

Einleitung

„Wie muss man im Religionsunterricht handeln, damit er für möglichst viele Schülerinnen und Schüler interessant ist?“ So fragen viele Studierende, Referendare und Referendarinnen, aber auch noch erfahrene Lehrpersonen und vielleicht auch Sie, die Sie diesen Band 2 der Handlungsorientierten Religionsdidaktik in Händen halten. Beantwortet wird diese Frage in der vorliegenden Religionsdidaktik ganz konkret.

Im Zentrum steht die Orientierung bietende Handlung, das orientierte religionsdidaktische und methodische Handeln einer Lehrperson. Das ist mehr, als Möglichkeiten des Handelns – quasi auf Rezept – anzubieten, denn orientiertes Handeln schließt immer auch religionsdidaktische und methodische Reflexion mit ein. Aus diesem Grund wurde in *Band 1* ein solches Handeln mit *Pierre Bourdieus* Handlungsverständnis grundgelegt, religionsdidaktisch mit einem innovativen Modell weiterentwickelt und auf mögliche Wirkungen hin ausgeleuchtet (Kapitel 1). Ein solches Vorgehen professionalisiert v.a. Können und Wissen in Bezug auf Religionsunterricht. Es ermöglicht eine fallbezogene Reflexion und Erweiterung des Könnens, d.h. des schulischen und wissenschaftlichen Fachrepertoires, und somit eine Professionalisierung des Habitus (=Haltung) auf der Basis von Überzeugungen, Professionswissen sowie religionsdidaktischem, fachwissenschaftlichem und pädagogisch-psychologischem Wissen von Lehrpersonen unter Berücksichtigung professioneller Intuition. Das unterrichtsdramaturgische Handeln wurde in Kapitel 2 und die vielfältige unterrichtliche Kommunikation (u.a. Sozialformen) in Kapitel 3 thematisiert und nachvollziehbar gemacht.

Rückt man Handlungsorientierung so ins Zentrum einer Religionsdidaktik, beinhaltet dies *mögliche Gefahren*. Die Handlungsorientierung könnte mindestens

- didaktische Begründungen anhand konzeptioneller Entwürfe abblenden,
- konkrete inhaltliche Präzisierungen vernachlässigen und
- einer reinen Methodenlehre Vorschub leisten.

Darauf sei kurz eingegangen. Die erste Gefahr wird minimiert, wenn die vorliegende Religionsdidaktik im Zusammenspiel mit bereits vorhandenen Religionsdidaktiken gelesen wird, deren vorrangiges Ziel die didaktische Begründungsarbeit mit Hilfe von konzeptionellen Entwürfen ist (vgl. dazu u.a. Bd. 1, 1.2). Die zweite Gefahr resultiert aus der Konzentration auf das Handeln und damit auf die Form. Das Interesse am Handeln wird in der vorliegenden Didaktik aber nicht auf die Form beschränkt, sondern im Rahmen einer Form-Inhalts-Relation thematisiert (vgl. z.B. Bd. 1, 1.5). Zudem wird immer wieder exemplarisch verdeutlicht, wie diese Relation konkretisiert werden kann. Dennoch ist auch hier auf hervorragende Ausarbeitungen zu verweisen, die ergänzend zur Hand genommen werden sollten. Zum Dritten

wird den Religionslehrkräften in neueren empirischen Untersuchungen zwar ein gutes Zeugnis bezüglich eines abwechslungsreichen Methodeneinsatzes ausgestellt, aber die am Unterricht beteiligten Personen werden eher wenig kognitiv aktiviert und gedanklich herausgefordert. Dem wird hier dadurch entgegengewirkt, dass methodisches Handeln, und damit alle am Bildungsprozess beteiligten Personen, Lehrpersonen ebenso wie Lernende, im Gesamtzusammenhang religionsdidaktischer Reflexionen und damit auch milieusensibel beachtet wird (vgl. z.B. 1, 1.3 und 1.6). Gegenüber vielen traditionellen Methodenbüchern werden Unterrichtsmethoden nicht nur mit präzisen didaktischen Hinweisen versehen, sondern auch ziel- und kompetenzorientiert ausgewiesen, sodass leicht Anschlüsse an umfassende didaktische Reflexionen möglich werden (vgl. Bd. 1, 1.5) und ein v.a. auf Methodik reduziertes Handeln vermieden werden kann.

