

I. Das Modell der Elementarisierung

1. Einführende Darstellung

Das Elementarisierungsmodell ist einerseits komplex und andererseits sehr einprägsam. Seine Einprägsamkeit bezieht sich vor allem auf die fünf Dimensionen der Elementarisierung, in denen es seine Arbeitsform für die Planung und Gestaltung von Unterricht gewinnt. Diese Dimensionen sollen in dieser einführenden Übersicht vorgestellt werden. Jede dieser Dimensionen lässt sich auch als ein Arbeitsschritt verstehen, dem eine bestimmte (fach-)didaktische Funktion zukommt. Die Abfolge der Schritte liegt dabei nicht fest, sondern kann je nach Thema variieren.

Übergreifend ist festzuhalten, dass Elementarisierung ein religionsdidaktisches Modell für die Vorbereitung und Gestaltung von (Religions-)Unterricht bezeichnet, das eine Konzentration auf pädagogisch elementare – also von den Inhalten ebenso wie von den Kindern und Jugendlichen (oder Erwachsenen) her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche – Lernvollzüge unterstützen soll.

Damit ist bereits auf die grundsätzliche didaktische Ausrichtung des Modells verwiesen: Es soll helfen, eine Brücke zwischen Inhalten und den Lernenden zu schlagen, sodass sich ein Inhalt als Thema für die Fragen, Interessen und Orientierungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen erschließen kann. Dies gilt im Religionsunterricht in jeweils abgewandelter Form ebenso für die biblisch-christliche Überlieferung wie für Themen aus der eigenen Gegenwart.

1.1 Elementare Strukturen

Zumindest im weitesten Sinne gibt es Unterricht nur, wenn dabei bestimmte Inhalte bearbeitet werden. Insofern leuchtet es ein, dass Schulfächer immer auf bestimmte Wissenschaften bezogen sind. Die Schule soll die Welt nicht einfach im Sinne alltäglicher Wahrnehmungen erschließen, sondern auf dem Niveau der jeweils bewährtesten Erkenntnisse.

Eine zentrale Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung besteht deshalb immer darin, dass sich die Unterrichtenden mit den entsprechenden Sachverhalten vertraut machen. Dazu müssen sie auf diejenige wissenschaftliche Disziplin zurückgreifen, die die Bezugswissenschaft zu ihrem Schulfach darstellt, aber – je nach Thema – auch auf andere Wissenschaften. Im Religionsunterricht müssen die elementaren Strukturen deshalb vor allem mithilfe der Theologie geklärt werden, aber auch der Philologie, der Geschichtswissenschaft, der Philosophie, der Human- und Sozialwissenschaften, der Religionswissenschaft u. a. m.

Zu einer didaktischen Aufgabe wird die Klärung elementarer Strukturen aber erst dadurch, dass schon bei diesem Schritt der Unterrichtsvorbereitung

eine bestimmte Lerngruppe vor Augen steht. Denn jede fachwissenschaftliche Klärung von Sachverhalten begegnet dem Problem, dass es immer weit mehr Erkenntnisse gibt, als in einer Unterrichtsstunde oder auch in einer Unterrichtseinheit aufgenommen werden können. Auswahl und Konzentration sind deshalb unverzichtbar, und sie sollen von einer Reflexion auf die Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der Lerngruppe gesteuert sein. Denkt man beispielsweise an einen Text wie das erste Kapitel der Bibel, so liegt unmittelbar auf der Hand, wie viele Fragen sich von diesem Text her stellen lassen.¹ Es geht natürlich als erstes um das Verständnis von Schöpfung, aber eben auch um Weltbilder und Gottesbilder, um Menschenbilder sowie speziell um Mann und Frau; daneben spielen aber auch Themenkomplexe wie Pflanzen und Tiere, Himmel und Erde, Wasser und vieles andere eine Rolle. Und damit ist die Auslegungs- sowie die Wirkungsgeschichte dieses Textes noch nicht einmal angesprochen. Eine Auswahl ist also unerlässlich.

Auch die Lehrperson ist bei der Sachklärung immer wieder aufs Neue gefragt, am eigenen Erkenntnisgewinn zu arbeiten. Denn das Elementarisierungsmodell würde missverstanden, wenn sich die Unterrichtenden beispielsweise im Falle des Grundschulreligionsunterrichts bei der Klärung elementarer Strukturen von vornherein auf das beschränken wollten, wonach die Kinder vielleicht fragen. Gerade bei der Sachklärung muss die Lehrkraft zu einer für sie selbst persönlich tragfähigen Sicht gelangen. Wie sehe ich und wie verstehe ich Schöpfung? Wie kann ich Gott als Schöpfer begreifen? Wie steht es um meinen Glauben an Gott als den »Schöpfer des Himmels und der Erde«?

Ein konzentriertes Ergebnis dieses Arbeitsschrittes sollte darin bestehen, in eigenen Worten formulieren zu können, worum es im Kern bei einem Text oder Thema geht – und zwar im Blick auf eine bestimmte Lerngruppe.

1.2 Elementare Zugänge

Schon bei den elementaren Strukturen ist deutlich geworden, dass es der Didaktik immer um eine auf Schülerinnen und Schüler bezogene Erschließung von Inhalten geht. Dafür haben sich in der didaktischen Tradition zwei Fragehinsichten herausgebildet, die nicht ohne Weiteres trennscharf und die auch in sich selbst differenzierungsbedürftig sind: einerseits der Alters- oder Entwicklungsbezug, andererseits der Erfahrungsbezug. Auf die erste Fragehinsicht soll in diesem Abschnitt eingegangen werden, auf die zweite dann im nächsten Abschnitt zu den elementaren Erfahrungen.

1 Vgl. dazu auch unten, S. 60 ff.

Grundsätzlich kann zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit ihren je spezifischen Formen des Denkens und Verstehens unterschieden werden. Doch hat sich das Lebensalter allein als wenig aussagekräftig erwiesen: Was sich manchen Kindern schon leicht erschließt, bleibt einem Teil der Jugendlichen oder Erwachsenen verschlossen. Die neuere Entwicklungspsychologie hat sich deshalb immer mehr vom Lebensalter als Ausgangspunkt für Charakterisierungen von Kindern und Jugendlichen gelöst.² Stattdessen fragt sie nach Entwicklungsständen, nach altersunabhängigen Entwicklungsstufen oder einfach nach der Ausprägung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Seit einiger Zeit kommt dazu noch der Hinweis auf domänenspezifische Entwicklungen, d. h. es wird berücksichtigt, dass Kinder beispielsweise in ihrem mathematischen Denken schon weit vorangeschritten sein können, während sie mit religiösen Fragen oder Texten noch kaum umgehen können.³ Dies wird besonders auf sozialisationsbedingte bereichsspezifische Vertrautheiten zurückgeführt, die von Kind zu Kind variieren.

