

der zentralen Aspekte, die bei der Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtsstunde eine Rolle spielen. Je nach didaktischer Schule variieren die Bezeichnungen und Kategorien. In der Regel werden Teilziele, Lernchancen oder Teilkompetenzen für die einzelnen lernpsychologisch genau benannten Phasen (z.B. Einführung/Motivation – Erarbeitung – Zusammenfassung – Vertiefung – Anwendung) angegeben und mit Hinweisen zu den Arbeits- und Sozialformen sowie den zum Einsatz kommenden Materialien und Medien verbunden. Drei hermeneutische Grundbewegungen, mit denen sich die zentralen Felder einer Unterrichtsdynamik gut auf den Punkt bringen lassen, sind die Aufeinanderfolge von »Eindruck – Ausdruck – Austausch« als Grunddimensionen jedes Unterrichts (vgl. Mendl 2009b).

### Unterrichtsreflexion

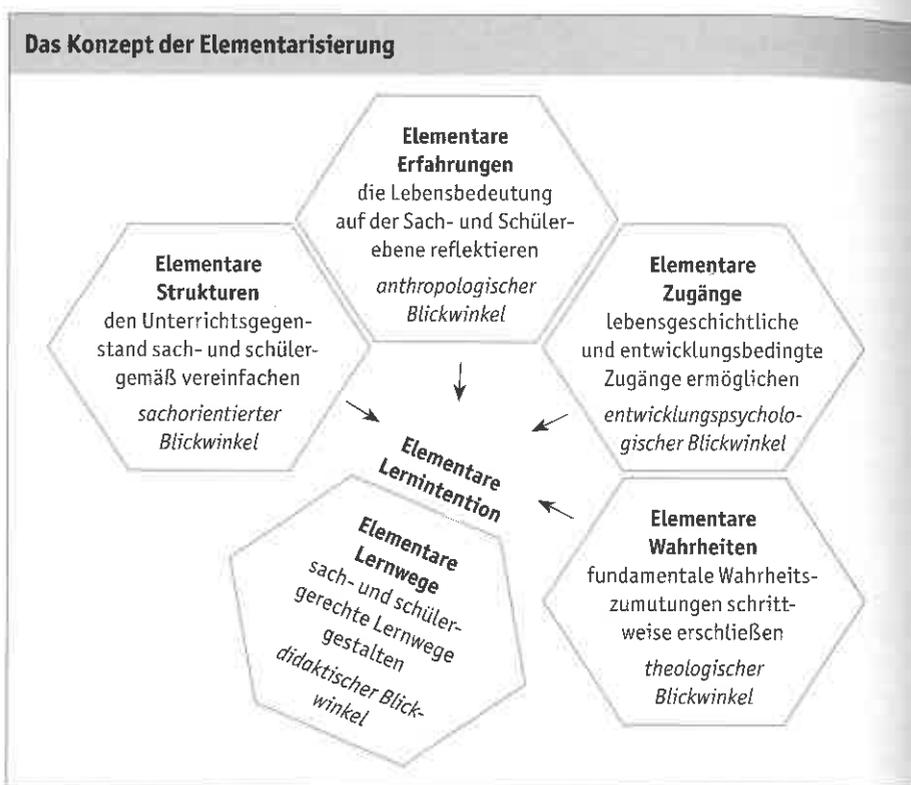
Die Evaluation einer Unterrichtsstunde und selbstverständlich auch einer Unterrichtsreihe (siehe dazu ausführlicher: Kap. 5.3) dient der Qualitätskontrolle des gehaltenen Unterrichts. Sie umfasst die Ebene der eigenen emotionalen, gedanklichen, dialogischen oder schriftlichen Auswertung des Unterrichts (Selbst-Evaluation), die Möglichkeit einer Rückmeldung durch Außenstehende, z.B. Kollegen, oder mittels technischer Geräte, z.B. einer Videoaufzeichnung (Fremdevaluation) oder durch die Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen (Rückmeldung durch die Evaluation der Lernergebnisse bei mündlichen und schriftlichen Proben, aber auch unmittelbare Schüleräußerungen oder Auswertung der sonstigen Schülerergebnisse). Die Konsequenzen aus der Unterrichtsreflexion sollen mittelfristig in die folgende Jahresplanung einfließen, sie können aber bereits kurzfristig bei den weiteren Unterrichtseinheiten zu didaktischen Änderungen führen. Im Kontext eines kompetenzorientierten Lehrens und Lernens kommt der Befähigung der Lernenden zur selbstständigen Reflexion und Evaluation des Lernergebnisses und des Lernprozesses eine besondere Bedeutung zu.

