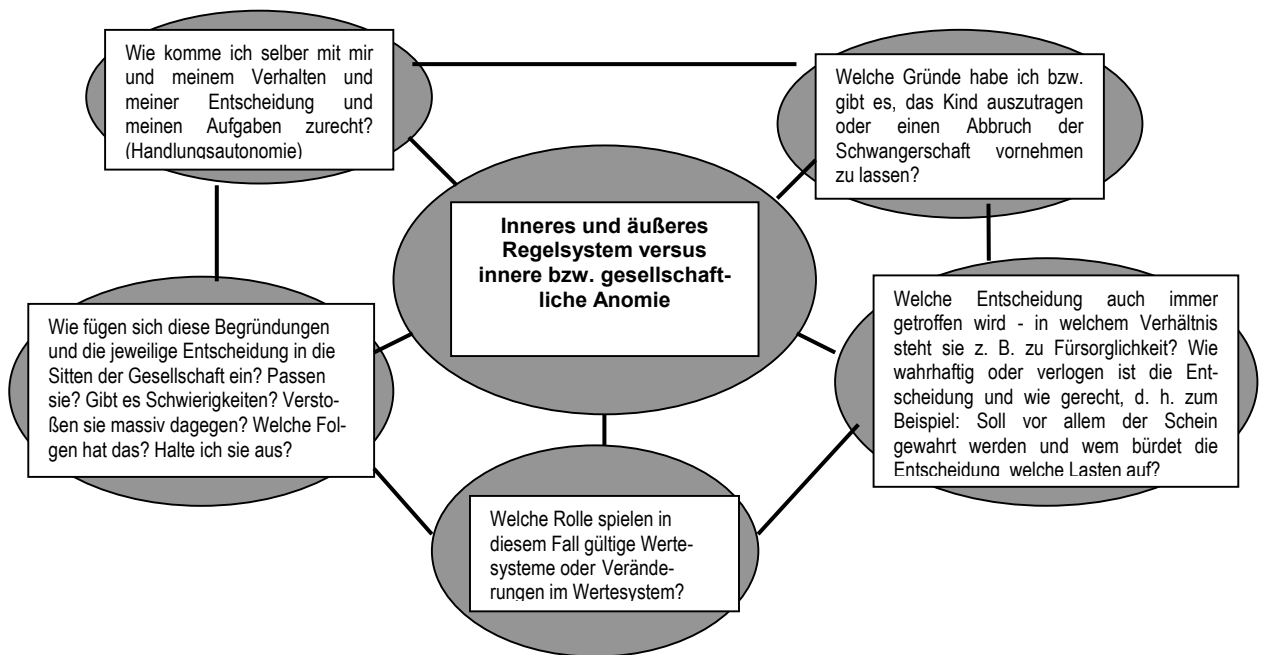
⁹ Vgl. Dazu die ausführlichen Darstellungen in: Edelstein u. a., Lebensgestaltung- Ethik- Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches, MBS 2001

und das alles mit sich selbst zu klären. **Ob** das jemand macht und **wie** er das macht, ist höchst unterschiedlich und reicht von ganz vorzüglich- gründlich bis zu oberflächlich oder gar nicht. - **Aber ohne** dieses Element realisiert sich ethisches Handeln niemals.

Jetzt wird deutlich, wozu eine solche Struktur gebraucht wird: Ethisch bedenken kann ich eine Sache nur, wenn ich weiß, welche Faktoren zu berücksichtigen sind, wenn ich zu ethisch reflektierten Ergebnissen kommen will. Wenn ich mir also diese ethische Struktur angeeignet habe, verfüge ich über alle wesentlichen Aspekte des Ethischen, kann sie im Zusammenhang mit jeder ethischen Frage handhaben und sicher sein, keinen entscheidenden Gesichtspunkt "vergessen" zu haben. Damit verfüge ich noch nicht über einen bestimmten, inhaltlichen ethischen Standpunkt oder über entsprechende Aspekte, aber ich kann mir beides **sachgerecht erarbeiten**. Auf dieses Erarbeiten kommt es an; nicht auf das Auswendiglernen von "gut" und "böse".

Beispiel: (als Faktum von einer L-E-R- Lehrkraft eingebracht)

Eine 13jährige Schülerin ist schwanger. Wenn sie als Einzelperson oder sie mit ihren Eltern oder eine andere Gruppe sich verantwortlich mit der Problematik auseinandersetzen und dabei eine ethisch reflektierte Position gewinnen wollen, dann sind etwa folgende Gesichtspunkte zu bedenken und dazu Entscheidungen zu fällen:



Es ist klar erkennbar: Hier sind alle fünf Kernelemente der E-Struktur aufgegriffen und berücksichtigt. Überlegungen zu nur **einem** Punkt (z. B., es zählen nur meine Gründe für austragen oder abbrechen) könnten nicht als ethisch ausreichend akzeptiert werden.

Ethisch handeln heißt im L-E-R- Verständnis: Auf der Grundlage der Basisstruktur E möglichst alle diese Fragen bedenken und dann entscheiden. Wie auch immer die Entscheidung dann inhaltlich lautet - sie wäre ethisch gerechtfertigt.¹⁰

¹⁰ Um Missverständnisse zu vermeiden: Es wird hier vorausgesetzt, was generell für Schule und RLP gilt: dass die Basis der Menschenrechte und des Grundgesetzes der Bundesrepublik nicht verlassen wird.

Auf den ersten Blick ist die **inhaltliche** Unterscheidung der einzelnen Dimensionen voneinander unproblematisch. Das bleibt auch beim zweiten Blick so zwischen der L-Dimension und der E- bzw. R-Dimension.

Die Unterschiede sind in diesen Fällen so klar, dass Probleme kaum entstehen.

Sehr viel schwieriger wird in manchen praktischen Fällen das Unterscheiden zwischen der E- und der R-Dimension. Der Unterschied und der Übergang von der einen zur anderen Dimension soll mit Hilfe des Heinz-Dilemmas demonstriert werden.

Text des Heinz-Dilemmas

Eine Frau litt an einer seltenen Krebsart und war dem Tode nahe. Es gab ein Medikament, von dem die Ärzte meinten, es könne noch helfen - eine radioaktive Substanz, die ein Apotheker der Stadt vor kurzem entdeckt hatte. Der Apotheker verlangte 2000 \$ - das Zehnfache des Herstellerpreises. Der Mann der kranken Frau, Heinz, ging zu allen Freunden und Bekannten und versuchte, sich das notwendige Geld zu leihen, bekam aber nur die Hälfte zusammen. Er bat den Apotheker, ihm das Medikament billiger zu verkaufen, aber dieser lehnte ab. Heinz war verzweifelt und brach nachts in das Geschäft ein, um das Medikament zu stehlen

Wir lassen in diesem Fall mal außer Betracht, dass das Heinz-Dilemma (und alle anderen Dilemmata) neben der Funktion "Hilfe zum Erlernen ethisch reflektierten Argumentierens und Urteilens" noch die pädagogische Funktion der moralischen Entwicklung des Individuums hat.

Bleiben wir zunächst im Bereich des ethisch moralischen Argumentierens und Urteilens - exemplarisch und in Stichworten.

Aus einer allgemeinen Perspektive kann folgendermaßen argumentiert werden:

1. Einbruch und Diebstahl sind Normverletzungen, durchbrechen die Regeln ethischen Verhaltens, weil sie die Werte Privatsphäre und Eigentum verleugnen oder gefährden.
2. Die sind in die Sitten der europäisch-abendländischen Gesellschaft so eingefügt und gültig, dass wir ein Verhalten, das diesen Ordnungen widerspricht, missbilligen oder bestrafen.
3. Ein Wertewandel, der solches Verhalten als normal und gerechtfertigt ansieht, hat nicht stattgefunden und wäre auch nicht zu akzeptieren (Folgen).
4. Der Apotheker hat vermutlich jahrelange Mühen auf sich genommen, er hat jetzt etwas Tolles entdeckt und das Recht, auch zu verdienen. Ein Geschäft zu machen ist legitim. Die persönliche Notsituation eines Menschen kann nicht Grundlage von gültigen ethischen Verhaltensregeln sein; die müssen verallgemeinerungswürdig sein.
5. Verzweiflung und Not - ob psychische oder soziale - sind keine legitimen Begründungen für moralisch verkehrte Handlungen.

Aus der Perspektive von Heinz kann folgendermaßen argumentiert werden:

1. Ich habe alle legitimen Wege der Beschaffung des Medikaments versucht - ohne Erfolg.
2. Die Rettung - auch nur die mögliche - eines Menschenlebens wiegt schwerer als andere ethische Normen.
3. Die zehnfache Gewinnsumme, die der Apotheker beansprucht, ist nicht gerechtfertigt.
4. Er verletzt das Prinzip der Mitmenschlichkeit; von diesem Prinzip her hat er die Pflicht, mir das Medikament zum halben Preis zu verkaufen. Nicht ich, sondern der Apotheker handelt moralisch verwerflich.

Der Diskurs anhand dieser einzelnen Argumentationsfiguren kann erweitert und vertieft werden. Er kann mithilfe neuer "Festlegungen" z. B. der, dass notwendige Medizin allen Menschen (eines Staates) kostenlos zur Verfügung stehen muss oder dem Gegenteil, dass es immer reiche und arme Menschen geben wird und deshalb sich Reiche eben auch bessere Medizin leisten können, verändert werden.

Wenn wir aber an einem beliebigen Punkt dieses ethisch-moralischen Diskurses eine **ultimative** Festlegung treffen, eine **letzverbindliche** Autorität einführen oder eine **nicht mehr hinterfragbare** Größe annehmen und bestimmen, dann sind wir zur **Dimension R gelangt**.

Dabei ist es gleichgültig, ob wir darunter eine göttliche Anordnung, eine nicht hinterfragbare geistige (erkenntnistheoretische) Setzung oder grundlegende, absolut geltende Ordnung verstehen. Mit dieser Letztverbindlichkeit ist auch nicht zwangsläufig zeitliche Unbegrenztheit, also ewige Gültigkeit verbunden. Sie kann durchaus grundsätz-

lich veränderlich sein (z. B. in Zukunft aufgrund neuer Erkenntnisse), aber jetzt und hier, innerhalb eines bestimmten Systems ist es die nicht hintergehbare Basis – eben der Ultimat – hinter den es kein Zurück gibt; jenseits und gleichberechtigt neben ihm gibt es nichts mehr, was gilt.

Beispiele für solche letztverbindliche Größen:

- göttliche Ordnungen oder Gesetze, die immer und in jedem Fall zu gelten haben;
- oberste, machtpolitische oder "geistige" Instanzen [ratio, Führerprinzip (Hitler, Mao Tse-tung zu bestimmten Zeiten, Pol Pot); Gurus (im Extremfall); die Partei, die immer Recht hat];
- Vernunft als alleinige, oberste Instanz.

In diesem Fall kann ethisch-moralisches Argumentieren und Urteilen nur noch darin bestehen, die sachgerechten Ableitungen (Auswirkungen) von dem jeweiligen göttlichen Gebot, der absolut gültigen Person (Gott oder Mensch) oder der unhinterfragbaren Setzung vorzunehmen.

Daraus ergibt sich eine wichtige Erkenntnis:

Solange wir auf der Ebene der einzelnen ethischen Strukturelemente bleiben und diese mit ihren Inhalten gegeneinander gesetzt werden können oder durch Wandel der grundlegenden Werte und Normen oder der Sitten einer Gesellschaft mindestens theoretisch so oder auch anders argumentiert werden kann, bewegen wir uns im Raum des Ethischen.

In dem Moment, wo wir eine letztverbindliche Größe, einen Ultimat "ins Spiel" bringen, sind wir – mindestens auch – im Bereich des Religiösen angekommen. Es spielt dabei keine Rolle, ob dieser Ultimat, dieses Unverfügbare traditionell als Gott, als göttlich oder menschlich eingestuft wird. Funktional haben wir es in allen diesen Fällen mit dem Phänomen des Religiösen zu tun.

Das heißt nicht, dass das Religiöse nichts mehr mit Ethik zu tun hätte; es macht nur auf die enge Beziehung zwischen beiden Bereichen aufmerksam, ohne das Identität entsteht.

Diese Erkenntnis auf das Heinz- Dilemma bezogen bedeutet:

In dem Augenblick in dem man in der Argumentation von einem unumstößlichen göttlichen Gebot oder einer unbedingten (also absoluten) Festlegung ausgeht – z. B. Diebstahl fremden Eigentums ist immer (in jedem Fall) unmoralisch und deshalb strafbar oder jedes verfügbare Medikament ist bei Krankheit jedem Menschen kostenlos zu verabreichen - gibt es kein ethisch-moralisches Dilemma mehr, fließen E- und R-Dimension ineinander.

Damit sind wir bei **der R- Dimension**, ihrem Verständnis und ihrer Spezifik angekommen. Sie macht keine Probleme und ist klar, wenn man unbewusst oder selbstverständlich davon ausgeht, dass "das Religiöse" identisch sei mit den Religionen und dabei an die großen monotheistischen Religionen denkt und das, was sie (im landläufigen Sinn) charakterisiert. In der Regel wird dann auf die Vorstellung eines obersten oder einzigen Gottes oder die von vielen Göttern und anderen jenseitigen Figuren (z. B. Engeln oder Dämonen/ Geistern oder dem Teufel) verwiesen.

Das kann in L-E-R nicht genügen. Wir brauchen schon ein wissenschaftlich reflektiertes Verständnis von Religion, wenn wir verantwortlich unterrichten wollen.

Problematisch ist es schon, in die oben genannte allgemeine Vorstellung den Buddhismus einzubeziehen, obgleich er zu den "großen" Religionen gehört, denn ihm fehlt die Vorstellung eines obersten Gottes oder wirklicher Götter. Noch problematischer wird es, wenn noch viele andere Religionen einbezogen werden und versucht wird, inhaltlich zu klären, was sie gemeinsam haben.

Religionswissenschaftlich ist heute ziemlich klar, dass das Phänomen "Religion" sachgerecht nicht mehr über Inhalte definiert werden kann; die sind in sich viel zu unterschiedlich und gegensätzlich. Viel besser eignet sich dazu eine Struktur, die exemplarisch alle religiösen Phänomene erfasst und zugleich ordnet, ohne sie material zu bestimmen. Für L-E-R ist eine solche Struktur vom wissenschaftlichen Beirat erarbeitet worden und in die Rah-

menlehrpläne eingegangen¹¹. Als Kern alles Religiösen wird das Spannungsfeld zwischen dem Interesse an einer letztverbindlichen Instanz und dem Verzicht (oder der Verneinung) auf eine solche Größe beschrieben. Streng logisch zu Ende gedacht heißt das: Erst dort, wo der Mensch ganz entschlossen keinerlei letztverbindliche Instanz mehr anerkennt - auch sich selbst oder Teile von sich (Vernunft) nicht mehr - haben wir es nicht mehr mit einer Religion zu tun. Eine solche "Ordnung" oder ein solches "System" wäre aber reine Beliebigkeit. Das ist ein erster Grund, weshalb in L-E-R Religionen (das, was wir traditionell so bezeichnen) und Weltanschauungen (traditionell davon unterschieden) **strukturell in einer Dimension** zusammengeführt werden. Zu diesem Kern gehören von der Struktur her dann die fünf in der Skizze aufgeführten Elemente. Entwickelt man diese Feststellung noch ein Stück weiter und konkretisiert sie, dann ergeben sich interessante Konsequenzen:

1. Die einzelnen Elemente (doctrina, ethos, ritus, emotio und societas) können mit höchst unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden - die Struktur des Religiösen bleibt davon unberührt.
2. Auch die konkrete Vorstellung von dem, was als letztverbindliche Größe oder Instanz gilt, hinter die nicht weiter zurück gefragt werden kann, ist in den verschiedenen "Religionen" unterschiedlich. Beispiele dafür: Adonai, trinitarischer Gott, Allah, Ursprung (arché), Vernunft (logos), Geist (pneuma), Vorsehung (pronoia), Grund des Seins, wissenschaftlicher Materialismus, Krishna, usw.
3. Diese Aufzählung macht deutlich, dass der Begriff "Religion(en)" in seinem traditionellen Verständnis viel zu eng ist. Religion ist viel mehr als nur Christentum oder Judentum oder Islam. In der Aufzählung möglicher letztverbindlicher Instanzen, nicht mehr hinterfragter Grundlagen und Ultimativen unter Punkt 2. fällt auf, dass da Größen benannt werden, die das Zentrum von Weltanschauungen bilden. Damit zeigt sich der zweite Grund, weshalb Weltanschauungen, die mal als inhaltlicher Gegensatz zu Religionen entworfen wurden, **strukturell** von Religionen nicht zu unterscheiden sind. Auch Weltanschauungen berufen sich auf eine für sie letztgültige Größe und auch zu ihnen gehören ihre jeweiligen Lehren (doctrina), Riten (ritus), Verhaltensweisen (ethos), Emotionen und Lebensgefühle (emotio) sowie Gemeinschaften bzw. Funktionsträger (societas).
Diese "Gleichheit" hat ihren Grund darin, dass sowohl Religionen (das, was wir traditionell darunter verstehen) als auch Weltanschauungen Antwortsysteme auf grundlegende Fragen des Menschen zum Verständnis der Welt, ihres Sinnes und Zieles und des menschlichen Lebens in ihr sind. Wobei zu Letzterem vor allem die Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu menschlicher Existenz und dem "richtigen" Leben und Verhalten gehören.
Wenn wir in L-E-R also von der R- Dimension reden und sie handhaben, geht es nicht bloß um Religionen im traditionellen Sinn, sondern immer auch um Weltanschauungen. Dabei dürfen die **inhaltlichen Unterschiede** natürlich nicht verwischt werden - aber die bestehen ebenso zwischen einzelnen Religionen als auch einzelnen Weltanschauungen.

Für die **praktische Handhabung** der einzelnen Dimensionen im Zusammenhang mit einem thematischen Schwerpunkt gilt generell folgendes Verfahren:

- die **zentrale Aussage im Mittelpunkt einer Dimension** sollte in eine **Frage umgewandelt** werden;
- danach ist zu **prüfen, ob und wo die zugehörigen Aspekte, die in den sog. Kernen festgehalten sind und ebenfalls in Fragen verwandelt wurden, im "Stoff" verankert sind.**

Dadurch kann in allen Fällen wirklich herausgefunden und begründet aufgezeigt werden, ob und wo (genau) die einzelnen Dimensionen mit ihren tatsächlichen Spezifika im jeweiligen thematischen Stoff verankert sind.

An einem thematischen Schwerpunkt soll dargestellt werden, wie dieses Umwandeln in eine Frage **etwa** aussehen könnte. Natürlich sind auch noch andere Fragen möglich.

Entscheidend bleibt: Den konkreten Zusammenhang von Thematik und Dimension fragend und überdenkend herzustellen.

¹¹ Damit ist nicht gesagt, dass die für L-E-R entwickelte Struktur die einzig mögliche Ordnung aller religiösen Phänomene darstellt.

Thematischer Schwerpunkt "Das ist gemein!" – Was ist gerecht, was ungerecht? (Grundschule)

L-Dimension

Für den Kern könnte die Frage etwa so lauten: Was gerecht und ungerecht ist, bleibt umstritten, und eine allgemeine verbindliche Klärung für alle ist nicht erreichbar. Wie sieht es aus, was ist zu tun, um unter diesem Vorzeichen dennoch ein möglichst konstruktives Lebensziel zu entwickeln und zu verfolgen und nicht in Resignation zu verfallen oder destruktive Verhaltensweisen zu praktizieren?

Für die einzelnen Elemente:

- Wie sieht es aus, wenn auch die Formen und Inhalte menschlicher Geselligkeit mit der Problematik "gerecht/ ungerecht" konfrontiert werden und versucht wird, sie möglichst gerecht zu gestalten?
- Was bedeutet es, auch bei der Bewältigung von Krisen und in Situationen der Ohnmacht einigermaßen gerecht zu denken und zu handeln? Wie weit geht das? Gibt es Grenzen, wo liegen die?
- Wenn es darum geht, Lebensgefühle auszudrücken und einzubringen - wie ungerecht (empört) darf man da handeln oder wieweit spielt auch hier Gerechtigkeit eine zentrale Rolle?
- Welche Rolle spielt die Problematik "gerecht/ ungerecht" in meinem Denken und Handeln oder geht's doch zuerst um mich und meine Vorteile, mein Ansehen, mein Fortkommen?
- Welches Prinzip soll gelten: An Gerechtigkeit festhalten und auf sie setzen oder konsequent Vorteile ausnutzen?

R-Dimension

Für den Kern lautet die Frage: Welche letztverbindliche Größe wird anerkannt, gilt als verbindlich, wenn es um die Problematik gerecht/ ungerecht geht?

Heißt sie z. B. "Klassenkampf" wie im Marxismus/Leninismus für die gesellschaftliche Entwicklung, dann wird "gerecht/ungerecht" unter diesem absoluten Vorzeichen entschieden. Die DDR hat in ihrer Politik dafür nachdrückliche Beispiele gegeben.

In den einzelnen Elementen kommen dann nur noch die Auswirkungen, die Konkretisierungen des jeweiligen Gerechtigkeits- bzw. Ungerechtigkeitsverständnisses zum Ausdruck oder zur Wirkung. Es ist z. B. gerecht, Bauern oder kleine Geschäftsleute zu enteignen. Es ist gerecht, anders Denkende zu verfolgen und zu benachteiligen.

Heißt sie – wie im Christentum – Gott, wird alles an der Gerechtigkeit Gottes gemessen.