Entscheidend für die Planung und Gestaltung von Unterricht ist nach heutiger religionsdidaktischer Auffassung aber die Einsicht, die sich ebenso auf die Entwicklungspsychologie wie auf die konstruktivistische (Religions-)Didaktik stützen kann: Kinder und Jugendliche erschließen sich bestimmte Sachverhalte oder die Welt im Allgemeinen jeweils auf ihre eigene Art und Weise. Sie sind dabei als aktive Subjekte tätig, die man auch nicht einfach belehren kann. Unterricht ist in dieser Sicht die Ermöglichung von Welterschließungsprozessen durch Kinder und Jugendliche, indem er dafür anregende Impulse, Erfahrungen und Erkenntnisse bereitstellt oder bereits Gelerntes korrigiert, erweitert oder manchmal auch irritierend hinterfragt.⁴

In religionsdidaktischer Hinsicht sind für die Beschreibung der elementaren Zugänge besonders entwicklungspsychologische Modelle bedeutsam geworden, vor allem aus der Psychoanalyse (Erik H. Erikson) und der Kognitionspsychologie (James W. Fowler, Fritz Oser) sowie aktuelle Weiterentwicklungen in beiden Bereichen.⁵ Mitunter wird das elementarisierungsdidaktische Anliegen

2 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 2016.

3 Im religionspädagogischen Bereich vgl. dazu: Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen 2016.

4 Vgl. dazu bspw.: Hans Mendl, *Konstruktivistische Religionspädagogik*. In: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 105–118.

5 Vgl. Friedrich Schweitzer u. a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 2019; Schweitzer, *Lebensgeschichte*; Büttner/Dieterich, *Entwicklungspsychologie*.

dabei so missverstanden, als gehe es darum, den Kindern bestimmte Fähigkeiten oder Verstehensmöglichkeiten abzusprechen und sie auf bestimmte Stufen der Entwicklung festzulegen. Dies wäre natürlich eine Absicht, die jeder ernstzunehmenden Didaktik von vornherein widerspricht. Wichtig ist gerade umgekehrt das Anliegen, die den Kindern eigenen Deutungsweisen stark zu machen und ihnen im Unterricht Raum zu geben.

Ein gutes Beispiel stellt die Behandlung biblischer Gleichnisse im Religionsunterricht dar. Gleichnisse sind durch metaphorische Sprache geprägt, die sich Kindern nicht ohne Weiteres erschließt.⁶ Bis in die ersten Jahre der Sekundarstufe hinein (besonders Klasse 5 und 6) muss deshalb sorgfältig geprüft werden, ob der geplante Unterricht einfach das theologisch-exegetische Verständnis eines Gleichnisses voraussetzt oder ob er tatsächlich so angelegt ist, dass auch Kinder, die Gleichnisse einfach wörtlich verstehen, sinnvoll damit umgehen können.

Ein konzentriertes Ergebnis dieses Arbeitsschritts sollte darin bestehen, in knapper Weise die Bandbreite der von den Kindern und Jugendlichen einer bestimmten Lerngruppe zu erwartenden Deutungsweisen zu benennen. Weitere didaktische Überlegungen werden sich darauf beziehen, ob und wie den Kindern und Jugendlichen Gelegenheit gegeben werden kann, ihre Deutungsweisen weiterzuentwickeln.

1.3 Elementare Erfahrungen

Dass Lernen dann erfolgreicher ist, wenn es an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpft oder wenn Erfahrungen im Unterricht ermöglicht werden, ist ein altes und weithin akzeptiertes didaktisches Prinzip. Für den Religionsunterricht geht es freilich nicht um beliebige Erfahrungen, sondern stets um solche, die sich spezifisch auf die Inhalte des Unterrichts beziehen lassen, beispielsweise Erfahrungen wie Angst und Hoffnung, Verlassensein und Geborgenheit. Darüber hinaus sind natürlich alle ausdrücklichen Erfahrungen mit Religion bedeutsam, etwa Begegnungen mit Kirche oder kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit, die Vertrautheit mit biblischen Geschichten usw. Solche Erfahrungen sind bei der heutigen Schülerschaft jedoch vielfach – aufgrund der nachlassenden religiösen und kirchlichen Sozialisation – nicht automatisch und vor allem nicht für alle Kinder und Jugendlichen vorauszusetzen.

Auch bei den elementaren Erfahrungen sind Differenzierungen erforderlich. Besonders die aktuelle Debatte um Inklusion und Heterogenität hat bewusst gemacht, wie weit die Erfahrungsvoraussetzungen in einer Lerngruppe streuen

6 Vgl. dazu unten, S. 94 ff.

können: nach Formen der Behinderung, nach Geschlecht und sozialer Herkunft, nach migrationsbedingten Hintergründen, Hautfarbe usw.⁷ Elementarisierender Unterricht muss sich auf eine Vielfalt unterschiedlicher Erfahrungen einstellen, die in einer Lerngruppe zu erwarten sind. Eine Hilfe können dabei vor allem sozial- und kulturwissenschaftliche Untersuchungen sein, die sich beispielsweise im Rahmen der Kinder- und Jugendforschung auf solche Erfahrungshintergründe beziehen. Religiöse Lernvoraussetzungen werden in sozialwissenschaftlichen Darstellungen allerdings nur selten angemessen berücksichtigt, weshalb spezielle, ausdrücklich auf Religion bezogene Studien im Blick auf die elementaren Erfahrungen besonders wichtig sind.⁸ Zunehmende Beachtung müssen in diesem Zusammenhang auch die Prozesse der Digitalisierung finden. Diese Prozesse bestimmen immer stärker die Lebensverhältnisse und machen auch vor Religion nicht halt, gerade im Kindes- und Jugendalter.⁹

Eine Besonderheit mancher Fächer, zu denen in hervorgehobener Weise auch der Religionsunterricht zählt, kann darin gesehen werden, dass Erfahrungen nicht nur aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu bedenken sind, sondern dass es auch auf die in Texten und Themen angesprochenen Erfahrungen ankommt. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn beispielsweise berührt nicht nur Vatererfahrungen in der Gegenwart, sondern ist auch mit Erfahrungen damaliger Väter und Kinder gesättigt. Elementarisierender Unterricht zielt daher auf Begegnungen – nicht nur auf der Textebene, sondern, vermittelt durch diese, auch auf der Ebene der Erfahrungen.

Eine konzentrierte Zusammenfassung besteht in diesem Falle darin, dass die für ein bestimmtes Thema wichtigsten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler beschrieben werden können, ergänzt durch eine Reflexion auf die in den jeweiligen Texten und Themen eingelagerten Erfahrungen.

1.4 Elementare Wahrheiten

Die Frage nach Wahrheit, die sich im Unterricht anhand einzelner Wahrheitsfragen oder eben Wahrheiten konkretisiert, gehört in charakteristischer Weise

-
- 7 Vgl. als Überblick: Wolfhard Schweiker, *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*, Göttingen 2017; Bernhard Grümme, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg 2017.
 - 8 Vgl. als derzeit jüngstes Beispiel: Friedrich Schweitzer/Golde Wissner/Annette Bohner/Rebecca Nowack/Matthias Gronover/Reinhold Boschki, *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*, Münster/New York 2018.
 - 9 Im religionspädagogischen Bereich vgl.: Ilona Nord/Hanna Zipernovszky (Hg.), *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*, Stuttgart 2017.

zum Religionsunterricht. Im Unterschied zu einer Religionskunde, die sich mit Religion nur in religiös-weltanschaulicher Neutralität befasst, soll im (konfessionellen) Religionsunterricht immer auch Raum für existenzielle Auseinandersetzungen mit Glaubensfragen sein.¹⁰ Wahrheiten können dabei nicht gelehrt oder gar vermittelt werden, aber sie können sich den am Unterricht Beteiligten erschließen.

