

II. Religionsunterricht vorbereiten als Aufgabe der Elementarisierung

1. Zehn Schritte der Planung von Unterricht – am Beispiel »Menschenwürde und Menschenrechte« (Klasse 9/10)

Insgesamt lässt sich die Planung von Unterricht nach dem Elementarisierungsmodell in Gestalt von zehn Arbeitsschritten darstellen, wobei die fünf Dimensionen der Elementarisierung gleichsam den Kern der Unterrichtsvorbereitung bilden. Diese Arbeitsschritte werden im Folgenden nacheinander dargestellt, wobei die verschiedenen Dimensionen der Elementarisierung zugleich weiter konkretisiert und anhand eines Themas exemplarisch veranschaulicht werden. Dafür dient »Menschenwürde und Menschenrechte« für Klassenstufe 9/10 als Beispiel. Für die Unterrichtsplanung kommt als weitere Aufgabe hinzu, dass ein übergreifendes Stundenziel formuliert werden muss, das sich aus der Erarbeitung der fünf Elementarisierungsdimensionen ergeben soll.

Mitunter wird im Zuge der Kompetenzorientierung auf die Formulierung von Stunden- oder Lernzielen verzichtet, was sich in der Praxis jedoch nicht bewährt hat.²⁷ Kompetenzen beschreiben Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich in einer einzelnen Stunde oder in einer Unterrichtseinheit zwar unterstützen, aber eben nicht so ausbilden lassen, dass von einem erreichbaren Stundenziel gesprochen werden könnte. So ist es etwa durchaus sinnvoll zu sagen, dass in einer bestimmten Stunde »soziale Kompetenz« gefördert werden soll, während die Behauptung, am Ende einer Stunde hätte sich soziale Kompetenz ausgebildet, nicht überzeugen kann. Ganz offensichtlich bliebe eine solche Aussage insofern sinnlos, als sie auf einer deutlich anderen Ebene liegt als die Planung einer Stunde. Einzelne Unterrichtsstunden leisten immer nur einen begrenzten Beitrag zum Aufbau von Kompetenzen. Der Bezug auf Kompetenzen muss gleichwohl auch bei der Bestimmung von Stundenzielen sorgfältig beachtet werden. Genauer gesagt beeinflusst die Entscheidung, welche Kompetenz oder welche Kompetenzen in einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit besonders unterstützt werden sollen, dann auch die Bestimmung von Stundenzielen. Insofern sollte die Reflexion auf Kompetenzen der Formulierung eines Stundenziels vorangehen. Darüber hinaus kann die Frage nach Kompetenzen gleichsam als eine Art kritisch rückblickende Perspektive eingesetzt werden, die am Ende den geplanten Unterricht unter dem Aspekt des erwarteten Kompetenzerwerbs noch einmal Revue passieren lässt. Darüber hinaus sollen Stunden- oder Lernziele selbst kompetenzorientiert formuliert sein.

27 Vgl. Friedrich Schweitzer, Religionsunterricht planen: Zum Verhältnis zwischen Kompetenzen und Lernzielen. In: ZPT 70 (2018), 360–371.

Als weitere Anforderung an die Planung und Gestaltung von Unterricht wurde bereits in Teil I der Bezug auf die empirische Unterrichtsforschung genannt. Ein solcher Bezug entspricht dem heutigen Diskussionsstand vor allem in der empirischen Bildungsforschung: Unterrichtsplanung soll sich, wo immer möglich, auf empirische Befunde zur Wirksamkeit bestimmter Formen von Unterricht beziehen. Dieser Bezug kann und soll bei allen Elementarisierungsdimensionen berücksichtigt werden. Zugleich ist es sinnvoll, solche Bezüge von Anfang an, also noch ehe die einzelnen Elementarisierungsdimensionen aufgenommen und bearbeitet werden, in den Blick zu nehmen. Dabei stellt sich allerdings häufig heraus, dass speziell für den Religionsunterricht noch immer sehr wenige empirische Studien zum Unterricht selbst verfügbar sind.²⁸ Offenbar besteht hier noch eine Lücke, die sich in Zukunft hoffentlich Schritt für Schritt verkleinern wird. Wo solche Befunde bereits vorliegen, sollten sie umso mehr Beachtung finden – Beispiele dazu finden sich in Teil III des Bandes. Auf jeden Fall kann zumindest auf allgemeine Erkenntnisse der empirischen Unterrichtsforschung zurückgegriffen werden – beispielsweise in Gestalt des Prinzips der kognitiven Aktivierung als Anforderung an jede Form von Unterricht²⁹ – sowie auf Erkenntnisse aus der Kindheits- und Jugendforschung, die gerade für den Elementarisierungsansatz von konstitutiver Bedeutung sind.

Die Reihenfolge, in der die verschiedenen Elementarisierungsdimensionen bei der Unterrichtsplanung bearbeitet werden, liegt nicht fest. Je nach Thema und Situation kann es sich empfehlen, etwa von den elementaren Zugängen oder von den elementaren Wahrheiten auszugehen. Die im Folgenden gewählte Reihenfolge, die bei den elementaren Strukturen einsetzt, ist insofern keineswegs verbindlich. Sie stellt allerdings vielfach den Normalfall dar, da am Anfang der Planung häufig die Entscheidung für ein bestimmtes Thema, auch im Sinne einer Vorgabe von Lehr- oder Bildungsplänen, steht.

Der schrittweisen Erarbeitung der Elementarisierungsdimensionen geht sinnvollerweise eine allgemeine Orientierung voraus, als Identifikation von Ausgangspunkten beispielsweise in den Bildungsplänen, aber auch hinsichtlich des jeweiligen Standes der religionsdidaktischen (Unterrichts-)Forschung.

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

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

1.1 Ausgangspunkte – Orientierungen

Eine erste Überlegung sollte sich auf die – möglicherweise aktuelle – Bedeutung des gewählten Unterrichtsthemas richten. Schon hier ergeben sich Erkenntnisse dazu, was bei diesem Thema derzeit besonders wichtig sein könnte, wobei immer zugleich von den Kindern und Jugendlichen her gedacht werden muss. Nicht was allgemein – etwa in von Erwachsenen genutzten Medien – als aktuell gilt, kann hier entscheidend sein. Vielmehr sind die möglichen Wahrnehmungen durch Kinder und Jugendliche stets mit zu bedenken.

Häufig steht am Anfang der Unterrichtsplanung aber auch eine Orientierung im Lehr- oder Bildungsplan. Die heute dort in der Regel zu findenden Formulierungen fallen zumeist kurz aus. Im Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg (Gymnasium) heißt es etwa zu Klassenstufe 9/10: »Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Fragen des Menschseins auseinander.« Im Blick auf Menschenwürde und Menschenrechte wird dies weiter konkretisiert: »sich mit Begründungen für Menschenwürde und Menschenrechte auseinandersetzen (zum Beispiel Ebenbild Gottes, Rechtfertigung, Naturrecht)«. Wie dies geschehen soll, wird nicht vorgegeben – das ist eine Konsequenz der Kompetenzorientierung, die nicht von zu behandelnden Inhalten oder Themen ausgeht, sondern von den zu erwerbenden Kompetenzen. Allerdings gilt auch sonst für Bildungsplanvorgaben, dass sie in der Praxis nicht einfach mechanisch übernommen werden können, sondern dass sie in Eigenverantwortung der Lehrkraft angeeignet werden müssen, indem sie (fach-)didaktisch interpretiert und verantwortet werden.