Auch hier kommt in allen anderen Elementen dieses Grundverständnis zum Ausdruck. Weil vor Gott und neben Gott alles "ungerecht" ist, bedarf es z. B. bestimmter Personen (Priester) und bestimmter Riten (Beichte, Sakramente) und bestimmter innerer Haltungen (emotio), um der Gerechtigkeit vor Gott teilhaftig zu werden, die durch Jesus Christus (nach christlicher Überzeugung) generell ermöglicht wurde. Und umgekehrt gilt das Gleiche: Die konkreten Ausgestaltungen in den einzelnen Elementen (doctrina, ritus usw.) **müssen** so sein wie sie sind, weil nur auf diesem Weg (z. B. Absolution in der Beichte) das Problem gerecht/ ungerecht vor Gott im Christentum wirklich zu lösen ist.

Für Religionen und Weltanschauungen gilt deshalb: Wenn die Bestimmung der letztverbindlichen Größe inhaltlich erfolgt ist, kann nur noch gefragt werden, wie sich das in den einzelnen Elementen auswirkt und zeigt.

Wenn von den einzelnen Elementen und ihren konkreten Gegebenheiten ausgegangen wird, kann sinnvoll nur gefragt werden: Welche (genaue) letztverbindliche Instanz steckt dahinter oder auf welche Weisen die konkreten Gegebenheiten hin?

E- Dimension

Warum die R- Dimension **vor** der E- Dimension erläutert wurde, wird jetzt einsichtig: Jedes Regelsystem (bezogen sowohl auf Innen als auch Außen) setzt eine letztverbindliche Größe voraus, auf die es sich bezieht und von der her es bestimmt wird.

Für den Kern der E-Dimension lautet deshalb die Frage: Auf welcher letztverbindlichen Größe baut denn ein inneres und äußeres Regelsystem auf, das dann zur Klärung und Entscheidung von gerecht/ ungerecht herangezogen wird? Oder: Wie beeinflusst denn im Einzelnen und Konkreten diese Größe das Regelsystem?

Um jetzt im Beispiel konkret die einzelnen Elemente in Frageform bringen zu können, muss **theoretisch** eine letztverbindliche Größe festgelegt werden, auf die das innere und äußere Regelwerk sich bezieht, mit dessen Hilfe dann die Fragen von gerecht/ ungerecht im konkreten Fall gelöst werden können. Aus Gründen der Aktualität und Übersichtlichkeit wird das am Koran erläutert, womit in diesem Zusammenhang nicht das Buch gemeint ist, sondern sein islamisches Verständnis als unmittelbar von Allah stammende (über Muhammad vermittelte) göttliche Botschaft und Wahrheit.

- Wie sind die Aussagen und Kriterien zu gerecht/ungerecht (wie sie im Koran festgelegt sind und sich im islamischen Rechtssystem (Scharia) niedergeschlagen haben), in die Sitten der Gesellschaft eingebunden und welche Folgen hat das?
- Wie sehen die Begründungen und Legitimationen für gerechtes bzw. ungerechtes Handeln aus? Gibt es z. B. Spielraum, sind sie immer einheitlich?
- Wie können die Vorstellungen von gerecht/ungerecht möglichst vollständig vom Menschen aufgenommen werden, so dass sie gänzlich integriert sind und mit seiner Autonomie identisch werden? (Eine Handlungsautonomie im Sinne von Unabhängigkeit kann es in diesem Fall natürlich nicht geben.)
- Wenn auch im Prinzip feststeht, was gerechtes/ungerechtes Denken und Handeln ist – im Alltag gibt es tausend Varianten. Dabei muss dann ausbalanciert werden zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit. Ist das geschehen? (Beispiel: Reicht es bei Diebstahl (welcher Art, wie schwer?), den kleinen Finger abzuhacken oder muss wirklich die ganze Hand entfernt werden?)

Welche Veränderungen in der Auffassung von gerecht/ ungerecht lassen sich mit dem Koran vereinbaren, welche sind nicht diskutierbar ?

2.3.3 Dimensionen als Erschließungsarten

Neben Wissensbereichen sind die einzelnen Dimensionen auch spezifische Arten zur Erschließung des jeweiligen Themas. D. h., aus der Perspektive des jeweiligen Wissensbereiches, der von unterschiedlichen Anliegen und Intentionen bestimmt ist, wird ein bestimmtes Thema "unter die Lupe" genommen und erarbeitet. Es geht darum zu klären, was das jeweilige Thema und die spezifische Dimension miteinander zu tun haben, wo und wie sie verschränkt sind und was das für die Bewältigung des jeweiligen Themas im Leben eines Menschen für eine Bedeutung hat. Dabei werden immer wieder sehr unterschiedliche Auffassungen zu Tage treten.

Auf der theoretischen Ebene kann davon ausgegangen werden, dass alle thematischen Schwerpunkte im Fach L-E-R jeweils soziale, psychologische, ethische und religiöse bzw. weltanschauliche Aspekte enthalten. Eine ganz andere Frage ist es, ob angesichts der Jahrgangsstufe, in der ein bestimmtes Thema behandelt wird, der konkreten Situation der Klasse oder auch allgemeiner schulischer Gegebenheiten immer alle Dimensionen gleich gewichtig in den Lernprozess eingebracht werden müssen.

Der RLP stellt Ihnen drei Modelle vor, wie die dimensionale Erschließung eines thematischen Schwerpunktes erfolgen kann (RLP Grundschule S. 26ff und RLP Sek. I S. 28ff)

Praktisch kann die Erschließung eines Themas mit einer oder mehrerer Dimensionen so vorgenommen werden: Nachdem eine erste inhaltliche Klärung des Themas erfolgt ist (traditionell Sachanalyse genannt), wird das Material, das bisher zum Inhalt zusammengetragen wurde, unter dem spezifischen Gesichtspunkt der jeweiligen Dimension untersucht. Dazu empfehlen sich folgende Schritte:

1. Der Kern jeder Dimension wird in eine Frage verwandelt. Wo zeigt sich im vorliegenden inhaltlichen Material ein Zusammenhang mit "Lebenszielen" und deren sinnvollen Realisationen oder eben Problemen oder Gefährdungen? Gehören zum Material Fragen nach Werten, Normen und Regeln und welche Konflikte oder Konsequenzen ergeben sich daraus? Stoßen wir im bisher erarbeiteten Material auf den Anspruch einer nicht mehr zu diskutierenden Gültigkeit? Mit der Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen ist erst einmal geklärt, dass wir uns legitimer Weise wirklich auf dem Boden der jeweiligen Dimensionen befinden.
2. Jetzt sollte entweder von den einzelnen Elementen der Dimensionen oder vom Material ausgehend nach wichtigen Zusammenhängen gesucht werden. Dabei kommt es darauf an, Zusammenhänge zu mehreren Elementen aufzudecken und herauszuarbeiten, damit wirklich Ethisches, Soziales, Psychisches oder Religionskundliches ins Spiel kommt und nicht bloß kleine Stückchen davon.

Wie nun im konkreten Fall vorgehen kann und was dabei "herauskommt", kann in Teil B an den beiden Beispielthemen verfolgt und erkannt werden.

Für den gesamten Lernprozess in L-E-R ist in Bezug auf die Dimensionen Folgendes wichtig:

- **Das Kennenlernen der inhaltlichen und strukturalen Spezifik jeder einzelnen Dimension,**
- **Die Aufdeckung des konkreten Zusammenhanges von Thema und Dimension und**
- **Die jeweilige Handhabung der einzelnen Dimensionen im Zusammenhang mit dem Thema.**

Dies muss aber jahrgangsspezifisch angemessen gehandhabt werden!

2.4 Die dimensionalen Stichworte

Den einzelnen Themenfeldern sind sowohl im RLP Grundschule als auch im RLP Sek. I **dimensional ausgerichtete Stichworte zugeordnet**.

Sie haben folgende Funktionen:

1. Sie stellen Lehrkräften wichtige inhaltliche, aber dimensional geprägte Aspekte, die im gesamten Themenfeld eine Rolle spielen, zur Verfügung und sind unter diesem Vorzeichen eine Hilfestellung.
2. Als Stichworte und Aspekte markieren sie in erster Linie Fragen und Problemkreise oder sie bringen spezifische, auch religiöse bzw. weltanschauliche Überzeugungen zum Ausdruck. Dabei geht es nicht darum, diese Stichworte als gültige Antworten auf bestimmte Fragen oder Themen zu verstehen. Es ist vielmehr **Material**, mit dem sich alle am Unterricht Beteiligten **klärend** auseinandersetzen sollen. Dabei werden aber nicht alle Stichworte in jedem thematischen Schwerpunkt vorkommen oder erarbeitet werden müssen.
3. Mit der Sortierung in einzelne dimensionale Spalten ist auch keine Ausschließlichkeit verbunden. Im Gegenteil: Manche Stichworte gehören in verschiedene Spalten und gelegentlich kann es reizvoll sein, ihre unterschiedliche Bedeutung und Funktion in den einzelnen Dimensionen zu untersuchen.

An zwei Beispielen soll Punkt 3. demonstriert werden:

Im Themenfeld 2, Existenzielle Erfahrungen tauchen
in der L-Dimension die Stichworte
in der R-Dimension die Stichworte

**Angenommensein bzw. Abgelehntwerden,
Teilhabe, Gemeinschaft (für Communio) auf.**

Es ist nun reizvoll und dient der Vertiefung und Differenzierung, genauer zu untersuchen, was denn das eine unter sozialen bzw. psychologischen Aspekten bedeutet und das Andere unter religionskundlichen.

Für die meisten Menschen ist der Hinweis auf die Folgen sozialer Isolation sofort verständlich: Kinder, aber auch Erwachsene und alte Menschen nehmen schweren Schaden, wenn sie allein sind, ohne Beziehungen auskommen müssen. Bekannt dürfte die Tatsache sein, dass das psychische (innere) "Nein" z. B. zu einem Neugeborenen dramatische Schäden, im Extremfall sogar das physische Ende bedeuten kann; aber auch in späteren Lebensphasen ist psychische Ablehnung eines Menschen durch seine Umwelt ein katastrophaler Vorgang. Die Folgen sind hinreichend bekannt.

Dagegen ist Angenommensein Grundlage allen Lebens. Bei Erik H. Erikson kann nachgelesen werden¹², welche grundlegende Bedeutung die Herausbildung des Urvertrauens hat, das durch Angenommenwerden entsteht. Damit ist die Bedeutung und das Verständnis von Angenommensein oder dessen Gegenteil im anthropologischen bzw. psychologischen Verständnis wenigstens angedeutet.

Derselbe Begriff – zusammengefasst in *communio* – gewinnt im religionskundlichen Zusammenhang, obgleich er verbal nichts anderes ausdrückt, ein ganz anderes Verständnis. Im Christentum geht es dabei um das grundsätzliche Verhältnis eines einzelnen Menschen oder der ganzen Menschheit zu Gott. Nach christlicher Überzeugung besteht "von Natur aus", ohne das Heilswerk, das durch Jesus Christus als vollbracht verstanden wird, zwischen Gott und den Menschen "Feindschaft" oder mindestens scharfe Trennung. Da Gott als Quelle und Inbegriff des Lebens verstanden wird, heißt das: Der Mensch, die Menschheit, lebt in der Vergänglichkeit, im Tod. Es geht also darum, wieder Teilhabe an Gott (*communio* mit ihm) zu erlangen. Wie das konkret möglich wird (nach christlicher Auffassung), ist eine andere Sache; aber deutlich ist: Angenommensein (von Gott) hat hier eine zwar ebenso wichtige, aber inhaltlich doch andere Bedeutung. Das Verbindende zwischen psychosozialem und religiösem Angenommensein besteht darin, dass es beide Male um Leben oder Tod geht – aber Leben oder Tod bedeuten eben manchmal auch zweierlei.

¹² Vgl. Erik H. Erikson, *Jugend und Kindheit*, dtv/Klett-Cotta 1988

A.3 Methodenkatalog

Der Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I gibt zu einzelnen thematischen Schwerpunkten didaktisch-methodischen Anregungen. Dort werden die verschiedenen Methoden einfach benannt. Viele sind den Lehrkräften bekannt und werden auch im Unterricht praktiziert.

Trotzdem erscheint es sinnvoll, eine Zusammenstellung verschiedener, in L-E-R verwendbarer Methoden vorzunehmen, sie genauer zu beschreiben und mit Hinweisen zur Eignung und Verwendung zu versehen.

Zusätzlich sind die Ausführungen zu den einzelnen Methoden noch mit Literaturhinweisen versehen um Ihnen weitere Informationen zu ermöglichen.

Der Methodenkatalog in alphabetischer Reihenfolge.

Aquarium / Fishbowle / Fischteich

Diese Methode eignet sich insbesondere zur Gesprächserziehung, indem einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, eine Diskussion zu führen. Dazu wird die Klasse in eine beobachtende und eine agierende Gruppe geteilt.

Die agierende Gruppe bildet den Innenkreis umgeben vom Außenkreis, der sich aus den Schülerinnen und Schülern zusammensetzt, die die Diskussion beobachten. Im Innenkreis wird eine Diskussion zu einem vorher festgelegten Thema geführt. Die Schüler des Außenkreises sollen diese Diskussion verfolgen und anschließend ihre Meinung dazu sagen und/oder sie werden mit speziellen Beobachtungsaufgaben beauftragt. Diese könnten sich zum Beispiel auf das Sammeln von Argumenten beziehen, aber auch auf das Einhalten festgelegter Regeln z. B. im Hinblick auf das Sozialverhalten oder die Diskussionsfähigkeit.

Für die Gestaltung des Innenkreises gibt es zwei verschiedene Formen: den geschlossenen, d. h. die Schülerinnen und Schüler des Außenkreises können nicht in die Diskussion eingreifen und den offenen, welcher die Möglichkeit schafft, sich bei Bedarf an der Diskussion zu beteiligen und sie damit mitzugestalten. Der offene Innenkreis kann durch einen freien Stuhl gekennzeichnet werden.

Entsprechend der Aufgaben des Außenkreises wird in der Abschlussphase dieser Methode im Plenum die Diskussion ausgewertet.

Lit.:

Scholz, Lothar: Methodenkarten, Bundeszentrale für politische Bildung Bonn 2000

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Ausstellung

Die Ausstellung ist eine Form der Ergebnispräsentation, die besonders für die Darstellung einzelner Gruppenergebnisse nach längeren Arbeitsphasen geeignet ist. Voraussetzung sind grundsätzliche Kenntnisse der Plakatgestaltung (grafische Elemente, Überschriften, Bilder, Zeichnungen, Strukturelemente) und ihre ansprechende Präsentation. Die Methode ist bei einer größeren Gruppenszahl der ermüdenden additiven Einzeldarstellung vor dem Plenum vorzuziehen.

Folgende Formen sind denkbar: die Schülerinnen und Schüler erhalten einzeln einen Auswertungsbogen und können sich die Ergebnisse in einem vorgegebenen Zeitraum betrachten und die entsprechenden Aufgaben lösen.

Die Gruppen werden so zusammengesetzt, dass sich in jeder ein Repräsentant der vorhandenen Exponate befindet. Die zusammengesetzten Gruppen bewegen sich in einem festen Zeitlimit im Kreis und erläutern der Kleingruppe entsprechend ihre Arbeitsergebnisse. Dadurch ist jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin gezwungen, sich intensiv mit den Ergebnissen seiner eigenen Arbeitsgruppe auseinander zu setzen, da er als deren Repräsentant auftritt.

Brainstorming – Clustering – Mind Mapping

Brainstorming (“Ideensturm”)

B. eignet sich insbesondere zur Sammlung spontaner Ideen zu außergewöhnlichen oder sehr breiten Themen. B. lässt sich mit allen Methoden einfach und gut kombinieren, bei denen assoziiert und Ideen aufgeschrieben werden sollen. Die kreative Atmosphäre wird dadurch unterstützt, dass die Äußerungen weder durch Eigen- noch durch Fremdkritik bewertet werden darf.

Vorgehen: Alle Begriffe/ Stichworte zu einem Thema werden ungeordnet und unsystematisch aufgeschrieben und an die Tafel oder Wand geheftet. In einem weiteren Schritt werden die Begriffe nach einer bestimmten, vorher geklärten Systematik geordnet.

Clustering “ (Cluster: Anhäufung, Gruppe, Haufen, Büschel, Traube)

C. ist anspruchsvoller als Brainstorming und eignet sich dazu, Ideennetze sichtbar zu machen, in denen Begriffe miteinander verknüpft werden. Die entstehenden Netze können erweitert und ergänzt werden. Ein Cluster entsteht, indem zunächst ein Wort vorgegeben wird, das verschiedene Assoziationen auslöst, das können Einzelwörter, Sprichwörter, Gedichtzeilen o. ä. sein. Diese werden aufgeschrieben und mit dem Wort oder dem Satz der Folgeassoziation verbunden. Auf diese Weise entstehen Ideenketten, die wie Strahlen vom Ausgangswort wegführen. Später werden die Assoziationsstränge auch untereinander verbunden, sodass ein Netz entsteht. Das Clustern ist beendet, wenn sich für den Schüler, die Schülerin ein Sinnzusammenhang erschließt.

Variante: [Vorgehen: Zu einem (ausgewählten oder sich zufällig entwickelnden) Begriff wird ein Begriffsfeld entwickelt, in dem weitere Begriffe zugeordnet werden, die durch Verbindungslinien miteinander in Zusammenhang gebracht werden

Mind Mapping (Anfertigung einer “Gedächtnis-Landkarte”)

M. ist die anspruchsvollste der drei Methoden und fördert insbesondere das strukturierte und vernetzte Denken. Ziel des Mind Mapping ist eine systematische subjektive Darstellung zusammengehörender Begriffe und Subordination zu einem vorgegebenen Thema. Das Vorgehen beim Mind Mapping kann unterschiedlich gestaltet werden. Die einfache Variante ist arbeitsteilig: zu einem Teilthema sollen untergeordnete, erklärende und erläuternde Begriffe gesammelt werden (Diese könnten noch miteinander in Beziehung gesetzt werden.). Die Ergebnisse werden dann im Plenum zusammengetragen. Die komplexere Variante besteht in der selbstständigen Anfertigung einer Mind-Map, die durch Strukturzeichen (Pfeile, Fragezeichen o. ä.) ergänzt werden kann.

Lit.:

Moll, Peter; Liebherr, Hans: Unterrichten mit offenen Karten, Theologischer Verlag Zürich

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Reich, K. (Hg): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>(19.03.04)

Scholz, Lothar: Methodenkarten, Bundeszentrale für politische Bildung Bonn 2000

Darstellendes Spiel / Rollenspiel / szenisches Spiel

Das Darstellende Spiel ist im weitesten Sinne das Spielen und Darstellen von Situationen oder Szenen zur Veranschaulichung von Sachverhalten, wobei es neben der Förderung der allgemeinen Handlungsfähigkeit auch und besonders um die Förderung von Kooperations- und Teamfähigkeit geht. Auf Grund der Anforderungen an die Gesamtpersönlichkeit dient das Darstellende Spiel insbesondere dem ganzheitlichen Lernen. Dennoch sollte man darauf achten, diese Methode sehr gut dosiert und an wohlüberlegten Themen zu praktizieren. Formen des Darstellenden Spiels sind u. a. Standbild, Pantomimisches Spiel, Stehgreifspiel, Zauberei, Clownspiel, Puppentheater und → **Rollenspiel**

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Reich, K. (Hg): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (19.03.04)

Debatte / Streitgespräch / Pro- und Kontra- Debatte / Disput

Mit einer Debatte oder einem Streitgespräch können verschiedene Standpunkte in einem Rollenspiel zum Ausdruck gebracht werden. Ziel dieser Unterrichtsmethode ist das Argumentieren lernen, in diesem Zusammenhang ist Voraussetzung und Ziel der Methode, vorhandenes Wissen neu zu organisieren und zu bewerten. Dabei können Schülerinnen und Schüler lernen, gewaltfreie und konstruktive Formen der Auseinandersetzung zu praktizieren, sich in Positionen anderer Diskussionsteilnehmer hineinzusetzen und möglicherweise die Positionen einander annähern, was in einem Kompromiss gipfeln könnte.

Bevor die Debatte inhaltlich vorbereitet wird, müssen die Spielregeln festgelegt werden. Dazu gehören die Bildung der Gruppen (Freiwilligen- oder Zufallsgruppen), die Sitzordnung, die Rollen- und Aufgabenverteilung (Diskussionsleiter, Gruppenleiter mit Eingangsvortrag und Sprecher), die Form der Rede und Gegenrede (Redezeit, abwechselnd pro und kontra) der Umgang mit Regelverstößen u. a. Für eine im Unterricht geplante und durchgeführte Debatte sollten folgende Schritte beachtet werden:

1. Zunächst wird ein Problem oder Sachverhalt so vorgestellt, dass verschiedene Positionen erkennbar werden.
2. Danach sollten sich die Schüler und Schülerinnen für eine Position entscheiden, die sie dann in der Debatte auch vertreten werden. Die Vorbereitung der Akteure auf die Diskussion besteht darin, Argumente, die ihre Position stützen, aber auch mögliche Argumente der Gegenseite zu sammeln (und möglicherweise schon zu ordnen).
3. Im Anschluss an diese Sammlungsphase findet die öffentliche Diskussion statt. Diese kann man offen oder geschlossen für das Publikum gestalten. Die als Publikum fungierenden Schüler sollten Beobachtungsaufträge erhalten, die sich auf den Inhalt oder die Form der Diskussion beziehen können.
4. An den Disput sollte sich eine Auswertungsrunde anschließen, die sowohl zur Auswertung der Beobachtungsbeiträge, aber auch zur Bewertung der verdeutlichten Positionen dient.

