

Ritter, Werner H./Simojoki, Henrik: Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorie, in: Hilger, Georg u.a. (Hgg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014, hier 161-168.

3. Das Elementarisierungskonzept

Schülerinnen sowie Schüler und »Sachen«

Elementarisierung und Elementarisierungskonzept meinen keine neue religionsdidaktische Konzeption in Fortführung der großen religionsdidaktischen Konzeptionen des vergangenen 20. Jahrhunderts (vgl. HILGER/KROPAČ/LEIMGRUBER 2010, 42 ff.; STURM 2003, 37 ff.). Während nämlich eine religionspädagogische Konzeption Auskunft darüber gibt, was der Religionsunterricht generell am öffentlichen Ort

Schule zu einer bestimmten Zeit will und soll (bzw. wollte und sollte), stehen Elementarisierung und Elementarisierungsansatz für ein religionsdidaktisches *Modell* bzw. ein entsprechendes *Konzept zur Vorbereitung und Planung, reflektierten Durchführung/Gestaltung und Nachbereitung von (Religions-)Unterricht* (vgl. SCHWEITZER 2003c, 10). Im Unterschied zu einseitig funktionalen Lernansätzen oder formalen Bildungstheorien, die dazu tendieren, die (theologischen) Inhalte und letztlich auch die Schülerinnen und Schüler zu vernachlässigen, konzentriert sich das Elementarisierungskonzept vereinfacht und zugespitzt formuliert eben genau auf diese beiden Faktoren: Lernende und Inhalte. Wider Stofffülle und -materialismus ist sie an elementaren Inhalten interessiert und an dem, was die Schülerinnen und Schüler wirklich angeht, was sie wirklich brauchen, was ihre elementaren Erfahrungen ausmacht (vgl. EKD 1994, 28) und ihre Subjektwerdung fördert. Dementsprechend ist und arbeitet Elementarisierung zugleich themen- und subjektorientiert. Sie macht damit deutlich, dass sich Religionsdidaktik nicht in Methoden- und Verfahrensfragen bzw. Unterrichtsrezeptologie erschöpft. Sie fragt vielmehr wesentlich zum einen nach elementaren, d.h. wirklich relevanten »Sachen« qua Inhalte des Religionsunterrichts. Lernen und sich bilden können Schülerinnen und Schüler nämlich nur an und mit entsprechenden (Bildungs-)Inhalten, die sie über ihren jeweiligen »Tellerrand« qua vorhandenem Bildungshorizont hinausschauen lassen, an denen sie sich abarbeiten und im Sinne einer Horizonterweiterung gegenwarts- und zukunftsbezogen (Wolfgang Klafki) weiterentwickeln können. Zum anderen fragt Elementarisierung konstitutiv nach den *Schülerinnen und Schülern*, deren Subjektwerdung sie fördern will, nach ihren Lebens-, Verstehens- und Zugangsvoraussetzungen.

Zur Vorgeschichte des Elementarisierungsansatzes

Bemühungen um eine »schlichte«, elementare Einführung in den christlichen Glauben haben eine lange Vorgeschichte (vgl. SCHWEITZER 2003d, 204f.; SCHNITZLER 2007), die von Augustin über Luther und den Catechismus Romanus von Petrus Canisius bis in das 20. Jahrhundert hinein reicht, auch wenn dafür der Begriff Elementarisierung noch nicht verwendet wurde. Pädagogischerseits taucht der Begriff des Elementaren im Umfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. bildungstheoretischen Didaktik in den späten 1950er- und 1960er-Jahren vor allem bei Wolfgang Klafki (1963a; 1963b) auf. Im Sinne einer Doppelbewegung beinhaltet er eine wechselseitige Erschließung: »Erschlossensein einer Wirklichkeit [...] für einen Menschen« und »Erschlossensein dieses Menschen für die Wirklichkeit« (KLAFKI 1963, 43). Elementare Bildung vollzieht sich von daher als Vermittlung von Subjekt und Wirklichkeit und ist an elementaren Bildungsinhalten interessiert. In dieser Zeit nehmen evan-

gelische Religionspädagogen den Begriff des Elementaren auf und entwickeln unter dem Gesichtspunkt einer »Elementar-Theologie« (!) erste entsprechende religionspädagogische Ansätze (vgl. SCHWEITZER 2003d, 204), die aber weniger den pädagogisch-bildungstheoretischen Gedanken des Elementaren als vielmehr den einer Mini- bzw. Schmalspur-Theologie verfolgen.