Bei biblischen Texten stehen Glaubensüberzeugungen häufig gleichsam von selbst – von der Art der Texte her – ganz im Zentrum. Ein Satz wie »Ich bin das Licht der Welt« (Joh 8,12) enthält nicht einfach eine beschreibende Aussage, sondern kann als Appell an die Hörerinnen und Hörer aufgefasst werden, sich mit dem darin enthaltenen Anspruch auseinanderzusetzen und dazu eine eigene Position zu finden. Wenn Jesus Christus »das Licht der Welt« ist, dann ist dieses Licht nirgends sonst zu finden. Um Überzeugungen geht es aber auch bei nicht-biblischen Texten und Themen, wenn sie in die Perspektive des Glaubens gerückt werden. Ob allen Menschen tatsächlich dieselbe Würde zukommt, kann mit Hinweis auf die Allgemeine Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen beantwortet werden. Aus der Perspektive des Glaubens geht es zugleich um die Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,27), die biblisch gesehen jedem Menschen ohne Unterschied zu eigen ist.¹¹

Ähnlich wie bei den elementaren Strukturen besteht auch bei den elementaren Wahrheiten für die Lehrkraft eine Aufgabe darin, das eigene Verhältnis zum Inhalt zu klären – hier jedoch nicht in fachwissenschaftlicher Hinsicht, sondern bezüglich eines persönlichen, letztlich im eigenen Glauben wurzelnden Verhältnisses dazu. Hier steht dann nicht mehr nur im Vordergrund, was exegetisch gesehen »Schöpfung« bedeutet, sondern ich muss auch für mich als Lehrerin oder Lehrer klären, ob und wie ich selbst an Gott den Schöpfer glauben kann und glauben will. Gerade bei kontroversen Themen wie dem Schöpfungsglauben kommt es immer wieder vor, dass Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkraft daraufhin befragen, ob sie das »denn selber glaube«. Auf solche Fragen sollte eine professionell agierende Lehrkraft nicht nur spontan, sondern in vorbereiteter und reflektierter Weise antworten können.

In konzentrierter Zusammenfassung sollte am Ende dieses Arbeitsschritts die Identifikation von Wahrheitsfragen stehen, die im Unterricht aufbrechen können. Darüber hinaus sollte auch geklärt sein, wie Schüler und Schülerinnen zu solchen Fragen ermutigt werden können. Und schließlich sollte sich

10 Zur Unterscheidung zwischen Religionsunterricht und Religionskunde vgl.: Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 81–96.

11 Vgl. dazu unten, S. 36 ff.

eine Lehrkraft auch immer selbst daraufhin befragen, wie er oder sie zu einem bestimmten Thema steht. Selbst sperrige oder schwierige Themen lassen sich nur so authentisch unterrichten.

1.5 Elementare Lernformen

Dass auch unterrichtsmethodische Fragen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung von grundlegender Bedeutung sind, versteht sich von selbst. Mitunter herrscht sogar noch immer das Missverständnis vor, als bestünde die didaktische Hauptaufgabe gerade in der methodischen Gestaltung, was durch die bisherigen Überlegungen aber ebenso ausgeschlossen wird wie durch die grundlegende Unterscheidung zwischen Didaktik und Methodik. Unterrichtsmethodik ist immer nur ein Aspekt von Didaktik, der im Zusammenhang der Didaktik reflektiert und verantwortet werden muss.

Umgekehrt wäre es aber auch nicht angemessen, methodische Fragen als nachrangig anzusehen. Sie können nicht einfach als eine Art Anhang der ersten vier Elementarisierungsdimensionen verstanden werden. Häufig steht in der Praxis am Anfang gerade eine Unterrichtsidee, die sich auf bestimmte methodische Gestaltungsformen bezieht. Die Aufgabe besteht dann darin, eine solche Idee konsequent in den Gesamthorizont der Elementarisierung einzuzeichnen und damit für eine auch didaktisch sinnvolle Unterrichtsgestaltung zu sorgen.

Für das Elementarisierungsmodell sind Fragen nach elementaren Lernformen ebenfalls grundlegend: Zum einen kann der Unterricht nie allein von seinen Inhalten her elementar genannt werden. Es kommt immer auch darauf an, wie gelehrt und gelernt wird. Zum anderen soll sichergestellt werden, dass nicht einfach beliebige, angeblich »attraktive« Methoden oder allgemeine, angeblich »bewährte« Prinzipien wie vielfacher Methodenwechsel den Unterricht bestimmen. Stattdessen kommt es darauf an, welche Lernformen mit den anderen Elementarisierungsdimensionen harmonisieren. Wenn beispielsweise die poetische Gestalt eines Psalmtexts unter dem Aspekt der Strukturen, aber auch der Erfahrungen und Zugangsweisen als elementar angesehen wird, so kann dieser Text im Unterricht nur schwerlich auf einer schlechten Fotokopie oder gar ohne Berücksichtigung der Versstruktur präsentiert werden.

Unterrichtsgestaltung im Sinne elementarer Lernformen beruht auf vielfachen Erkenntnissen zum menschlichen Lernen. Lernen ist nie allein kognitiv, es schließt immer auch emotionale sowie körperliche Dimensionen ein. In der Schule ist es in Beziehungen eingelagert – sowohl zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern wie auch innerhalb der Lerngruppe. All dies sollte bei der Bestimmung der elementaren Lernformen bedacht werden.

Eine weitere Frage betrifft dabei die Medien, sowohl im Sinne der im Unterricht eingesetzten (Lern-)Medien als auch des weiteren medialen Horizonts, in dem sich das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen heute vollzieht. Die Frage nach elementaren Lernformen ist insofern immer auch mediendidaktisch zu reflektieren.

In knapper Zusammenfassung kann am Ende dieses Elementarisierungsschritts die Auskunft darüber stehen, welcher Zusammenhang zwischen den elementarisierungstheoretisch erschlossenen Inhalten auf der einen und den zu unterstützenden Aneignungs- bzw. Konstruktionsformen auf der anderen Seite besteht. Dies lässt sich dann durch die Auswahl unterrichtsmethodischer Planungen weiter konkretisieren.

1.6 Zusammenfassung: Die Elementarisierungsdimensionen im Überblick

In Tabellenform lassen sich die fünf Elementarisierungsdimensionen wie folgt darstellen:

Dimensionen der Elementarisierung	
Elementare Strukturen	Identifikation der zentralen inhaltlichen Aspekte, Zusammenhänge, Aussagen usw., die mithilfe der Fachwissenschaft (besonders der Theologie) herausgearbeitet werden, jedoch immer bereits mit Bezug auf eine bestimmte Lerngruppe, für die nicht gleichermaßen alle inhaltlichen Aspekte infrage kommen
Elementare Zugänge	Wahrnehmung und Beschreibung der besonderen Zugangs- und Deutungsweisen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen je nach Zielgruppe, aber auch verschiedener Einzelpersonen, deren je besondere Lebenslagen auch in ihre Verstehensweisen eingehen; Grundlage dafür sind entwicklungspsychologische sowie konstruktivistische Theorien, empirische Untersuchungen u.Ä.
Elementare Erfahrungen	Wahrnehmung und Beschreibung von Erfahrungen und lebensweltlichen Zusammenhängen, von denen her Kinder, Jugendliche und Erwachsene einem Thema begegnen bzw. auf die hin ein Thema ausgelegt werden kann, z. B. mithilfe der Sozialisationsforschung, empirischer Untersuchungen zur Religiosität u.Ä.
Elementare Wahrheiten	Identifikation der existenziellen Bezüge oder Gewissheiten, die bei einem Thema oder in einer biblischen Geschichte, etwa als Glaubensfragen, angesprochen oder enthalten sind; Prüfung von Möglichkeiten, diesen Wahrheitsanspruch dialogisch aufzunehmen; auch dafür bietet die Theologie wichtige Hinweise, daneben ist auch hier etwa an theologische Gespräche mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (Kinder- und Jugendtheologie) zu denken
Elementare Lernformen	Suche nach Formen des Lehrens und Lernens, die der Besonderheit des Themas gerecht werden, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte des Lernens (kognitiv, affektiv, handlungsorientiert) sowie kreativer Möglichkeiten der Gestaltung im Anschluss an die aktuelle pädagogisch-didaktische Methodik