→ Rollenspiel

Lit.:

Gudjons, Herbert; Teske, Rita, Winkel, Reiner (Hg): Unterrichtsmethoden-Grundlegung und Beispiele; Bergmann und Helbig Verlag Hamburg 1991

Meister, Hans (Hg.)Saarländische Beiträge zur pädagogischen Praxis Heft 27 (LPM) 1998

Scholz, Lothar: Methodenkarten, Bundeszentrale für politische Bildung Bonn 2000

Dilemmadiskussion

Dilemmadiskussionen bilden eine zentrale Arbeitsform im L-E-R Unterricht. Ziel ist auch hier die Förderung verschiedener Kompetenzen. Das Wachsen des Wissens über Sachen und Zusammenhänge auf dem Gebiet der Sachkompetenz ist hier ebenso zu nennen wie die Weiterentwicklung der Fähigkeit, sich verständlich auszudrücken, sich in Gesprächen mit anderen zu verständigen und Behauptungen möglichst argumentativ und plausibel zu begründen und gegeneinander abzuwägen. Gegenstand von Dilemma-Diskussionen sind stets Normenkonflikte, wie sie im Alltag vorkommen. Unterschieden werden Dilemmata nach:

- Fachspezifisches Dilemma (Dilemma-Probleme, die im Stoff des Unterrichts offensichtlich oder verborgen enthalten sind),
- Hypothetisches Dilemma (konstruiertes Dilemma – Problem, um die Methode zu klären und die allgemeine Bearbeitung einzuführen),
- Real-life Dilemma (real in der Praxis auftretendes Dilemma, das als solches erkannt und akzeptiert wird).

Das klassische Beispiel für ein immer wieder in der Praxis auftretendes Dilemma – Problem ist der Verrat des Freundes, der eine auch vom betroffenen Schüler selbst nicht akzeptierte Straftat begangen hat (z. B. Diebstahl an Mitschülerinnen und Mitschüler, Körperverletzung). Der Schüler muss abwägen zwischen der Solidarität mit der Peer-Group (vor der er auf keinen Fall als Verräter erscheinen möchte) und den anerkannten gesellschaftlichen Werten, der Achtung des Eigentums seiner Mitschüler und ihrer körperlichen Unversehrtheit, Werte, die er auch für sich in Anspruch nehmen würde.

Jugendliche treten in die Pubertät gewöhnlich mit einem festen Regelsatz an moralischen Werten und Vorstellungen, die gewöhnlich vom Elternhaus übernommen sind, ein. (Diese müssen keineswegs mit den allgemeinen, gesellschaftlich akzeptierten moralischen Grundvorstellungen oder gar gesetzlichen Regelungen übereinstimmen.)

Ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit mit Schülern kann sein, festzustellen, dass es sich überhaupt um ein Dilemma– Problem handelt, aber auch bei den Schülerinnen und Schüler das Bewusstsein eines bestehenden Dilemmas zu erzeugen, da sie häufig dazu neigen, eine einmal gefasste Meinung zu verabsolutieren und eine Differenzierung oder gar die Beschäftigung mit einer gegenteiligen Auffassung für überflüssig halten.

Für die Jugendlichen gerade in der besonders schwierigen Phase der Pubertät bedeutet das Erlernen des Umgangs mit Dilemmata auch ein Heraustreten aus der heilen Welt des Gut und Böse, Schwarz und Weiß, Richtig und Falsch.

Ein allgemeines Grundschema für die Erarbeitung von Dilemmata besteht aus 5 Schritten:

- Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit einem Konflikt, in dem mehrere Werte miteinander konkurrieren,
- Bewusstwerdung bisheriger Überzeugungen,
- Verunsicherung bisheriger Positionen und Argumentationsketten durch Negierung bisheriger Muster und Konfrontation mit höherer Stufe,
- Einbau neuer Elemente in das bisherige Urteil,
- Bewusstwerdung der neuen Position (vgl. RLP Sek. I S. 35, RLP GS S. 31).

Entscheidend für die Umsetzung dieser Schritte mit den Schülerinnen und Schülern ist,

- dass ihnen ausreichend Zeit gegeben werden muss, untereinander ihre Positionen und Argumente zu finden und zu klären,
- dass das Moment der persönlichen Betroffenheit möglichst klein gehalten wird.

Lit.:

Rolf, Bernd: **Wie soll ich mich entscheiden**; in: *Ethik & Unterricht* 3/2001 S. 18-22

Pfeifer, Volker: **Didaktik des Ethikunterrichts**; Verlag W. Kohlhammer Stuttgart 2003

Max Planck Forschung, **Das Wissenschaftsmagazin der Max – Plank-Gesellschaft** 2/2004

Rollenspiel

Im Rollenspiel üben die Schülerinnen und Schüler, sich in andere Personen, ihre Verhaltensweisen, Ansichten und Motive, einzufühlen und damit von sich zu abstrahieren.

Zur Durchführung eines Rollenspiels ist folgende Schrittfolge einzuhalten:

Aufwärmen → Information (briefing) → Spiel → Auswerten (debriefing) → Abkühlen.

Hier soll zuerst die Phase der Auswertung betont werden, denn ohne eine sehr gründliche Auswertung hat das Rollenspielen wenig Sinn, da es ja gerade um das Abstreifen der gewohnten Wirklichkeit geht und das Einfühlen in andere menschliche Rollen. Wenn das nicht aufgearbeitet wird oder die Erfahrungen für Mitschüler und Mitschülerinnen nicht transparent gemacht werden, hat das Rollenspiel schnell seinen eigentlichen Zweck verfehlt. Eine ähnliche Brisanz hat die Phase des Abkühlens, des Zurückkehrens in die gewohnte Schülerrolle. Zunächst verhärtet der Akteur noch in der gespielten Rolle, um dann behutsam "auszusteigen". Einige Arten des Rollenspiels sollen an dieser Stelle noch erwähnt werden, besonders solche, die nicht so verbreitet sind oder die sich

auf andere, hier erwähnte Methoden beziehen: → Agarrium (Fishbowle, Fischteich); Multiplere Verfahren: Bildung von Gruppen, die alle das gleiche Rollenspiel aufführen; Rollenrotation: Weitergabe der Rollen an alle Teilnehmer; Alter Ego/Verdopplung: Einmischung Außenstehender in das Spiel über offizielle Teilnehmer.

Lit.:

Moll, Peter; Lieberr, Hans: Unterrichten mit offenen Karten, Theologischer Verlag Zürich

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Reich, K. (Hg): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (25.03.04)

Demonstration

Demonstration dient dem besseren Verstehen des zu erklärenden Sachverhaltes, indem ein hoher Grad der Veranschaulichung angestrebt wird, indem möglichst viele Sinne der Lernenden angesprochen werden. Dabei geht es nicht um reine Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler, sondern um die Anregung zur eigenen Aktivität. Demonstration muss daher einige Grundanforderungen erfüllen: eindeutig; attraktiv; unverfälscht; zielgruppenorientiert und aktivierend.

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Entdeckendes Lernen

Die Schülerinnen und Schüler eignen sich durch das entdeckende Lernen in einem individuellen Prozess einen Teil des Wissensvorrates der Menschheit selbsttätig an. Damit verändert sich die Rolle des Lehrers erheblich. Er ist für die Planung, Vorbereitung und die Beratung während des Prozesses des Entdeckenden Lernens zuständig. Die zu vermittelnden Inhalte sind so aufzubereiten, dass sie Aufgabencharakter annehmen und zu Hypothesen anregen und Fragen führen.

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Erkundung

Erkundungen führen die Lernenden aus ihrer alltäglichen Lernumgebung heraus in einen außerschulischen, nicht künstlich gestalteten Lernort. Durch Erkundungen soll die Wirklichkeit direkt und möglichst mit allen Sinnen erfahrbar gemacht werden. Vorher theoretisch angeeignetes Wissen kann vor Ort überprüft und mit Erkundungserfahrungen erweitert werden. Im Unterschied zur → **Exkursion** gibt es keine Arbeitsaufträge. Die Schüler bestimmen selbstständig den Inhalt und die Organisation der Erkundung.

Lit.:

Reich, K. (Hg): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (25.03.04)

Exkursion

Exkursionen sind die wichtigste Möglichkeit, Schule praxisbezogen und realitätsnäher zu gestalten. Sie sind in der Regel auf ein konkretes Unterrichtsthema bezogen. In der Vorbereitung erfahren die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang der Exkursion mit dem Unterrichtsthema, erhalten ihre Arbeits- und Beobachtungsaufträge und werden über die organisatorischen Notwendigkeiten in Kenntnis gesetzt (Elterninformation, Verhaltensregeln, Kosten, Anfahrt). Nach der praktischen Durchführung (Realisierung) folgt die Phase der Aufarbeitung und Reflektion. Die Ergebnisse werden gesammelt und dokumentiert. Eine Exkursion kann zu allen Phasen einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden (als motivierender Einstieg, als besonderer Untersuchungsgegenstand, als Ziel einer Unterrichtseinheit, als abschließende Zusammenfassung). Sie fördern ein sozial angemessenes Auftre-

ten in der Öffentlichkeit und damit auch die Selbstständigkeit und, durch die Aufhebung des Schulstudentaktes, die Ausdauer der Schülerinnen und Schüler.

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Fallstudie

Fallstudien sind eine besondere Form der eigenständigen Schülerarbeit und fördern besonders die Fähigkeit, eine gründlich recherchierte, abgewogene Meinung zu bilden und diese auch vertreten zu können. Sie sollten möglichst aktuell, konkret und kontrovers sein. Nach Kaiser (1973) läuft eine Fallstudie in 6 Phasen ab: In der Konfrontation werden die Schülerinnen und Schüler mit dem zu lösenden Problem vertraut gemacht. Sie analysieren die Situation und entscheiden, welche weiteren Informationen sie noch benötigen, sammeln diese und werten sie aus. Danach stellen sie in der Exploration unterschiedliche Lösungsvorschläge zusammen, die dann zu einer Resolution führen sollten, in der die beste der ins Auge gefassten Lösungsvorschläge erörtert, diskutiert und begründet wird. In der Disputation werden sie dann im Plenum der Lerngruppe diskutiert. In der Kollation wird die gefundene Lösung dann mit der in der Realität gefundenen und praktizierten Lösung verglichen.

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Gespräch

Ein Gespräch im Unterricht führen zu können ist Ziel und Methode in einem. Es fördert alle wünschenswerten Sozialkompetenzen wie zuhören können, sich auf den anderen beziehen, sich differenziert ausdrücken, trotz aller Emotionalität sachlich und auf den Gegenstand bezogen bleiben, die eigene Meinung gegen andere abwägen können, Kompromisse eingehen. Jeder Kurs, jede Klasse sollte im Laufe der gemeinsamen Arbeit zu allgemein akzeptierten Umgangsregeln gelangen und diese im Falle der Nichtbeachtung auch immer wieder anmerken. Das Gespräch kann die unterschiedlichsten Funktionen im Unterricht erfüllen, sei es zur gemeinsamen Planung von Unterricht und Projekten, zur Schaffung kognitiver Klarheit, zur Lösung von Sach- und Unterrichtsproblemen, zur Meinungsbildung und Handlungsorientierung oder zur Beurteilung und Verbesserung von Lernleistungen, um nur einige Bereiche zu nennen. Die Sozialformen reichen vom Partnergespräch über kleinere und größere Gruppen bis zum Plenum. Luschow/ Michel (1996) unterscheiden 3 Phasen. Im Einstieg sollte die Fragestellung bzw. der Sachverhalt noch einmal genau umrissen werden, das Ziel genannt sein und an die Gesprächsregeln erinnert werden. In der Diskussionsphase sollte der freie und offene Austausch von Argumenten immer wieder durch Zwischenzusammenfassungen unterbrochen werden. Die Beendigung erfolgt durch eine Schlusszusammenfassung vom Lehrer oder von einem Schüler.

Lit.:

Gudjons, Herbert; Teske, Rita, Winkel, Reiner (Hg): Unterrichtsmethoden-Grundlegung und Beispiele; Bergmann und Helbig Verlag Hamburg 1991

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Ideensalat

Schriftliche Variante des →**Brainstorming**, besonders nützlich, um Lösungsansätze eines komplexeren Problems vorzubereiten. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in einer ersten Phase ein in mehrere Abschnitte unterteiltes Blatt oder entsprechend der Impulse oder Fragestellungen verschiedenfarbige Kärtchen, auf denen assoziativ die eigenen Einfälle, Ideen, Vorstellungen, Kenntnisse gesammelt werden. Diese Abschnitte werden in einer zweiten Phase themengleich gesammelt und von entsprechend vielen Gruppen geordnet, von Doppelnennungen befreit, systematisiert und kategorisiert und in ihren Ergebnissen zusammengefasst. In der dritten Phase werden diese Ergebnisse dann ohne jede Bewertung dem Plenum vorgestellt und anschließend diskutiert. Wichtig ist die wertfreie Akzeptanz der einzelnen Ideen.

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Lehrervortrag

Der Lehrervortrag ist ein Handwerkszeug eines jeden Lehrers und nicht nur Bestandteil des Frontalunterrichts, sondern in seiner Wirkung sogar noch verstärkt als Kontrast in schülerzentriertem Unterricht. Hier hat er seinen Platz als Expertenwissen. Der Lehrervortrag fasst für die Schülerinnen und Schüler verbindlich zusammen, was für ein Thema wesentlich, wichtig und auch richtig ist. Er ist ein Orientierungsschwerpunkt für den Schüler. Da Informationen von jedem Lernenden nicht als solche sondern besonders durch die Art und Weise ihrer Präsentation gespeichert werden, sind die Anschaulichkeit (Bildhaftigkeit der Sprache, Präsentationsmaterial) und Lebendigkeit (Mimik und Gestik) des Vortrages von ausschlaggebender Bedeutung für seinen Erfolg. Er hat seinen Platz in allen Phasen des Unterrichts, bedeutet aber auch immer eine Unterbrechung des organischen Flusses des laufenden Unterrichts. Diskussionen und Gespräche können mit ihm eingeleitet oder zusammenfassend beendet werden, ein Thema kann in seiner Bandbreite dargestellt werden, gewünschte Ergebnisse zentral ins Bewusstsein gerufen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich Notizen machen und in der Lage sein, den Kern des Vortrages in ihren eigenen Worten zusammenzufassen.

Lit.:

Gudjons, Herbert; Teske, Rita, Winkel, Reiner (Hg): Unterrichtsmethoden-Grundlegung und Beispiele; Bergmann und Helbig Verlag Hamburg 1991

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Lernkartei

Die Lernkartei ist eine Technik zur Förderung des eigenständigen Wiederholens und unterstützt den Prozess des Überganges eines zu lernenden Inhalts aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis. Fragen und Problemstellungen werden auf der einen Seite der Karte vermerkt, ihre Antworten auf der Rückseite. Eine Eigenproduktion der Karten ist gewöhnlich industriellen Produkten vorzuziehen. Der Lernkarteikasten ist in fünf Abschnitte geteilt und die Karten wandern je nach Wissensstand immer einen Abschnitt weiter. Aus dem Kasten können sie entfernt werden, wenn die Antwort auch nach einem Monat immer noch parat ist.

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Lernzirkel, Lernstraße, Lernparcours

Im Unterschied zum →**Stationenlernen** ist im Lernzirkel die Reihenfolge, nicht aber unbedingt damit auch der Anfang und das Tempo der Bearbeitung festgelegt. Wichtig ist die Vollständigkeit der Bearbeitung, ein Auslassen bestimmter Schritte in der Regel nicht möglich.

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Planspiel

Form der Simulation der Realität, die mit einem Rollenspiel kombiniert werden kann aber nicht muss. Ein Problem (gewöhnlich aus dem sozialen Bereich) wird auf seine wesentlichen Strukturen reduziert, die Lösung des Problems ergeht gewöhnlich aus der sich entwickelnden Interaktion der Schülerinnen, die nicht zwangsläufig auch die Lösung in der Realität spiegeln muss. Vielmehr wirken die Persönlichkeit des Schülers, sein Wissensstand, seine individuellen Vorbereitungen sich direkt auf das Ergebnis aus und werden dadurch auch ganz unmittelbar vom Schüler erfahren. Kooperation und Verlässlichkeit werden gefördert bzw. wirkt sich deren Fehlen unmittelbar auf den eigenen Erfolg im Spiel aus. Gewöhnlich ist eine sehr arbeitsintensive Vorbereitung erforderlich.

Lit.:

Gudjons, Herbert; Teske, Rita, Winkel, Reiner (Hg): Unterrichtsmethoden-Grundlegung und Beispiele; Bergmann und Helbig Verlag Hamburg 1991

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Portfolio

Portfolio ist hinreichend in der Handreichung Heft 29 „Begleitende multikriteriale Leistungsbewertung“: Beurteilungsformen für das Unterrichtsfach LER und andere Unterrichtsfächer von Ingvar Sigurgeirsson erläutert.

Präsentation

Die Präsentation ist die Zusammenfassung der eigenen Arbeitsergebnisse bzw. der Gruppenarbeitsergebnisse in Form eines Vortrages mit visuellen Mitteln (Poster, Powerpoint, Folie), einer Ausstellung, eines Films oder Hörspiels, einer Podiumsdiskussion, aber auch in Form kreativer Darstellungen wie Bilder, Spielszenen, Eigenkompositionen, Zeitungen u. ä.

Häufigste Form ist die meist durch visuelle Eindrücke unterstützte Darstellung eines komplexeren Ergebnisses. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, ihr Arbeitsergebnis bzw. das ihrer Gruppe im freien Vortrag (Spickzettel, Stichworte) dem Plenum darzulegen. Für eine solche Präsentation müssen trainiert werden: der freie Vortrag anhand von Stichworten, visuelle Techniken (Layout eines Posters z. B.), rhetorische Mittel (Augenkontakt, Übergangsfloskeln etc.). Der gelungene freie Vortrag kann als sicheres Kennzeichen für erfolgreich erworbenes Wissen gelten. Die Zuhörer sollten sich Notizen machen und am Schluss Fragen stellen. Auch sollten Tipps und Hinweise zur Verbesserung künftiger Präsentationen Bestandteil der Auswertung sein. Vor der eigentlichen Präsentation liegt eine Übungsphase in Partner- oder Gruppenarbeit.

Schreibgespräch, Interwriting, Schreibkonferenz

Das Schreibgespräch ist eine schriftliche Diskussion, die in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit (Schreibkonferenz) durchgeführt werden kann. Dabei ist Schreiben die entscheidende Kommunikationsform, bei der ein Thema gemeinsam bearbeitet wird. Ein Schreibgespräch bietet die Möglichkeit, innere Widerstände, Scham und Scheu eher als in einem Partner- oder Gruppengespräch zu überwinden.

Von daher eignet sich diese Methode besonders zur Sensibilisierung für einen brisanten Themenkreis oder zur Einführung eines Themas oder einer anderen Arbeitsphase (→ Streitgespräch, Projektarbeit). Zur Durchführung eines Schreibgesprächs wird zunächst das zu besprechende Thema (Text, Zitat o.ä.) gut lesbar auf einen Bogen Papier (möglichst DIN A3) geschrieben. Jeder Teilnehmer hat dann die Gelegenheit, seine Meinung, Eindrücke, Fragen und Kommentare aufzuschreiben, dabei sollte auch Bezug auf vorherige Kommentare genommen werden. Auf diese Weise entsteht das Meinungsbild der Gruppe, Fragen und Probleme werden aufgeworfen und zum Teil schon untereinander besprochen.

Lit.:

Meister, Hans (Hg.): Saarländische Beiträge zur pädagogischen Praxis Heft 27 (LPM) 1998

Moll, Peter; Liebherr, Hans: Unterrichten mit offenen Karten, Theologischer Verlag Zürich

Selbstorganisiertes Lernen (SOL)

SOL ist ein aus der Praxis für die Praxis entwickelter systemischer Ansatz für den Unterricht (vgl. gleichnamiges Fachbuch von Martin Herold und Birgit Landherr). Dieser Ansatz möchte die Lernenden im Rahmen des vorgefundenen Schulsystems in die Lage versetzen, ihren „Lernprozess eigenständig [zu] ordnen und [zu] strukturieren, das heißt, in zunehmenden Maße selbst zu organisieren.“ (S. 12). Er ist für die im allgemeinen lehrerintensivste Phase des Unterrichts, den Wissenserwerb, entwickelt worden, nicht vorgesehen für die Phasen des kreativen Arbeitens und sollte sich mit den traditionellen Formen des Unterrichts abwechseln. Er macht kleine Schritte möglich und erforderlich und nennt sehr deutlich die Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler erlernt haben müssen, bevor sie sich vollständig ein Thema erarbeiten können.

Lernziel ist nicht mehr allein Fachwissen bzw. methodische Kompetenz, sondern mit diesen beiden sollen auch soziale und personale Kompetenzen erworben werden. Diese werden unter dem Sammelbegriff der „erweiterten Fachkompetenz“ (S.21ff) zusammengefasst. Schlüsselkompetenz für Lernende und Lehrende ist die Teamfähig-

keit (S.24ff), der Lehrer entwickelt ein neues Rollenverständnis als Berater. Dabei soll idealtypisch die heutige 88% Lehreraktivität am Ende eines langen Lernprozesse gen Null tendieren.

SOL-spezifische Methoden und Arbeitsschritte:

Der Advance Organizer (AO) (Herold/Landherr S.62ff) stellt eine Lernlandkarte dar, die es dem Lernenden ermöglicht, den neu zu erlernenden Stoff mit bereits vorhandenem (Vor)wissen zu verbinden. Idealerweise gibt er Ankerplätze und ist eine Orientierungshilfe für das zu bearbeitende Lernfeld. Er ist kein Ablaufplan und keine Aufzählung von Teilthemen. Er sollte Begriffe, Bilder, Graphiken, Strukturelemente und kurze Texte enthalten. Er bleibt nach Möglichkeit während der gesamten Unterrichtsreihe in Plakatgröße an der Wand und kann von Lehrenden und Lernenden immer wieder zur Zusammenfassung und als Überblick benutzt werden. Er sollte möglichst aktuelle Bilder enthalten und ist farbig gestaltet. Er zwingt den Lehrenden ganz materiell zu einer scheinbaren Selbstverständlichkeit: sich vor einer Unterrichtseinheit sehr detailliert die damit verbundenen Ziele zu überlegen und anhand des Advance Organizer für die Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen und ihnen Raum für eigene Assoziationen und Ankerplätze bieten. So folgt der Advance Organizer dem Grundprinzip aller SOL – Arrangements, nämlich einer nichtlinearen Didaktik. Der Organizer gibt einen Überblick über die Inhalte der Unterrichtseinheit, keinen Zeit- oder Arbeitsplan.