Seit Mitte der 1970er-Jahre taucht das Stichwort Elementarisierung *explizit* sowohl als theologischer als auch didaktischer Begriff auf und meint die Konzentration auf theologisch Wesentliches. Elementarisierung wird dabei zum einen vor allem auf die Bibel bezogen im Sinne eines neuen Ansatzes einer biblischen Didaktik (vgl. BALDERMANN / NIPKOW / STOCK 1979), zum anderen wird darunter auch eine »Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden« (Comenius-Institut Münster 1977; vgl. SCHWEITZER 2003d, 205) verstanden. Bei allen Unterschieden im Einzelnen geht es bei den Elementarisierungsansätzen um den Versuch einer »Auswahl und Vereinfachung theologischer Inhalte« (METTE / SCHWEITZER 2002, 24). Danach in Vergessenheit geraten, taucht das Stichwort Elementarisierung erst wieder seit Mitte der 1980er-Jahre bei Karl Ernst Nipkow auf und wird von ihm als religionsdidaktisches Konzept profiliert (vgl. NIPKOW 1986). Seit dieser Zeit wird Elementarisierung von zahlreichen Religionspädagogen (vgl. SCHWEITZER 2003d, 207; RITTER 2001b, 84) zu einem komplexen und grundlegenden religionsdidaktischen Ansatz weiterentwickelt und ausgearbeitet (vgl. den Überblick bei RITTER 2001b, 82 ff.). Dieses wird mittlerweile von zahlreichen evangelischen wie katholischen Religionspädagogen bzw. -didaktikern (vgl. z.B. MENDL 2002a; SITZBERGER 2005; RIEGEL 2010; BAHR 2010a; HEIL 2013) als hilfreiches Konzept angesehen und kann als Art »gemeinsamer ökumenischer didaktischer Nenner« gelten. Auch kirchenoffiziell findet es Erwähnung und Zustimmung (vgl. DBK 1996, 16; EKD 1994, 28).

Elementarisierung heute – Das Tübinger Modell

Dem heutigen Elementarisierungsmodell liegt von den (evangelischen) Tübinger Religionspädagogen Nipkow (2002) und Schweitzer (2003c; 2003d) her ein bildungstheoretischer Ansatz zugrunde, der sich vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik resp. bildungstheoretischen Didaktik (Wolfgang Klafki) inspiriert weiß und zentral auf die »wechselseitige Erschließung« von Person und Sache zielt (vgl. NIPKOW 2002, 452). Demzufolge ist Elementarisierung hier keine (fundamental-) theologische, sondern eine konsequent religionsdidaktische Kategorie. Dabei geht es um die Ermittlung und Berücksichtigung elementardidaktischer Aufgaben und Schritte bei der Unterrichtsvorbereitung, der Durchführung (und Nachbereitung) des Unterrichts, um so lernende Subjekte und religiös-kulturelle Inhalte bzw. Objektivati-

onen (Texte, theologische Sachverhalte, Handlungszusammenhänge etc.) dergestalt fruchtbar füreinander zu erschließen, dass sich *Schülerinnen und Schüler* elementar und grundlegend religiös bilden können. *Lehrkräften* soll mit diesem Konzept didaktisch sinnvolles Wahrnehmen, Deuten und Handeln ermöglicht werden. Insofern geht es bei Elementarisierung um ein Lehr- und Lernkonzept, das bestimmte Entscheidungen notwendig macht, die den Lern- und Unterrichtsprozess strukturieren (vgl. ZILLESSEN 2000). Elementarisierung intendiert damit durchaus im Sinne der Korrelationsdidaktik (s. u. 2.) die zündende In-Beziehung-Setzung von Leben und Glauben von und für Lernende(n). Um dies zu erreichen, zergliedert sie der Überschaubarkeit und Nachvollziehbarkeit wegen Unterrichtsvorbereitung, -durchführung (und -nachbereitung) in anfänglich (so Nipkow seit Mitte der 1980er- und in den 1990er-Jahren) vier, heute mit Friedrich Schweitzer *fünf elementare didaktische Aufgaben, Suchlinien oder Arbeitsschritte*. Dieses mehrschrittige Verfahren will den zu planenden, durchzuführenden (oder gehaltenen) Unterricht in seiner Mehrperspektivität sehen lassen und erschließen und ihn »didaktisch handhabbar« machen (vgl. SCHWEITZER 2003c, 14). Im Einzelnen geht es um folgende *fünf Elementarisierungsschritte* bzw. »Fragerichtungen« (vgl. SCHWEITZER 2003c, 14 ff.), die je nach Thema und Lerngruppe unterschiedlich gruppiert werden können:

Elementare Strukturen

Die Komplexität von Glaube und Theologie erfordert – von der Grundschule an – sach- und textgemäße Konzentration auf theologisch Wesentliches als Grund-Legendes und Einfaches im Sinne »elementarer Strukturen«, die charakteristisch und unverzichtbar sind. Dies macht konkretisierende Stoff-Auswahl nötig, und zwar jenseits enzyklopädischer Ansprüche bzw. Fülle und subjektiver Vorlieben, die oft mit Verkürzungen einhergehen. Angesichts der Gefahr, vor der explodierenden Vielfalt theologischer Erkenntnisse zu kapitulieren oder der Herausforderung durch die »Sachen« (Inhalte) – angeblich schülerorientiert – einfach auszuweichen, ist es wichtig, sich mittels wissenschaftlicher Erkenntnisse »darüber klar zu werden, was beim jeweiligen Thema wesentlich ist und worauf es entscheidend ankommt« (SCHWEITZER 2003b, 17). Will mancher hierin eine versimplizierende Reduktion sehen, erscheint es dem Vorgang angemessener, dies als didaktische Konzentration zu bezeichnen. Dann aber muss gesehen werden, dass die elementarisierende Konzentration nicht allein aus der Sache heraus erwächst, sondern bereits in schülerorientierter Perspektive erfolgt: »Ausgangspunkt dieses Schrittes ist die Sache, Zielpunkt der Schüler!« (MENDL 2002a, 66). Im Falle des Grundschulreligionsunterrichts stellt sich dies – obwohl dessen Inhalte/Sachen natürlich unterschiedliche Deutungen und Sichtweisen zulassen – in aller Regel leichter dar als in weiterführenden Schulen. So ist – um zwei Beispiele zu nennen – etwa im Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11–24) dies entscheidend: Gottes irritie-

rende Liebe »überholt als Vergebung die Vergangenheit des Menschen, und sie überholt als Bitte zum Mitfeiern« die Selbstgerechtigkeit des Menschen bzw. des »älteren Sohnes« (Hans Weder; vgl. SCHWEITZER 2003c, 18). Und bei den in der Grundschule oft behandelten sogenannten Wundergeschichten – eigentlich müssten sie Geschichten von (göttlichen) Zeichentaten und Krafterweisen heißen – kommt es entscheidend darauf an, dass unsere unheile menschliche Welt als heilbar gezeigt wird (vgl. RITTER 2001a, 275 ff.; RITTER / ALBRECHT 2007a, 193 ff.; s. auch II.3).

Elementare Erfahrungen

Heutige Schülerinnen und Schüler suchen nach für sie lebensrelevanten, lebensbedeutsamen Erfahrungen, die sie »angehen«. Sie finden »nur das einleuchtend«, »was im Horizont ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt Sinn macht« (SCHWEITZER 2003c, 19). Dementsprechend arbeitet Elementarisierung erfahrungsorientiert. Sie bedenkt dazu heutige Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, sucht aber auch komplementär dazu nach in biblischen Stoffen überlieferten oder geborgenen Erfahrungen, die – seien sie fremd oder vertraut – kritisch-anregend wirken und, sei es positiv oder negativ, »zu den Erfahrungen heutiger Menschen sprechen« (SCHWEITZER 2003c, 20) können. In der Begegnung mit solchen Erfahrungen aus unterschiedlichen Erfahrungswelten (früher und heute) können sich Kinder produktiv mit der Welt, mit sich selbst und mit Gott auseinandersetzen. Neben analogen Erfahrungen lernen Menschen dabei besonders aus »Kontrasterfahrungen«, die uns, weil sie gerade nicht unseren eigenen Erfahrungen entsprechen, neue, andere Erfahrungen zuspiesen. Paradebeispiele für solches Lernen sind etwa biblische Gleichnisse, aber auch andere biblische Texte (s. II.3 und II.4) und weitere religionsdidaktisch relevante Zusammenhänge (s. II.6 und II.7). Gegenwärtige Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern verlangt religionsdidaktisch nach einer entsprechenden Erfahrungs-Hermeneutik. Das schon genannte Beispiel des Gleichnisses vom verlorenen Sohn ist eine solche Geschichte, die zahlreiche Erfahrungsbezüge, ähnliche und widersprüchliche, zum Leben heute Heranwachsender bietet (vgl. SCHWEITZER 2003c, 20). Schließlich gehören, wie neuerdings betont wird, auch die biografischen Erfahrungen der Lehrperson in diesen Analyseschritt (vgl. SIMOJOKI 2008, 81 f.). Angesichts der fortschreitenden Pluralisierung von Religion (s. I.2) ist es besonders wichtig, dass die Lehrkraft im Zuge der Unterrichtsvorbereitung ihre eigenen Erfahrungsvoraussetzungen bezüglich des gewählten Themas gründlich klärt. Das reflektierte Eingeständnis der Perspektivität der eigenen Weltdeutung trägt dazu bei, Verallgemeinerungen der eigenen Erfahrungsbestände zu vermeiden und dadurch angemessener mit den womöglich sehr anderen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Ferner bildet es die Voraussetzung dafür, im Bedarfsfall eigene Erfahrungen und Ansichten in das Unterrichtsgeschehen mit einzubringen.