Chancen der gewählten Herangehensweise seien auch skizziert: Handlungsfähig zu werden, zu sein und zu bleiben, wird zuerst, zuletzt und zentral in Aussicht gestellt. In konkreten Handlungssituationen mit konkreten Handlungsmustern, d.h. Unterrichtsmethoden, in zeitlicher Dramaturgie und im sozialen Kontext, sollen – unter den Bedingungen von Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen – religiöse Bildungsprozesse initiiert und begleitet werden. Damit kann zweitens die soziale Situiert- und Bedingtheit religiöser Bildungsprozesse nicht nur grundlegend, sondern konkret in den Blick rücken. Die soziale und kulturelle Milieuabhängigkeit der am religiösen Bildungsprozess Beteiligten wird so aufgegriffen, dass nicht nur Mitglieder gebildeter Milieus angesprochen werden können, sondern die Option für die am Rande der Gesellschaft Stehenden realisierbar erscheint. Drittens steht die Kernaufgabe des Lehrerberufs, das Unterrichten, im Zentrum. Dadurch wird die Aufgabe der Professionalisierung zugänglich, ohne Lehrkräften vorschreiben zu wollen, wie sie zu unterrichten hätten. Schließlich sind Lehrkräfte eigenständige Expertinnen und Experten ihres Unterrichts. Konkret will also diese handlungsorientierte Religionsdidaktik dazu beitragen, die vielfältigen Anforderungen des gegenwärtigen Religionsunterrichts wahrzunehmen und Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen, welche einen, auch für die Schülerinnen und Schüler, anregenden und interessanten religiösen Bildungsprozess ermöglichen können.

Die Darstellung einer handlungsorientierten Religionsdidaktik bedarf einer Ordnung: Über eine allein an den menschlichen Sinnen ausgerichtete Anordnung, geben hier Sprache (Kapitel 1), Text (Kapitel 2) und Visualität bzw. Audiovisualität (Kapitel 3) die Richtung vor. Spiel und Musik – als wesentliche Tätigkeiten des menschlichen Handelns – sind für die Kapitel 4 und 5 orientierend. Ist die bisherige Ordnung eher formaler Natur, d.h. sie könnte prinzipiell für jeden Unterricht Geltung beanspruchen, wobei sie hier inhaltlich mit Bezug auf den Religionsunterricht gefüllt wurde, ist das 6. Kapitel zu Spiritualität spezifischer religiös konnotiert. Mit Selbstständigkeit weist Kapitel 7 eine auch an einer christlichen Anthropologie ausgerich-

teten Orientierung auf. Die Handlungswirkung (Kapitel 9) ist ein weiteres Darstellungskriterium, das sicher nicht im Zentrum christlichen Denkens liegt, aber auch angesichts ökonomischer Begründungszwänge immer wichtiger zu werden scheint. Disziplinunterstützendes, unterrichtliches Handeln (Kapitel 10) wird als letztes und eigenes Kapitel dargestellt, weil über Disziplinlosigkeiten v.a. im Religionsunterricht („Es ist ja nur Reli.“) oft (hinter vorgehaltener Hand) gesprochen wird, aber bisher kaum thematisiert wurde. Das Digitale (Kapitel 8) stellt in gewissem Sinne eine Ausnahme in der Reihung der bisherigen Ordnungskriterien dar, weil Handeln i.d.R. immer medien-gestützt ist. Digitalität als Medium separat zu thematisieren scheint aber deshalb angebracht, weil das Digitale auch traditionelle Handlungsorientierung verändert. Aus den skizzierten Gründen ergibt sich folgender Aufbau des Bandes:

- Kapitel 1: Sprachliches Handeln
- Kapitel 2: Textorientiertes Handeln
- Kapitel 3: Visuell und audio-visuell basiertes Handeln
- Kapitel 4: Spielorientierte Handeln
- Kapitel 5: Musikalisches bzw. musikbezogenes Handeln
- Kapitel 6: Spiritualitätsbezogenes Handeln
- Kapitel 7: Selbstständiges Handeln
- Kapitel 8: Digital gestütztes Handeln
- Kapitel 9: Wirkungssensibles Handeln
- Kapitel 10: Disziplinunterstützendes Handeln

Mit diesem Buch kann nicht nur *träges Wissen* (engl. „*inert knowledge*“) (Whitehead, 1929) gesammelt, sondern anwendbares Wissen gefördert werden. Deshalb gibt es zahlreiche Angebote zu reflexivem Handeln:

Arbeitshinweise zielen vorwiegend auf die kognitive Ebene: Reproduktion und Reorganisation, aber auch Transfer von Wissen sollen angeregt werden. *Selbstbesinnungen* rufen eigene Erfahrungen wach und *Denk-Anstöße* regen dazu an, abstrakte Begriffe mit konkreten eigenen Vorstellungen in Verbindung zu bringen, damit nicht lediglich leere didaktische Begriffe, d.h. Begriffe ohne Anschauung (Kant) erlernt, sondern Begriffe mit (ansatzweisen) Vorstellungen entwickelt werden können. *Fallbeispiele* sind keine ideale Meisterlehre, sondern sind auf individuelle didaktische Handlungssituationen bezogen, können aber dennoch typologische Strukturähnlichkeiten mit anderen Fällen aufweisen. In der konkreten Auseinandersetzung mit der Einmaligkeit des Falles könnten die Lesenden Ähnlichkeiten mit früheren Fällen entdecken, Neues und Bekanntes zusammenbringen. Da wir alle selbst schon in der Schule waren, zumindest als Schüler bzw. Schülerin, können dann Variationen von Vorstellungen entstehen. Die einzelnen Aufgabenstellungen stoßen handlungsorientiertes und reflexiv begründ- und belegbares, wirkungsorientiertes Denken an und fördern nachhaltiges Handeln. Das Ergebnis dieses Prozesses ist ein immer besseres, professionelles, religionsdidaktisches und methodisches Handeln, das auch Personen kognitiv

aktiviert, gedanklich herausfordert und fachliche Expertise berücksichtigt, trotz – oder gerade wegen – großer Variabilität in der Wirklichkeit religiöser Bildungsprozesse.

Zuletzt bleibt mir noch ein Wunsch: Viel Freude und Gewinn beim Lesen, Erarbeiten und Umsetzen der Inhalte dieses Buches!

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Theologie im Fernkurs bedanken, in dessen Lehrbriefprogramm Teile des Manuskripts entstanden sind, und bei den Kolleginnen und Kollegen des Projektbeirats Religionspädagogik, die diese Lehrbriefe kommentierten. Außerdem danke ich Prof. Dr. Georg Langenhorst für die kollegiale Zusammenarbeit an seinem Lehrstuhl, sowie den studentischen Hilfskräften Rahel Blick und Eva Kraus für Formatierungen und Korrekturen. Dank schulde ich den Herausgeberinnen und Herausgebern in die Aufnahme dieser Reihe, dem Cheflektor, Herrn Dr. Sebastian Weigert, für seine Sorgfalt und Vorschläge, und dem Lektor Daniel Wunsch für die Hinweise zur Drucklegung.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei den vielen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen, namentlich Dieter Gemmel, den Schülerinnen und Schülern, die mich lehrten und mir eine Ahnung davon vermittelten, was guter Unterricht aus der Schülerperspektive sein kann. Und nicht zuletzt danke ich meiner Frau Eva Riegger-Kuhn sehr herzlich für ihre stets ermutigenden Hinweise und ihre unermüdliche Geduld.