Sandwichprinzip

Das Grundprinzip aller SOL – Arrangements ist die kontinuierliche Abwechslung zwischen individuellen und kollektiven Phasen (Herold/Landherr S.80ff), wobei die individuelle Vorbereitung der Gruppenarbeit ein wesentlicher Bestandteil des Arbeitsprozesses ist. Mit eigenen Vorbereitungen entsteht ein immanentes Interesse, diese auch in der Gruppenarbeit zur Geltung zu bringen.

Ablauf:

- Stammgruppenarbeit: der Gruppensprecher holt das entsprechende Arbeitsmaterial mit den dazugehörigen Aufgaben. Die Stammgruppe entscheidet über die Verteilung der Arbeitsaufträge, die zu diesem Zweck etwa gleich gewichtet sein müssen.
- Einzelarbeit: individuelle Vorbereitung (lesen von Texten, Stichpunktsammlung, Markierung und Notierung von Unklarheiten und Fragen, Skizzierung von Ideen, evtl. Lösungsvorschlägen)
- c) Expertengruppen:
Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre Notizen, beseitigen Unklarheiten, suchen den Rat des Lehrers und lösen die Aufgaben und Extraaufgaben. Sie formulieren ein Gruppenergebnis (Infoblatt, Kontrollfragen, Präsentation).
- d) Einzelarbeit/Partnerarbeit: Schüler üben sich in der Präsentation ihrer Ergebnisse.
- Stammgruppe: Austausch der Ergebnisse. S. einigen sich auf die Reihenfolge der Vorträge. Jeder Schüler und jede Schülerin hat für die Präsentation des Textes insgesamt 5 Minuten. Die Präsentation schließt Folgendes ein: Darstellung der Ergebnisse, Zuhörer machen sich Notizen. Einer der Zuhörer fasst anhand seiner Notizen noch einmal zusammen, was er verstanden hat und wird nötigenfalls ergänzt und korrigiert. Dann folgen nach dem gleichen Schema die beiden nächsten Vorträge. (Wichtig in diesem Moment für die Arbeit, dass den Schülerinnen und Schülern die Rollenverteilung bewusst ist und vorher eingeübt bzw. wiederholt wurde: Vortragender – Zusammenfassender – Zeitnehmer! Jede dieser Rollen muss von jedem Mitglied einmal übernommen werden.)
- Einzelarbeit: Sortieraufgabe. Die Schülerinnen und Schülern erhalten ein Arbeitsblatt mit vom Lehrer ausgewählten ca. 30 Begriffen. Sie sortieren sie vor sich nach dem Prinzip "Weiß ich – weiß ich nicht" in zwei Haufen vor sich (weiß ich bedeutet: der Schüler kann für sich mit diesem Begriff einen zusammenhängenden Satz bilden.).

- In der Stammgruppe werden die nicht verstandenen Begriffe noch einmal erklärt. Der Lehrer ist zuständig für die Begriffe, die von allen nicht verstanden wurden.

(Mit dieser Arbeit der Schülerinnen und Schülern ist keineswegs abgesichert, dass sie alle Texte bereits verstanden haben, geschweige denn die dem Lehrer wichtigen Schwerpunkte gesetzt haben. Sie haben sich die Texte nur in der ihnen möglichen Form angeeignet. Mit der Sortieraufgabe der für den Lehrer wichtigen Leitbegriffe gibt er dem Schüler/ der Schülerin eine wichtige Orientierungshilfe und sichert die fachliche Richtigkeit ab. Außerdem ermöglicht er ihnen, diese Begriffe mit eigenen Ankerplätzen aus seiner bisherigen Arbeit zu verknüpfen.)

- Einzelarbeit: Strukturlegen. Die Schüler und Schülerinnen werden aufgefordert, die Begriffe miteinander zu verknüpfen, also in eine ihnen gemäße Struktur zu bringen. Wenn sie alle Begriffe untergebracht haben, werden diese aufgeklebt und mit Strukturkennzeichen (Pfeile, Fragezeichen, Balken etc.) versehen. Seine Struktur muss er mindestens zwei weiteren Schülerinnen und Schülern seiner Wahl erläutert haben, der Lehrer lässt sich die Struktur von einzelnen Schülern und Schülerinnen erklären. Am Schluss kann man ein bis zwei Strukturen vor der Klasse erklären lassen. Dies ist situationsabhängig und nicht zwangsläufig.

(Das Strukturlegen ist ein zentrales Element in einem SOL – Arrangement. (Vgl. Herold / Landherr S.74 et al.) Verknüpfungen und Verbindungen zwischen einzelnen Elementen zu schaffen, ist letztendlich eine individuelle Leistung, die auch nicht durch ein noch so gut durchdachtes Tafelbild, Schaubild etc. ersetzt werden kann. Es versetzt den Schüler in die Lage, einen Lerngegenstand mit seinen individuellen Ankerplätzen zu verknüpfen, ein Schritt, der ohnehin geschieht, jetzt aber in sein Bewusstsein gehoben wird. Tests haben ergeben, dass Schülerinnen und Schülern eine einmal gelegte Struktur auch nach Wochen noch fast identisch reproduzieren können, was auch bei noch so schönen Tafelbildern nicht der Fall ist.

- Abschluss Lehrervortrag Plenum: Zusammenfassung und Vorstellung der weiteren Planung. Der Lehrervortrag erhält im SOL – Arrangement eine neue Berechtigung und wichtige Funktion. Er ist einem Expertenvortrag auf höherem Niveau gleichzustellen. Er fasst die Ergebnisse des SOL- Arrangements anhand der von ihm ausgewählten Begriffe, einem Infoblatt, Tafelbild etc. zusammen und gibt eine "Gesamtübersicht über das gelernte Thema" (Herold / Landherr S.82 et al.) Dabei kann er sehr wohl über das Erarbeitete hinaus weitere Anmerkungen und Ergänzungen machen und Hinweise geben. Idealtypisch versucht er den AO mit einzubeziehen.

Lit.:

Herold, Martin; Landherr, Brigitte: Selbstorganisiertes Lernen, Hohengehren 2003

Standbild / Skulptur

Das Standbild-Bauen eignet sich besonders zur Sichtbarmachung innerer Bilder, der Sichtweise eines Problems oder der Darstellung sozialer Beziehungen. Dabei können Beziehungen von Personen untereinander, Einstellungen, Haltungen und Gefühle verdeutlicht werden. Zu einem angesprochenen Thema, Problem oder Text formt der "Regisseur" aus einer beliebigen Anzahl von Personen ein szenisches Standbild, das seine Sichtweise widerspiegelt. Dabei werden nicht nur die Körper geformt, sondern auch die Mimik und Gestik. Die Gruppe lässt das Bild auf sich wirken, dabei kann der "Regisseur" sein Werk erläutern. (Die Erklärungen des "Regisseurs" könnten auch den Abschluss bilden.) Im Anschluss daran kann das Bild diskutiert, interpretiert und befragt werden. Es kann aber auch ummodelliert und damit in seiner Aussage verändert werden. Interessant ist, die Darsteller nach ihren dargestellten Positionen und Gefühlen dabei zu befragen.

Lit.:

Reich, K. (Hg): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (19.03.04)

Scholz, Lothar: Methodenkarten, Bundeszentrale für politische Bildung Bonn 2000

Stationenlernen, Lernausstellung, Lernen an Stationen, Lernparcours (→ Lernzirkel, Lernstraße)

Diese Methode ist eine Form der themenbezogenen Freiarbeit, deren Ziel darin besteht, die Selbstständigkeit und Entscheidungsfreudigkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Dabei werden sowohl Arbeitstechniken als auch Sozialformen gefestigt. Voraussetzung für diese sehr vorbereitungs- und materialintensive Form des Unterrichts ist ein geeignetes Thema, das sich gut in verschiedene Aspekte zerlegen lässt, die unterschiedliche Sinne (multisensorisch) ansprechen, ihre Bearbeitung ist aber an keine bestimmte Reihenfolge gebunden und muss auch nicht vollständig erfolgen.

Für ein Stationenlernen werden zu einem Thema unterschiedliche Lernstationen vorbereitet, die nach Möglichkeit auch Kontrollaufgaben zur Selbst- und Partnerkontrolle enthalten. Die Aufgaben müssen sehr klar und eindeutig gestaltet sein. Im Interesse der Leistungs- und Neigungsdifferenzierung sollten sowohl Pflichtaufgaben als auch Wahlaufgaben angeboten werden. Auch eventuelle Bewertungskriterien sollten genannt sein. Nachdem die Klasse / der Kurs in das Thema eingeführt wurde, erfolgt die Einweisung in die eigentlichen Stationen. In diesem Zusammenhang bietet sich ein Rundgang an, um allen Schülerinnen und Schülern einen Überblick über die Stationen und ihre Ausstattung mit Material zu geben. Danach beginnt die Arbeit an den Stationen (in beliebiger Reihenfolge und mit eigenständigem Zeitmanagement). Vorteilhaft ist ein Kontrollbogen, auf dem die einzelnen Stationen mit den Aufgabenstellungen vermerkt sind und der Schüler/ die Schülerin den erfolgreichen Abschluss der Aufgaben festhalten kann. Die Schülerinnen und Schüler können je nach Bedarf an der Station selber ihre Aufgaben durchführen oder sich diese an ihren eigenen Arbeitsplatz holen. Der Lehrer hat in dieser Phase die Aufgabe des Beraters. Zum Abschluss des Stationenbetriebes sollte eine Auswertungsrunde im Klassen- oder Kursverband durchgeführt werden, die dazu dient, die Ergebnisse vorzustellen oder zu präsentieren (gegebenenfalls zu berichtigen), anschließend könnten die Erfahrungen beim Stationenlernen ausgetauscht werden (mitunter wichtige Hinweise für die Lehrerin / den Lehrer) und es kann eine Bewertung erfolgen.

Lit.:

Meister, Hans (Hg.):Saarländische Beiträge zur pädagogischen Praxis Heft 27 (LPM) 1998

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Strukturlegen

Eher eine Technik als eine Methode dient sie dem Schüler / der Schülerin dazu, erlerntes Wissen noch einmal zu verknüpfen und zu vernetzen und damit zu wiederholen. Begriffe werden hierzu auf Kärtchen geschrieben und vom Schüler dann in eine Struktur gebracht, die er seinen Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. dem Lehrer / der Lehrerin gegebenenfalls erläutern kann. Dabei werden unklare bzw. nicht einzuordnende Begriffe erneut geklärt. Diese Form der Übung berücksichtigt, dass Schülerinnen und Schüler ein Thema bzw. einen Unterrichtsgegenstand auf ihre ganz eigene individuelle Weise im Gehirn abspeichern. Die Strukturlegetechnik ist also im wesentlichen eine Einzelarbeitstechnik, Partner- bzw. Kleingruppenarbeit kommen eher nur in der Klärung unklarer Sachverhalte zum Tragen.

Lit.:

Herold, Martin; Landherr, Brigitte: Selbstorganisiertes Lernen, Hohengehren 2003

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Wochenplan

Die Schülerinnen und Schüler planen die von ihnen zu leistende Arbeit und die zu erreichenden Lernziele für eine Woche im voraus und schließen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern einen Vertrag über die Erfüllung ihrer Aufgaben. Dies setzt natürlich voraus, dass sie auch die entsprechenden Aufgabenstellungen rechtzeitig erhalten. Sie können dann die Durchführung in eigener Regie als eine Form der Freiarbeit gestalten.

Lit.:

Meister, Hans (Hg.):Saarländische Beiträge zur pädagogischen Praxis Heft 27 (LPM) 1998

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Reich, K. (Hg): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (19.03.04)

Zukunftswerkstatt

Form der Projektarbeit mit einem Moderator (gewöhnlich Lehrkraft) von idealerweise ca. 20 Personen, in der in einer Zeit von mindestens 3 Stunden bis zu einer Woche zu einem allgemein interessierenden und akzeptierten Problem aus einer Utopie heraus konkrete Lösungen und Aktionen entwickelt werden sollen. Trotz intensiver Vorbereitung und zum Teil sehr hohem Materialaufwand sehr befriedigende Arbeitsform, weil gewöhnlich von Schülerinnen und Schüler sehr engagiert und emotional gearbeitet wird.

Nach einer Aufwärmphase (z. B. Kennenlernspiele) zur Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre und dem Vorstellen der Regeln und des Ablaufs wird das Problem so weit nötig vorgestellt und umrissen.

Dann wird in einer ersten Phase frei und schonungslos aber auf sprachlich akzeptablem Niveau Kritik am Ist-Zustand gesammelt, notiert und auf Din-A-4 Blättern, Plakaten, Tafel etc. in übergreifenden Themen geordnet. Die Kritik wird nicht auf Richtigkeit überprüft und diskutiert, sondern lediglich zum Beispiel durch Punktabfrage nach Wichtigkeit geordnet.

Jetzt folgt in der zweiten Phase die eigentliche Zukunftswerkstatt. Die Schülerinnen und Schüler ordnen sich den einzelnen Themenschwerpunkten zu und bilden Kleingruppen. In diesen entwickeln sie dann unbelastet von der Realität nur in ihrer Fantasie ein utopisches Konzept, wie sie sich das Problem als gelöst vorstellen würden (z. B. die ideale Schule, Ausbildung, Klassenfahrt, Familie, Freundschaft etc.). Das Ergebnis wird dem Plenum in einer frei gewählten Form präsentiert. Diese Utopien sind keinerlei Beschränkungen unterworfen. Kritik ist hier nicht zulässig. Allerdings muss der Zeitrahmen den Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich sein, um diese Phase nicht ausufern zu lassen.

Nun folgt die Verwirklichungsphase. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand ihrer utopischen Modelle durchführbare Aktionen und Schritte ausarbeiten, die wenn irgend möglich auch konkret umgesetzt werden sollten. Für diese Phase der Realisierung muss also unbedingt eine entsprechende Zeit eingeplant werden. In dieser Phase ist natürlich Kritik unumgänglich, um die Machbarkeit zu gewährleisten. Nach Abschluss dieser Verwirklichungsphase sollte eine Auswertung stattfinden und eventuell notwendige weitere Treffen vereinbart werden.

Lit.:

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH München 1999

Zum Thema Methoden kann weiterhin empfohlen werden:

Hugenschmidt/Technan, Methoden schnell zur Hand, Ernst Klett Verlag 2002

Teil B

Erarbeitungen thematischer Schwerpunkte

Schema

für modellhafte Erarbeitungen von L-E-R-Unterrichtssequenzen

für Grundschule und Sekundarstufe I

Dieses Schema beruht auf einer Verarbeitung des **fachdidaktischen Konzepts von L-E-R**. Es gibt eine **Rangfolge der Schritte vor**, die sich aus der Rahmenlehrplankonzeption ergeben. Diese **Rangfolge** muss nicht die **Schrittfolge** der Arbeit sein – aber aus diesen Schritten erwächst der konkrete Entwurf für den Unterricht.

Für die weitere Arbeit ist es sinnvoll, den aufgeschlagenen Rahmenlehrplan neben sich zu haben und genau zu vergleichen.

1. Welche Ziele habe ich zu verfolgen?

Konkret heißt das: Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen sollen bei den Schülerinnen und Schülern mit dieser Thematik befördert werden?

Hilfen dazu finden Sie in den RLP unter dem Stichwort "Anforderungen" bei den jeweiligen thematischen Schwerpunkten, den themenfeldspezifischen Standards bzw. Qualifikationserwartungen (Kap.3) und den für alle Themenfelder geltenden Standards oder Qualifikationserwartungen (ebenfalls Kap. 3).

Einzelne Schritte:

- Klären, welche Anforderungen im Zusammenhang mit dem thematischen Schwerpunkt im RLP genannt werden;
- klären, welche themenfeldspezifischen Standards/Qualifikationserwartungen **partiell** mit **diesem** thematischen Schwerpunkt befördert werden können;
- prüfen, welcher Beitrag mit diesem thematischen Schwerpunkt zur Erfüllung der allgemeinen Standards/Qualifikationserwartungen geleistet werden kann.

Aus der Sicht der Lehrkräfte sind Standards/Qualifikationserwartungen und Anforderungen Ziele. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler sind sie zu erbringende Leistungen.

Deshalb besteht eine Art zweiter Teil von 1. darin, hier schon zu überlegen, WAS an "Leistungen" will ich WIE ermitteln und bewerten? Dabei ist zu bedenken, dass "Leistungen" sich auf alle vier Kompetenzen beziehen - also nicht bloß Wissen erfassen darf.

2. Was gehört inhaltlich alles zum thematischen Schwerpunkt und muss bedacht werden?

Bei der Klärung dieser Frage kann unterschieden werden zwischen der

- struktural- inhaltlichen und
- der dimensionalen Erschließung des thematischen Schwerpunktes.

Struktural- inhaltliche Erschließung heißt konkret: Es sind zunächst struktural und inhaltlich Bestandteile des jeweiligen thematischen Schwerpunkts zu bestimmen und zu erarbeiten.

Hilfen dazu finden Sie in den Rahmenlehrplänen bei den einzelnen thematischen Schwerpunkten.

Dimensionale Erschließung des thematischen Schwerpunktes heißt konkret: Mithilfe der Strukturen der Dimensionen L, E und R sind die sozialen und psychologischen, die ethisch- moralischen und die religionskundlichen Inhalte und deren konkreter Sitz in den einzelnen Inhalten zu bestimmen und zu erarbeiten.

Hilfen dazu liefern Ihnen die vereinfachten Strukturen der Dimensionen in den Rahmenlehrplänen und die erweiterten in der Anlage 1.

3. Welche Erfahrungen und Kenntnisse haben dazu meine Schülerinnen und Schüler?

Vorüberlegungen auf dem Hintergrund von Erfahrungen: Was kann ich bei den Schülerinnen und Schülern voraussetzen an Kenntnissen, Erfahrungen, Empfindungen? An welcher Stelle im Unterricht sollen diese Gegebenheiten eingebracht werden?

4. Was will ich davon (Punkt 1 bis 3) mit meinen Schülerinnen und Schülern bearbeiten?

Bezogen auf die jeweilige Jahrgangsstufe und die konkrete Klasse muss aus dem vielfältigen Material ausgewählt werden; in diesem Zusammenhang sind Themen zu formulieren.

5. Wie mache ich das am besten?

Konkret: Welchen Einstieg wähle ich, welche Lernverfahren, Methoden u.Ä.?

Hilfen dazu bieten die RLP (S. 29, Grundschule), Punkt 3.2 und die Hinweise bei den thematischen Schwerpunkten (Sek. I) sowie Kapitel A.3. in diesem Begleitheft.

6. Welches Verhältnis habe ich zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt und was ergibt sich daraus für den Unterricht?

Die eigene Erfahrung und die innere Haltung, die ich als Lehrkraft zur Thematik habe, beeinflusst den Unterricht. Deshalb muss ich mein Verhältnis zur Thematik reflektieren, um bewusst damit umgehen zu können.

7. Welches Material habe ich oder muss ich beschaffen?

B.1. Modellhafte Erarbeitung thematischer Schwerpunkte

B.1.1 Grundschule

Da der Rahmenlehrplan für die Grundschule keine Nummerierung der einzelnen thematischen Schwerpunkte enthält, ist eine schnelle und genau Orientierung deutlich erschwert. Um diese Schwierigkeit zu beheben wird hier eine Nummerierung vorgenommen, die Sie bitte in ihren RLP übernehmen möchten. Sie gilt auch als Ordnungsprinzip für diese, den RLP begleitenden Materialien.

Themenfeld 1 Soziale Beziehungen

- 1.1 Freundschaft – was gehört dazu und worauf kommt es an?
- 1.2 Schule und Klasse als Übungsfeld für die Gestaltung sozialer Beziehungen

Themenfeld 2 Existenzielle Erfahrungen

- 2.1 Zum Leben gehören Gefühle
- 2.2 Mit Verlusten leben lernen
- 2.3 „Das ist gemein!“ – Was ist gerecht, was ungerecht?
- 2.4 *Erfolg und Misserfolg*

Themenfeld 3 Individuelle Entwicklungsaufgaben

- 3.1 Ich bin ein unverwechselbarer Mensch – andere auch
- 3.2 Mädchen sind anders – Jungen auch
- 3.3 Leben zwischen Bedürfnissen und Wünschen – Erfüllung, Grenzen und Verzicht
- 3.4 *Wir sollen lernen – was und wozu?*

Themenfeld 4 Welt, Natur und Mensch

- 4.1 Mensch, Welt und Natur in Mythen und Märchen
- 4.2 Die Natur braucht uns nicht, aber wir brauchen die Natur
- 4.3 *Der Mensch ist kreativ und muss mit den Folgen leben*

Themenfeld 5 Weltbilder, Kulturen, Interkulturalität

- 5.1 Die Welt, wie wir sie wahrnehmen
- 5.2 Feste – Hintergründe und Bedeutungen
- 5.3 *Unterschiedliche Lebensweisen – Anspruch und Grenzen*

Frieden und Gerechtigkeit – Hoffnungen für die Welt

- 6.1 Vorstellungen von der Zukunft der Welt
- 6.2 Verantwortung für die Zukunft wahrnehmen – aber wie?

**Thematischer Schwerpunkt 3. 1:
Ich bin ein unverwechselbarer Mensch - andere auch**

Wer bist du?