Elementare Zugänge

Lange vernachlässigt, sehen wir heute, dass die elementaren Lebens-, Verstehens-, Anfangs- bzw. Zugangsvoraussetzungen von Lernenden generell, Kindern hier speziell religionsdidaktisch konstitutiv zu berücksichtigen sind. Kinder lernen (religiös) als aktive Subjekte auf die ihnen mögliche Weise, und sie sind (kleine) »Theologinnen und Theologen« (s. I.3 und III.2), freilich mit einer eigenständigen und – aus Erwachsenenperspektive – manchmal eigenwilligen Denkart. Was also ist das Elementare, wenn Kinder ihre eigenen Verstehens- und Deutungsweisen mitbringen? Um dies zu entdecken, braucht es den Einbezug entwicklungspsychologischer, rezeptionsästhetischer, sozialisationstheoretischer und lebensweltlicher Sichtweisen auf Schülerinnen und Schüler. Solche Hinsichten – heuristisch und nicht gesetzmäßig verstanden! – helfen uns, kindliches Denken und Verstehen wahrzunehmen und zu würdigen (vgl. SCHWEITZER 2003c, 22) und es nicht einfach von einer Erwachsenenperspektive her als »falsch« abzuqualifizieren. Der Gewinn entsprechender Entwicklungstheorien (JAMES W. FOWLER; FRITZ OSER / PAUL GMÜNDER; s. I.3) liegt darin, dass sie einen hilfreichen Beitrag »zur Schulung des »pädagogischen Sehens und Denkens«« (SCHWEITZER 2000, 248) von Religionslehrkräften leisten können, der ihren Horizont erweitert und ihr didaktisches Handeln beweglich hält. Wie also fassen Kinder – nicht die Religionslehrerinnen und -lehrer! – den »Vater«, den jüngeren und den älteren Sohn im Gleichnis Lk 15,11ff. auf? Was ist für sie daran wesentlich? Miteinbezogen werden müsste in diese dritte Elementarisierungsrichtung schließlich auch noch der sogenannte Konstruktivismus bzw. die Konstruktivistische Didaktik (s. III.1), die damit rechnet, dass die Schülerinnen und Schüler die Themen und damit den Unterricht mitkonstituieren (vgl. SITZBERGER 2005).

Elementare Wahrheiten

Was ist das gewiss-machende Wahre? Auch der Religionsunterricht kann und will nicht einfach an und für sich festliegende Wahrheiten vermitteln. Wahrheit, biblisch-theologisch als das verstanden, worauf ich mich verlassen kann, ergibt sich prozessual zwischen Sache und Person als *Wahrheit »für mich«* – nicht im Sinne eines naturwissenschaftlichen, intersubjektiv überprüfbaren Wahrheitsverständnisses, aber deswegen nicht von geringerer Bedeutung oder geringerem Wahrheitswert! Existenzielle Wahrheit ist in diesem Sinne anders und mehr als faktische Wahrheit (im Sinne von *adaequatio rei et intellectus*). Dies relativiert ein statisch-fixes und satzhaftes Wahrheitsverständnis. Elementarisierung meint auch »Streit um gewiss-machende Wahrheit« (NIPKOW 1986, 602) und spielt sich in offenen Lernprozessen ab. Wahrheit gibt es nicht »in Flaschen abgefüllt« oder im Konstrukt vorab, sondern sie zeigt und erweist sich, sie will »bezeugt«, besser: erzählt werden (s. III.3). Darüber können die Beteiligten ins Gespräch kommen und auch streiten.