2. Aktuelle Weiterentwicklungen: Konstruktivistische Lerntheorien – Kompetenzerwerb – empirische Unterrichtsforschung

Das Modell der Elementarisierung empfiehlt sich durch langjährige Bewährung in der Praxis von Ausbildung und Unterricht. Zugleich müssen sich Modelle der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung immer wieder weiterentwickeln, um mit dem aktuellen Stand der (fach-)didaktischen Diskussion sowie der (Unterrichts-)Forschung Schritt zu halten. Dabei wird auch sichtbar, ob ein bestimmtes Modell überhaupt entwicklungsfähig ist oder ob es lediglich einen bestimmten Stand der Didaktik widerspiegelt, mit dem es dann gegebenenfalls überholt ist.

Das Elementarisierungsmodell wurde und wird konsequent aktualisiert. Dabei hat es sich als so entwicklungsfähig erwiesen, dass es neue Elemente in sich aufnehmen kann. Mehr noch: Es hat sich gezeigt, dass gerade das Elementarisierungsmodell eine sinnvolle Aufnahme beispielsweise von Erkenntnissen aus der empirischen Unterrichtsforschung unterstützt und in gewisser Hinsicht erst ermöglicht.

2.1 Kinder und Jugendliche als Subjekte: Konstruktivismus, Kinder und Jugendtheologie

Die Forderung, Kinder und Jugendliche als Subjekte – auch ihres Lernens im Unterricht – wahrzunehmen und anzuerkennen, hat für das Elementarisierungsmodell immer mehr an Gewicht gewonnen. Von Anfang an war es ein zentrales Anliegen dieses Modells, die für Kinder und Jugendliche spezifischen Weltzugänge und Deutungsweisen auch bei der Unterrichtsplanung konstitutiv zu berücksichtigen. Dazu diente und dient der Rückgriff auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse, aber auch die Aufnahme von Befunden aus der Kindheits- und Jugendforschung.

Die neuere didaktische Diskussion hat dieses Anliegen mit der Ausbildung einer konstruktivistischen Didaktik weiter vorangetrieben. In der Religionsdidaktik wird ebenfalls weithin von einem konstruktivistischen Ansatz ausgegangen. Die Aufnahme spezieller konstruktivistischer Theorien stellt allerdings eher ein eigenes Spezialgebiet dar, während der fachdidaktische Mainstream stärker an der Kinder- und Jugendtheologie orientiert ist.¹² In

¹² Vgl. dazu etwa die Jahrbücher für Kindertheologie und Jugendtheologie sowie: Friedrich Schweitzer, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011; sowie das Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik.

den Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie sind deutlich konstruktivistische Perspektiven eingeflossen, daneben aber auch allgemeine Zielsetzungen und Wahrnehmungen aus der Religionspädagogik, besonders der Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen, des Rechts des Kindes auf Religion oder der religionspädagogischen Anthropologie des Kindes.¹³

Für das Elementarisierungsverständnis im Sinne der Unterrichtsvorbereitung sind am Ende weniger die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ansätzen entscheidend als das gemeinsame Anliegen, Kindern und Jugendlichen als aktiven Subjekten und als Konstrukteuren von Wirklichkeit gerecht zu werden. Lernen, so kann zusammenfassend formuliert werden, ereignet sich kaum einmal in der Gestalt bloßer Vermittlung, sondern in aller Regel durch aktive Aneignung und eigene Konstruktion der Lernenden. Das gilt beispielsweise auch für biblische Geschichten. Kinder und Jugendliche eignen sich solche Geschichten an, indem sie sie selbst auslegen. Spannend und herausfordernd ist dieser Aneignungsprozess dadurch, dass er mitunter zu Akzentuierungen führen kann, die sich von dem etwa der wissenschaftlichen Exegese zufolge Gemeinten deutlich unterscheiden. So können Kinder etwa das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg durchaus so verstehen, dass Jesus es als Negativ-Beispiel gemeint habe, damit die Menschen wissen, wie sie es nicht machen sollen.¹⁴ Oder sie sehen im Gleichnis vom Verlorenen Sohn ein eindrückliches Beispiel dafür, wie der Vater im Gleichnis zur Besinnung kommt, sein hartes Verhalten zu seinem Sohn bereut und so versöhnungsfähig wird.¹⁵ Dies widerspricht natürlich dem exegetischen Befund, aber einfach im Unterricht korrigieren lassen sich solche Deutungsweisen gerade nicht. Sonst entsteht ein lediglich aufgesetztes Wissen, ohne Bezug zu den eigenen Verstehensweisen. Lernen im Sinne des Elementarisierungsmodells kann deshalb nur so begriffen werden, dass es konstitutiv auf die eigenen Deutungsprozesse von Kindern und Jugendlichen bezogen ist.

In dieser Hinsicht hat die Kinder- und Jugendtheologie entscheidend zur Weiterentwicklung des Elementarisierungsmodells beigetragen. Dieser religionsdidaktische Ansatz hat zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass nicht nur unterrichtende Erwachsene, sondern auch Kinder und Jugendliche etwa im Religionsunterricht selbst auswählen, was für sie wesentlich ist, und es in eine Perspektive rücken, die für sie sinnvoll ist. Genau dies bedeutet ja die Auf-

13 Zum Hintergrund vgl.: Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion*, erw. Neuauflage, Gütersloh 2013.

14 Vgl. Anton A. Bucher, *Eine bloße Geschichte – Oder ein Gleichnis? Die Entwicklung des Gleichnisverständnisses als zentrale Komponente der Gleichnisdidaktik*. In: *Der Evangelische Erzieher* 41 (1989), 429–439.

15 Vgl. Schweitzer u. a., *Religionsunterricht*, 15–19.

forderung, Kinder und Jugendliche als Theologen wahrzunehmen und anzuerkennen. Umgekehrt erbringt das Elementarisierungsmodell für die Kinder- und Jugendtheologie eine entscheidende Erweiterung im Blick auf ihren Einsatz im Religionsunterricht. Denn im Unterricht kann es nie allein darum gehen, Kinder zu beobachten und zu fragen, wie sie beispielsweise ein Gleichnis verstehen. Unterricht gewinnt seine Berechtigung nur dann, wenn Kinder und Jugendliche gefördert werden. Anders ausgedrückt: Unterricht muss dem Lernen und damit dem Lernfortschritt dienen.

