

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Artikulationsschemata

Peter Scheuchenpflug

erstellt: Februar 2020

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200764/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Artikulationsschemata

Peter Scheuchenpflug

1. Begriff

Strukturiertheit ist ein wesentliches Kennzeichen guten Religionsunterrichts (vgl. Englert, 2006, 60f.). Dokumentiert wird die Struktur einer Unterrichtsstunde bzw. -sequenz im jeweiligen sogenannten Artikulationsschema, welches ein Ergebnis der planerischen Überlegungen der Lehrkraft sowohl im Hinblick auf die Sache (Sachanalyse) als auch auf die Lernwege der Schülerinnen und Schüler (Didaktische Analyse [→ [Didaktische Modelle](#)]) ist. Dabei wird die Unterrichtseinheit in verschiedene aneinander anknüpfende Teilschritte gegliedert, die einem inneren Spannungsbogen folgen (vgl. Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019, 49).

Das Artikulationsschema (meist in Form eines tabellarischen Überblicks auf einem Blatt im DIN-A-4 Format) als Resultat einer präzisen → [Unterrichtsplanung](#) dient dann zum einen der Lehrkraft als Komplexität reduzierende Strukturierungshilfe für die Umsetzung des geplanten Lehr-Lern-Prozesses im Unterricht und wirkt dadurch während der Unterrichtseinheit entlastend für die Lehrkraft (vgl. Wiater, 2011, 230; Riegel, 2010, 174-179). Zum anderen ist es Grundlage für die Analyse und unter Umständen für die Bewertung des durchgeführten bzw. beobachteten Unterrichtsgeschehens sowohl von Seiten der Lehrkraft als auch im Rahmen von Praktikum und → [Referendariat/Vorbereitungsdienst](#) (vgl. Gonschorek/Schneider, 2015, 207).

Anstelle des Begriffs Artikulationsschema (lat. *articulatio*: Gliederung, Gegliedertheit) begegnen in der didaktischen Literatur auch Bezeichnungen wie Verlaufsskizze oder -plan, Strukturskizze oder -plan sowie Unterrichtsskizze oder -plan (→ [Unterrichtsentwurf](#)).

2. Religionsunterrichtliche Praxis

Die für den → [Religionsunterricht](#) verwendbaren Artikulationsschemata (vgl. u.a. Bahr, 2010, 513-517; Riegel, 2010, 174-182; Riegger, 2019, 137-147, Zimmermann/Lenhard, 2015, 137) variieren in Bezug auf ihre äußere Gestalt wie auch ihren inneren Aufbau sehr stark, da ihre jeweilige Eignung von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist:

Einen grundlegenden Einfluss auf die Wahl bestimmter Artikulationsformen des Unterrichts üben Schulkonzepte (Regelschule, reformpädagogische Einrichtungen) sowie grundlegende Formen der Unterrichtsorganisation (Ganztageschulen, Gesamtschulen, Klassleiter- oder Fachlehrerprinzip, → [Inklusion](#)) aus. Zu den weiteren prägenden Faktoren zählen zum einen räumliche (Klassenzimmer oder außerschulische Lernorte) und zeitliche Vorgaben (Projektwoche, Stundensequenz, Doppel- oder 45-minütige Einzelstunde), zum anderen aber auch die jeweils zugrunde liegenden methodischen Modelle (z. B. Stationentraining, → [Projekt\(unterricht\)](#), → [Freiarbeit](#)) sowie die sich aus didaktischen Ansätzen (z.B. → [Konstruktivistischer Religionsunterricht](#), → [Performativer Religionsunterricht, evangelisch](#), → [Performativer Religionsunterricht, katholisch](#), sachkundlicher oder → [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#)) und Prinzipien (z.B. → [Symboldidaktik](#), → [Bibeldidaktik, diskursiv](#), → [Bibeldidaktik, Grundfragen](#), ästhetisches oder performatives Lernen) ergebenden Unterrichtsphasen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Auswahl eines Artikulationsschemas für eine bestimmte Unterrichtseinheit jeweils einer eigenen didaktischen Anstrengung durch die Lehrkraft bedarf.