Schließlich gehört zu diesem allgemeinen vorbereitenden Arbeitsschritt auch die Vergewisserung, ob zu dem gewählten Thema spezifische empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht oder zu den Schülerinnen und Schülern vorliegen. Im Falle des Themas »Menschenwürde und Menschenrechte« liegen für den Unterricht selbst bislang keine Untersuchungen vor, aber es kann auf empirische Untersuchungen zu Einstellungen Jugendlicher im Blick auf Menschenrechte verwiesen werden.³⁰ Teilweise finden dabei auch religiöse Hintergründe spezielle Berücksichtigung.³¹ Hier wird dann jeweils zu prüfen sein, was die empirischen Befunde für den Unterricht in Klassen 9/10 implizieren.

30 Als Überblick vgl.: Stefan Weyers/Nils Köbel (Hg.), *Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung*, Wiesbaden 2016.

31 Vgl. *Menschenrechte und Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik* 33, Göttingen 2017.

1.2 Inhaltsbezogene fachwissenschaftliche Klärung: Elementare Strukturen

Damit der Religionsunterricht dem Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung im Sinne einer auch in fachlicher Hinsicht forschungsbasierten Religionsdidaktik und Unterrichtsplanung gerecht wird, ist eine Klärung der mit dem jeweiligen Thema angesprochenen Fragen mithilfe der einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen unerlässlich. Dies gilt für alle Schulstufen und Schularten – schon deshalb, weil die Lehrkraft zumindest für sich selbst Klarheit sowie eine reflektierte eigene Position zum Thema gewinnen muss. Auch wenn vonseiten der Schülerinnen und Schüler, etwa in der Grundschule oder in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I, nicht unbedingt mit weiterreichenden Fragen gerechnet werden muss, kann eine ausführliche Klärung der elementaren Strukturen daher nicht unterbleiben.

Grundsätzlich ist bewusst zu halten, dass die erste Ausbildungsphase an der Hochschule den Grundstein zum wissenschaftlichen Arbeiten und Forschen legen kann. Während der zweiten und dritten Phase, also dem Referendariat bzw. Vikariat und den ersten Berufsjahren, muss das fachliche Wissen kontinuierlich erweitert und dem jeweils aktuellen Forschungsstand angeglichen werden. Im Sinne eines lebenslangen Lernens wäre eine solche Grundhaltung dauerhaft wünschenswert.

Beim Thema »Menschenwürde und Menschenrechte« sind verschiedene wissenschaftliche Disziplinen angesprochen: Im Kontext des Religionsunterrichts bietet hinsichtlich der im Bildungsplan angesprochenen »Begründungen« die Theologie insofern grundlegende Einsichten, als hier der Zusammenhang zwischen Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde herausgearbeitet wird. In der christlichen Ethik wird die Gottebenbildlichkeit nach Gen 1,26 f. heute als entscheidende Begründung für eine dem Menschen bedingungslos und unverlierbar verliehene Würde angesehen.³² Weitere Klärungen aus der Theologie betreffen die in dem als Beispiel herangezogenen Bildungsplan genannten Bezüge auf Rechtfertigung und Naturrecht. Nicht zuletzt aber geht es auch um aktuelle Kontexte, in denen die Frage nach Menschenrechten aufbricht, etwa im Blick auf Flucht und Asyl. Damit sind verschiedene theologische Teildisziplinen berührt, von der biblischen Exegese über die Kirchengeschichte bis hin zur theologischen Ethik.

32 Vgl. dazu zusammenfassend: Friedrich Schweitzer, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011.

Welche weiteren wissenschaftlichen Disziplinen jeweils bedeutsam sein könnten, ergibt sich wiederum aus dem gewählten Thema. Bei »Menschenwürde und Menschenrechte« kann vor allem an die philosophische Ethik oder auch an die Politikwissenschaft gedacht werden. Darüber hinaus können Religionswissenschaft und nichtchristliche Theologien von Interesse sein, etwa wenn es darum geht, die für die biblische Tradition kennzeichnende Vorstellung der Gottebenbildlichkeit mit Auffassungen in anderen Religionen zu vergleichen. Soziologisch ausgerichtet sind darüber hinaus die bereits genannten Untersuchungen zu Menschenrechten in der Sicht beispielsweise junger Christinnen und Christen und junger Musliminnen und Muslime in Deutschland.

Zu allen diesen Aspekten sind heute zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen verfügbar,³³ und mitunter kann der Versuch, eine Klärung in Bezug auf elementare Strukturen zu erreichen, geradezu in einem lähmenden Schrecken angesichts der Endlosigkeit wissenschaftlicher Diskurse enden. Um dies zu vermeiden, ist es hilfreich, auch bei diesem fachwissenschaftlich orientierten Arbeitsschritt bereits die Lerngruppe mit im Blick zu haben. Denn für die Entscheidung, womit eine genauere Beschäftigung zwingend erforderlich ist und wo sie vielleicht sehr knapp aus- oder gar ganz entfallen kann, spielt der unterrichtliche Kontext eine wichtige Rolle. Auf diese Weise ist dann auch gewährleistet, dass sich die gesamte Unterrichtsvorbereitung, angefangen bei der Klärung von Inhalten und Themen, in einem pädagogisch-didaktischen Horizont bewegt.

1.3 Lebensweltliche Bezüge wahrnehmen: Elementare Erfahrungen

Es wäre wenig sinnvoll, die Frage nach Begründungen für Menschenwürde und Menschenrechte im Unterricht einfach als abstrakt-allgemeine philosophische oder theologische Frage aufnehmen zu wollen, insbesondere in der Sekundarstufe I. Damit diese Frage bei Jugendlichen Interesse findet, ist es erforderlich, sie gleichsam in den ihnen vertrauten Erfahrungskontexten aufzuspüren oder sie zumindest damit zu verbinden. Deshalb bliebe auch ein Unterricht, der die aktuelle Bedrohtheit von Menschenrechten allein mit geografisch weit entfernten Ländern in Verbindung bringt, nicht zureichend, auch wenn die weltweite Dimension von Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen natürlich auch religionsdidaktisch bedeutsam bleibt.

Hinsichtlich bei der Unterrichtsplanung zu identifizierender elementarer Erfahrungen ist aber nicht einfach allgemein nach möglichen Erfahrungsbezügen zu fragen, sondern es muss gezielt geprüft werden, welche Erfahrungen für

33 Vgl. dazu die in Anm. 30 und 31 genannte Literatur.

den Unterricht bedeutsam sind und deshalb bei der Planung genauer bedacht werden sollen. Wie stellt sich die Situation im Blick auf Menschenwürde und Menschenrechte in Deutschland derzeit dar? Welche Erfahrungen sind bei den Schülerinnen und Schülern in Klasse 9/10 zu erwarten?