2.2 Kinder und Jugendliche fördern: Kompetenzerwerb

Der Anspruch, dass Unterricht Kinder und Jugendliche in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern soll, ist so alt wie die Schule selbst. Vergleichsweise neu ist die Verwendung des Kompetenzbegriffs, um diesen Effekt von Schule und Unterricht in einer auch empirisch überprüfbar Weise zu beschreiben. Im Hintergrund stehen die von der empirischen Bildungsforschung ausgehenden Vergleichsuntersuchungen zur Ausprägung entsprechender Kompetenzen (vor allem die PISA-Studien). Seither wird gefragt, welche Kompetenzen im Unterricht gefördert werden sollen und ob dies durch den entsprechenden Unterricht auch tatsächlich erreicht wird. Vor diesem Hintergrund versteht sich auch die inzwischen weithin vollzogene Umstellung auf kompetenzorientierte Bildungspläne.

Auch für die Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht kann die Kompetenzorientierung nicht ohne Folgen bleiben. Zwar ist in der fachdidaktischen Diskussion nicht nur für den Religionsunterricht noch immer umstritten, ob der ganze (Religions-)Unterricht nun kompetenzorientiert gestaltet werden und ob eine insgesamt veränderte Didaktik angestrebt werden soll, aber es steht doch außer Zweifel, dass auch der Religionsunterricht dem Kompetenzerwerb dienen muss.¹⁶ Was bedeutet dies nun für den Elementarisierungsansatz? Eine Prüfung von Möglichkeiten, Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung im Horizont der Elementarisierung miteinander zu verknüpfen, führt zu der Einsicht, dass sich den vorgestellten fünf Dimensionen der Elementarisierung schwerpunktmäßig bestimmte Kompetenzen zuordnen lassen: Sprachkompetenz, Selbstkompetenz, Urteilskompetenz, Methodenkompetenz, Orientierungs- und Dialogkompetenz. In Tabellenform lässt sich dies so darstellen:

16 Vgl. als Überblick sowie zum Folgenden: Friedrich Schweitzer u. a., Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren, Göttingen 2018.

Dimensionen der Elementarisierung	Zuordnung zu Kompetenzen
Strukturen	Sachkompetenz
Erfahrungen	Sprachkompetenz, Selbstkompetenz
Zugänge	Urteilskompetenz
Lernformen	Methodenkompetenz
Wahrheiten	Orientierungskompetenz, Dialogkompetenz

Diese Zusammenstellung kann durch weitere Kompetenzformulierungen gewiss noch erweitert werden – etwa im Blick auf Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz oder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme –, aber die entscheidenden Schwerpunkte sind damit benannt. Wichtig ist dabei vor allem, dass die genannten Kompetenzen mithilfe des Elementarisierungsmodells in einen konsequent didaktischen Zusammenhang gerückt werden. Mit anderen Worten: Es wird hier nicht dem Missverständnis Vorschub geleistet, als ließe sich einfach aus gesellschaftlichen Anforderungen ableiten, wie guter Unterricht aussehen soll. Auch ein an Kompetenzen ausgerichteter Unterricht muss in den Kindern und Jugendlichen, in ihren Lern-, Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen einen wesentlichen Bezugspunkt behalten, wie er vor allem in den Elementarisierungsdimensionen der Erfahrungen und Zugänge präsent gehalten wird. Zugleich gilt aber auch, dass die Frage nach dem Kompetenzerwerb in neuer Weise deutlich macht, dass sich Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb begreifen lässt und entsprechend gestaltet werden muss. Elementarisierung dient letztlich dem Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten im weiteren Horizont der Persönlichkeitsentwicklung, und der beabsichtigte Kompetenzerwerb lässt sich mithilfe des Elementarisierungsmodells so auslegen, dass er Kindern und Jugendlichen als Subjekten gerecht wird. Zu beachten bleibt dabei allerdings durchweg, dass sich guter Religionsunterricht nicht allein vom Kompetenzerwerb her bestimmen lässt. Kompetenzen sind gleichsam Produkte von Unterricht und zielen insofern auf die Produktqualität. Zum guten Unterricht gehört jedoch immer auch die Prozessqualität.

Dies kann an einem Beispiel veranschaulicht werden. Im Orientierungsrahmen der EKD wird beispielsweise folgende Kompetenz genannt:

»Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren.«¹⁷

¹⁷ Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, hg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2010 (EKD-Texte 111), 18.

Die Formulierung dieser Kompetenz lässt bereits einen Einfluss des Elementarisierungsmodells oder zumindest einer religionsdidaktischen Reflexion erkennen: Der Bezug auf den Erfahrungsbegriff macht deutlich, dass es um einen subjektbezogenen Unterricht gehen muss. Weiterhin wird deutlich, dass ein Religionsunterricht, der den Erwerb dieser Kompetenz unterstützen soll, darauf angewiesen ist, dass Kinder und Jugendliche wirklich ihren eigenen Glauben zum Ausdruck bringen können. Auch dies lässt sich mithilfe der verschiedenen Elementarisierungsdimensionen weiter erläutern.

Zunächst kann dabei an die elementaren Erfahrungen und die elementaren Zugänge gedacht werden. Nur wenn solche Erfahrungen und Zugänge berücksichtigt werden, kann es gelingen, den eigenen Glauben wahrzunehmen oder »eigene Erfahrungen« aufzunehmen. Vorausgesetzt ist dabei durchweg eine Konzentration auf das Wesentliche im Sinne der elementaren Strukturen. Und da die Kompetenzbeschreibung deutlich auf Reflexion, Verstehen und Urteilen abhebt, sind – der spezifischen Ausrichtung des Religionsunterrichts folgend – auch die elementaren Wahrheiten berührt. Gemeint ist nicht nur eine distanzierte Reflexion, sondern auch eine existenzielle, subjektbezogene persönliche Vertiefung der Urteilsbildung. Eine weitere Voraussetzung für »guten« kompetenzorientierten Religionsunterricht besteht in der Nutzung entsprechender Lernformen, die so ausfallen sollten, dass Kinder und Jugendliche selbst methodisch kompetent werden (»Methodenkompetenz«).

2.3 Elementarisierung und didaktischer Realismus: Empirische Unterrichtsforschung

Die Bedeutung empirischer Unterrichtsforschung hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Auch vor dem Religionsunterricht macht diese Entwicklung nicht Halt. Gerade zu diesem Unterrichtsfach besitzen empirische Untersuchungen schon eine lange Tradition, die bis zum Beginn des vergangenen Jahrhunderts zurückreicht. Allerdings ist die Anzahl von Studien, die sich direkt auf Unterrichtsprozesse und auf die Wirksamkeit von Religionsunterricht beziehen, zugleich noch immer recht klein.¹⁸ Häufiger anzutreffen sind Umfragen zum Religionsunterricht in der Schüler- und vor allem in der Lehrerschaft, die nur einen indirekten Einblick in den Unterricht selbst bieten können. Sie geben Aufschluss über Einstellungen zum Religionsunterricht, nicht aber über dessen tatsächlich realisierte Qualität.

18 Vgl. Friedrich Schweitzer/Reinhold Boschki (Hg.), *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*, Münster/New York 2018.