Unbeschadet dieser aus schulorganisatorischen und didaktischen Gründen gegebenen grundsätzlichen Pluralität möglicher Artikulationsschemata für den Religionsunterricht kann in der Praxis beobachtet werden, dass bestimmte Artikulationsschemata einen quasi-normativen Anspruch reklamieren und dadurch homogenisierend im Hinblick auf die unterrichtliche Praxis wirken. Dazu zählen unter anderem die Abfolge eines „Grundmodells“ mit den Phasen Einstieg – Erarbeitung – Sicherung/Vertiefung – Abschluss sowie das im Katholischen Religionsunterricht populäre Modell von Hans Schmid, bei dem sich zu diesem „Grundmodell“ eine zusätzliche Vorphase sowie die abschließenden Phasen Ausdruck/Gestaltung und Ausklang hinzugesellen.

Ursachen hierfür sind sowohl in der prägenden Funktion von entsprechenden normierenden Vorgaben während der Ausbildungsphase (universitäre Betreuung der Praktika, → [Referendariat](#)) als auch in den marktgängigen Formaten der didaktischen Hilfsliteratur zu vermuten. Zudem geht möglicherweise von historischen Vorlagen für die Strukturierung von Lehr- Lernsituationen im Allgemeinen wie im Fach Religionslehre im Besonderen eine Fernwirkung aus (vgl. 4. Fernwirkungen historischer Modelle).

3. Grundmodelle

Von der Schulpädagogik wurden im Gefolge der Ausdifferenzierung didaktischer Theorien in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Artikulationsschemata vorgelegt; der Religionsunterricht partizipiert als ordentliches Schulfach an dieser Entwicklung und adaptiert bzw. modifiziert ggf. diese Raster aus fachdidaktischen Gründen.

Artikulationsschemata werden meist in Form einer Tabelle angefertigt, wobei vorgängig Angaben zu Schule, Klasse, Datum der gehaltenen Unterrichtsstunde sowie das (Kompetenz-)Ziel oder Thema vermerkt werden. Zudem können den schulischen Alltag betreffende organisatorische Angaben, die vor Beginn der eigentlichen Unterrichtseinheit mit den Schülerinnen und Schülern abzuklären sind, aufgelistet werden.

Im Tabellenschema dokumentiert die Senkrechte die zeitliche Struktur und davon abhängig die einzelnen Phasen des Unterrichtsprozesses; die Waagrechte wird genutzt, um einzelne Strukturmerkmale der jeweiligen Phasen präsentieren zu können. Die Bezeichnungen bzw. Inhalte der jeweiligen Spalten in der Waagrechten variieren bei den einzelnen Schemata sehr stark: Ein Grundmodell ergibt sich zum Beispiel aus der Verwendung des Berliner Modells (→ [Didaktische Modelle](#)) (vgl. Schulz, 1965, 13-47; für den Religionsunterricht z.B. Hanisch, 2007, 49-100; Lindner, 2012, 111-113), so dass als Spalten neben der jeweiligen Zeitangabe Ziele, Inhalte, Methoden (→ [Unterrichtsmethoden](#)) und → [Medien](#) angegeben werden können.

Zeitliche Struktur/Phasen	Strukturmerkmale einzelner Phasen			
	z.B. Ziele	Inhalte	Methoden	Medien

Abb. 1 Tabellenschema orientiert am Berliner Modell

Weitere bzw. dieses Grundmodell variierende Spalten wären unter anderem die Angabe von alternativen Unterrichtsschritten, eine Zuweisung der Lehr-Lerntätigkeit an die Schülerinnen und Schüler oder an die Lehrkraft, Differenzierungsmaßnahmen nach

einzelnen Kompetenzniveaus oder auch, falls erforderlich, die Angabe der jeweiligen Lernorte (vgl. Wiater, 2011, 231-233; zu einzelnen Planungsbeispielen Hanisch, 2007, 24-45;69-98;124-140;154-170;186-212, [→ [Unterrichtsplanung](#)]).

Name:		Datum:	Fachlehrer/in:		Thema des Unterrichts:	
Lerngruppe:		Zeit:	Ziel des Unterrichts:			
Zeit	Phasen	Unterrichtsschritte	Sozialformen/ Handlungsmuster	Medien	Anmerkungen zum Lernprozess	
Hausaufgabe zur Stunde						
Hausaufgabe zur nächsten Stunde						

Abb. 2 Beispiel für ein Artikulationsschema (vgl. Zimmermann, 2015, 137)

4. Fernwirkungen historischer Modelle

Seit den ersten didaktischen Überlegungen von → [Comenius, Johann Amos \(1592-1670\)](#) gibt es die Forderung nach einem gestuften Aufbau des Unterrichtsprozesses (vgl. die Übersicht bei Riedl, 2010, 154; Gonschorek/Schneider, 2015, 207-214; Meyer, 2011, 155). Der Begriff

Artikulation wurde dann 1806 von Johann Friedrich Herbart eingeführt. Folgenreich war seine Identifizierung von zwei Phasen (Vertiefung und Besinnung) sowie vier Stufen (Klarheit, Assoziation, System und Methode) eines von ihm postulierten natürlichen Verlaufs des Lernens insofern als sie von seinen Schülern, den sogenannten Herbartianern, zur Entwicklung von Schemata für Lehrprozesse mit einzelnen Formalstufen des Unterrichts verwendet wurden (vgl.