**Auf die simple Frage, wer sie sind,
sagen viele Leute ihren Namen.
Oder sagen, was sie grade tun
Und wofür sie ihr Gehalt bekamen.**

**Auf die Frage, wer sie wirklich sind,
haben solche Leute nichts zu sagen,
und weil ihnen diese Frage peinlich ist,
meinen sie: So hat man nicht zu fragen.**

**Auf die Frage, wer es selber sei,
sagte mir ein Kind, vertieft ins Spielen:
Ich bin ich - das weiß ich ganz genau.
Diese Antwort wünsch ich mir von vielen.**

Heinz Kahlau
Bögen, Ausgewählte Gedichte 1950 - 1980

1. Erarbeitung des thematischen Schwerpunkts auf der Ebene der Lehrkräfte nach dem vorgeschlagenen Schema

1.1 Welche Ziele habe ich zu verfolgen?

Die konkreten Anforderungen an die Arbeit mit dem thematischen Schwerpunkt "Ich bin ein unverwechselbarer Mensch – andere auch" werden im RLP so beschrieben:

- lernen, über sich nachzudenken;
- entdecken und sich bewusst machen, was zu mir gehört;
- eigene Stärken und Schwächen erforschen;
- Wissen über die Vielschichtigkeit der menschlichen Person wiedergeben können;
- Faktoren und Einflüsse erkennen und wiedergeben können, die (besonders) für die Bereiche L, E und R prägend wirken;
- Aspekte zur Beständigkeit und zum Wandel der eigenen Person benennen können.

Die Realisierung dieser Anforderungen bedeutet, dass damit Teilbeiträge zu folgenden themenfeldbezogenen Standards (RLP S. 21/individuelle Entwicklungsaufgaben) geliefert werden:

- Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, einige ihrer Stärken und Schwächen zu benennen.
- Sie können die Tatsache ihres Eingebundenseins in die sie umgebende Lebenswirklichkeit und deren Bedeutung mindestens partiell erkennen und darstellen und konkret soziale, moralische und religiöse bzw. weltanschauliche Aspekte dazu aufzeigen.
- Teilweise werden sie auch in die Lage versetzt, spezifische Bedürfnisse als Merkmale der eigenen Persönlichkeit und anderer Persönlichkeiten zu erkennen und darzulegen.

Im Hinblick auf die **allgemeinen** Standards trägt die Arbeit am thematischen Schwerpunkt dazu bei, Lebensthemen als vielschichtig zu verstehen und deren dimensionale Erschließung zu üben. Auch für das Bewusstsein eigener ethischer Wertpositionen und Überzeugungen und deren argumentative öffentliche Vertretung kann einiges geleistet werden, einschließlich fachgerechter Präsentationen von Arbeitsergebnissen.

Es ist wichtig, sich darüber klar zu werden, dass mit diesen Anforderungen sowohl Erwartungen an den Unterricht als auch an die Schülerinnen und Schüler beschrieben werden. Der Unterricht muss die Möglichkeit bieten, dass Schülerinnen und Schüler das erwartete Wissen und die angezeigten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen wirklich erwerben können. Damit bekommen z. B. die Begriffe entdecken, erforschen, bewusst machen, nachdenken ihr besonderes Gewicht

Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer kann man diese vorgegebenen Anforderungen bzw. Standards durchaus als **Ziele verstehen**, die anzusteuern und im Unterricht zu verwirklichen sind - wenn der Unterricht "gut" oder optimal gelingt.

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und der beobachtenden und bewertenden Lehrerinnen und Lehrer sind es aber **Leistungen**, die zu erbringen sind. Deshalb ist es sinnvoll, sich an dieser Stelle klar zu werden:

- Welche Leistungen sollen die Schülerinnen und Schüler konkret erbringen?
- Welche Leistungen will ich als Lehrkraft (mit welchen Verfahren) bewerten?

Dabei sind unter keinen Umständen bloß auf Sachkompetenz bezogene und kognitive Leistungen gemeint. Hier geht es auch darum, sich Gedanken zur eigenen Person zu machen, sich mit eigenen Stärken und Schwächen auseinander zu setzen, andere in der Klasse ernst zu nehmen und in ihrer Individualität zu respektieren.

Im vorliegenden thematischen Schwerpunkt bieten sich folgende Leistungen und Verfahren zur Bewertung an:
Leistungen:

- Wie bereitwillig war die Schülerin oder der Schüler, sich intensiv auf das Thema einzulassen? Wie fähig ist die Schülerin und der Schüler, über sich selbst zu reden, wie differenziert geschieht das? Differenziert meint: Ist sie oder er in der Lage, **verschiedene** Aspekte und "Bestandteile" ihres oder seines Selbst zu benennen? Hat im Laufe des Unterrichts eine Entwicklung stattgefunden? (Dass es inhaltlich dabei nicht um private Dinge und persönliche Geheimnisse gehen kann, sondern um thematisch orientierte Aussagen, versteht sich von selbst.)
- Wie intensiv, wie engagiert beteiligt sich eine Schülerin, ein Schüler an der Erstellung eines qualifizierten Bildes von sich selbst? Welche Klarheit wird auf diesem Weg erreicht?
- Wie geht die Schülerin oder der Schüler mit den Aussagen der Mitschüler um? Zeigt sie oder er Interesse und Respekt oder eher das Gegenteil?
- Über welche Kenntnisse verfügen Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der thematischen Arbeit zu "charakteristischen Aspekten" (Bestandteile, Komponenten) und der Vielschichtigkeit des Menschen und wie können sie dazu Auskunft geben?

Verfahren:

- Beobachtungen im Unterrichtsprozess - Notizen;
- Bewertung eines Heftes (Portfolios), Produktes o. Ä. zur eigenen Person
- Tests oder andere Arbeiten¹³, in denen das Wissen zu dieser Thematik zusammenfassend, aber differenziert dargestellt werden kann.

1.2 Was gehört inhaltlich alles zu diesem thematischen Schwerpunkt und muss bedacht werden?

1.2.1 Allgemeine Erschließung des thematischen Schwerpunktes

Im RLP werden zum thematischen Schwerpunkt eine ganze Reihe von Hinweisen zu spezifischen Inhalten gegeben, die im Unterricht eine Rolle spielen müssen. Das sind aber nur Hinweise, eine Art Fingerzeig in bestimmte Richtungen. Sie müssen ausgebaut und untersetzt werden.

Um sachlich auf festem Boden zu stehen, muss zunächst eine systematische Sondierung des thematischen Schwerpunktes erfolgen. Sie steht unter dem Vorzeichen:

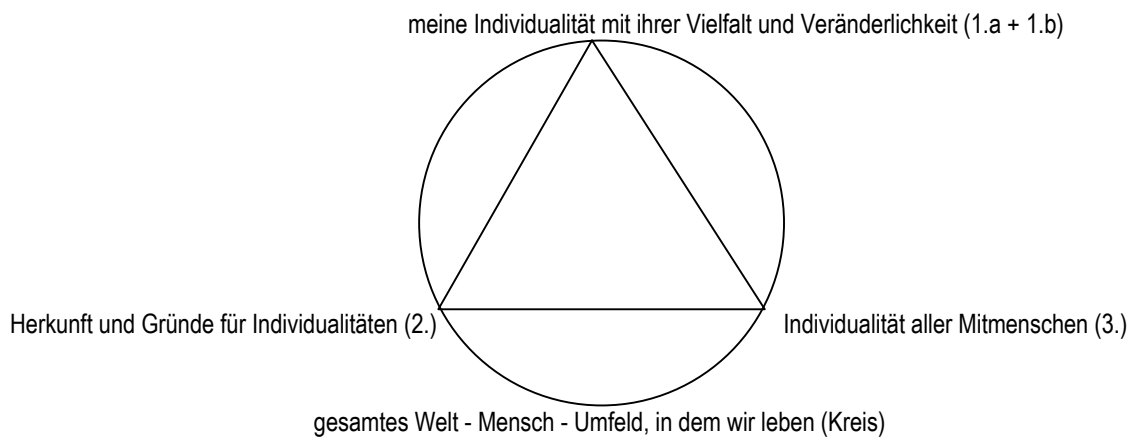
Welche Eckpunkte sind in ihm enthalten und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?

Das Ergebnis lautet etwa so:

Es gibt in diesem thematischen Schwerpunkt drei wesentliche Punkte:

- 1.a die Vielfalt von verschiedenen Elementen, Aspekten, Komponenten, an denen sich die Individualität, die Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit jedes Menschen feststellen lässt;
- 1.b das Problem der Veränderlichkeit beim Individuum und das bleibende Identitätsbewusstsein;
2. die Frage nach den Gründen und der Herkunft all dessen, was die Spezifik eines einzelnen Menschen ausmacht;
- 3.
4. die Einmaligkeit des "anderen" Menschen und die Folgen, die sich daraus ergeben.

¹³ siehe dazu die Ausführungen im Unterrichtsentwurf



Zu 1. a und 1.b: Die Einmaligkeit jedes Menschen, seine Veränderlichkeit und bleibende Identität

Es ist sicher kein Problem, eine Fülle von Merkmalen und Eigenheiten zusammenzutragen, die die Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit eines einzelnen Menschen ausmachen. Wenn wir dabei nicht in Beliebigkeit verfallen wollen und wesentliche Bereiche u. U. verloren gehen, ist es sinnvoll, ein Raster herzustellen, das charakteristische Merkmalsbereiche des allgemeinen Menschseins benennt.

Die folgende Aufstellung ist ein solches Raster, dem bestimmte Anstriche aus den Inhalten des RLP zugeordnet werden können:

- | | |
|--|--|
| • physischer Merkmalsbereich | (z. B. Äußeres) |
| • psychischer Merkmalsbereich | (z. B. Gefühle, Empfindungen) |
| • geistig- moralischer Merkmalsbereich | (z. B. Grundsätze/ Überzeugungen zu ...) |
| • sozialer Merkmalsbereich | (z. B. Regeln, Ordnungen) |
| • biographisch-sozialisatorischer Merkmalsbereich | (z. B. spezifische ethische Leitlinien) |
| • praktischer und künstlerisch- ästhetischer Merkmalsbereich | (z. B. gestalterische Fähigkeiten) |

Diese Merkmalsbereiche treffen generell auf alle Menschen zu, sind einerseits einigermaßen trennscharf, überlappen sich andererseits aber auch. Sie bilden eine Art Schubfächer, in die nun charakteristische Merkmale jedes Individuums eingetragen werden können. Dabei geht es aber nicht um einen mechanischen Vorgang, sondern nachdrücklich um eine Erklärung und Bewusstwerdung sowohl der einzelnen "Fächer" als auch um die je charakteristischen Erscheinungen, in der das entsprechende "Fach" bei jeder einzelnen Person Gestalt annimmt.

Charakteristische Merkmalsbereiche allgemeinen Menschseins in Tabellenform:

<i>Merkmalsbereich Physisches Wie bin ich körperlich beschaffen, was kann ich?</i>	<i>Merkmalsbereich Psychisches Was beschäftigt mich innerlich?</i>	<i>Merkmalsbereich Soziales Wie verhalte ich mich zu anderen?</i>	<i>Merkmalsbereich Geistig - moralisches Was interessiert mich? Wovon bin ich überzeugt?</i>	<i>Merkmalsbereich Biographisches Wer und was hat mich beeinflusst?</i>	<i>Merkmalsbereich Praktisches/ Ästhetisches Was und wie kann ich gestalten?</i>
<i>besonders groß, lang stark, nicht besonders flink; sehe gut aus; viel Ausdauer;</i>	<i>zeige kaum Gefühle; kann viel vertragen; Ich habe manchmal Angst. Wie kann ich meine Aufgaben bewältigen? Ich möchte einen Freund.</i>	<i>beteilige mich an allgemeinen Aufgaben in der Klasse; meistens freundlich; halte Regeln selten ein;</i>	<i>lese viel; vor allem science fiktion; interessiere mich sehr für Sport; Regeln sind wichtig und müssen eingehalten werden. Menschen sind hinterhältig.</i>	<i>Mein Vorbild ist mein Onkel (Sportler). Es muss zack, zack gehen. Mein Vater ist mein Vorbild. Ich konnte immer mitentscheiden.</i>	<i>kann gut tanzen; Ich arbeite gern im Garten. Ich mache mir mein eigenes Bild (meine eigenen Gedanken).</i>

Der kursiv gedruckte Text gibt Aussagen wieder, die **möglicherweise** so oder ähnlich von Schülerinnen und Schülern gemacht werden und dann in der Tabelle stehen **könnten**.

Anmerkungen zu den einzelnen Merkmalsbereichen:

Für den Lernprozess, der mit diesem thematischen Schwerpunkt verbunden ist, ist es wichtig, sich die Breite und Fülle dessen bewusst zu machen und dann auch im Unterricht zu thematisieren, was jeweils ein einzelner Merkmalsbereich umfasst und einschließt. Das ist bei einigen relativ klar und auch Schülerinnen und Schülern schon vertraut; andere sollten erläutert, veranschaulicht und als höchst wichtig bewusst gemacht werden.

So sollte sehr wahrscheinlich dem psychischen Bereich - also dem Inneren eines Menschen, seinen Gefühlen, Empfindungen, Ängsten und auch dem Bereich des Unbewussten - einige Aufmerksamkeit gewidmet werden.¹⁴ Auch der Bereich "Biographisches" eignet sich gut dazu, das Blickfeld der Kinder für jene Einflüsse, Kräfte und Situationen zu erweitern oder zu eröffnen, die uns Menschen nachhaltig prägen und mitbestimmen. Hier kann die Bedeutung von liebevollem Angenommensein und Verstehen, positiver Herausforderung (Entwicklung von Selbstwertgefühl u.Ä.) aber auch von Demütigungen und Bedrohungen anhand von Beispiel(en)erzählungen aufgezeigt werden.

Zu betonen ist auch, das "ästhetisch" heißt: wahrnehmen und kreativ gestalten - u. z. im umfassenden Sinn von innerlich Wahrnehmen bis hin zum genauen Beobachten und "Gestalten"; vom geistigen Bild über das nötige Wissen bis hin zu Anordnungen von Gegenständen und zur "Konstruktion" von Gebilden jeglicher Art.

Am besten wird unter "ästhetisch" das verstanden, was ursprünglich mit dem griechischen Wort "techne" (wovon über das Lateinische sowohl unser Wort Kunst als auch Technik herkommt) bezeichnet wurde: Es geht um ein "zielgerichtetes, sachgemäßes Können, eine Fertigkeit, Geschicklichkeit oder Kunst, ... um ein regelgeleitetes sachverständiges, also an bestimmtes Wissen gebundenes praktisches oder theoretisches Können."¹⁵

Von **großer Bedeutung** ist es, Schülerinnen und Schüler entdecken zu lassen, dass diese Merkmalsbereiche des Menschen berechnete und wichtige Versuche (Konstrukte) sind, die vielen "Seiten" des Menschen systematisch zu erfassen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass sie Hilfsmittel bleiben. In der Realität gehen diese einzelnen, fein sortierten Merkmale ineinander über, mischen sich und bilden die eine unverwechselbare Person jedes Menschen.

Diese Mischung mit all ihren Seiten, den Stärken und Vorzügen aber auch den problematischen Erscheinungen, macht unsere jeweilige Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit aus.

Neben dieser Vielfalt von Aspekten und Merkmalen, die einen Menschen in seiner Spezifik und Einmaligkeit ausmachen, ist aber noch ein anderes Phänomen mit unserer Individualität verbunden.

Wir Menschen ändern uns erheblich im Verlauf unseres Lebens und zu bestimmten Zeiten geschieht das sogar sehr schnell und in überraschend kurzer Zeit. Es genügt vermutlich der Hinweis auf das Kleinkindalter eines Menschen oder die Zeit der Pubertät. Hier wird oft schon innerhalb eines Monats offenbar, wie schnell wir uns verändert haben, indem wir z. B. aufstehen können, anfangen zu sprechen u.Ä. Aber auch unsere Erkenntnisse, inneren und geistigen Haltungen ändern sich oft dramatisch.

Was verbindet eigentlich einen Menschen als Säugling mit dem Menschen als Erwachsenen? Was eine gereifte, selbstbewusste Person mit der pubertierenden Nervensäge und Unsicherheitsfigur, die er auch mal war? Trotzdem reden wir von dem Ich eines Menschen, bleiben wir die bestimmte Person und werden ja auch von Anderen so gesehen?

Eine klare Antwort darauf gibt es nicht – trotzdem besteht (bis auf schwere krankhafte Fälle) eine Identität, die von der Geburt bis zum Tod reicht.

Nach den bisherigen Überlegungen und Arbeitsschritten, den Menschen in seiner Individualität und Spezifik, seiner Veränderlichkeit in diesem Rahmen und einer bleibenden Identität in den Blick zu bekommen, fehlt dennoch **etwas Wesentliches**:

Der Mensch ist ein Fragender. Er ist einmal in der Lage dazu und er muss zwangsläufig Fragen stellen, wenn er seinem Anspruch als Mensch gerecht werden will. Das geschieht nicht in allen Stadien seines Lebens gleichmäßig intensiv, aber es ist ein grundsätzlicher Wesenzug des Menschen.

¹⁴ Dass dabei die Entwicklungsstufen der Kinder zu berücksichtigen sind, versteht sich von selbst. Auch das WIE ist noch mal gesondert zu bedenken, wenn es um den konkreten Unterricht geht.

¹⁵ Ritter/ Gründer, Historische Wörterbuch der Philosophie, Stichwort Technik

Vielleicht kann man die **Notwendigkeit** des grundlegenden Fragens an der **Sinnfrage** am besten verdeutlichen und zugleich in ihr zusammenfassen. Es ist aber auch möglich, eine Zusammenstellung solcher grundlegender Fragen zu versuchen. **Eine** Möglichkeit der Zusammenstellung sieht etwa so aus¹⁶:

Der Fragenkreis zur Identität: Wer bin ich eigentlich?

Der Fragenkreis zum "richtigen" Handeln (Verhalten): Was ist zu tun?

Der Fragenkreis zur Bewältigung von Kontingenz: Warum gibt es Unrecht und Leid?

Der Fragenkreis zum Verständnis der Welt: Wie ist Welt (Universum) zu verstehen - welchen Sinn hat sie?

Der Fragenkreis zur Gemeinschaftsbildung: Wer gehört zu uns?

Der Fragenkreis nach einer besseren, gerechteren Welt: Worauf dürfen wir hoffen (und dafür dann "kämpfen")?

Mit solchen grundlegenden Fragen des Menschen haben wir eine Verbindung zur Dimension R hergestellt, denn Religionen und Weltanschauungen sind grundsätzlich Antwortversuche/ Antworten/ Antwortsysteme auf solche Fragen.

Zu 2.: Herkunft und Begründungen für die jeweilige Einmaligkeit eines Menschen

Die Herausarbeitung bestimmter Merkmalsbereiche des Menschen und ihrer jeweiligen Spezifik leistet schon wichtige Vorarbeit für den zweiten Eckpunkt des thematischen Schwerpunkts, der Frage nach den Gründen und der Herkunft der Fülle der Individualitäten der Menschen.

Es geht bei diesem zweiten Eckpunkt nicht darum, in kausalen, geschlossenen Ketten die Ursachen und Hintergründe der Einmaligkeit jedes einzelnen Menschen aufzuzeigen. Vielmehr sollen Zusammenhänge angesprochen werden, die uns heute aufgrund moderner wissenschaftlicher Erkenntnisse einleuchtend erscheinen und immer wieder beobachtet werden können. Dabei wird gerade an dieser Stelle offenkundig, wie widersprüchlich und unerklärlich manches in diesem Zusammenhang bleibt.

Hier sollen jetzt nur in Stichworten und Tabellenform einige wichtige Faktoren aufgelistet werden, die auf Ursachen und Zusammenhänge hinweisen, die in ihren Mischungen und ihren wechselseitigen Beeinflussungen unsere Individualität mit bestimmen. Dabei kann prinzipiell jede der einzelnen Spalten der Tabelle auf Seite 9 mit den nachfolgenden Faktoren in Beziehung gebracht werden, **wobei aber nicht jeder Faktor in jeder Spalte eine Rolle spielt.**

Die nachfolgenden exemplarischen **Eintragungen** beziehen sich auf **verschiedene** Spalten.

Faktor	Beispiele/Formen
Genetik	Wir sind genetisch Produkte unserer Eltern und deren genetischer Eigenart; auf diesem Weg bekommen wir eine Menge Merkmale mit, die unabänderlich sind; trotzdem besteht auch innerhalb dieses genetischen Zirkels noch ein breiter Spielraum von Kombinationen; Genetische Konstruktion (aus etwa Milliarden Teilchen zusammengesetzte Spiralleiter (DNS) bestimmt viele unserer physischen und psychischen Gegebenheiten; (Spalte 1 und 2)
Eltern/Familie	Wie auch immer unsere "Familie" aussieht (Vater, Mutter, Geschwister oder nur Teile davon oder die, mit denen wir eng zusammen leben oder ...) - sie prägt uns ganz entscheidend (wie wir reden, was wir denken, wie und was wir fühlen, wie wichtig oder unwichtig das ist, wie wir miteinander umgehen, welche Regeln wir kennen, ob wir sie achten oder nicht, ob wir viel Freiraum haben oder eher begrenzten, wie wir Freizeit gestalten, was wir für sinnvoll halten oder für "blöd" usw.) (Spalte 1 bis 6)
Verwandte/ andere Menschen	Bestimmte Personen haben u. U. entscheidenden Einfluss auf meine geistig-moralische Entwicklung gehabt. (Spalte 4)

¹⁶ Vergleiche dazu Franz-Xaver Kaufmann, "Auf der Suche nach den Erben der Christenheit" In: Religion und Modernität, Tübingen 1989

Region mit ihren Eigenarten (z. B. Sprache, Kultur)	Bäuerlich- ländliche Lebensweise oder großstädtische Lebensweise (Spalte 2, 3, 4 und 6)
Soziale Schicht	
Kultur (übergreifend)	
Staat/ Nation	
Epoche	

Alle diese Gegebenheiten bestimmen und prägen uns mit, wirken auf uns ein und tragen in nachweisbarer Art und Weise dazu bei, dass jede und jeder eine ganz eigene individuelle Person ist. Dabei muss nun aber sehr deutlich darauf hingewiesen werden, dass kein Mensch nur Gegenstand ist, mit oder an dem etwas geschieht. Kein Mensch ist einfach nur ein Blatt Papier, auf das geschrieben, Farbe gespritzt oder geschmiert und das bearbeitet wird - wie auch immer.