Das Elementarisierungsmodell hat sich schon früh – vor mehr als 25 Jahren – um eine empirische Fundierung durch Unterrichtsforschung bemüht.¹⁹ Ziel der damaligen Untersuchung war es vor allem, herauszufinden, wie die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht mit ihren entwicklungsbedingten Zugangsweisen und Erfahrungen zum Zuge kommen. Heute geht es beim Thema Unterrichtsforschung um ein breiteres Themenspektrum. Ziel ist die konstitutive Berücksichtigung empirischer Erkenntnisse schon bei der Planung und Gestaltung von Religionsunterricht.

Auch wenn die Anzahl einschlägiger Untersuchungen zum Religionsunterricht zunächst als gering zu bezeichnen war, kann inzwischen doch auf eine Reihe größerer Untersuchungen verwiesen werden. Um wenigstens einige Beispiele zu nennen:²⁰

- Untersuchungen zur Ausprägung von Kompetenzen im Religionsunterricht,
- Untersuchungen zur Möglichkeit, das Verständnis von Schöpfung durch Unterricht zu beeinflussen,
- Untersuchungen zur Wirksamkeit interreligiösen Lernens im Religionsunterricht,
- Untersuchungen zu bestimmten religionsdidaktischen Vorgehensweisen, etwa Besuchen in Kirchen.

Auch wenn die Aufzählung dieser Beispiele leicht erkennen lässt, dass damit keineswegs schon alle für die Planung von Religionsunterricht bedeutsamen Fragen in empirischen Studien untersucht worden sind, gilt doch, dass die nunmehr vorliegenden Erkenntnisse nicht einfach übergangen werden dürfen. Denn die meisten Untersuchungen gelangen zu Aussagen darüber, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Gestaltungsformen Religionsunterricht besser oder weniger gut gelingt. Genau dies aber ist auch für die Unterrichtsvorbereitung von entscheidender Bedeutung.

Die sich damit einstellende Frage, wie ein Weg von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsplanung gefunden werden kann, wirft allerdings auch Probleme und Schwierigkeiten auf. Empirische Untersuchungen können nie den Religionsunterricht insgesamt beleuchten. Von ihrer gesamten Vorgehensweise her sind empirische Untersuchungen darauf angewiesen, eine klar eingegrenzte Frage zu verfolgen. Unterrichtsplanung hingegen muss immer das Gesamt von Unterricht im Auge haben. Insofern erweist es sich als notwendig, für die theoretische und praktische Rezeption von Erkenntnissen aus der empirischen Unter-

19 Vgl. Schweitzer u. a., Religionsunterricht.

20 Einzelnachweise der Veröffentlichungen bei Schweitzer/Boschki, Researching.

richtsforschung auf ein religionsdidaktisches Modell zurückzugreifen, das eine reflektierte Rezeption empirischer Befunde unterstützt. Auch dafür hat sich das Elementarisierungsmodell als hilfreich erwiesen. Die Ausdifferenzierung nach den fünf Elementarisierungsdimensionen bietet ein ausreichend feingliedriges Raster, das eine gezielte Zuordnung von empirischen Befunden sowie deren praxisbezogene Nutzung erlaubt.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass das Elementarisierungsmodell, wie es sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, nicht auch selbst modifiziert werden müsste. Vielmehr gewinnt der Elementarisierungsansatz über seine herkömmlichen empirischen Bezüge auf die Kinder- und Jugendforschung sowie die Entwicklungspsychologie hinaus nunmehr mit der Unterrichtsforschung eine breitere empirische Basis, die sich in Zukunft – so ist zu hoffen – noch weiter verbreitern wird. In Entsprechung dazu muss nun in allen Dimensionen der Elementarisierung konsequent nach Anschlüssen an die empirische Unterrichtsforschung gefragt werden. Auch wenn diese Frage bislang in vielen Fällen noch nicht in ausreichend fundierter Weise beantwortet werden kann, gewinnt die Unterrichtsvorbereitung dadurch einen veränderten Horizont, indem die ausweisbare Zielerreichung bei der Planung mitbedacht wird.

Dass eine solche Verbreiterung dem Elementarisierungsansatz durchaus entgegenkommt, lässt sich beispielsweise an dem in der pädagogischen Psychologie bzw. in der empirischen Bildungsforschung heute weithin als grundlegend für alles Lehren und Lernen angesehenen Prinzip der kognitiven Aktivierung nachvollziehen.²¹ Diesem Prinzip zufolge hängt die Qualität von Unterricht in hohem Maße davon ab, dass es gelingt, Kinder und Jugendliche durch Fragen und Problemstellungen, durch neue Wahrnehmungen, überraschende Aufgaben usw. zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen zu bewegen bzw. sie darin zu unterstützen. Wenn im Elementarisierungsansatz schon seit Langem die Bedeutung der elementaren Zugänge hervorgehoben wird, so lässt sich dies nun im Sinne der kognitiven Aktivierung weiter zuspitzen: Die Beachtung der elementaren Zugänge entspricht offenbar nicht nur der allgemeinen Aufgabe, dass sich Unterricht immer auf die Schülerinnen und Schüler einstellen muss, sie entspricht vielmehr auch dem psychologisch-pädagogischen Qualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung. Darauf muss entsprechend, etwa bei der Entwicklung der Aufgaben, die im Unterricht bearbeitet werden sollen, geachtet werden.

21 Vgl. dazu: Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, *Psychologie des Unterrichts*, Paderborn u. a. 2013.

3. Hintergründe: Herkunft und Intention des Modells

Die Vorbereitung und Gestaltung von Religionsunterricht setzt keine umfassende Vertrautheit mit der Geschichte der Religionsdidaktik voraus. Gleichzeitig gehört es aber doch zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften, zu wissen und beispielsweise gegenüber Kolleginnen und Kollegen in der Schule ausweisen zu können, welchen didaktischen Vorstellungen der eigene Religionsunterricht folgen soll. Dazu sind Hintergrundinformationen erforderlich, wie sie im Folgenden in knapper Form geboten werden. Die daraus zu gewinnende Klarheit im Blick auf die mit dem Elementarisierungsansatz verbundenen Intentionen kann dann durchaus auch die praktische Arbeit erleichtern.

3.1 Entstehung und religionspädagogische Rezeption

Seit ungefähr 40 Jahren gehört die Frage nach Elementarisierungsmöglichkeiten zu den Grundthemen, die die religionsdidaktische Diskussion in Deutschland bewegt haben und weiterhin bewegen. Dies ist schon an sich bemerkenswert, weil das Feld der Religionsdidaktik häufig durch einen raschen Wechsel der Themen und einander schnell ablösender sogenannter Konzeptionen oder Ansätze gekennzeichnet ist. Nur selten werden bestimmte Fragestellungen jahrzehntelang festgehalten. Darin liegt ein erster Hinweis darauf, dass es sich bei der Frage nach Elementarisierungsmöglichkeiten um ein Grundanliegen der Religionsdidaktik handelt, das eben nicht mit einer notwendigerweise wieder abzulösenden (Einzel-)Position gleichgesetzt werden kann.

Der bis heute bedeutsam gebliebene Strang der religionsdidaktischen Diskussion zur Elementarisierung beginnt Mitte der 1970er Jahre.²² Zugleich ist aber auf eine Vorgeschichte zu verweisen, die auch deshalb nicht übergangen werden soll, weil hier die Verbindung zwischen Religionsdidaktik und Allgemeiner Didaktik sichtbar wird.