Aus der Jugendforschung geht hervor, dass für Jugendliche nicht ohne Weiteres klar ist, was Menschenrechte eigentlich sind und wodurch sie sich im Vergleich zu anderen Rechten auszeichnen.³⁴ Darüber hinaus sind auch nicht alle Menschenrechte, wie sie etwa in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 verbrieft werden, den Jugendlichen als solche bekannt oder, sofern sie ihnen bekannt sind, in ihrer Tragweite transparent. Auch ein – aus Sicht der Erwachsenen – so aktuelles Thema wie »Menschenrechte« macht daher bei Jugendlichen nicht automatisch konkrete Erfahrungsbezüge bewusst. Besonders erfahrungsnah sind für Jugendliche heute allerdings Probleme etwa der informationellen Selbstbestimmung und des Datenschutzes, wie sie beispielsweise bei den entsprechenden Facebook-Skandalen auch für sie unmittelbar greifbar geworden sind. Darüber hinaus haben viele Jugendliche Erfahrungen mit Migration und deren Folgen, bis hinein in die eigene Schule und die Zusammensetzung der Schülerschaft. In welchem Sinne dabei Menschenrechte oder gar ein Bezug auf die Menschenwürde berührt sind, erschließt sich den Jugendlichen allerdings nur selten, etwa wenn sie mit entsprechenden politischen Aktivitäten oder Aktionsgruppen wie »Amnesty International« in Berührung kommen. Als Erfahrungsbezüge sind bei alledem aber auch Abwehrhaltungen anzusprechen, die bei nicht wenigen Jugendlichen in Deutschland zu finden sind. Den empirischen Befunden zufolge sind Aussagen wie »In Deutschland gibt es zu viele Ausländer!« oder »In Deutschland gibt es zu viele Muslime!« zwar keineswegs mehrheitsfähig, treffen jedoch bei einem erheblichen Anteil der befragten Jugendlichen auf Zustimmung.³⁵ Auch darauf muss der Religionsunterricht schon bei der Unterrichtsplanung eingestellt sein. Lebensweltliche Bezüge wahrzunehmen bedeutet deshalb, sich sowohl auf positive Anknüpfungsmöglichkeiten als auch auf problematische Haltungen und Vorurteile zu beziehen.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Menschenrechten und Menschenwürde sowie Gottebenbildlichkeit kommen noch weitere Erfahrungsbezüge in den Blick. Die Ausbildung einer eigenen Identität jenseits der Herkunftsfamilie gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Damit verbinden

34 Vgl. dazu: Jost Stellmacher/Gert Sommer, Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen: Psychologische Aspekte der Wahrnehmung und Bewertung. Schlussfolgerungen empirischer Studien für die Menschenrechtsbildung. In: Weyers/Köbel, *Bildung*, 179–204.

35 Vgl. etwa: Friedrich Schweitzer u. a., *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*, Münster/New York 2018.

sich Fragen von Selbstwert und Anerkennung durch andere. Die biblische Zusage der Gottebenbildlichkeit kann in diesem Zusammenhang durch ihre Bedingungslosigkeit eine grundlegende Bedeutung gewinnen: Sie schließt eine Form der Anerkennung ein, die angesichts schulischer Leistungsansprüche, aber auch von Erwartungen aus der Gruppe der Gleichaltrigen befreiend wirken kann.³⁶

1.4 Wie konstruieren Schülerinnen und Schüler das Thema? Elementare Zugänge

Der Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler ein Thema nicht nur passiv wahrnehmen, sondern aktiv konstruieren, soll besonders darauf aufmerksam machen, dass Wahrnehmungsprozesse immer einen konstruierenden Charakter aufweisen. Sachverhalte werden nicht einfach so wahrgenommen, wie sie sind, sondern stets so, wie sie eine Person jeweils deutet aufgrund ihrer persönlichen Perspektiven und Deutungsweisen.

Bei solchen Konstruktionsprozessen spielen kognitive und emotionale Aspekte ineinander. Insofern sind an dieser Stelle auch noch einmal die – positiven und negativen – Einstellungen zu Menschen mit einem Hintergrund von Migration, Vertreibung oder Flucht als Beispiel zu nennen.³⁷

In der Frage nach Begründungsmöglichkeiten für Menschenwürde und Menschenrechte liegt aber vor allem eine kognitive Herausforderung. Aufschlussreich sind dazu insbesondere die Untersuchungen in der von Lawrence Kohlberg begründeten Tradition der empirischen Moralforschung.³⁸ Diesen Befunden zufolge kommen universelle Normen wie die Menschenwürde oder Rechte, die der Gesellschaft vorgeordnet sind, lebensgeschichtlich gesehen erst vergleichsweise spät in den Blick. Bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 9/10 ist demnach noch eher mit einer Orientierung an einer sogenannten konventionellen Moral zu rechnen, die bei Jugendlichen stark von der Gruppe der Gleichaltrigen beeinflusst wird. Dem entspricht es etwa, dass die »Idee der Menschenrechte« als solche zwar auf »große Akzeptanz« stoßen kann, dass jedoch die konkrete Zustimmung in verschiedenen Bereichen stark variiert.³⁹

³⁶ Vgl. dazu auch S. 60 ff.

³⁷ Vgl. dazu auch S. 130 ff.

³⁸ Vgl. Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/M. 1995.

³⁹ Vgl. Stefan Weyers u. a., *Zwischen Akzeptanz und Relativierung, universeller Moral und religiösem Gebot. Menschenrechte aus Sicht junger Christen und Muslime*. In: Weyers/Köbel, *Bildung*, 247–276, 255; empirische Befunde auch bei: Hans-Georg Ziebertz/Tobias Benzing, *Menschenrechte: Trotz oder wegen Religion? Eine empirische Studie unter jungen Christen, Muslimen und Nicht-Religiösen*, Berlin/Münster 2012.

Für die Unterrichtsplanung unter dem Aspekt der elementaren Zugänge sind die Zugangs- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen zentral, auch und gerade weil sie sich von den wissenschaftlichen Sichtweisen deutlich unterscheiden können. Zugleich liegen zu bestimmten, gerade für den Religionsunterricht zentralen Aspekten wie dem Zusammenhang zwischen Menschenwürde und Gottebenbildlichkeit noch keine empirischen Befunde vor. Insofern bleibt die Unterrichtsplanung auf eine bewusste Offenheit für unterschiedliche Deutungsweisen angewiesen. Ein Unterricht, der sich allein an den (fach-)wissenschaftlich identifizierten elementaren Strukturen orientieren wollte, ginge an den Schülerinnen und Schülern vorbei und bliebe für sie ohne persönliche Bedeutung. Auch dort, wo nicht auf ausreichende Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden kann, sollte zumindest eine diagnostische Sensibilität angestrebt werden, die es ermöglicht, in der Arbeit mit der eigenen Lerngruppe die für die Schülerinnen und Schüler bestimmenden Zugangs- und Deutungsweisen zu identifizieren und sich im Unterricht darauf einzustellen. Dafür können etwa zu Beginn einer Unterrichtseinheit besondere methodische Elemente oder Aufgaben eingeplant werden, deren Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler Aufschluss über deren Zugangs- und Deutungsweisen geben kann. Dabei geht es nicht nur, wie mitunter gesagt wird, um eine »Lernstandserhebung«, sondern weiterreichend um für die Kinder und Jugendlichen bestimmende Formen der Wirklichkeitskonstruktion.

1.5 Welche Überzeugungen stehen auf dem Spiel?

Elementare Wahrheiten

Dieser Arbeitsschritt zielt nicht auf die Vermittlung vorab festliegender Wahrheiten, sondern auf die gezielte Eröffnung von Möglichkeiten, auch persönliche Überzeugungen äußern und kontroverse Wahrheitsansprüche diskutieren zu können. Bei der Vorbereitung von Unterricht ist es deshalb sinnvoll, sich zunächst klarzumachen, in welcher Hinsicht solche Wahrheitsfragen im Unterricht aufbrechen können. Häufig stellen diese Fragen gerade auch die Lehrperson vor Herausforderungen, mit denen auf der Grundlage einer entsprechenden Vorbereitung besser umgegangen werden kann. Darüber hinaus sollte bei der Unterrichtsplanung bedacht werden, an welchen Stellen der geplante Unterrichtsprozess auch zu existenziell bedeutsamen Fragen ermutigen kann.