Wir Menschen sind von Anfang an schon Person, d. h., wir verarbeiten auf unsere je spezifische Art und Weise das, was auf uns zu kommt. Wir nehmen auf, bilden um, stoßen ab, mischen so oder anders, verändern und das ohne Pause und immer wieder. Wir selber, obwohl wir uns ständig verändern und verändert werden, sind zugleich Gestaltete und Gestalter; wir werden geprägt und bestimmen uns selbst mit.

Das leuchtet alles noch ein. Je genauer wir aber versuchen, uns diesen Prozess klar zu machen, um so deutlicher werden auch die unerklärlichen Momente. Dieselben Eltern, dieselbe Familie, die gleiche Region, Kultur und vieles mehr und doch so höchst unterschiedliche Menschen.

Unsere Individualität bleibt also bei aller Erkenntnis und Aufklärung der Ursachen und Zusammenhänge auch ein Geheimnis. Dazu gehört auch der Aspekt, den wir oben mit "grundlegende Fragen stellen müssen" bezeichnet haben. Der Mensch – jedes Ich - ist immer noch mehr als die Summe aller jener Teile, die wir kennen, benennen und zusammenfügen.

Daraus kann und sollte die Haltung des Respekts vor jedem Menschen erwachsen. Gerade weil wir nicht bis in die letzten Winkel hinein erklärbar sind, ergibt sich sozusagen ein Stück Achtung vor der Besonderheit jedes Menschen - und wenn es die einer unlösbaren Problematik ist.

Zu 3. Die Einmaligkeit jedes einzelnen Menschen und die Konsequenzen

Alles, was bisher zur Individualität und zur Einmaligkeit eines Menschen festgestellt wurde, trifft auf jeden Menschen zu - also auch auf jeden Anderen, der mir begegnet und mit dem ich es zu tun habe - auf welche Weise und in welchem Zusammenhang auch immer.

Hierbei kann es im Hinblick auf den konkreten Unterricht sinnvoll sein, zwischen der Struktur unserer Individualität und ihrem Inhalt zu unterscheiden. Überzeugend gelingt das vermutlich anhand der Tabelle (Seite 9) zu den Merkmalsbereiche des Menschen. Da kann sehr gut auf die Gleichheit der jeweiligen Spalte und den von Person zu Person wechselnden Inhalten verwiesen werden.

Entscheidend im Hinblick auf diesen Arbeitsgang ist die Ableitung der Folgen, die sich aus dieser Erkenntnis ergeben.

Diese Folgen können anhand der Begriffe

Gleichheit

Gleichartigkeit

Gleichberechtigung

thematisiert werden.

Die bisherige Arbeit hat ergeben, dass unter den Gesichtspunkten, die bisher eine Rolle gespielt haben (Tabelle), die Menschen überhaupt **nicht gleich**, sondern **höchst verschieden** sind.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland stellt in Artikel 3 fest: Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Damit wird ein Wechsel der Perspektive vorgenommen von den natürlichen Unterschieden der Menschen¹⁷ hin zu ihrer **verfassungsrechtlichen Gleichheit**.

Diese Gleichheit beruht auf Gerechtigkeit und u. a. auch auf dem, was hier **Gleichartigkeit** genannt wird. Alle Menschen sind gleichartig, was hier z. B. daran demonstriert werden kann, dass für alle Menschen die in der Tabelle enthaltenen Merkmalsbereiche zutreffen.

Weil wir alle gleichartig sind (gleiche Struktur, gleiches Muster) sind wir auch **gleichberechtigt**.

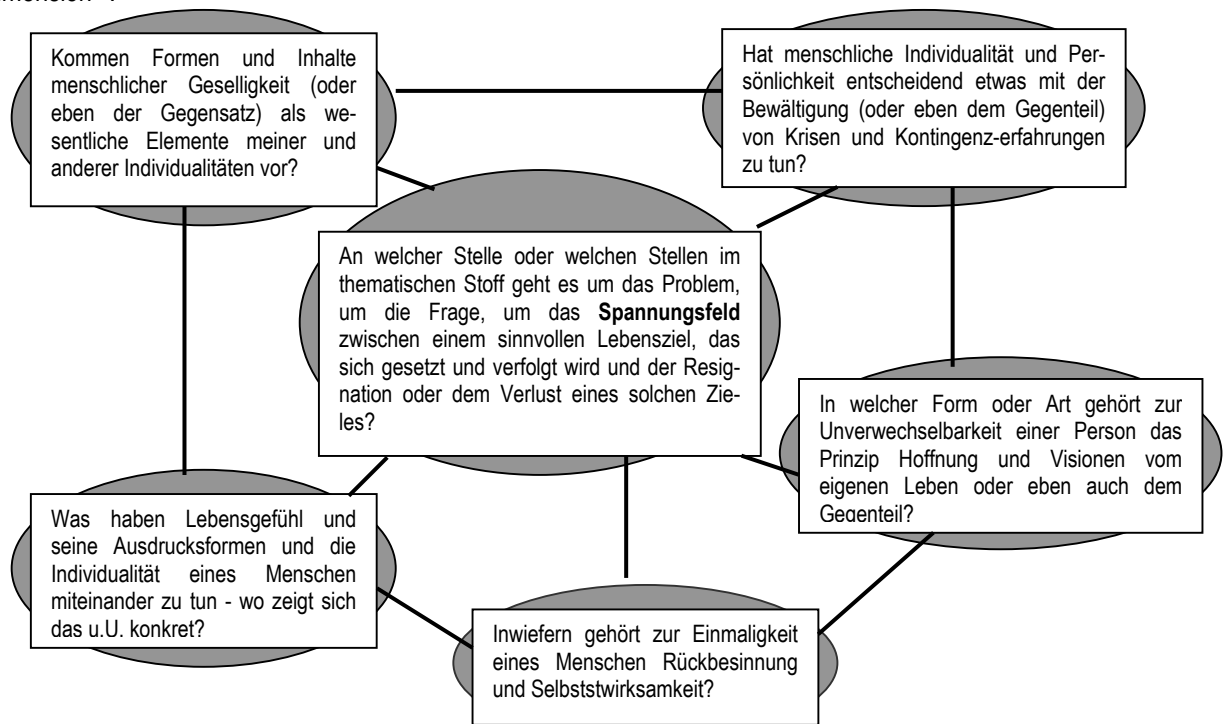
Wenn diese allgemeine thematische Erschließung auf der Ebene der Unterrichtsvorbereitung abgeschlossen ist, geht es in einem zweiten Schritt darum, sich der dimensional Erschließung zu widmen.

1.2.2 Die dimensionale Erschließung des thematischen Schwerpunkts

Auf dem Hintergrund der Erläuterungen in Teil A Punkt 2.3 muss jetzt die Verankerung der drei Dimensionen in dieser Thematik herausgearbeitet und zusätzlich geprüft werden, ob durch die Inhalte der jeweiligen Elemente der einzelnen Dimensionen **zusätzliche Seiten im thematischen Bereich** ans Licht kommen, die bisher noch nicht im Blickfeld lagen.

Im Zusammenhang mit dem thematischen Schwerpunkt "Ich bin ein unverwechselbarer Mensch - andere auch" sieht das so aus:

L- Dimension¹⁸:



¹⁷ Für die Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit der Menschen ist im 19. und 20. Jahrhundert der Rassebegriff eingeführt worden. Er ist dann sehr schnell in Zusammenhang mit hoch- und minderwertig gebracht und im schlimmsten Fall zur (pseudo)wissenschaftlichen Rechtfertigung von Ausrottung bestimmter "Rassen" verwendet worden. Dabei ist der ganze Rassebegriff - bezogen auf den Menschen - nicht haltbar und sachlich falsch, denn er bezeichnet die **verschiedene** Abstammung von Lebewesen. Die Menschen stammen aber nicht von unterschiedlichen Lebewesen ab, sondern alle vom homo sapiens. Es gibt keine Menschenrassen.

¹⁸ Vgl. dazu die Ausführungen im Teil A, Punkt 2.3.3 (Dimensionen als Erschließungsarten)

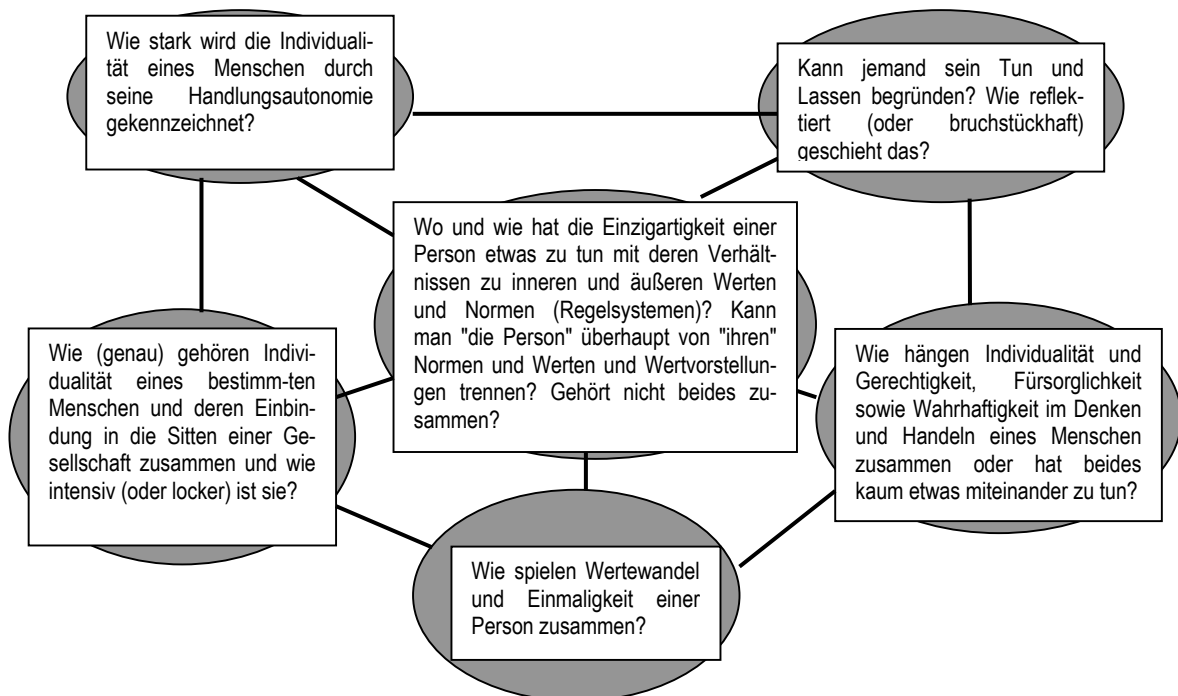
In diesem Fall ist es offensichtlich: Jeder Mensch wird u.a. gerade dadurch eine charakteristische Person, ein unverwechselbares Individuum, weil er im Zusammenhang mit diesen Punkten seine Eigenheiten hat, seine Erfahrungen gemacht und seine Verletzungen erlitten hat. Sie können das Ganze selbst konkretisieren, indem Sie sich selber wenigstens ein Stückchen analysieren und sich Folgendes fragen:

Worin besteht z. B. meine Eigenheit im Bezug auf menschliche Geselligkeit? Liebe und suche ich sie? Geht sie mir eher auf die Nerven? Welche Art von Geselligkeit entspricht mir, wünsche ich mir? - Wie, auf welchem Hintergrund bilden sich (meine) Lebensgefühle und wie gehe ich mit ihnen um? Wie lebe ich sie aus oder unterdrücke ich sie eher? - Wie reflektiere (denke und handle) ich im Bezug auf meine Bindungen und Beziehungen zu anderen Menschen? Lege ich Wert darauf? Gehe ich pfleglich damit um, gestalte ich sie möglichst positiv, lasse ich sie schleifen, ist mit vieles egal auf diesem Feld?

Sie können die Reihe der Selbstbefragungen ohne Probleme zu den anderen Kernelementen der L- Dimension fortsetzen.

E- Dimension:

Auch hier gilt: Umwandlung der Strukturelemente in Fragen:

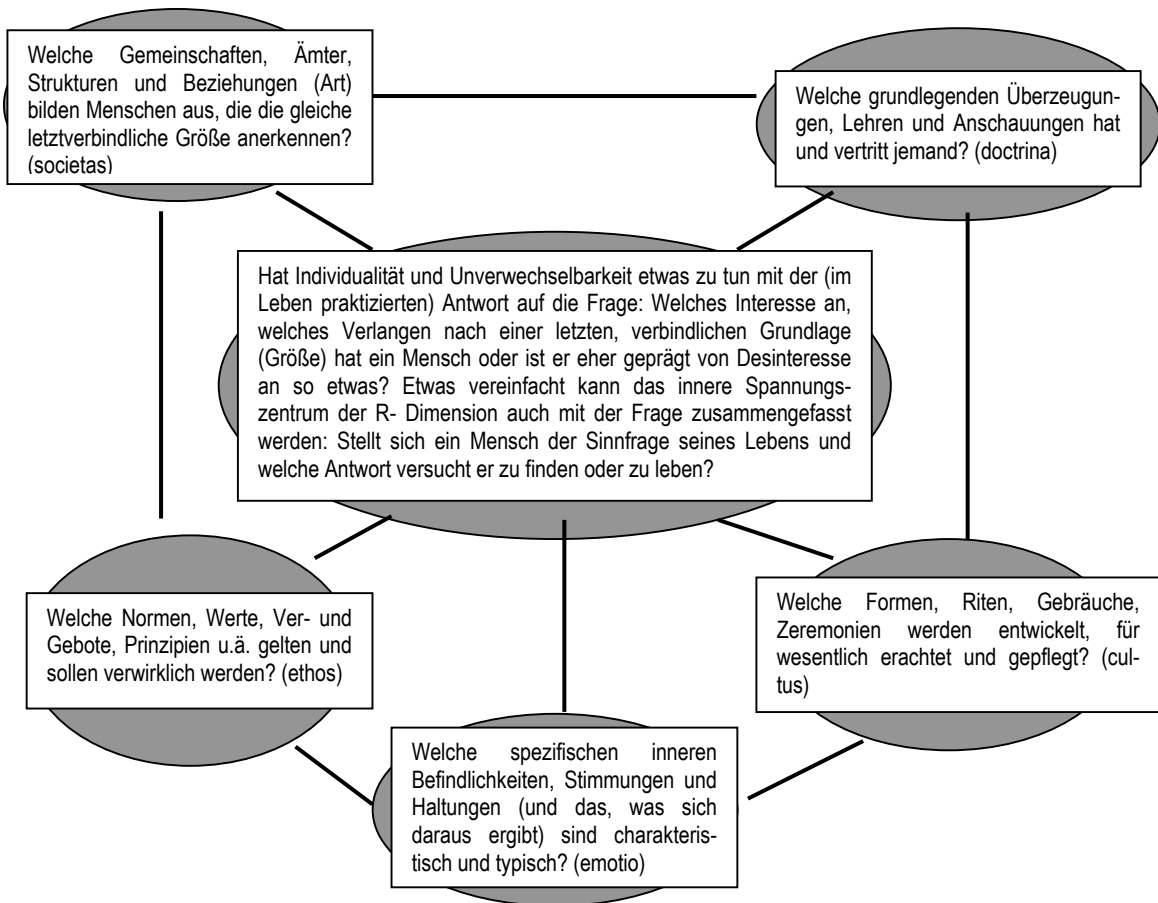


Der Tatbestand einer wie auch immer zu beschreibenden Wechselwirkung – positiv oder negativ – ist so offenkundig, dass es genügen kann, mit wenigen Hinweisen die Verflechtung von Charakteristiken einer einzelner Person, ihr Verhältnis zu anderen Individuen sowie den Zusammenhang mit Kernelementen der E- Dimension aufzuzeigen.

- Wie und ob jemand sein Tun und Lassen begründet und mit welchen "Argumenten" er das tut, sagt Entscheidendes über seine Individualität und Stufe der moralischen Entwicklung (Kohlberg) aus.
- Ob mein Verhalten, mein Denken und Handeln eingebettet sind in die Sitten einer Gesellschaft, ob ich einfach mitschwimme, ob ich gelegentlich begründet anders verfare oder versuche, moralisch gänzlich aus der Gesellschaft auszuscheren, dass sind wichtige Merkmale meiner Person, darin zeigt sich (u.a.) meine Individualität.
- Ob ein Mensch stur und prinzipienfest an einmal gefassten Entschlüssen festhält - komme was da wolle - oder ob er Regeln und Ordnungen versucht auszubalancieren mit Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit, das macht u. U. einen Menschen aus und unterscheidet ihn von anderen.

Weil es hier um die Modellerarbeitung eines thematischen Schwerpunktes geht, sollen die einzelnen Schritte auch anhand der R- Dimension formuliert werden.

R- Dimension:



Es ist offenkundig: Jeder Mensch wird bewusst oder unbewusst ganz entscheidend davon bestimmt, welche konkrete Antwort er auf diese Frage oder die verschiedenen damit zusammenhängenden Fragen¹⁹ gibt oder welche ihm "eingetrichtert" wurden (Kindererziehung, religiös-weltanschauliche bzw. gesellschaftliche Indoktrination).

Um das an Extremen zu konkretisieren: Wer sich total und ohne Wenn und Aber einem Guru ausliefert, ihn also zur absolut obersten Instanz macht und die Antworten einfach übernimmt, die ihm in diesem Zusammenhang gegeben werden, dessen Persönlichkeit, dessen Individualität wird eine völlig andere sein (wenn sie überhaupt noch erkennbar ist) als die eines Menschen, der für sich selbst und in sich selbst letzte entscheidende Instanz ist. (Dabei soll außer Acht gelassen werden, ob solche Absolutismen überhaupt real sind oder nicht doch meistens Mischformen existieren.) Die Individualität eines Menschen, der in einer sehr engen und von einer Religion bzw. Weltanschauung massiv festgelegten Gruppierung aufwächst und nie etwas anderes kennen lernt, wird andere charakteristische Merkmale haben als jemand, der in moderner Pluralität und Freizügigkeit aufwächst.

Und diese letztverbindliche Größe wie immer sie auch inhaltlich gefasst wird und die jeweilige Beantwortung der Sinnfrage haben Auswirkungen auf die Überzeugungen, Handlungen und Haltungen von Menschen, für die diese Größe verbindlich ist und nach der sie sich richten. Das kommt dann in den Lebensäußerungen, Haltungen und Überzeugungen zum Ausdruck, wie sie in den einzelnen Kernelementen erfragt werden.

Die einzelnen konkreten Antworten sind miteinander verbunden und ergeben eine Art "Gesamtsystem".

¹⁹ Vgl. die Fragen auf S.11, Teil B, Grundschule 3.1

Das Ergebnis dieser Überlegung ist wohl eindeutig: Wir Menschen sind mit und in unserer Individualität alle **mehr oder weniger** in solche Sinnsysteme eingebunden, seien sie nun stärker verschieden religiös oder verschieden weltanschaulich bestimmt. Damit ist die R- Dimension für unsere Thematik unverzichtbar.

Welche letztverbindliche Größe aber für den **einzelnen** Menschen in seinem Leben bestimmend ist, welche Antworten gefunden und gegeben werden und ob die wechseln, das hängt von ihm und den Lebensumständen ab.

Was von all dem, was hier unter Punkt 1. 2 angerissen wurde, **im Unterricht zur Sprache kommt und thematisiert wird, ist noch zu entscheiden**. Auch die Stellen, an denen das Eine oder Andere aufgegriffen und verdeutlicht werden kann, sind noch zu bestimmen. (siehe dazu Punkt 1.4). **Jetzt ging es zunächst darum aufzuzeigen, wo und wie die Thematik und die Dimensionen mit ihren einzelnen Elementen einander durchdringen und mitbestimmen.**

1.3 Welche Erfahrungen und Kenntnisse haben dazu meine Schülerinnen und Schüler?

In den ersten vier Schuljahren haben die Kinder Sachunterricht gehabt. In ihm hat das Thema der Individualität und Einmaligkeit schon eine Rolle gespielt. Damit gibt es die Chance und die Verpflichtung, **aufzunehmen, was noch da ist** und die Thematik wie in den Unterrichtssequenzen vorgeschlagen **weiter zu entwickeln**.

Aber auch außerhalb der Schule haben Schülerinnen und Schüler natürlich Erfahrungen und Kenntnisse zur Thematik gewonnen. Es empfiehlt sich, zu diesem Punkt eine Übersicht anzufertigen, die (in Spalte 1) wichtige Gesichtspunkte der bisherigen Erschließung enthält.

Auf dem Hintergrund ihrer Kenntnisse und Erfahrungen können Lehrerinnen oder Lehrer in die einzelnen Spalten eintragen, welche Empfindungen, Erfahrungen, Kenntnisse oder sonstige Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse zu dieser Thematik haben.

Um zu veranschaulichen, was in den einzelnen Spalten stehen **könnte**, werden im Folgenden **allgemeine Vermutungen** (kursiv) eingetragen.

Ziel dieses ganzen Schrittes ist es, sich möglichst genau darüber klar zu werden, was erfahrungsgemäß von Seiten meiner Schülerinnen und Schüler "kommen" könnte und wo ich von vornherein überlegen muss, WAS ich WIE in den Unterricht "ein Speisen" muss, damit die Bearbeitung des thematischen Schwerpunkts in seinen einzelnen Aspekten auch das nötige sachliche Gewicht und die inhaltliche Qualität bekommt.