In diesem Buch werden möglichst durchgehend die männliche und die weibliche Form verwendet. Wenn das Lesen sehr erschwert wird, ist zuweilen nur eine Form verwendet worden. Die jeweils andere Personengruppe ist dann eingeschlossen.

1. Sprachliches Handeln: Miteinander Reden und Kommunizieren

Wächst der Mensch in eine Sprache hinein, so ist das wie eine zweite Geburt, denn nur mit Sprache kann ein Mensch sich und die Welt verstehen. Bewusst zugänglich wird uns lediglich, was wir sprachlich fassen können. Da es aber Sprache nur im Plural als Sprachen gibt, sind Sprachen und Sprachspiele (*Wittgenstein*) nicht nur der Grund von Verständnis, sondern auch von Missverständnis. Mit dem Sprechen ist das Hören untrennbar verbunden, ohne Hören kein Sprechen! Dies gilt auch für den Glauben: „Der Glaube kommt vom Hören!“ (Röm 10,7) Christlicher Glaube ist sprachlich gefasst in den Worten der Sakramente, Gebete, Predigten usw., aber auch in den Worten, die im RU gebraucht werden.

Sprache existiert verbal und nonverbal. Nonverbal umfasst sie z.B. Zeichen, Gesten, Grimassen, Körperhaltungen. Sprache ist eine mögliche Form von *Kommunikation*, doch in unterschiedlichen didaktischen Modellen wird Kommunikation unterschiedlich verstanden: von Information bis Diskurs.¹ Während es im ersten Fall v.a. um möglichst optimierte Informationsübertragung geht, kommt mit Diskurs die Kommunikationsstruktur in den Blick. In Unterscheidung zu Kommunikation umfasst *Interaktion* (lat. *inter* = zwischen, unter; *actio* = Ausführung, Handlung) nur den wechselseitigen Bezug von Akteuren, die – nachgeordnet – auch miteinander kommunizieren können. Zudem ist Kommunikation ein zentraler theologischer und religionspädagogischer Begriff.²

Kommunizieren (lat. *communicare*, dt. mitteilen) heißt, Bedeutungen mitteilen.³ Bedeutung beinhalten zwei Aspekte:⁴

- a) Die objektive Bedeutung, die im Lexikon steht, die Inhaltsangabe eines Begriffs, die Bezeichnung des mit einem Begriff gemeinten Gegenstandes (denotative Bedeutung) und
- b) Die individuelle oder kollektiv begründete emotionale Zuschreibung (konnotative Bedeutung), den zusätzlichen subjektiven Sinn, den ein Subjekt einer Sache gibt.

Damit kann es eine objektive Bedeutung (z.B. der Mond als Erdtrabant) und mehrere subjektive Sinngehalte (z.B. romantische Nacht, Liebe) geben.

¹ Vgl. Lämmermann, G., *Religionsunterricht mit Herz, Hand und Verstand. Eine Methodenlehre für ganzheitlichen Unterricht*, Neukirchen-Vluyn 2007, 121.

² Vgl. dazu auch Riegger, M., *Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen - Muslime*, München 2008.

³ Vgl. Lämmermann, *Religionsunterricht mit Herz*, 2007, 133.

⁴ Vgl. ebd., 129.

Mitteilen erfolgt, wenn ein Mensch seine Botschaft in Zeichen setzt (z.B. Worte, Gesten, Bilder), d.h. ein Kommunikator kodiert seine Botschaft⁵. Da Zeichen- und Bedeutungssysteme lebensgeschichtlich erlernt wurden, sind diese nicht nur mehrdeutig, sondern auch milieu-, kultur-, konfessions- und religionsabhängig.

Nachfolgend wird Kommunikation v.a. im Blick auf Sprache unter den Aspekten Vortrag, Fragen und Impulse sowie Gespräch erläutert

1.1 Vortrag

Arbeitshinweis 1

Schülerinnen und Schüler bzw. Studentinnen und Studenten beklagen oft, dass Vorträge bzw. Vorlesungen langweilig, kaum verständlich, schwer nachvollziehbar und irrelevant sind, dass die Zuhörerinnen und Zuhörer nicht einbezogen und ihre unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen nicht berücksichtigt werden. Ist diese Kritik berechtigt?