Riedl, 2010, 153f.).

Diese wurden in der Folgezeit allerdings einer fundamentalen Kritik unterzogen: So decken sich Lehrprozesse nie ganz mit Lernprozessen, es droht eine Schematisierung von Unterricht (vgl. Riedl, 2010, 154) bzw. dessen gewaltsame Stilisierung (vgl. Meyer, 2011, 190). Als Ergebnis erfolgte eine Differenzierung sowie die Entwicklung von alternativen Modellen (vgl. die Übersicht bei Riedl, 2010, 154, ausführlich Meyer, 2011, 155-194), wie zum Beispiel das auf der Grundlage empirischer lerntheoretischer Studien entwickelte Modell von Heinrich Roth. Dieses problemorientierte Stufenkonzept (Motivation – Schwierigkeiten – Lösung – Tun/Ausführen – Behalten/Einüben – Bewährung im Leben/Integration in die Persönlichkeitsstruktur) erfuhr zwar in der Unterrichtspraxis eine weite Verbreitung (vgl. tabellarische Übersicht z.B. bei Becker, 2012, 137), stand aber immer in Konkurrenz zu einem Schema, das sich auf Strukturmomente von Unterricht beruft (vgl. Gonschorek/Schneider, 2015, 215-219). Hilbert Meyer bezeichnet jenes sogar als einen weltweit beobachtbaren methodischen Grundrhythmus, der sich (in Varianten) an der Struktur Einführung – Erarbeitung – Ergebnissicherung orientiert (vgl. Meyer, 2009, 70).

Der Religionsunterricht partizipierte an dieser historischen Entwicklung sowohl durch Abgrenzung als auch durch partielle Übernahme der jeweiligen Artikulationsmodi. Fachspezifisch konkurrierten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts formal an Methoden orientierte Modelle (evangelischer Religionsunterricht: „Liberale Religionspädagogik“; katholischer Religionsunterricht: → [Münchener Methode](#)) mit den institutionell dann durchgesetzten inhaltsbezogenen Modellen (→ [Evangelische Unterweisung](#) bzw. [material] → [Kerygmatischer Religionsunterricht](#)). Bis zur Mitte des Jahrhunderts folgte deshalb der Religionsunterricht einem starren Schema (vgl. Adam/Lachmann, 2002, 23-25), das zum Beispiel im katholischen Religionsunterricht aufgrund der Struktur des „Grünen Katechismus“ (→ [Katechismus/Katechismusunterricht](#)) und der Vorgaben der populären „Werkhefte“ faktisch alternativlos war (vgl. Goldbrunner, 1961, 9). Von der Vorstellung, Religionsunterricht würde stets diesem inhaltlich vorgegebenen fachspezifischen Artikulationsschema folgen, emanzipierte sich die unterrichtliche Praxis dann in den folgenden Jahrzehnten im Zusammenhang mit konzeptionellen Reformen.

5. Konsequenzen für den Religionsunterricht

Artikulationsschemata im Religionsunterricht müssen der besonderen Gestalt des Faches und der Eigenart religiösen Lernens gerecht werden: Versteht man nämlich religiöses Lernen als einen schülerorientierten, d.h. individuellen und aktiven Prozess, der in einem bestimmten sozialen Kontext interaktiv stattfindet,

unterschiedliche Lerndimensionen umfassen kann und muss und insgesamt zu einer Veränderung durch die Beschäftigung mit einem Lerngegenstand in den Themenfeldern von Religion(en) und Glaube führt (vgl. Mendl, 2015, 226), dann ergibt sich daraus das Gebot einer jeweiligen Konkretion und Adaption vorfindlicher Artikulationsschemata für den Einsatz im Religionsunterricht. Diese Schemata müssen dann sowohl der Eigenart des religiösen Weltzugangs gerecht werden als auch spezifische Elemente des Religionsunterrichts wie z.B. Stilleübungen oder andere meditative Zugänge, integrieren können.