Das Thema »Menschenwürde und Menschenrechte« lässt sich im Sinne eines historischen Sachverhalts behandeln, etwa hinsichtlich der langen Geschichte der Durchsetzung von Menschenrechten. Auch das Verständnis von Gottebenbildlichkeit lässt sich durchaus in distanzierter Form bearbeiten, etwa indem

die Unterschiede zwischen dem biblischen Verständnis und den für andere alt-orientalische Kulturen kennzeichnenden Auffassungen herausgearbeitet werden. Offen bleibt dann allerdings die Frage, was das für die Schülerinnen und Schüler selbst bedeutet oder bedeuten kann. Haben auch sie eine solche Würde? Sind sie tatsächlich Gottes Ebenbild? Und was könnte dies konkret für sie und ihr Leben bedeuten?

Fragen nach Identität und Selbstwert, so hat sich bei den elementaren Erfahrungen und Zugängen gezeigt, sind im Jugendalter von hervorgehobener Bedeutung. Insofern könnte der biblische Glaube oder die damit verbundene, von Gott dem Menschen verliehene Würde durchaus auch eine existenzielle Bedeutung gewinnen. Aber ist dieser Glaube auch tragfähig? Wie würde sich das eigene Leben ändern, wenn dieser Glaube wirklich wahr wäre? Solche Fragen verweisen zugleich auf den Schöpfungsglauben, der heute für viele Jugendliche fragwürdig geworden ist.⁴⁰ Gerade deshalb ist es wichtig, dass sich der Unterricht auch für entsprechende Wahrheitsfragen offen erweist.

Im Religionsunterricht kann es nicht darum gehen, den Schülerinnen und Schülern eine bestimmte Auffassung als einzig richtig oder wahr vorzustellen. Die Unterrichtsplanung sollte allerdings gezielt dafür sorgen, dass Wahrheitsfragen im Unterricht Beachtung finden können. Genau dies macht den Religionsunterricht spannend – als ein Fach, das programmatisch auch die Klärung existenzieller Fragen einschließen kann.

1.6 Unterrichtsprozesse gestalten: Elementare Lernformen

Die mit der Dimension der elementaren Lernformen verbundene Aufgabe lässt sich so beschreiben, dass Lernformen gefunden oder entwickelt werden müssen, die den in den anderen Dimensionen identifizierten Anforderungen entsprechen. Bei dem hier gewählten Beispiel stellen sich in dieser Hinsicht etwa folgende Fragen: Welche Unterrichtsmethoden können gewährleisten, dass aktuelle Erfahrungen mit Menschenwürde und Menschenrechten tatsächlich zum Tragen kommen? Wie können die Zugangs- und Deutungsweisen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Ausdruck gewinnen? Mit welchen Lernarrangements kann auch konfligierenden religiösen Überzeugungen im Sinne der elementaren Wahrheiten im Unterricht Raum gegeben werden?

Die für den Religionsunterricht oder auch allgemein für die Unterrichtsgestaltung verfügbare Methodenliteratur kann bei diesem Arbeitsschritt wichtige Anregungen bieten. Durchweg bleibt aber zu beachten, dass der durch die ver-

40 Vgl. dazu S. 60 ff.

schiedenen Elementarisierungsdimensionen bestimmte Horizont wichtiger ist als etwa die in dieser Literatur gebotenen Empfehlungen bestimmter Methoden. Solche Empfehlungen fallen notwendig abstrakt aus, weil sie sich nicht auf ein bestimmtes Thema beziehen, sondern auf (Religions-)Unterricht allgemein. In elementarisierungstheoretischer Perspektive sind die Lernformen spezifisch in den thematischen Zusammenhang einzubinden.⁴¹ Zugleich verlieren allgemeine Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden nicht einfach ihre Bedeutung. So sollte beispielsweise – in Übereinstimmung mit den meisten Veröffentlichungen zu unterrichtsmethodischen Fragen – auch für die elementaren Lernformen das Prinzip eines aktiv-entdeckenden Lernens maßgeblich sein.

1.7 Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Unterrichtsforschung?

Soweit Befunde aus der empirischen Unterrichtsforschung nicht bereits bei den beschriebenen fünf Schritten entlang der Elementarisierungsdimensionen einbezogen wurden, ist nun der Punkt erreicht, an dem noch einmal systematisch geprüft werden muss, welche empirisch gestützten Erkenntnisse hier zu berücksichtigen sind.

Beim Thema »Menschenwürde und Menschenrechte« fehlt es bislang an Untersuchungen zum Religionsunterricht und seiner Wirksamkeit.⁴² Verwiesen wurde stattdessen auf allgemeine Befunde aus der Unterrichtsforschung zur Moralphyschologie, insbesondere im Anschluss an L. Kohlberg. Daraus ergeben sich wichtige Hinweise, die an dieser Stelle für die Unterrichtsplanung noch einmal aufgenommen werden können. Exemplarisch seien zwei Aspekte genannt:

- Im Sinne der kognitiven Aktivierung sind besonders solche Aufgaben wichtig, bei denen die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Deutungsweisen gezielt infrage gestellt werden. Dies gelingt jedoch nur, wenn

41 Vgl. zum vorliegenden thematischen Zusammenhang: Wolfgang Benedek (Hg.), *Menschenrechte verstehen*. Handbuch zur Menschenrechtsbildung, Wien/Graz 2017; Peter-Michael Friedrichs (Hg.), *Menschenrechte im Unterricht* (Das Lehrerbuch), München 2002.

42 Zum religionspädagogischen Diskussionsstand vgl.: Manfred Pirner/Johannes Lähnemann/Heiner Bielefeldt (Hg.), *Human Rights and Religion in Educational Contexts*, ohne Ort (Springer International) 2016; Anders Sjöborg/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religion, Education and Human Rights. Theoretical and Empirical Perspectives*, ohne Ort (Springer International) 2017; zu Fragen der Wirksamkeit von (Religions- und Ethik-)Unterricht vgl. auch: Friedrich Schweitzer, *Wie wirksam ist Wertebildung in der Schule? Zur Wirksamkeit ethischer Bildung im Fachunterricht*. In: Georg Wagensommer/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Wertebildung, Interesse und Religionsunterricht. Ethisch und religiös ausgerichteter Unterricht im Vergleich. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit des BRU*, Münster/New York 2018, 23–35.

die Aufgaben zugleich an die vorhandenen Deutungsweisen anschließen und sie gezielt herausfordern.

- Im Sinne eines entdeckenden Lernens kommt es darauf an, die Schülerinnen und Schüler nicht nur bestimmte Urteile oder Haltungen zum Ausdruck bringen zu lassen, sondern sie immer wieder zur Entwicklung eigener Begründungen anzuregen.