Arbeitshinweis 2

„Ein Vortrag verdammt die Zuhörenden zu Passivität! Da Aktivierung Kennzeichen guten Unterrichts ist, sollten Vorträge vermieden werden!“ Nehmen Sie Stellung zu dieser Aufforderung!

1.1.1 Vortrag im Allgemeinen

Vorgetragen werden kann z.B. berichtend, beschreibend, schildernd und erzählend. Die Absichten unterscheiden sich dabei⁶:

- *Berichtet* wird sachlich und objektiv ein zeitliches Geschehen, um einen Sachverhalt zu klären.
- *Beschrieben* wird sachlich und objektiv ein räumliches Nebeneinander (z.B. Gegenstände) zur übersichtlichen Darstellung eines Sachverhalts.
- *Beschrieben* wird sachlich und objektiv ein räumliches Nebeneinander (z.B. Gegenstände) zur übersichtlichen Darstellung eines Sachverhalts.
- *Schildern* erfolgt mit gemäßiger subjektiver emotionaler Färbung als räumliches Nebeneinander, das wiederkehrende zeitliche Elemente enthalten kann.
- *Erzählt* wird subjektiv (Ich-Form) mit emotionaler Beteiligung ein zeitliches Nacheinander (vgl. ausführlich 1.1.6).

Für einen Vortrag können übergreifende Hinweise und Regeln hilfreich sein, die dann spezifiziert werden (1.1.2-1.1.6).

⁵ Vgl. ebd., 133.

⁶ Vgl. Abraham, U. / Beisbart, O. / Koß, G. / Marenbach, D., Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden, 7. Aufl. Donauwörth 2012, 133-142.

Definition und Formen des Vortrags

Vorträge sind „geschlossene sprachliche Darstellungen und werden möglichst medial unterstützt.“⁷ Im Unterschied zu spontanen Zusammenfassungen oder Erläuterungen sind sie geplant und vorbereitet. Sie werden i.d.R. von Lehrenden gehalten (*Lehrervortrag*, 1.1.2), zuweilen auch von Schülerinnen und Schülern (*Schülerreferat*, 1.1.3). Varianten des Lehrervortrags sind der *informierende Unterrichtseinstieg* (1.1.4) und die *Lehrererzählung* (1.1.6). Immer wichtiger werden auch *Präsentationen* (1.1.5).

Vortrag und Rede kann man unterscheiden:⁸ Ein *Vortrag* will informieren,⁹ erklären und zum Weiterdenken anregen. Demgegenüber will eine *Rede* eher für etwas gewinnen.

Denkanstoß

Nach dem Vortrag werden Zuhörende gefragt, worüber gesprochen wurde. Missmutig hört man: „Das wurde nicht gesagt.“

Chancen und Gefahren des Vortrags

Auf der einen Seite kann ein Vortrag

- lebendiger sein als eine Information auf Papier,
- eine *Beziehung* zwischen Personen *stiften*,
- Konzentration fördern,
- eine gemeinsame Grundlage für die Weiterarbeit liefern,
- ein *Sprachniveau vorgeben* (Modell), von dem die Lernenden lernen können.

Auf der anderen Seite kann ein Vortrag sein Ziel verfehlen, wenn

- er in einer Situation eingesetzt wird, in der *Informationen nicht angezeigt* sind,
- er *falsch gestaltet* ist und die Zuhörenden nicht erreicht,
- die *Zuhörenden nicht zuhören wollen oder können* (fehlende Kompetenz oder Konzentration).