Elementare Lernformen

Elementare Erfahrungen und elementare Anfänge bzw. Zugänge verlangen notwendig nach elementaren Lernformen im Sinne von aktivem praktischem Lernen. Ist Lernen mehr als passives Aufnehmen von Informationen (s. III.1), dann sollen Schule und Unterricht für Kinder zum Erfahrungsraum werden und sie im Sinne lebensbezogenen Lernens Erfahrungen machen lassen, weil sie sinnliche (Lern-)Wesen sind: Dies zeigt sich in ästhetischem, bildnerischem Gestalten ebenso wie in spielerischer Nachgestaltung etwa von Gleichnissen, in der Arbeit mit und an Symbolen, in liturgischen Vollzügen, Festen und Feiern, in der Begegnung mit Menschen, Orten und Einrichtungen (s. III.3–12), »wie sie ohne den Religionsunterricht in der Schule kaum einen Platz hätten« (SCHWEITZER 2003c, 25). Dabei schließt aktives praktisches Lernen kontemplative Erfahrungs- und Lernformen nicht aus, sondern ein (s. III.4).

Insgesamt ist beim Elementarisierungsmodell die gleichzeitige Achtsamkeit auf alle fünf genannten Fragerichtungen in der bipolaren Spannung zwischen »Sachen« / Inhalten und Lernenden charakteristisch und entscheidend. Die Fragerichtungen gleichen einem »Gerüst« und wollen zum selbstständigen Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von Religionsunterricht befähigen.

Kritisch ist zu sagen, dass der Elementarisierungsansatz – ähnlich wie die Korrelationsdidaktik (s. o.) – die alltägliche Praxis in der Grundschule nicht in dem Maße erreicht hat, wie es in der religionspädagogischen Fachdiskussion gerne dargestellt wird (vgl. FISCHER 2007, 370). Dementsprechend soll zur Elementarisierung ermutigt werden. Dazu müssen vermutlich die lebensgeschichtlichen, lebensweltlichen, entwicklungspsychologischen etc. Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler noch mehr berücksichtigt und die theologischen Inhalte noch differenzierter elementarisiert werden.

Elementarisierung und Kompetenzorientierung

Schließlich kommt dem Elementarisierungsmodell im Kontext der Wende zur Kompetenzorientierung (s. I.6) eine wichtige Bedeutung zu. Gerade unter dem regulativen Gesichtspunkt von Bildung (s. I.1) betrachtet, bleibt eine kompetenzorientierte Religionsdidaktik auf ergänzende Zugänge angewiesen, die darauf angelegt sind, den Religionsunterricht auch nach seiner thematischen Seite hin sach- und subjektgerecht anzulegen. Dabei stehen Kompetenzorientierung und Elementarisierung in keinem Konkurrenzverhältnis zueinander, sondern ergänzen und regulieren sich wechselseitig.

Zusammenfassung:

Elementarisierung und Korrelation sind zwei miteinander verwandte religionsdidaktische Ansätze, die eine Vermittlung von heutiger Situation und biblisch-christlicher Tradition bzw. von Schülerinnen und Schülern mit den »Sachen« des Religionsunterrichts intendieren. Das Elementarisierungskonzept sucht in diesem Sinne bei Unterrichtsvorbereitung und Durchführung nach elementaren Strukturen (Konzentration auf die wesentlichen theologischen Inhalte), elementaren Erfahrungen (erfahrungsorientierte Themenerschließung), elementaren Zugängen (Berücksichtigung der kindlichen Zugangsvoraussetzungen), elementaren Lernformen (aktive Aneignung) und elementaren Wahrheiten (zuverlässige Wahrheit »für mich«). Ähnlich ist das Ziel der Korrelationsdidaktik, Glaubenserfahrungen und Erfahrungen von Lernenden miteinander ins Gespräch zu bringen, damit sie sich gegenseitig erschließen. Die kritischen Anfragen an das Korrelationsprinzip bewahren davor, unrealistische Erwartungen an eine planbare Wechselbeziehung von Glaubensinhalten und Erfahrungen zu wecken, die sich unter den Bedingungen von Unterricht jedoch nicht einlösen lassen. Korrelation als religionsdidaktisches Prinzip, das immer wieder neu die Frage des Verhältnisses von lebensweltlicher Erfahrung und tradierter Glaubenserfahrung der jüdisch-christlichen Tradition sehr grundsätzlich in den Blick nimmt, ist darum zu ergänzen durch die Fragerichtungen einer elementarisierenden Religionsdidaktik, bei der das Wechselspiel von Person und Sache für die Planung von Unterricht aus verschiedenen didaktischen Blickwinkeln thematisiert wird.

Lesehinweise:

NIPKOW, KARL E. (2006): Elementarisierung. In: NHRPG², 451–455.

PLATZBECKER, PAUL (2013): Religiöse Bildung – Erfahrung – Subjekt:

In: Ders.: Religiöse Bildung als Freiheitsgeschichte. Konturen einer religionspädagogischen Grundlagentheorie. Stuttgart, 335–407.

SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011): Kindertheologie und Elementarisierung.

Wie religiöses Lernen gelingen kann. Gütersloh.