Beispiel:

Gesichtspunkt	<i>Was könnte vorhanden sein, womit muss ich rechnen?</i>
Merkmale, Merkmalsbereiche	<i>z. B. Angaben zum Geschlecht, Vorlieben, Hobbys, körperliche Merkmale, Fähigkeiten ...</i>
Ursachen Sozialisationsfaktoren	<i>z. B. Angaben zur Herkunft, Erziehung, Familie, Kultur</i>
Was könnte im Zusammenhang mit L, E und R vorhanden sein?	<i>Welche Angaben, die in Spalte 1 und 2 gemacht wurden, können dem L, dem E und dem R zugerechnet werden?</i>

1.4 Was will ich davon (Punkt 1 bis 3) mit meinen Schülerinnen und Schülern bearbeiten?

Die bisherige Erarbeitung des thematischen Schwerpunkts hat eine ganze Reihe von wichtigen Gesichtspunkten und Inhalten bereit gestellt, die zur Konkretisierung und Erhellung der Thematik beitragen. Das ist einerseits noch nicht alles, andererseits ist offenkundig, dass nicht alles, was erarbeitet wurde, seinen Platz im Unterricht einer 5. oder 6. Klasse haben kann.

Im Folgenden finden Sie eine Tabelle, die Sie herausfordern will, selbst zu entscheiden, was Sie an "Unterpunkten" der Thematik in den Unterricht übernehmen würden.

Inhaltliche Punkte	Einzelheiten, die mir dazu einfallen
1.	
2.	
3.	

Die Verfasser schlagen für die Jahrgangsstufen 5 und 6 folgende vier Schwerpunkte vor:

1. Merkmale (Erscheinungsformen) von Individualität und Klärung möglicher kategorialer Ordnungen
2. Ursachen (Faktoren), die Individualität mitbestimmen
3. Veränderlichkeit und Identität
4. Das Neben- und Miteinander vieler verschiedener Individualitäten

Dabei ist zu überlegen, in welchem Zusammenhang und wie die Realität einzelner Dimensionen im konkreten Material festgestellt und bewusst gemacht wird (siehe dazu den Unterrichtsentwurf).

1.5 Wie mache ich das am besten?

Die Verfasser haben dazu den folgernden Unterrichtsentwurf entwickelt.

1.6 Welches Verhältnis habe ich zur Thematik?

Konkret sollte sich die Lehrkraft fragen, wie intensiv sie sich mit ihrer eigenen Person und Individualität beschäftigt hat und wie tief sie in sich selbst eingedrungen ist. Wovon bin ich bestimmt und geprägt? Was weiß ich über die Hintergründe und Ursachen meiner eigenen Unverwechselbarkeit? Wie weit will ich vor mir selber und eventuell im Unterricht meine Prägungen und deren Ursachen aufdecken? Wo liegen für mich die Grenze und die Verunsicherungen in Bezug auf die eigene Person? Bin ich überhaupt bereit, mich zu öffnen und wenn ja, wie weit?

Sich solche Befindlichkeiten einzugestehen und klar zu machen erleichtert Vorbereitung und Durchführung von Unterricht - ich kann dann klarer an Dinge herangehen und auch reflektierter entscheiden, was ich und wie ich es mache - oder eben sein lasse.

1.7 Welches Material habe ich/ muss ich beschaffen?

Vergleiche dazu die Ausführungen im Entwurf.

2. Unterrichtsentwurf

2.1 Erste Unterrichtssequenz: Wir suchen Merkmale für unsere jeweilige Einmaligkeit

Schritt 1:

Die Lehrkraft führt kurz ins Thema ein; Schülerinnen und Schüler gestalten ihren Namenszug oder ein Mandala unter dem Gesichtspunkt: Ich denke über mich nach - wer bin ich? Was empfinde ich? Was charakterisiert mich? Wofür stehe ich?

Als vorbereitenden Schritt ist es auch möglich, Schülerinnen und Schüler mit einer Hausaufgabe zu beauftragen, in der sie Nachforschungen zu ihrem Namen anstellen sollen.

Intention: Schülerinnen und Schüler sollen sich auf sich selbst, und auf alles, was mit ihnen zusammenhängt, konzentrieren.

Schritt 2:

Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt einen großen Bogen Papier – mindestens A 3. In die Mitte wird "ICH" geschrieben (und vielleicht gestaltet oder bemalt). Schülerinnen und Schüler halten schreibend oder zeichnend rund um ihr "ICH" fest, was sie können, mögen, beschäftigt, worüber sie sich Gedanken machen usw. Oder ähnlich formuliert: Was fällt euch zu euch ein? Was ist typisch aus eurer Sicht im Bezug auf euch selbst? (So viel und Unterschiedliches als möglich.)

Schritt 3:

Die Ergebnisse werden präsentiert. – Die einzelnen Ergebnisse bilden eine wichtige Grundlage für die weitere Arbeit, das ist **ein** Grund, die Präsentation ernst und genau zu nehmen. Grund zwei: Ergebnisse präsentieren zu können – hier L-E-R- gerecht – ist ein zu lernender und zu befördernder Standard.²⁰

Schritt 4:

Die einzelnen Feststellungen und Aussagen der Schülerinnen und Schüler (u. U. eine Auswahl von **jeder** Person) müssen unter bestimmten Gesichtspunkten geordnet werden.

Vorschlag:

Übernahme der sechsspaltigen Tabelle von Seite 9 mit ihren Unterscheidungen (verschiedenen Spalten) in den Unterricht durch die Lehrkraft.

Ausfüllen mit den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler. Dabei werden zunächst nur die Spalten ausgefüllt, zu denen Beiträge geliefert wurden.

Am Ende sollten aber alle sechs Spalten vorhanden, erklärt und aufgefüllt sein.

Der Prozess der "Sortierung" ist zugleich ein wesentlicher Klärungs-, Diskurs- und insofern Lernprozess. Dabei können wichtige Vertiefungen und Erweiterungen der Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen, weil sie sowohl neue Aspekte des Menschen allgemein (Spalten) als auch individuelle Erscheinungsformen allgemeinmenschlicher Merkmale erkennen können.

Deshalb muss dieser Prozess geordnet erfolgen und die Ergebnisse sollten zusammengefasst werden.

(Die Tabelle und Teile ihres Inhalts können als Lern- und Wissensstoff markiert und in Tests abgeprüft werden.)

Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an diesem Ordnungsprozess kann auf unterschiedliche Weise erfolgen – in jedem Fall aber sollten sie maßgeblich einbezogen werden.

²⁰ Vergleiche dazu die Ausführungen in Teil A, Punkt 2.2

Schritt 5:

Es könnte sein, dass den Schülerinnen und Schülern nach dieser Systematisierungs- und Klärungsrunde von sich aus noch "Dinge" einfallen, die sie charakterisieren. Auch wenn das nicht passiert, sollten sie dazu herausgefordert werden. Die nachfolgende Aktion gibt dazu Gelegenheit.

Schülerinnen und Schüler fertigen für sich ihr eigenes Wappen. Darin sollten aus jeder Spalte ein oder zwei (oder drei) Begriffe stehen, die sie auswählen, weil sie besonderes Gewicht für sie haben. In diesem Zusammenhang kann die "ICH"-Figur oder das Wappen noch mit zusätzlichen Begriffen oder Zeichen, Symbolen o. Ä. versehen werden.

Wer will, kann sein Wappen noch ausschmücken oder besonders gestalten (siehe dazu Material im Anhang, Seite 25).

Schritt 6:

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 ist die Vorstellung von psycho- sozialen (L), ethisch- moralischen (E) und religiösen bzw. weltanschaulichen (R) Elementen als wesentliche Aspekt des Menschseins nicht entwickelt, auch unangemessen und daher weithin unbekannt. Sie muss aber in L-E-R **inhaltlich und von der Sprache her entwickelt** werden. Daher halten es die Verfasser für wichtig, hier noch einen weiteren Lernvorgang zu organisieren.

Die konkreten Merkmale unserer Individualität sind bisher unter den Aspekten geordnet worden, wie sie etwa in der Tabelle (Seite 9) dargestellt werden.

Den Schülerinnen und Schülern wird der Vorschlag unterbreitet, sie jetzt noch einmal unter L-E-R-Gesichtspunkten zu ordnen.

***Exkurs:** Das setzt natürlich voraus, dass die Schülerinnen und Schüler entweder schon einmal damit vertraut gemacht wurden, worum es denn in dem Fach L-E-R geht oder anders formuliert: Was denn die drei Begriffe und ihre zugehörigen Abkürzungen eigentlich bedeuten. Da das für die Jahrgangsstufe 5 bis 7 nicht ganz einfach ist, ist diesem Unterrichtsentwurf ein **EXKURS** beigelegt, der an verschiedenen Stellen in den L-E-R- Unterricht eingefügt werden kann, sich für den Anfang aber besonders eignet.*

Dieser Exkurs wird hier vorausgesetzt. Er hat entweder schon mal stattgefunden oder er muss hier eingefügt werden.²¹

Die Wolke L mit ihren Begriffen wird visualisiert und damit für die Schülerinnen und Schüler erinnert. Schülerinnen und Schülern sollen jetzt alles, was ihrer Meinung nach von den verschiedensten Aspekten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bisher bei der Beschreibung unserer Einmaligkeit und Individualität eine Rolle gespielt haben, zur Wolke L gehört, ihr zuordnen. Was sachlich richtig ist, kommt und bleibt bei/ in Wolke L. Dazu gehören z. B. alle physischen und psychischen Merkmale und Fähigkeiten

Die Wolke E mit all ihren Begriffen wird visualisiert.

Es wird das gleiche Verfahren wie oben durchgeführt, nur geht es diesmal um alles, was zu Regeln, Normen und Leitlinien (vielleicht auch schon Werten und Prinzipien, die hinter bestimmten Verhaltensweisen stehen) gehört.

Die Wolke R wird mit allem, was dazu gehört, visualisiert.

Auch hier soll alles, was Menschen an Überzeugungen, grundlegenden Ansichten, an Hoffnungen und Glaubensvorstellungen haben und bisher aufgetaucht und eine Rolle gespielt hat, zugeordnet werden.

Je nach Situation in der Klasse und vorhandenen Fähigkeiten und vorhandenem Wissen muss u. U. hier die Lehrkraft helfend oder führend eingreifen. Es kommt darauf an, dass Schülerinnen und Schüler **allmählich und an u. U. wenigen Begriffen und Fakten** eine Vorstellung entwickeln (und die wiedergeben können), was denn unter den Dimensionen L, E und R verstanden wird.

Sind diese drei Schritte vollzogen, können die "Wolken" ineinander geschoben werden. So wird deutlich: Im Menschen sind alle drei Dimensionen enthalten; sie ergänzen und durchdringen sich.

In einer einzelnen Person, in einem unverwechselbaren Menschen, sind natürlich nur bestimmte Dinge "pro Wolke" vorhanden - aber auch die durchdringen sich und bilden das jeweilige Individuum.

²¹ Siehe dazu die Ausführungen im Anhang S.29 ff

2.2 Zweite Unterrichtssequenz: Warum bin ich wie ich bin? (Woher kommt meine Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit?)

In dieser zweiten Sequenz geht es darum, Faktoren herauszuarbeiten und damit bewusst zu machen, die uns Menschen in unserer Individualität beeinflussen und so wesentlichen Anteil an unserer Einmaligkeit haben. Dabei kann zwischen solchen Faktoren (Verallgemeinerung) und der "persönlichen, konkreten Gestalt", in der sie dem einzelnen Menschen begegnen, unterschieden werden.

Ziel dabei: Allgemeine Faktoren im Wissensbereich der Schülerinnen und Schüler zu verankern, ihre Bedeutung zu veranschaulichen und die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, für sich selbst zu erforschen, was sie besonders beeinflusst hat.

Vorsicht: Nicht in die private Sozialisationsgeschichte verletzend eindringen.

1. Schritt

Erforschung und Gestaltung von "Faktoren"

Schülerinnen und Schüler bekommen einen Papierfilm oder ein Leporello mit mehreren potentiellen Bildflächen (siehe Anhang S. 26) Sie sollen überlegen, **WER und WAS sie in ihrem bisherigen Leben besonders beeindruckt, beeinflusst hat - was ihnen wichtig war oder ist.**

Dabei kann die Veranschaulichung dessen, was die beiden Verben "beeindrucken, beeinflussen" aussagen für das Verstehen der Aufgabe wichtig sein: Es geht um Dinge, Vorgänge und Personen, die einen EINDRUCK hinterlassen (haben), von denen etwas in mich übergegangen, HINEINGEFLOSSEN ist.

In jedes Filmbild können nun Schülerin und Schüler etwas malen, kleben oder schreiben (Stichwort), was von Geburt an bis jetzt auf sie besonderen "Eindruck" gemacht, sie geprägt hat. (Es geht um Personen, Dinge, Erlebnisse u. Ä., die eine besondere Wirkung gehabt haben.)

In der **Auswertung** der "Filme" sollte Folgendes herausgearbeitet werden:

- die Unterschiedlichkeit der Personen und Dinge;
- die Vielfalt der Faktoren.

Dann sollte von der Lehrerin oder dem Lehrer folgende systematisierende Zusammenfassung vorgenommen werden:

- Personen und was mit ihnen verbunden ist;
- Dinge, Vorgänge mit ihren Wirkungen.

Eine dritte Kategorie kann bezeichnet werden mit:

- Was wir nicht mehr wissen, weil wir es vergessen haben oder was uns "unbewusst" mitbestimmt.

Diese drei Kategorien sollten im Rückgriff auf Beispiele, die **aus dem Material der Schülerinnen und Schüler stammen**, konkretisiert und verdeutlicht werden.

2. Schritt

Mit dem systematischen Erfassen und zugleich gliedern dessen, was die Schülerinnen und Schüler an Materialien, Erfahrungen und Überzeugungen eingebracht haben, ist der erste Schritt hin zu einer allgemeinen Wissensvermittlung über Sozialisationsfaktoren und -instanzen gemacht.

In einem weiteren Schritt können nun Faktoren zum Gesichtspunkt **Herkunft und Gründe** für unsere jeweilige Individualität mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Vereinfacht läuft das für sie auf die Frage hinaus: Warum bin ich denn so wie ich bin, mit allem was zu mir gehört?

Nun sollten Faktoren von den Schülerinnen und Schülern gesucht werden, die darauf Antworten geben und weitere Faktoren, die nicht von den Schülerinnen und Schülern kommen, eingeführt und in einer Tabelle visualisiert werden.

Einen Vorschlag für eine solche Tabelle mit verschiedenen Faktoren finden Sie auf Seite 11. Selbstverständlich müssen dabei Faktoren wie Gene, Genom, Region u.ä. geklärt werden.

3. Schritt

Nun gibt es zwei Möglichkeiten sinnvoller Weiterarbeit:

1. Aus der Tabelle Seite 9 wird **eine** Spalte ausgewählt und ihre Inhalte und ihre Spezifik werden mit den verschiedenen Faktoren in Beziehung gesetzt. Der entscheidende Gesichtspunkt dabei heißt: Welche Faktoren (Tabelle S. 11) haben **"WAS"** zum Inhalt der ausgewählten Spalte (ihres Merkmals) beigetragen?
2. Aus den Faktoren (Tabelle S.11) wird einer ausgesucht (z. B. Eltern/Familie) und es wird herausgearbeitet, zu welchen Merkmalen (Tabelle S. 9) dieser Faktor Wesentliches beiträgt.²²

4. Schritt

Wenn es die Situation der Klasse erlaubt, kann hier ein zusätzlicher Schritt eingefügt werden; sein Anliegen: die **Realität** von Emotionen ins Erleben und ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu bringen und deren Bedeutung für jeden Menschen und das Zusammenleben von Menschen aufzuzeigen.

Anhand eines Textes oder eines Interaktionsspieles können die Realität, die Macht, der Einfluss bestimmter innerer Gefühle (z. B. Freude und Vertrauen, Nähe und Distanz oder Trauer sowie Angst) erlebt und bewusst gemacht werden.

Text: Die Geschichte "Max, mein Bruder" (Anhang S. 27) wird gelesen und dann mit den Schülerinnen und Schülern ein Gespräch geführt: Welche Gefühle kommen in dem Text vor und welche Wirkungen haben sie auf die verschiedenen Personen? Welche Wirkungen stellen wir bei uns selber fest?

Spiel: Eine Gruppe Mitspieler (nur ein Teil der Klasse spielt) sitzt in einem Stuhlkreis. Die Mitspieler müssen sich genau merken, wo jeder einzelne Mitspieler sitzt. Nun bekommen sie so viele Streichhölzer in die Hand, wie Personen mitspielen. Die Hälfte der Hölzer ist geknickt, die andere ungebrochen.

Jetzt gehen alle Schülerinnen und Schüler vor die Tür. Die Mitspieler kommen einzeln herein, verteilen je nach Sympathie oder Antipathie ihre Hölzer (positiv ungebrochene, negativ gebrochene) und verlassen danach wieder den Raum. Sind alle Hölzer verteilt, kommen alle Schüler wieder in den Raum und es beginnt ein Gespräch über die Empfindungen und Gefühle:

Auf meinem Platz sind alle ungebrochen, wie fühle ich mich, was bedeutet das für mich?

Auf meinem Platz sind viele geknickte Hölzer - wie geht es mir damit?

Ich musste dem oder der ein geknicktes bzw. ein ungebrochenes Holz hinlegen - was habe ich empfunden?

Das Ziel besteht in beiden Fällen "lediglich" darin, die Realität und Bedeutung solcher inneren "Kräfte" partiell bewusst zu machen und sie damit als Faktoren unserer Individualität und des Zusammenlebens aufzudecken; nicht etwa sie zu bewerten oder therapeutisch zu bearbeiten!

2.3 Dritte Unterrichtssequenz: Was hat sich an mir – soweit ich zurückdenken kann – verändert und was nicht?

1. Schritt

In diese Unterrichtssequenz kann wie folgt eingestiegen werden: Schülerinnen und Schüler werden gebeten, Fotos mitzubringen, auf denen sie in früheren Zeiten zu sehen sind. (**Ein** klares Bild reicht und die Fotos dürfen von den anderen Schülerinnen und Schülern nicht gesehen werden.) Die Bilder werden auf einem großen Tisch ausgelegt. Nun zieht jede Schülerin und jeder Schüler ein Foto und versucht herauszufinden, wer zu dem Bild gehört.

²² Siehe dazu die beiden Tabellenvorschläge im Anhang S. 28

Ziel: Woran habe ich erkannt, wer auf dem Foto abgebildet ist, was ist von ihr/ihm geblieben und was hat sich bei und an der Person verändert?

2. Schritt

Anhand einer Tabelle, die die Schülerinnen und Schüler in die Hand bekommen, sollen sie festhalten, was sich aus **ihrer eigenen** Sicht im Hinblick auf die jeweilige Spalte und das, was damit gemeint ist, **verändert hat**; von Geburt an bis heute.

Als Tabelle kann eine leicht veränderte Version der Übersicht dienen, die schon in der ersten Unterrichtssequenz erarbeitet wurde. Nachfolgend ein Vorschlag:

Welche Veränderungen stelle ich an mir selber fest im Hinblick auf z. B.:

Körper, Äußeres, körperliche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Können	
Empfindungen, Emotionen	
Verhalten, Handlungen und zugehörige Maßstäbe	z. B.: Ich schreie nicht mehr, wenn ich Hunger habe; ich halte Regeln ein, die mir sinnvoll erscheinen; ich bin nicht einfach mehr gehorsam; ich überlege vorher, was sinnvoll ist;
Interessen, geistige Fähigkeiten, Denken	z. B.: Ich habe viel gelernt; kann jetzt schreiben, habe bestimmte Ansichten, kann die begründen
Wahrnehmen, Verarbeiten, Gestalten, Kreativität	z. B.: Ich registriere viel mehr, kann gestalten, konstruieren

(Schülerinnen und Schülern Zeit geben und zum Nachdenken anregen, so viel als möglich zu sammeln.)

Wie heißt das Ergebnis?

(Zusatzinformation: Im allgemeinen ist nach rund 7 Jahren fast jede Zelle unseres menschlichen Körpers – also alles körperliche an un – einmal erneuert! Anschaulich sind auch Veränderungen im Geschmack, in der Gestalt u. Ä.)

Was bleibt denn eigentlich da an Bleibendem noch übrig?

Kurze Gesprächsrunde mit Ergebnissen.

Zusammenfassung:

Wir müssen erkennen und feststellen, dass alle Menschen sich dauernd – auch von Grund auf – in vielerlei Hinsicht verändern. Trotzdem haben wir das Gefühl für uns selbst, eine Person, derselbe Mensch zu sein – mit 2 Jahren oder mit 12 Jahren.

Auch die anderen Menschen bestätigen uns: Du bist die oder der ... - unabhängig vom Alter.

Das ist **ein** Grund, warum der Mensch in bestimmter Hinsicht ein Geheimnis bleibt und es ist ein Grund, Respekt und Achtung vor Menschen zu haben. (U.U. als Fazit festhalten)

2.4. Vierte Unterrichtssequenz: Andere sind auch unverwechselbare Personen – was bedeutet das?

Die Schülerinnen und Schüler (und die Lehrkraft) bekommen die Aufgabe **sich selbst in Form eines vielzackigen Sternes** im A 4 Format zu gestalten – mit Farbstiften oder gerissenem Buntpapier oder noch zusätzlichen Gestaltungselementen (vgl. Anlage, S. 25).

Danach werden diese Gebilde visualisiert. Das Ziel besteht darin, ein Bild von der Klasse (Gruppe) zu erstellen, das die ganze Vielfalt und Buntheit der Klasse im Hinblick auf Individualität widerspiegelt.

Die Lehrerin oder der Lehrer bestimmt nun eine Schülerin oder einen Schüler (eventuell vorher absprechen), der anhand **seiner Selbstdarstellung und eines bestimmten Kriteriums, das er allein festlegt, alle Gebilde der Schülerinnen und Schüler rücksichtslos entfernt, die nicht SEINEM Kriterium entsprechen.**

Es muss ein Kriterium sein, mithilfe dessen viele andere Sterne entfernt werden können, das aber bei dem ausgewählten Schüler/ der Schülerin vorkommt; z. B. wer keinen lila Punkt oder Kreis hat oder kein rotes Bändchen angeklebt hat o. Ä.