1.8 Welche Kompetenzen sollen besonders gefördert werden?

Zumindest in gewisser Weise werden insbesondere die in den Bildungsplänen aufgeführten prozessbezogenen Kompetenzen – Wahrnehmungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit – in fast allen Religionsstunden auf die eine oder andere Weise berührt. Auch andere, stärker inhaltsbezogene Kompetenzen etwa Bibel, Gotteslehre oder christliche Ethik betreffend sind sehr häufig auch dann im Spiel, wenn sie nicht im Zentrum stehen. Es ist durchaus sinnvoll, sich klarzumachen, dass solche Kompetenzen im Religionsunterricht durchweg eine Rolle spielen. Wenn bei der Unterrichtsplanung aber lediglich in dieser allgemeinen Weise von einer Förderung von Kompetenzen ausgegangen wird, bleibt die Planung diffus und wird am Ende nicht alles, sondern eher nichts erreicht. Insofern empfiehlt es sich, an dieser Stelle die Entscheidung für wenige ausgewählte Kompetenzen zu treffen, vielleicht sogar für nur eine Kompetenz, die in der zu planenden Stunde dann wirklich intensiv unterstützt werden kann. Dies soll an dieser Stelle geschehen, weil die Festlegung von Stundenzielen, wie sie im nächsten Arbeitsschritt durchgeführt werden soll, eine solche Auswahlentscheidung bereits voraussetzt. Denn Stundenziele lassen sich nur begründet formulieren, wenn auch klar ist, welche Kompetenz(en) hier besondere Aufmerksamkeit erhalten soll(en).

1.9 Stundenlernziel(e) beschreiben

Durch die Lehr- oder Bildungspläne sind dem Unterricht heute Kompetenzen vorgegeben, die im Unterricht unterstützt werden sollen. Insofern könnte auch überlegt werden, ob der herkömmliche Begriff der (Lern-)Ziele überhaupt noch sinnvoll ist. Ersetzen die Kompetenzformulierungen nicht auch die Zielbeschreibungen? Um es noch einmal festzuhalten: In der Erfahrung von Praxis und Ausbildung hat sich gezeigt, dass auf klare Zielformulierungen bei der Planung von Unterrichtsstunden nicht verzichtet werden kann. Kompetenzen sind in aller Regel so weit gefasst, dass sich der Beitrag, den eine Einzelstunde zu ihrer Ausbildung leisten kann, kaum präzise angeben lässt. »Soziale Kom-

petenz« oder »Kommunikationskompetenz« beispielsweise können und sollen in Einzelstunden sicherlich unterstützt werden, aber sie lassen sich als Ziele einer Einzelstunde nicht angemessen fassen. Daran ändert sich auch prinzipiell nichts, wenn Unterricht nicht einfach für Einzelstunden, sondern für größere Einheiten geplant wird. Kompetenzen sind gleichsam eine zu große Währung für den notwendig begrenzten Horizont der Einzelplanung. Sie können diesen Horizont durch größere Zusammenhänge erweitern, was sinnvoll ist, aber die Formulierung von Stundenzielen können und sollen sie nicht ersetzen.⁴³

Auch der Ausweis von Teilernzielen bleibt insofern bedeutsam, als das übergeordnete Stundenziel noch einmal genau hinsichtlich der für das Erreichen dieses Ziels erforderlichen Voraussetzungen analysiert werden muss. Im Vordergrund stehen bei diesem Schritt noch nicht die zeitliche Planung und Abfolge, sondern der vom Thema her bedingte innere Sachzusammenhang.

Dass Stundenziele sowie Teilziele ihrerseits kompetenzorientiert beschrieben werden sollen, wurde bereits gesagt. Im Blick auf das Thema »Menschenwürde und Menschenrechte« würde dies bedeuten, dass die Ziele des Unterrichts nicht einfach als ein Kennen, sondern als ein Können gefasst werden (etwa: Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, was der Zusammenhang zwischen Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde für die Begründung von Menschenrechten bedeutet).

Bezeichnend für den Elementarisierungsansatz ist der Anspruch, dass Stundenziele auf der Grundlage der in den verschiedenen Elementarisierungsdimensionen erarbeiteten Ergebnisse formuliert werden sollen. Die Zielfindung ist also Resultat der vorangehenden Planungsschritte, und dies sollte auch ausdrücklich ausgewiesen werden. Ein klares Deduktionsverhältnis ist zwar nicht zu erwarten – Unterrichtsplanung ist ein kreativer Prozess –, aber zumindest sollten die Gründe erkennbar sein, die angesichts der erarbeiteten Ergebnisse zu genau diesem Stundenziel führen.

Eine weitere Aufgabe ergibt sich aus der Frage, in welcher Weise am Ende einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit überprüft werden kann, ob die erhofften Lernprozesse und die geplante Förderung von Kompetenzen tatsächlich stattgefunden haben. Das kann am besten durch die Formulierung von Aufgaben geschehen, deren Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler einen entsprechenden Kompetenzzuwachs erkennen lässt. Bei diesem Thema könnte beispielsweise ein kurzer Leserbrief für die Lokalzeitung zum Thema »Menschenwürde, Menschenrechte und Asyl« entworfen werden. Dazu könn-

43 Vgl. dazu: Schweitzer, Religionsunterricht.

ten aktuelle Zusammenhänge vor Ort aufgegriffen werden, die dann in die Aufgabenstellung eingebaut werden.

1.10 Übertragung in ein Planungsschema

Der letzte Arbeitsschritt besteht in der Übertragung der bisherigen Arbeitsergebnisse und Planungsüberlegungen in eines der üblichen Schemata.

Bewährt hat sich beispielsweise folgende Form:

Zeit	Unterrichts- verlauf nach Phasen	Organisations-/ Sozialform, Schüleraktivität	Medien/ Materialien	Bezug zum ange- strebten Ziel (ggf. zur angestrebten Kompetenz)

Die neue Aufgabe bei diesem Schritt erwächst vor allem aus der zeitlichen Planung. Wieviel Zeit ist für welche Phase erforderlich und sinnvoll? Besonders für diejenigen, die noch über wenig Erfahrungen mit der Unterrichtsgestaltung verfügen, liegt auch darin eine durchaus ernst zu nehmende Herausforderung. Wie dabei die verschiedenen Elementarisierungsdimensionen ins Spiel kommen, wird unter dem Aspekt der Artikulation von Unterricht im nächsten Teilkapitel genauer dargestellt.⁴⁴

Ein eigenes Problem stellen im Übrigen auch die Medien und Materialien dar. Der Sache nach gehören sie mit zu den elementaren Strukturen, und sie sollten auch im Blick auf die anderen Elementarisierungsdimensionen reflektiert werden. Mitunter werden für den Unterricht ohne weitere Begründung oder Analyse bestimmte Medien wie etwa Bilder oder Film-Clips gewählt, durch die der Inhalt bereits eine starke Interpretation erfährt. So ist beispielsweise das biblische Gleichnis vom Verlorenen Sohn etwas anderes als die bekannte Rembrandt-Darstellung, die sich heute in fast allen Religionsbüchern dazu findet. Ist Rembrandts Darstellung der biblischen Erzählung angemessen? Müsste sie nicht als eine Deutung unter zahlreichen anderen Darstellungsmöglichkeiten eigens didaktisch reflektiert werden?

⁴⁴ Vgl. S. 49 ff.