Didaktisch-methodische Hinweise

Unabhängig von der konkreten Art des Vortrags sollten Vorträge

- 5-15 Minuten, max. 20 Minuten *dauern* (Faustregel: Sprechen Sie über alles, aber nicht über 15 Minuten);

⁷ Apel, H. J., Darbietung im Unterricht, in: Arnold, K. H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hg.), Handbuch Unterricht, Stuttgart 2006, 289-294, 291.

⁸ Vgl. Abraham u.a., Praxis des Deutschunterrichts, 2012, 264.

⁹ Vgl. Stinghammer, M., Lehrervortrag – das „hässliche Entlein“, in: KatBl 144 (1/2019), 34-36, 35.

- an Situation und Vorwissen der Zuhörenden anknüpfen;
- mit *Anschauungsmaterial* wie Folien, Power-Point-Präsentationen, Präsentationswände, Gegenständen usw. visualisiert sein;
- durch eine visualisierte *Gliederung klar strukturiert* sein (evtl. Hand-out ausgeben);
- das *Ziel klar herausstellen* und auf einen wesentlichen Punkt zuspitzen;
- konkrete, interessante und aussagekräftige Inhalte behandeln;
- Inhalte *personifizieren*, mit Beispielen erläutern und durch Zeichnungen abstrakte Sachverhalte veranschaulichen;
- die Relevanz der Inhalte für die Zuhörenden verdeutlichen („Wie ich darauf gekommen bin und was mir die Inhalte bedeuten“);
- am Schluss Wichtiges zusammenfassen.

Beim Vortragen selbst sollten folgende formale Aspekte beachtet werden:

- *Vorlage*: frei, nach Stichwort-Gliederung oder notfalls nach ausformulierter Vorlage;
- *Zuhöreraufmerksamkeit*: erst mit Vortrag beginnen, wenn alle ruhig sind; bei Störungen Vortrag unterbrechen;
- *Stilmittel*: Wiederholungen und Variationen, Steigerungen, Antithesen, rhetorische Fragen, Leerstellen, Vorausdeutungen, Kommentare, (lyrische) Einschübe; Metaphern, Vergleiche, usw.
- *Körpersprache*: Blickkontakt mit Zuhörern, Variation von Mimik und Gestik;
- *Sprache*: für Lernende verständlich (vgl. unten); unbekannte Fachausdrücke sparsam verwenden, ggf. vorher erläutern (evtl. an die Tafel schreiben), im Vortrag übersetzen oder – wenn es wenige sind – erklären;
- *Stimme*: modulieren (laut - leise); klar artikulieren; langsam sprechen, aber auch Wechsel von Beschleunigung und Pausen.

Der Vortrag wird entfaltet als Lehrervortrag, informierender Unterrichtseinstieg, Schülerreferat, Präsentation und Lehrererzählung.

1.1.2 Lehrervortrag

Denkanstoß

In der schulischen Praxis sind Lehrervorträge, die diesen Namen verdienen, selten.

- Machen Sie sich, bevor sie weiterlesen, Gedanken, ob – und wenn ja wieso – das so ist.

Geeigneter Einsatz

In empirischen Untersuchungen¹⁰ wird unterschieden:

Nicht geeignet ist der Einsatz eines Lehrervortrags z.B. wenn es um andere Ziele als die Vermittlung von Information geht, die Lernenden dabei unbedingt aktiv beteiligt sein müssen und die Inhalte über einen längeren Zeitraum hinweg behalten werden sollen oder wenn der Inhalt sehr komplex und abstrakt ist.

Geeignet ist ein Lehrervortrag zur *Einführung in ein Thema*, das dann mit anderen Lernmethoden weiterverfolgt wird, oder zur *Weckung von Interesse* für ein bestimmtes Thema.