Die Härte und Rigorosität dieses Vorgangs ist gewollt und muss anschließend den Schülerinnen und Schülern erklärt werden.

Danach die Empfindungen und Gefühle der Schülerinnen und Schüler zulassen und thematisieren: Was ist passiert?

Ein Einzelner hat anhand seiner Maßstäbe und Festlegungen bestimmt, was gilt, was bestehen kann und was weg muss. Er hat sich und seine Auffassungen zur Norm für (alle) andern gemacht.

Was ist in euch vorgegangen?

Ziel: Schülerinnen und Schüler sollen erleben: So geht es nicht, oder nur unter "Schmerzen" und im Ernstfall mit Gewalt. In der Klasse, in der Familie, in Gruppen (Cliques) und auch in der Gesellschaft kann nicht einer oder ein Häuflein diktatorisch bestimmen, was richtig, gut oder eben falsch und verkehrt ist (Folgen solcher Verfahrensweisen aufdecken).

Wie kann es dann gehen? Wir müssen unsere Individualität (mit den zugehörigen Unterschieden) anerkennen und respektieren. Die Grenze liegt dort, wo jemand **seine** Eigenart und Einmaligkeit **gegen** die Eigenart eines anderen richtet und die nicht anerkennen will (an Beispielen konkretisieren).

Abschluss der Arbeit (Performance): Alle Gebilde der Schülerinnen und Schüler werden wieder visualisiert.

Anhang

1. Vorlage für „mein persönliches Wappen“

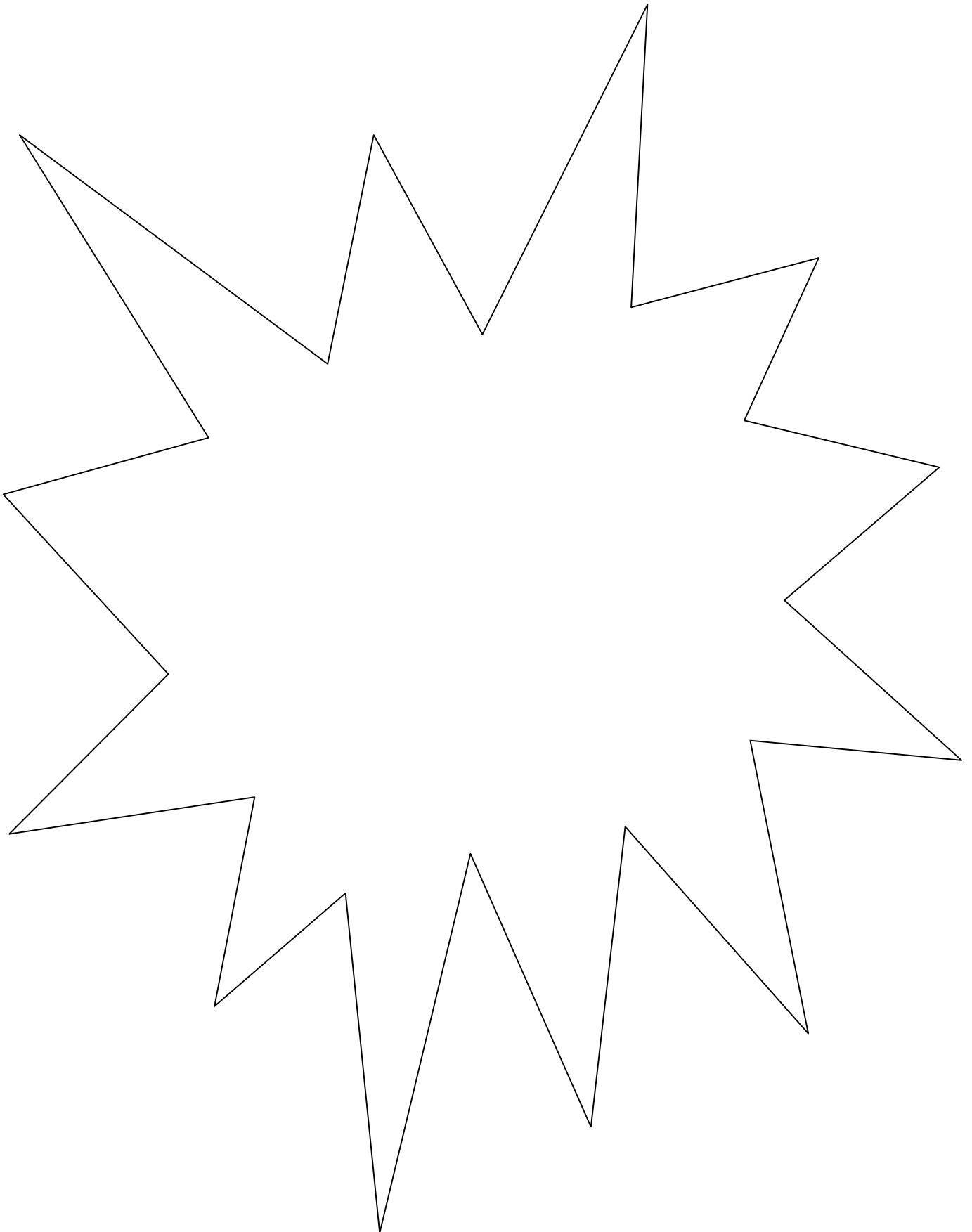
In die Spalten kann eingetragen werden:

- Wie bin ich körperlich beschaffen?
- Was beschäftigt mich „innerlich“?
- Wie verhalte ich mich zu anderen Menschen und Dingen?
- Wovon bin ich überzeugt?
- Wer oder was hat mich besonders beeinflusst?
- Was gehört sonst noch zu mir?

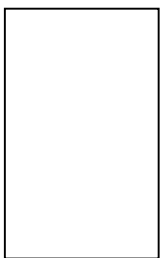
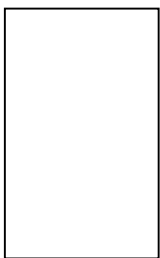
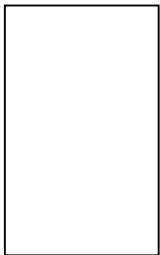
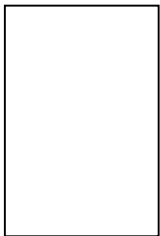
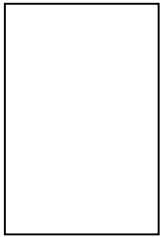
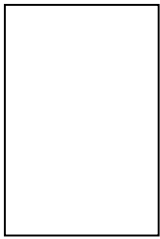
2. Vorlage für einen Stern zur Gestaltung meiner Person

Möglichst das ganze A 4 Format nutzen, Pappen verwenden, keine Schablone, sondern Phantasiegebilde der Schülerinnen und Schüler herausfordern.

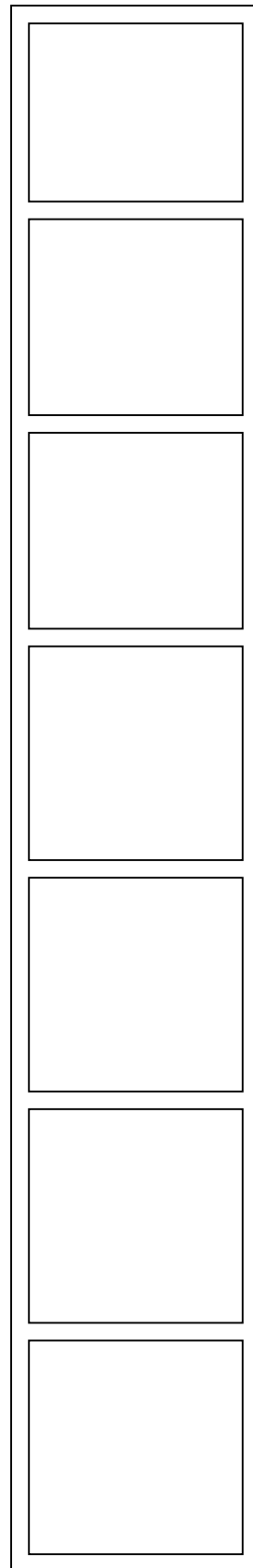
Diesen Stern so gestalten (auch beschriften), das es mein Stern ist - also "ICH" zum Ausdruck komme.



3. Vorlage zur Gestaltung eines „Films“ oder eines Leporellos



Kleinbildfilm



Teile gestalten und
ziehharmonikaartig aneinander kleben

4.Text

Max, mein Bruder

Ich hatte wieder bei Mama und Papa im Bett geschlafen. Und seit ich wach war, ließ es mich nicht mehr los. Ich hatte Max gekniffen, obwohl er so schwach war. Gekniffen hatte ich ihn. Und jetzt war er tot. Es hatte ihm doch wehgetan. Und alles nur, weil ich mich ein bisschen geärgert hatte. Und jetzt war er tot.

Ich ging ins Wohnzimmer. Mama und Papa saßen da. Ich konnte sie gar nicht richtig ansehen. Ich ging wieder hinaus.

„Jo!“ Mama rief mich.

Ich zögerte einen Moment

„Jo, kommst du mal?“

Ich ging wieder ins Wohnzimmer. Aber auch jetzt sah ich sie kaum an.

„Komm, setz dich zu mir!“ Mama rutschte ein Stück zur Seite.

„Was ist denn mit dir? Den ganzen Morgen gehst du uns schon aus dem Weg.“

Ich schwieg. Das konnte ich doch nicht sagen!

Mama strich mir übers Haar. „Vielleicht ist es besser, wenn du es uns sagst. Du hast doch was.“

„Nein, es ist nichts.“ Ich konnte meine Tränen nicht länger zurückhalten. In wildem Durcheinander sprudelte alles aus mir heraus. Und als ich es gesagt hatte, ging es schon etwas besser.

„Ich glaube, es war gut, dass wir zu Max so wie immer waren.“ Mama weinte wieder. Ihr Gesicht war viel älter geworden in den letzten Tagen. „Jo, es ist überhaupt nicht schlimm, dass du Max gekniffen hast.“

Ich sah auf den Boden.

„Weißt du noch, wie Max sich über Frau Kraus geärgert hat?“

Mir fielen die Spritzen ein und ich musste lachen.

„Frau Kraus hat das nicht böse gemeint“, sagte Mama. „Frau Kraus hat einfach geglaubt, dass man zu einem kranken Menschen ganz anders sein muss als sonst. Sie hat so getan, als wäre Max ein kleines Kind. So, als könnte er plötzlich nicht mehr denken, oder als lebte er nicht mehr wie vorher. Darüber hat Max sich natürlich geärgert.“

„Sogar nassspritzen wollte er sie!“ erzählte ich.

Mama und Papa schmunzelten.

„Aber verstehst du, dass du wirklich keine Angst haben musst, ob du vielleicht etwas falsch gemacht hast?“ Mama sah mich ernst an.

Ja, ich war erleichtert.

Wir schwiegen eine Weile.

Dass Max tot ist, ist so schwer zu verstehen“, sagte Papa. Auch er sah viel älter aus. „Max war zwar sehr krank und auch sehr schwach, aber sein Tod kam trotzdem sehr plötzlich.“ Papa weinte.

„Man konnte nichts mehr machen, hat Dr. Menze gesagt. Er hat Max an dem Abend noch eine Spitze gegeben.“ Auch Mama weinte wieder.

Alles ist so anders als vorher“, hörte ich mich sagen.

Aus: Sigrid Zeevaert: Max, mein Bruder. – Arena Verlag Würzburg 1990

5. Vorschlag für eine Tabelle zu Schritt 3 in der zweiten Unterrichtssequenz

1. Möglichkeit: Aussuchen einer Spalte zu Merkmalsbereichen

Faktoren	Ausgesuchte Spalte – z. B. geistig- moralische Entwicklung oder Biographisches oder ...
Gene	
Familie	
Andere Menschen	
Usw.	

2. Möglichkeit: Aussuchen eines Faktors, der unsere Individualität mitbestimmt

Merkmalsbereich	Ausgesuchter Faktor z. B. Eltern/Familie oder Region oder ...
Physischer Bereich	
Psychischer Bereich	
Sozialer Bereich	
Geistig- moralischer Bereich	
usw.	

EXKURS

Worum geht es im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde und was meinen die drei Begriffe?

Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schüler "klären" in gelenkten Unterrichtsgesprächen, was **Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde** jeweils konkret ist. Erklärungen und Darlegungen für die Jahrgangsstufe 5 oder 6

1. Der Begriff "**Lebensgestaltung**" wird in eine Wolke geschrieben oder geheftet. Dann kann etwa so weiter gearbeitet werden:

Lehrkraft: Was gehört aus eurer Sicht zu eurem Leben? Was haltet ihr für wichtig, welche Fragen habt ihr? Mit welchen Problemen beschäftigt ihr euch?

Die Fragen werden nacheinander gestellt, Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, nach jeder Frage zu antworten. Aus dem gesammelten Material werden verschiedene Begriffe destilliert, die für die Klasse wichtig sind und die verschiedenen Frageebenen berücksichtigen.

Diese Begriffe werden in die Wolke geschrieben.

Wenn sehr wenig Brauchbares "von selbst" kommt, kann vonseiten der Lehrkraft auf dem Hintergrund der Themenfelder des RLP nachgefragt werden: z. B. Welche Aufgaben habt ihr nach eurer Sicht in den nächsten Jahren zu bewältigen? Welche Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen, Ängste habt ihr?

Die **Stichworte, die im Folgenden in der Wolke stehen, sind Beispiele**, die durch andere ersetzt werden können. Sie sollten aber die Ergebnisse des Gesprächs repräsentieren.

2. Der Begriff "**Ethik**" wird in eine Wolke geschrieben. Dann kann etwa so weiter gearbeitet werden:

Lehrkraft: Wenn ihr mit euren Freunden klarkommen wollt, euren Hobbys nachgehen wollt, Autofahren lernen wollt, euch euren Aufgaben stellen wollt, wenn ihr euer Leben gestalten wollt - wie auch immer: Was müsst ihr dann beachten und einkalkulieren? Womit müsst ihr euch beschäftigen?

Ziel des Gesprächs: Den Schülerinnen und Schülern soll bewusst werden: In all diesen Bereichen und an all diesen Punkten gibt es Regeln, Normen, Realitäten, die man kennen und mit denen man umgehen lernen muss.

Dabei ist größter Wert darauf zu legen, dass es hier nicht bloß um "blöde" Ordnungen der Erwachsenen, der Schule oder des Staates geht, sondern dass es überall und immer, Regeln, Ordnungen, Prinzipien gibt. - Auch wenn jemand bestimmte Ordnungen umgehen will, muss er bestimmte Verhaltensweisen praktizieren, die eben auch Regeln sind - z. B. sich nicht erwischen lassen von der Polizei oder die Ordnungen der Clique einhalten usw. Vom Zusammenleben in der Familie bis hin zum Geldverdienen - ohne Regeln, Normen und Ordnungen geht gar nichts.

"Ethik" meint nun: Solche Regeln und Normen und die Werte, die hinter ihnen stehen **kennen**, sie auf ihre Sinnhaftigkeit und ihren Zweck hin **bedenken**; klären, wann will ich welche Ordnungen **einhalten**, wann muss ich auch Normen **übertreten**, welche Folgen hat das? Nach welchen Ordnungen leben denn andere Menschen? Was ist gut für mich und das Zusammenleben, was schädlich?

3. Neue Wolke **ohne Begriff**

Lehrkraft: Wenn wir Regeln und Normen nicht einfach gedankenlos befolgen wollen, weil andere sie uns vorschreiben oder weil sie eben da sind, brauchen wir ein paar Überzeugungen, von denen wir Regeln ableiten, sie begründen und deren Sinn erkennen können. Z. B.: Menschen sind von Natur aus nicht böse, wenn wir vernünftig sind, können wir miteinander leben. Es ist deutlich: Solche Überzeugungen müssen grundlegender Art sein, damit vieles von ihnen abgeleitet werden kann und nicht widersprüchlich wird. An dieser Stelle gibt es aber große Unterschiede zwischen den Menschen: Die einen sagen: Die Menschen sind gut und können alles selber klären, wenn sie dabei die Vernunft und die Wissenschaft beachten. Andere sagen, die menschliche Vernunft ist dazu nicht ausreichend - wir brauchen dazu Hilfe, z. B. göttliche Menschen oder göttliche Lehren (Bücher). Die einzelnen Grundüberzeugungen haben sich nun im Laufe der Zeit zu dem entwickelt, was wir heute Religionen und Weltanschauungen nennen.

Solche verschiedenen Grundüberzeugungen und deren jeweilige Folgen muss man kennen, wenn man andere Menschen verstehen will und man muss selber solche Grundüberzeugungen finden, wenn man nicht einfach gedankenlos dahinleben will.

Solches Wissen und Verstehen fassen wir mit dem Begriff **Religionskunde** zusammen (Begriff eintragen).

Wolke "Lebensgestaltung"

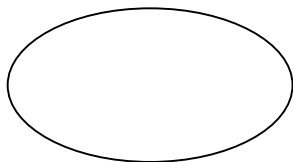
Lebensgestaltung

Lebensgestaltung heißt konkret z. B.:

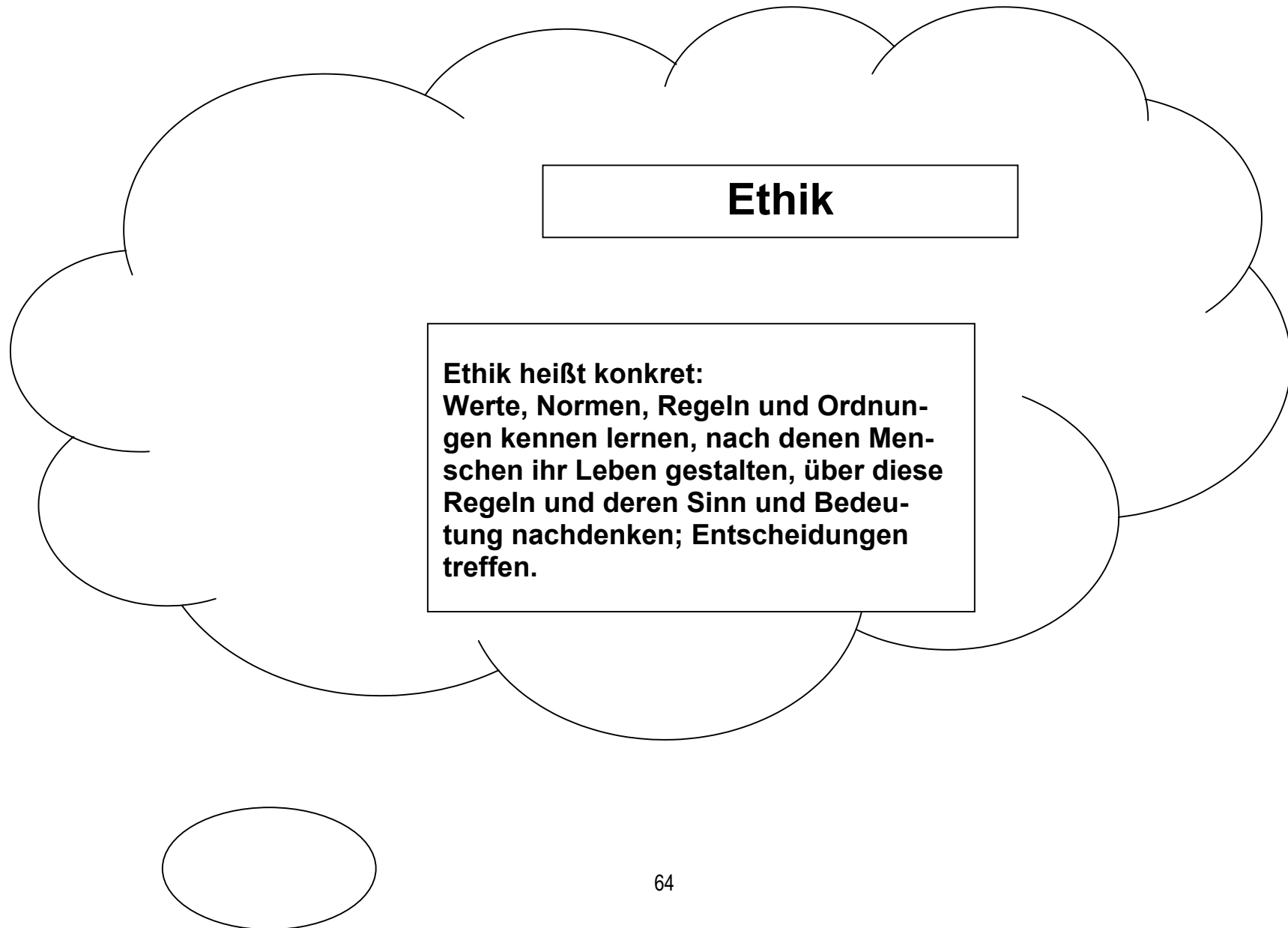
Meine Hobbys - wie will ich die realisieren? Wer sind meine Freunde - wie gestalten wir unsere Freundschaft? Wie stelle ich mir mein Leben vor? Beruf, Beziehungen? Was muss ich lernen, um in der Gesellschaft leben zu können?

Meine Hoffnungen - meine Probleme?

Wie komme ich mit anderen Menschen klar, die ganz anders leben wollen als ich?



Wolke "Ethik"



Wolke "Religionskunde"



Religionskunde

Religionskunde heißt konkret:

Sich mit Grundüberzeugungen der Menschen bekannt machen, die sich in Religionen und Weltanschauungen zeigen und die konkreten Ausgestaltungen einzelner Religionen und Weltanschauungen kennen lernen.