Als Urvater und eigentlicher Urheber des Elementarisierungsdenkens gilt *Johann Heinrich Pestalozzi*. Seine entsprechenden Ausführungen sind aber weniger als didaktisch zu bezeichnen, sondern betreffen eher eine pädagogisch-methodische Prinzipienlehre. Insofern gibt es auch keine direkte Kontinuität zwischen Pestalozzi und der heutigen Elementarisierungsdiskussion, obwohl

²² Vgl. als Überblick sowie mit Nachweisen zum Folgenden: Schweitzer u. a., Religionsunterricht; vgl. auch: Friedrich Schweitzer u. a., Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn ⁴2013.

das von Pestalozzi vertretene Prinzip der Anschaulichkeit durchaus bedeutsam geblieben ist.

Bahnbrechend waren in didaktischer Hinsicht vor allem die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers *Wolfgang Klafki*, der mit seiner bildungstheoretischen Didaktik in den 1960er Jahren auch Grundlagen für das heutige Elementarisierungsverständnis in der Religionsdidaktik gelegt hat.²³ Bei Klafki wird das Elementare zu einer grundlegenden allgemeindidaktischen Kategorie. Er verknüpft das Elementare eng mit der Frage der Zugänglichkeit von Lerninhalten, wobei er allerdings in seinen späteren Arbeiten nicht mehr auf den Elementarisierungsbegriff zurückgekommen ist.

In der Religionsdidaktik der 1970er Jahre bedeutete der Begriff der Elementarisierung zunächst eine Abgrenzung gegenüber dem in dieser Zeit sehr einflussreichen problemorientierten Religionsunterricht. In kritischer Auseinandersetzung mit diesem Ansatz ging es bei der Elementarisierung damals vor allem um eine erneut theologische Profilierung, die sich besonders gegen eine als Bedrohung wahrgenommene gesellschaftspolitische Überformung des Religionsunterrichts wenden sollte. Zugleich sollte gezeigt werden, dass ein theologisch profilierter Unterricht keineswegs an den Kindern und Jugendlichen sowie an deren Erfahrungen und Interessen vorbeigehen muss.

Die kritische Auseinandersetzung mit einem problemorientierten Religionsunterricht erklärt auch, warum die Elementarisierungsansätze dieser Zeit vor allem den Unterricht über biblische Texte im Blick hatten. *Ingo Baldermann* beispielsweise vertrat mit seiner biblischen Didaktik ausdrücklich ein Gegenmodell zur Problemorientierung.²⁴ In nicht unproblematischer Weise wendete er sich auch gegen alle Versuche, biblische Texte mithilfe erziehungswissenschaftlicher Didaktik oder entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zu erschließen. Gelten sollte nunmehr allein die von ihm so bezeichnete »biblische Didaktik«, die der Bibel selbst entnommen werden müsse. Dieser Hinweis ruft exemplarisch in Erinnerung, dass Elementarisierung auch in einem unpädagogischen Sinne so missverstanden werden kann, als gehe es allein darum, eine Theologie in vereinfachter Form – eine »Mini-Theologie« – vermitteln zu wollen. Erst mit den Ansätzen von *Karl Ernst Nipkow* sowie später von *Godwin Lämmermann* und *Friedrich Schweitzer* wurde der Elementarisierungsansatz auch pädago-

23 Vgl. besonders: Wolfgang Klafki, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim 1963.

24 Vgl. Ingo Baldermann/Gisela Kittel, *Die Sache des Religionsunterrichts. Zwischen Curriculum und Biblizismus*, Göttingen 1975.

gisch-didaktisch profiliert.²⁵ Nunmehr kam es gerade darauf an, den Nachweis zu liefern, dass Theologie und Pädagogik in der Didaktik nicht in einem wechselseitigen Konkurrenzverhältnis stehen, sondern dass theologische und pädagogische Kriterien hier konvergent zur Wirkung gebracht werden können. Damit steht der Elementarisierungsansatz für den Anspruch, dass der Religionsunterricht seine Qualität ebenso in theologischer wie in pädagogischer Hinsicht ausweisen können muss und auch ausweisen kann, wenn er dem Elementarisierungsmodell folgt.

3.2 Weiterentwicklung zu einem allgemeinen Modell der Religionsdidaktik

Für die Weiterentwicklung des Elementarisierungsansatzes zu einem allgemeinen Modell der Religionsdidaktik können im Rückblick drei Aspekte als maßgeblich angesehen werden:

(1) Mit seiner damals innovativen Berücksichtigung der elementaren Zugänge und elementaren Erfahrungen erwies sich das Modell als religionsdidaktisch so überzeugend, dass es nicht länger einleuchten konnte, es nur für einen auf die Bibel bezogenen Unterricht einzusetzen. Auch bei Themen, die sich stärker auf die heutige Lebenswelt beziehen, sind solche Erfahrungsbezüge sowie die eigenen Zugänge von Kindern und Jugendlichen konstitutiv zu berücksichtigen. Insofern konnte es nicht bei dem einseitigen Weg von der (biblischen) Überlieferung hin zur Gegenwart bleiben, sondern didaktisch musste auch der umgekehrte Weg beschritten werden: von der Gegenwart hin zur Überlieferung.

Auf diese Weise trat auch immer deutlicher vor Augen, dass es nicht sinnvoll sein konnte, den Elementarisierungsansatz als eine religionspädagogische »Konzeption« zu verstehen und ihn damit in die sich immer weiter fortsetzende Reihe einander ablösender Konzeptionen einzuordnen. Hatte die Abgrenzung gegenüber dem problemorientierten Religionsunterricht zunächst ein solches Verständnis nahegelegt, so führte die zunehmende Anwendung des Elementarisierungsansatzes auf Probleme, Themen und Herausforderungen der Gegenwart zu der Einsicht, dass sich die Aufgabe der Elementarisierung gleichsam auf einer übergeordneten Ebene auf die verschiedenen Bereiche beziehen lässt, die von den verschiedenen Konzeptionen akzentuiert werden: auf Bibel und

25 Vgl. mit entsprechenden Nachweisen: Schweitzer u. a., Elementarisierung im Religionsunterricht.

Gegenwarts- oder Zukunftsprobleme ebenso wie auf Symbole und Zeichen, auf ästhetische Themen ebenso wie auf ethische Problemstellungen usw.

(2) Zu dieser Weiterentwicklung des ursprünglich – jedenfalls in der hier beschriebenen Form – vor allem im Bereich der evangelischen Religionsdidaktik entstandenen Elementarisierungsansatzes trug dann auch eine sich intensivierende Verbindung mit katholisch-religionsdidaktischen Ansätzen bei. Heute gehört der Elementarisierungsansatz zu den die konfessionsbezogenen Ansätze übergreifenden Elementen in der Religionsdidaktik.²⁶

(3) Erst mit dieser Weiterentwicklung war auch der Weg dafür frei, den Elementarisierungsansatz als Modell für die Planung und Gestaltung von Religionsunterricht aufzunehmen und ihn in diesem Sinne weiterzuentwickeln. Dazu gehörte nicht zuletzt auch die Aufnahme unterrichtsmethodischer Aspekte (»elementare Lernformen«), die zunächst gar nicht im Blick gewesen waren.