Kennzeichen eines guten Lehrervortrags

Die Kennzeichen beziehen sich auf die Vorbereitung, den Aufbau und die Arbeit mit den Zuhörenden, sowie die Nachbereitung des Lehrervortrags.¹¹

▪ Die *Vorbereitung* eines erfolgreichen Lehrervortrags erfordert:

- *Inhaltliche Qualität*

Für die gewünschte Lernwirkung ist die Art von Inhaltswissen entscheidend. Man verfügt nicht nur über Informationen zum Inhalt, sondern *kennt* auch *alternative Konzepte* (z.B. das theologische Wunderverständnis der Bibel *und* das altorientalische Wunderverständnis *und* Wunderverständnisse heutiger, durch ein modernes Weltbild geprägte Lernender). Zudem müssen die Inhalte aufbereitet werden: Aus blassen, abstrakten, überblicksartigen Inhalten müssen *konkrete, interessante, aussagekräftige Inhalte* werden, beispielsweise durch Metaphern, Analogien, Beispiele, Erinnerungshilfen („Eselsbrücken“).

Faustregel für die Aufbereitung des Inhalts: Formulieren Sie den vorzutragenden Inhalt mit eigenen Worten interessant.

- *zielgruppengerechte Aufbereitung*

Überlegen Sie sich, welche Zuhörenden vor Ihnen sein werden (z.B. Verhalten, Wissensstand, Interessen).

- *geschickter Medieneinsatz*

Prüfen Sie *vorher*, welche Medien verfügbar und brauchbar sind und wie Sie diese sinnvoll für den Vortrag nutzen. Beispielsweise ist es nicht sinnvoll, wenn Zuhörende schnellstmöglich PPP-Folien abschreiben, ohne darüber nachzudenken und dem Vortragenden zuzuhören.

¹⁰ Vgl. Gage, N. L. / Berliner, D. S., Pädagogische Psychologie, 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim 1996, 402.

¹¹ Vgl. ebd., 407-409.

- *Aufbau*: Einleitung, Hauptteil und Schluss sind jedem Lehrervortrag zu eigen.
- Die Einleitung sollte
 - Lernende *motivieren*;
 - ihnen *vorausschauende Einzelhinweise* auf Nachfolgendes geben (wie lange dauert der Vortrag, können Fragen gestellt werden, werden Abbildungen und die Gliederung kopiert und verteilt, soll mitgeschrieben werden usw.);
 - die *Hauptpunkte* des Vortrags *herausheben* (Ziele des Vortrags, Bedeutung des Inhalts für die Lernenden)
 - ihnen Strukturierungshilfen anbieten (vgl. Bd. 1, 3.2: FU und *advanced organizer*).
- Im Hauptteil geht es v.a. um
 - *inhaltliche Vollständigkeit* dessen, was gelernt werden soll;
 - *logischen Aufbau*, d.h. einsichtige Ordnung und Abfolge;
 - *gedankliches Beziehungsgerüst* zwischen Inhalten (zentrale oder durchgehende Gedanken herausstellen, Wiederholung bestimmter Worte und Wendungen, Vergleiche wie ‚ähnlich wie bei...‘ u.a.m.);
 - *ausdrückliche Hinweise* zu Aufbau und Inhalt;
 - *inhaltliche Eindeutigkeit* (Beispiele geben, Sachverhalte personifizieren und durch Zeichnungen veranschaulichen) und;
 - *Erhaltung der Aufmerksamkeit* bei den Zuhörenden (Wechsel der Kommunikationskanäle; körperliche Aktivität; Humor; Enthusiasmus; Fragen einbetten; sich selbst Fragen stellen; unvollständige Handouts, die während des Vortrags vervollständigt werden müssen).
- Der Schluss des Vortrags beinhaltet gewöhnlich
 - die *Überprüfung des Verständnisses* der Zuhörenden;
 - *Rückfragen* um mögliche Missverständnisse auszuräumen;
 - eine *Nachorganisation* z.B. als Zusammenfassung dessen, was Zuhörende abschließend wissen sollen;
 - ein *Gespräch* mit den Zuhörenden und
 - eine *Verbindung zu nachfolgenden und/oder vorangegangenen Inhalten*.
- *Nach dem Lehrervortrag*

Es sollten die gelernten Inhalte von den Zuhörenden geübt, wiederholt und angewendet werden, um z.B. komplexere Probleme zu lösen.