Insgesamt kann dieser letzte Planungsschritt als eine Art »Probe aufs Exempel« verstanden werden. Denn hier zeigt sich, ob sich die erarbeiteten Ergebnisse und Planungsüberlegungen tatsächlich in eine Form bringen lassen, die für den Unterricht umsetzbar ist. Wenn beispielsweise die zeitliche Planung besonders schwerfällt und Unterrichtsphasen unverhältnismäßig kurz oder lang ausfallen, kann dies ein wichtiger Warnhinweis zu Planungsfehlern sein. Solche Fehler lassen sich dann aber nicht gleichsam am Symptom – also in der schematischen Planung – beheben, sondern machen den Weg zurück zu der Ursache in früheren Arbeitsschritten erforderlich.

2. Die Dimensionen der Elementarisierung und die Artikulation von Unterricht

Bei der Planung von Unterricht stellt sich ganz automatisch auch die Frage, wie der Ablauf einer Unterrichtsstunde aussehen soll. Diese Frage wurde in der religionsdidaktischen Diskussion bislang noch zu wenig mit dem Elementarisierungsmodell verbunden, weshalb sie an dieser Stelle eigens aufgenommen wird.

Grundsätzlich sind alle fünf Dimensionen der Elementarisierung für sämtliche Phasen des Unterrichts zu beachten. Gleichwohl können sie bei der Planung einer Stunde aber auch in bestimmten Phasen eine hervorgehobene Rolle spielen, auch wenn sich dies nicht in ein festliegendes Schema bringen lässt. So gibt es beispielsweise naturgemäß unterschiedliche Möglichkeiten, die Einstiegsphase einer Stunde zu gestalten, und dabei kommen auch verschiedene Elementarisierungsdimensionen vorrangig zum Zuge. Insofern zielt nachfolgende Zuordnung von Elementarisierungsdimensionen zu bestimmten Phasen des Unterrichts auf exemplarische Realisierungsmöglichkeiten, die nicht als feste Vorgabe anzusehen sind.

In der didaktischen Tradition besteht der Anspruch an die Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern durch eine in verschiedene Unterrichtsschritte gegliederte Verlaufsform und einen gestuften Aufbau des Unterrichtsprozesses das Lernen zu erleichtern. Einem inneren Spannungsbogen folgend soll der Unterricht in Teilschritte gegliedert werden, welche die Prozess- und Zeitstruktur bestimmen. Im Idealfall weist somit jede Unterrichtsstunde eine bestimmte Struktur in Form von sinnvoll aneinander anknüpfenden und logisch aufeinander aufbauenden Phasen auf, in denen sich der Unterrichtsprozess vollzieht. Diese Strukturierung einer Unterrichtsstunde wird als Stufenbildung, Phasierung oder auch Artikulation (vgl. lat. articulatus: gegliedert, verständlich) von Unterricht bezeichnet.

Auf die zum Teil miteinander konkurrierenden Vorschläge, die für die Artikulation von Unterricht in der Literatur zu finden sind, sei an dieser Stelle lediglich verwiesen.⁴⁵ Im vorliegenden Zusammenhang genügt es, von einem einfachen Grundrhythmus des Unterrichts auszugehen, der in (fast) jeder Unterrichtsstunde vorkommt und der eher Alltagssprachlich als wissenschaftlich als »Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung« beschrieben werden kann. Wie lassen sich die Dimensionen der Elementarisierung diesen Unterrichtsphasen schwerpunktmäßig zuordnen?

Vorab kann festgehalten werden, dass sich die Aufgabe der methodischen Gestaltung des Unterrichts, auf die in der Dimension der elementaren Lernformen reflektiert wird, natürlich auf jede Phase des Unterrichts beziehen muss. So können die Überlegungen bezüglich der elementaren Lernformen bei der Unterrichtsplanung dafür Sorge tragen, dass die Methodenauswahl mit Blick auf jeden einzelnen Unterrichtsschritt in sinnvoller und didaktisch reflektierter Art und Weise erfolgt. Letzten Endes zeichnen weder methodische Monotonie noch übereifriger Methodenwechsel, sondern abwechslungsreiche sowie sachlich sinnvolle Lern- und Sozialformen und ein bewusster und verantwortungsvoller Medieneinsatz eine gelungene Stunde aus.

(1) Die *Einstiegsphase* hat vor allem die Funktion der Hinführung, Anknüpfung, Motivation oder auch Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Sachverhalt oder Unterrichtsgegenstand. Zu diesem Zweck wird zu Beginn des Unterrichts und häufig unter Einsatz eines Mediums (Bild, Zitat, Lied, Gegenstand etc.) eine beispielsweise problematische (Alltags-)Situation ins Bewusstsein gerufen, ein historischer Sachverhalt vergegenwärtigt, ein aktuelles Ereignis aufgegriffen oder an frühere Unterrichtsergebnisse angeknüpft. Im Horizont der Kompetenzorientierung werden gerne sogenannte Anforderungssituationen an den Beginn einer Stunde gestellt. Damit sind Problemstellungen gemeint, zu deren Lösung ein bestimmtes (religiöses) Wissen und Können erforderlich ist.⁴⁶ Insgesamt kann die Einstiegsphase sehr variabel gestaltet werden. Im Idealfall werden Neugier und Interesse der Schülerinnen und Schüler geweckt, kommt es zu einer ersten kognitiven Aktivierung und wird die für den weiteren Unterrichtsverlauf entscheidende Motivation erzeugt oder gesteigert. Damit dies tatsächlich geschieht, müssen zwei der Elementarisierungsdimensionen besonders beachtet werden:

45 Für zusammenfassende Übersichten vgl.: Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden*, 2 Bde., Berlin 172016; Volker Huwendiek, *Unterrichtsmethoden*. In: Gislinde Bovet/Volker Huwendiek (Hg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*, Berlin 102014, 70–109.

46 Vgl. dazu S. 107.

- Zum einen betrifft dies die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die aufzugreifen sind und an die anzuknüpfen ist. Je einleuchtender die unmittelbare Relevanz eines Sachverhalts dargelegt wird, je überraschender sich eventuell eine Parallele zwischen einem zunächst eher abstrakten und scheinbar ganz fern liegenden Unterrichtsgegenstand zu der konkreten Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler abzeichnet, desto mehr Sinn macht es schließlich in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen, Genaueres darüber zu erfahren und daran weiterzuarbeiten.
- Zum anderen müssen aber auch die elementaren Zugänge bereits an dieser Stelle im Fokus sein. Denn Interesse sowie die für einen kognitiv aktivierenden Unterricht grundlegenden Fragen können bei den Schülerinnen und Schülern nur dann entstehen, wenn die Unterrichtsvorbereitung darauf eingestellt ist, wie die Kinder und Jugendlichen selbst das entsprechende Thema wahrnehmen, deuten oder konstruieren. Nicht alles beispielsweise, was Erwachsenen aktuell als brennende Ungerechtigkeit erscheint, wird auch von Kindern so wahrgenommen. Zudem kann elementarisierender Unterricht nur gelingen, wenn den Schülerinnen und Schülern von Anfang an klar ist, dass sie hier mit ihren eigenen Vorstellungen gefragt sind und zum Zuge kommen sollen.

Insofern kann der Einstieg in den Unterricht in besonderer Weise von einer sorgfältigen Beachtung der elementaren Erfahrungen und der elementaren Zugänge profitieren. Dafür müssen die theoretischen Erkenntnisse in konkrete didaktische Vollzüge übertragen und umgesetzt werden – mit anderen Worten muss ein Einstieg konzipiert werden, der einen (überraschend) direkten Bezug zu den lebens- und erfahrungsweltlichen Zusammenhängen sowie zu den Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler bieten kann.