3.3 Elementarisierung als konstitutive Verbindung bildungstheoretischer und theologischer Perspektiven auf den Religionsunterricht

Schon der Hinweis auf Klafkis Didaktik als Ausgangspunkt der Elementarisierungsdiskussion lässt erkennen, dass es um eine dezidiert bildungstheoretische Didaktik geht. Dies bedeutet, dass der Unterricht immer dem Vorrang (»Primat«) von Bildung untersteht, als dem konstitutiven übergreifenden Ziel, die Bildung von (jungen) Menschen zu ermöglichen und zu unterstützen. Dieser Anspruch grenzt sich gegenüber allen Auffassungen ab, die Pädagogik, Schule und Unterricht einfach gesellschaftlichen und insbesondere wirtschaftlichen Zwecken unterstellen.

Zugleich wird daran festgehalten, dass die Bildung des Menschen nicht isoliert geschehen kann, sondern nur in Gestalt einer wechselseitigen Erschließung von Person und Sache (»kategoriale Bildung« im Sinne Klafkis). Ein ausschließlich materialer, allein von den Inhalten her argumentierender Unterricht wird dem Anspruch der Bildung von Personen, oder wie später gesagt wurde, der Subjektwerdung nicht gerecht.

Für die Religionsdidaktik ist der gleichursprüngliche Bezug von Elementarisierung auf beide Pole, Bildung und Theologie, entscheidend. Aber es ist

²⁶ Exemplarisch verwiesen sei auf: Reinhold Boschki u. a., Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt ³2017; Ulrich Riegel, Religionsunterricht planen, Stuttgart ²2014.

streng darauf zu achten, dass hier kein Konkurrenzverhältnis entsteht. Es soll nicht darum gehen, ob eher die Bildungstheorie oder die Theologie maßgeblich sein soll. Vielmehr liegt alles daran, zu zeigen, dass Religionsunterricht zugleich bildungstheoretisch und theologisch verantwortet werden kann. Diese Sichtweise hat Konsequenzen bis in die Gestaltung der einzelnen Religionsstunde hinein.

3.4 Elementarisierung und das Profil des Religionsunterrichts

Im Blick auf die Bildungsqualität von Religionsunterricht wurde der Beitrag zu einer solchen Ausrichtung an Bildung bereits oben dargestellt. Im Folgenden soll es um die Frage gehen, in welchem Sinne gerade ein bildungstheoretisch verantworteter Religionsunterricht auch ein theologisches Profil ausbilden kann. Darüber hinaus soll deutlich werden, warum der Elementarisierungsansatz zwar zumindest teilweise bei religionskundlichen Themen oder Formen von Unterricht eingesetzt werden kann, im Kern aber doch auf einen positionellen, also nicht nur neutralen Religionsunterricht zielt.

Entscheidend ist in dieser Hinsicht, dass Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht die Möglichkeit haben, existenzielle Fragen zu klären. Solche Fragen beziehen sich für junge Menschen heute häufig auf die Suche nach Lebenssinn sowie nach einem glücklichen und glückenden Leben. Welche Sinnangebote sind tragfähig? Welche erweisen sich als nur vordergründig oder als auf nur kurze Sicht attraktiv? Theologisch gesprochen steht damit die Wahrheit von Lebenssinn und Lebensdeutungen auf dem Prüfstand. Insofern kommt theologisch alles darauf an, dass im Religionsunterricht nicht nur Informationen angeboten und Sachverhalte besprochen werden können, sondern auch die Wahrheitsfrage gestellt werden darf. Dass dies tatsächlich möglich ist, lässt sich aber pädagogisch gleichermaßen begründen, eben weil die Reflexion und Kommunikation über Sinnfragen besonders für Jugendliche unerlässlich ist.

Dies ist eine der Begründungen dafür, warum beim Elementarisierungsansatz auch die Dimension der elementaren Wahrheiten eigenen Raum erhält. Die Wahrheitsfrage ist zwar keineswegs auf den Religionsunterricht beschränkt, aber die Suche nach existenzbestimmender Wahrheit zeichnet eben doch in besonderer Weise den Religionsunterricht aus. Man kann auch sagen, dass der Religionsunterricht gerade dann und deshalb interessant wird, wenn und weil existenzielle Wahrheiten angesprochen werden.

Auch im Blick auf die Lehrkräfte eröffnet ein solcher dialogischer Religionsunterricht, in dem nicht nur über Sachverhalte gesprochen wird, besondere Chancen, stellt aber zugleich auch vor besondere Herausforderungen. Lehr-

kräfte haben im Religionsunterricht die Möglichkeit, sich unmittelbar auf lebensbedeutsame Fragen junger Menschen zu beziehen und sie darin zu unterstützen, eine Orientierung im Leben zu finden. Dabei müssen sie sich aber auch fragen lassen, für welche Lebensentscheidungen sie selbst einstehen wollen. Ausgeschlossen bleibt dabei von vornherein allerdings, dass Lehrkräfte ihre Lebensentwürfe und Glaubensüberzeugungen einfach auf Kinder und Jugendliche übertragen. Ein solcher Unterricht geriete zur Indoktrination, was pädagogisch ebenso wie theologisch ausgeschlossen sein muss. Stattdessen geht es hier um ein dialogisches Verhältnis, bei dem eigene Orientierung immer auch durch Abgrenzung von anderen Orientierungen zu gewinnen ist.

Verstößt eine Lehrkraft, die im Religionsunterricht eigene Glaubensüberzeugungen zu erkennen gibt und zur Diskussion stellt, nicht automatisch gegen jegliche Neutralitätsanforderung? Diese Frage ist durchaus zu bejahen, aber darin liegt gerade kein Nachteil eines solchen Unterrichts. Vielmehr begründet der Zusammenhang zwischen existenziellen Fragen und einer positionellen oder engagierten Ausrichtung des Unterrichts gerade den Sinn eines konfessionsgebundenen Religionsunterrichts. Zugespitzt: Nur ein konfessionsgebundener Religionsunterricht kann sich auf die Wahrheitsfragen einlassen. Je stärker der Unterricht an das Neutralitätsgebot gebunden sein soll, desto mehr verliert er auch an existenzieller Bedeutung und Tiefe.

An dieser Stelle wird deutlich, dass religionsdidaktische Modelle immer auf einen weiterreichenden Hintergrund verweisen, der rechtliche Formen der Institutionalisierung und damit das Verhältnis zwischen Staat und Kirche oder anderen Religionsgemeinschaften betrifft. Religionsdidaktik umfasst eben nicht einfach beliebig übertragbare Technologien, die sich in mechanischer Weise ganz unabhängig von allen Kontexten einsetzen ließen.

Damit ist aber nicht in Zweifel gezogen, dass die verschiedenen Elementarisierungsdimensionen sich sinnvoll auch bei religionskundlichen Themen und wohl auch in einem religionskundlich ausgerichteten Unterricht einsetzen lassen. Die Wahrheitsfrage und die existenziellen Bezüge müssen dann zwar deutlich zurücktreten, aber die Klärung von Inhalten oder Themen, die Berücksichtigung von Zugangsweisen und Erfahrungshintergründen bleiben bei einem solchen Unterricht ebenso wichtig wie die Orientierung an elementaren Lernformen. Der Elementarisierungsansatz zielt auf ein Verständnis von Religionsunterricht, das diesen Unterricht nicht einfach von allen anderen Fächern isoliert. Seine Verankerung in der Allgemeinen Didaktik sorgt vielmehr erwartbar dafür, dass der Religionsunterricht immer auch den allgemeinen Ansprüchen an ein Schulfach gerecht zu werden vermag.