Angesichts der aus pädagogischen wie didaktischen Gründen gebotenen Pluralität von Artikulationsschemata auch für den Religionsunterricht wird deutlich, dass zum Beispiel eine Festlegung der Dramaturgie jeder Unterrichtsstunde auf ein Sechs-Phasen-Modell, wie es Hans Schmid in seinem weit verbreiteten Praxisleitfaden vorgelegt hat, eine künstliche Verengung der Möglichkeiten von Unterrichtsgestaltung bedeutet. Von grundsätzlichem Erkenntniswert allerdings ist sein Hinweis auf die Existenz und bewusste Gestaltung einer Vorphase des Unterrichts, da von ihr ein störungsfreier weiterer Verlauf des Unterrichts abhängig ist. Zudem kann die Vorphase tatsächlich als Strukturmerkmal eines schülerorientierten Religionsunterrichts bezeichnet werden. In dieser Phase geht es sowohl um organisatorische Elemente (Vorbereitung des Raums) als auch um eine Beziehungsaufnahme mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit der eigenen Person. Den Abschluss bildet meist ein rituelles Element (z.B. Begrüßung) (vgl. Bahr, 2010, 514). Als weitere Phasen folgen bei Schmid Motivation/Dramaturgische Platzierung, Erarbeitung, Sicherung/Vertiefung, Ausdruck/Gestaltung sowie eine als Ausklang bezeichnete Phase (vgl. Schmid, 2012, 21), die insofern problematisch ist, als sie – wie zum Teil auch schon die Phase Ausdruck/Gestaltung – zur Anordnung von zweckfreien, d.h. keine spezifische Erschließung oder Vertiefung des Themas mehr intendierenden Beschäftigungsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler verleiten kann, wie z.B. (Aus-)Malen (vgl. Schmid, 2012, 61).

Der derzeit schulpolitisch (→ [Schulpolitik](#)) verordnete kompetenzorientierte (Religions-)unterricht führt zu neuen Herausforderungen für die Struktur des Unterrichts wie z.B. die Identifikation von → [Anforderungssituationen](#), die Gestaltung von Lernaufgaben sowie die → [Evaluation/Feedback](#) (vgl. Obst, 2010, 132-223). Hierfür wurden unterschiedliche Varianten für die Artikulation entwickelt wie etwa ein Fünf-Felder-Handlungsmodell, ein AVIVA-Prozessmodell oder ein Fünf-Komponenten-Modell (vgl. hierzu im Detail Riegger, 2019, 137-147), die sich allerdings erst in der unterrichtlichen Praxis bewähren müssen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Scheuchenspflug, Peter, Art. Artikulationsschemata, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2020

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 1. Basisband, Göttingen 4. Aufl. 2002.
- Bahr, Matthias, Planungsschemata: Zwischen Gebundenheit und Offenheit, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik, München 2010, 513-524.
- Becker, Georg E., Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil I, Weinheim/Basel 10. Aufl. 2012.
- Englert, Rudolf, Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: Bizer, Christoph u.a. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht?, Jahrbuch der Religionspädagogik 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 52-64.
- Goldbrunner, Josef, Katechismusunterricht mit dem Werkheft, Dritter Teil, Vom Leben nach den Geboten und den letzten Dingen, München 3. Aufl. 1961.
- **Gonschorek, Gernot/Schneider, Susanne, Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung, Donauwörth 8. Aufl. 2015.**
- Hanisch, Helmut, Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis, Göttingen 2007.
- Lindner, Heike, Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion, Göttingen 2012.
- Mendl, Hans, Lernen, in: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hrsg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 223-230.
- Meyer, Hilbert, Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin 4. Aufl. 2009.
- **Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden. I: Theorieband, Berlin 14. Aufl. 2011.**
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 3. Aufl. 2010.
- Riedl, Alfred, Grundlagen der Didaktik, Stuttgart 2. Aufl. 2010.
- **Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010.**
- **Riegger, Manfred, Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation, Stuttgart 2019.**
- Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München aktualisierte Neuausgabe 2012.
- Schulz, Wolfgang, Unterricht – Analyse und Planung, in: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hg.), Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965, 13-47.
- Schweitzer, Friedrich/Haen, Sara/Krimmer, Evelyn, Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.
- Wiater, Werner, Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, Donauwörth 2011.
- **Zimmermann, Mirjam/Lenhard, Hartmut, Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Göttingen**

2015.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 *Tabellenschema orientiert am Berliner Modell*
- Abb. 2 *Beispiel für ein Artikulationsschema (vgl. Zimmermann, 2015, 137)*

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de