Auch wenn der Einstieg hier als erster Arbeitsschritt genannt wird, ist er in der Praxis der Unterrichtsplanung nicht selten der zuletzt konzipierte Baustein – eben weil erst dann feststeht, wie die gesamte Stunde aussehen soll.

(2) Die *Erarbeitungsphase* bildet allein schon mit Blick auf den zeitlichen Umfang zumeist den Hauptteil einer Unterrichtsstunde. In der Regel stellt die Lehrkraft geeignete Medien (Text, Bild, Film etc.) bereit, anhand derer die Schülerinnen und Schüler eine auf das Unterrichtsthema bezogene Fragestellung bearbeiten. In dieser auf Problemdurchdringung, sachliche Klärung und Erkenntnisgewinn gerichteten Phase spielen die Inhalte eine hervorgehobene Rolle – also die Dimension der elementaren Strukturen. Es wäre jedoch verfehlt, anzunehmen, dass es nunmehr allein auf die fachlichen Inhalte ankomme. Beim Elementari-

sierungsmodell wird vielmehr ebenso wie in der Pädagogischen Psychologie betont, dass Lernen stets subjektbezogen geschieht und somit nie allein von den fachwissenschaftlich bestimmten Inhalten her konzipiert werden kann. Insofern ist der konstitutive Bezug auf die elementaren Zugänge und elementaren Erfahrungen keineswegs auf eine motivierende Einstiegsphase beschränkt. Stattdessen kommt es auch in der Erarbeitungsphase auf eine konsequente Verknüpfung von Strukturen, Erfahrungen und Zugängen an.

Dies lässt sich auch noch in einer weiteren Hinsicht verdeutlichen, nämlich im Blick auf den Umgang mit fachlichem Wissen im Unterricht. Im Zuge der Unterrichtsvorbereitung steht die Lehrkraft im Anschluss an jede fachwissenschaftliche Klärung von Sachverhalten vor der didaktischen Aufgabe, eine inhaltliche Auswahl zu treffen und mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe eine Konzentration auf den wesentlichen Kern des Themas vorzunehmen. Schon die elementaren Strukturen lassen sich also nicht einfach aus der Fachwissenschaft ableiten, sondern nur in einer didaktischen, auf das Lernen bestimmter Kinder und Jugendlicher bezogenen didaktischen Reflexion identifizieren. Entsprechendes gilt dann auch für die Auswahl von Medien. Und wiederum ist zu betonen, dass es bei all dem auf das Zusammenspiel der verschiedenen Elementarisierungsdimensionen ankommt. Daher sollten beispielsweise Texte zur Erarbeitung eines Themas so ausgewählt oder gestaltet sein, wie es den für die elementaren Strukturen bezeichnenden Kriterien von Auswahl und Reduktion von Inhalten und Informationen entspricht, was aber immer nur mit Blick auf eine bestimmte Lerngruppe sowie deren Erfahrungen und Deutungsweisen möglich ist.

Dass bei der Erarbeitung von Themen im Religionsunterricht immer auch Wahrheitsfragen aufbrechen (können), ist unter dem Aspekt der Elementarisierung besonders wichtig. Andernfalls würde es sich um eine reine (Religions-) Sachkunde handeln, die den Ansprüchen eines lebensbedeutsamen Religionsunterrichts nicht gerecht wird. Da sich Wahrheitsfragen aber doch besonders häufig in der Abschlussphase einer Unterrichtsstunde stellen, soll erst im nächsten Abschnitt genauer auf diese Elementarisierungsdimension eingegangen werden.

(3) Bei der Unterrichtsphase der *Ergebnissicherung* geht es nicht nur um das schriftliche Fixieren der zuvor erarbeiteten Erkenntnisse. Vielmehr können auch Vertiefung, Reflexion und Transfer von Inhalten der längerfristigen Sicherung von Lernfortschritten dienen. Sachverhalte können dabei auf methodisch vielfältige und kreative Weise bewertet, hierarchisiert, vertieft, interpretiert, eingeordnet oder in einen Zusammenhang mit anderen Inhalten und Erfahrungen gestellt werden. In dieser Unterrichtsphase ist somit auch noch einmal besonders

Raum für persönliche Stellungnahmen sowie für die Reflexion des eigenen Standpunktes im Verhältnis zu einem bestimmten Unterrichtsinhalt.

In hervorgehobener Weise können im Zuge dieses Unterrichtsschrittes die Wahrheitsfragen zum Tragen kommen und die Schülerinnen und Schüler zu existenziellen Auseinandersetzungen mit Inhalten, Aussagen und Sachverhalten angeregt werden, wie es der Dimension der elementaren Wahrheiten entspricht. Eine gute Religionsstunde kann nur davon profitieren, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Phase der Ergebnissicherung zur Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen ermutigt werden und das persönliche Verhältnis zum erarbeiteten Thema auch fragend-kritisch reflektieren. Dabei erfolgt die Ermutigung zur existenziellen Auseinandersetzung nicht mit dem Ziel, einen bestimmten Standpunkt zu vermitteln, sondern vielmehr mit offenem Ausgang. Entsprechend ist gerade hier breiter Raum für Meinungsaustausch und Diskussion zu geben.

Hinsichtlich der Artikulation von Unterricht können vom Elementarisierungsmodell somit über die bewährte Anwendung in der Unterrichtsvorbereitung hinaus noch weitere konkrete Impulse für die didaktische Planung und praktische Ausgestaltung des Unterrichts ausgehen. Eine solche unmittelbar unterstützende Funktion der elementaren Dimensionen für die Strukturierung der unterrichtlichen Verlaufsform durch die gezielte Beachtung und Anwendung der verschiedenen Elementarisierungsdimensionen in entsprechenden Unterrichtsphasen zielt auf die Förderung von mehr Klarheit und didaktischer Strukturierung in der Unterrichtsplanung und Durchführung und somit letztendlich auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität.

3. Praktische Hinweise und Erschließungsfragen für Einsteigerinnen und Einsteiger

3.1 Hinführung

Eine in der Unterrichtsforschung bisher noch wenig beachtete Phase ist die der ganz konkreten *Planung und Vorbereitung von Unterricht*. Es gibt bisher wenig verlässliche oder verallgemeinerbare Angaben dazu, wie viel Zeit Lehrende im Vorfeld am Schreibtisch aufwenden und sich für die Recherche von Literatur sowie das Zusammentragen von Materialien nehmen. Intuitiv werden vor allem Religionslehrerinnen und -lehrer antworten, dass sich die Beschäftigung mit möglichen (religiösen) Themen oder Ideen stets auch im Alltag ereignet. So

kann ein Theaterbesuch, das Lesen der Tageszeitung oder ein Gespräch unter Freunden impulsgebend sein. Auch wenn sich Unterrichtsideen vielfach spontan oder assoziativ ergeben mögen, bedarf es aber einer strukturierten Vorgehensweise, die sicherstellt, dass alle Dimensionen bedacht wurden und die Inhalte und didaktischen Herangehensweisen dem Thema gerecht werden. Es liegt auf der Hand, dass guter Religionsunterricht – nicht nur, aber zu einem großen Teil – auf der grundständigen Vorbereitung im Studium fußt, um theologisch profund, zeitgemäß und schülerorientiert Unterrichtsinhalte auswählen und auf Fragen reagieren zu können.

Das Elementarisierungsmodell kann systematisierend dabei helfen zu überprüfen, ob die Themen für die einzelnen Dimensionen tatsächlich ausgelotet wurden. Die folgende exemplarische Zusammenstellung stellt vor allem für Studierende sowie Referendarinnen und Referendare eine erste Orientierung dar.

3.2 Wie gelange ich zum »Kern der Sache«? Elementare Strukturen

Zunächst ist es sinnvoll zu prüfen, wie die Vorgaben in den jeweiligen Bildungsplänen lauten und welche Kompetenzen ausgewiesen sind. Zudem gibt es zum Teil ein sogenanntes Schulcurriculum, das von Schule zu Schule variiert. In einem weiteren Schritt ist es hilfreich, sich von vornherein davon zu entlasten, alle Inhalte aufnehmen zu wollen. Eine begründete Auswahl von Unterrichtsinhalten gelingt zumeist dann, wenn bereits im Vorfeld entschieden wird, ob ein Thema z. B. aus historischer, exegetischer, systematisch-theologischer, biografischer oder empirischer Sicht behandelt werden soll. Solche Grundsatzentscheidungen bezüglich der Auswahl von Unterrichtsinhalten lassen sich so auch gut in der Formulierung des Stundenthemas ausweisen. Bei der konkreten Unterrichtsplanung sollten folgende Fragen geklärt sein:

- Welche Monografien, Sammelbände, Handbücher, fachspezifische Lexika, (religionspädagogische) Reihen und wissenschaftliche bzw. fachdidaktische Zeitschriften sind für das Thema einschlägig?
- Welche Literatur liegt aus dem gewählten Schwerpunkt für die Stunde in Bezug auf weitere theologische Disziplinen vor, etwa der Kirchengeschichte, der Systematischen Theologie, dem Neuen und Alten Testament sowie der Praktischen Theologie?
- Welche Schulbücher bzw. Unterrichtshilfen sind für das jeweilige Bundesland zugelassen?
- Welche Literatur aus Bezugswissenschaften wie der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Soziologie oder der Religionswissenschaft oder weiteren Wissenschaften ist bei diesem Thema wichtig?

- Gibt es zum ausgewählten Thema weiterführende Literatur, die im europäischen oder internationalen Kontext greifbar ist und erweiterte oder alternative Sichtweisen bietet?

Vielfach lässt sich in der Praxis feststellen, dass Unterrichtshilfen und didaktisch bereits gut aufgearbeitetes Material gerne ausgewählt und eingesetzt werden. Dies ist verständlich und mag bei einem vollen Lehrauftrag manchmal auch nicht anders realisierbar sein. Trotzdem zeigen die elementarisierenden Erschließungen in Teil III des Bandes, dass es für einen guten Unterricht beide Zugangsweisen braucht – eine wissenschaftlich orientierte und eine praxisorientierte –, um auch langfristig Änderungsprozesse wahrzunehmen und Unterrichtsinhalte an die Unterrichtsforschung anzupassen.

3.3 Was erleben Kinder und Jugendliche? Elementare Erfahrungen

Auch wenn sich gerade junge Lehrende den Schülerinnen und Schülern noch recht nahe und verbunden fühlen, bedarf es einer sensiblen und gründlichen Auslotung der Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Gerade der Religionsunterricht hat durch die Beschäftigung mit lebensnahen und sensiblen Themen wie etwa Tod, Trauer und Abschied besondere Aufgaben zu erfüllen. Deshalb müssen folgende Fragen geklärt werden:

- Welche Erfahrungen haben die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema gemacht? Gibt es Themen, die aufgrund einer aktuellen Situation eines Schülers oder einer Schülerin besser ausgeklammert werden sollten?
- Gibt es Schülergruppen, die ggf. ablehnend auf ein Thema reagieren könnten (z. B. Mobbing, eigene oder familiäre Erkrankungen, Verlusterfahrungen, finanzieller Hintergrund der Familie)?

Zudem gilt es allgemein für den Unterricht zu ermitteln:

- Welche Schulart und Klassenstufe liegen vor? Wie ist die Zusammensetzung der Gruppe in Bezug auf Genderfragen, Altersunterschiede oder die soziale Herkunft?
- Wie steht es um das Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler? Was kennzeichnet die Klassenatmosphäre?
- Welche Beziehung besteht zwischen der/dem Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern?
- Wie sehen die Lernumstände aus? Was bedeutet der Zeitpunkt im Stundenplan für den Unterricht? Wie ist der Unterrichtsraum beschaffen?

3.4 Wie verstehen Kinder und Jugendliche das Thema? Elementare Zugänge

Bei den elementaren Zugängen müssen folgende Fragen geklärt sein: Welche Literatur ist in Bezug auf das gewählte Thema aus entwicklungspsychologischer, kognitionspsychologischer, psychologischer oder soziologischer Sicht wichtig? Gibt es im Bereich der Kindertheologie oder der Jugendtheologie Erkenntnisse oder Fragestellungen, die weiterführend und hilfreich sein könnten? Gibt es im Bereich der Kinder- und Jugendforschung hilfreiche Hinweise, die eine bessere Planung im Vorfeld ermöglichen?⁴⁷

3.5 Konfligierende Wahrheitsansprüche? Elementare Wahrheiten

Die elementaren Wahrheiten sind zumeist eng mit den elementaren Strukturen verknüpft. Die Auswahl der Inhalte ist häufig bereits davon gesteuert, welche Überzeugungen die Lehrperson selbst bezüglich eines Themas vertritt. Deshalb sollten folgende Fragen eigens geklärt werden:

- Gibt es Schülerinnen und Schüler, die eine ganz eigene Sicht auf das Unterrichtsthema haben (aufgrund anderer religiöser oder nicht-religiöser bzw. konfessionsloser Haltungen)?
- Welche Wahrheitsansprüche werden in den ausgewählten Quellen, Texten, Bildern, Videos etc. artikuliert oder nonverbal transportiert?
- Ist ein Thema stark durch die mediale Präsenz beeinflusst, die Vorurteile, Vorentscheidungen oder Haltungen unbewusst oder bewusst prägt?
- Welche positiven oder negativen Grundhaltungen werden vonseiten der Schülerinnen und Schüler einem bestimmten Thema entgegengebracht?

3.6 Welche Methode oder Sozialform ist geeignet? Elementare Lernformen

Die große Attraktivität beim Unterrichten von Religion erwächst mit Sicherheit auch aus der Fülle an Möglichkeiten, die in der begründeten Auswahl von geeigneten Lernformen liegt. Ein für den Einstieg empfehlenswerter Band liegt von Niehl und Thömmes vor, der einen ersten Zugriff bietet.⁴⁸ In dieser Dimension geht es vor allem darum, zu zeigen, wie die bisher vorgenommenen didak-

⁴⁷ Vgl. exemplarisch: Friedrich Schweitzer u. a., Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie im Religions- und Ethikunterricht, Münster 2018.

⁴⁸ Siehe Franz W. Niehl/Arthur Thömmes, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München ²2014.

tischen Überlegungen und Entscheidungen in der Unterrichtsstunde methodisch am besten umgesetzt werden können. Hier ist der Ort, an dem eine (oder mehrere) zentrale Unterrichtsmethode(n) und Sozialform(en) als leitend für das Stundenlernziel ausgewählt wird (werden).