#### 5.1.3 Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung

Die wechselseitige Bezogenheit von Glaubenswelt und Lebenswelt (Korrelation) ist der Ausgangspunkt religiösen Lernens. Wenn es um die didaktische Konkretisierung dieses Postulats geht, das seit der Würzburger Synode Gültigkeit für den katholischen Religionsunterricht besitzt, didaktisch aber nie in einem überzeugenden, übergreifenden praxisrelevanten Modell umgesetzt wurde, kann man auf das in der evangelischen Religionspädagogik (Karl E. Nipkow, Friedrich Schweitzer; »Tübinger Schule«; vgl. Schweitzer u.a. 1995; Schweitzer 2003) entwickelte Modell einer didaktischen Elementarisierung zurückgreifen; dieses setzt am Konzept einer kategorialen Bildung nach Wolfgang Klafki an, mit dem eine Verbindung von einer rein formal-subjektorientierten Bildung (Gefahr: die Inhalte werden ausgeblendet) und einer rein materialen Bildung (Gefahr: das lernende Subjekt findet keine Berücksichtigung) hergestellt wird. Das Elementarisierungskonzept leistet also die Aufgabe von wechselseitigen Erschließungsprozessen zwischen dem Unterrichtsgegenstand und dem lernenden Subjekt. Als »elementar« erweist sich

das Konzept in doppelter Bedeutung: es geht um die elementare Vereinfachung von Unterrichtsgegenständen mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe und gleichzeitig um die Konzentration auf den grundlegenden (elementaren) Kern der Sache. Die Ermittlung zentraler elementar-didaktischer Schritte dient Lehrerinnen und Lehrern bei der konzentrierten Vorbereitung des Unterrichts als analytisches Raster: Auf verschiedenen Ebenen und unter verschiedenen theoretischen Gesichtspunkten werden immer wieder Glauben und Leben miteinander in Beziehung gebracht (Beispiele für alle Schritte: vgl. Mendl 2002a).

Das Elementarisierungsmodell erlaubt also »eine Lesart von Korrelation, die Glaube und Leben in ihrem gegenseitigen Bezug ernst nimmt« (Riegel 2010, 110).



### Elementare Strukturen

Lernstoffe (Texte, Erzählungen, historische Zusammenhänge, Problemskizzen, dogmatische Themen, ethische Dilemmata ...) sind komplexe Gebilde mit vielfältigen Deutungsperspektiven, die sach- und adressatengemäß auf das für die Lerngruppe Wesentliche reduziert werden müssen. Lehrpläne leisten hier bereits eine gewisse Vorarbeit, indem die Stoffe dort unter einem bestimmten Fokus präsentiert werden. Diesen zu erkennen

bzw. selbst zu bestimmen, ist die Leistungsaufgabe des ersten Elementarisierungsschritts. Er impliziert das, was aus anderen Fächern und didaktischen Konzepten unter dem Begriff der Sachanalyse bekannt ist: Die Eigenart des Bildungsinhalts soll entdeckt und eingegrenzt werden. Gleichzeitig leistet dieser Schritt aber mehr als nur eine reine Sachanalyse: Es geht im Sinne einer didaktischen Konzentration auf das Elementare bereits um die Ermittlung grundlegender, für die Lerngruppe relevanter Strukturen des Inhalts. Nach einer umfassenden Analyse des Lerngegenstands soll eine elementarisierende Zuspitzung dessen erfolgen, was letztlich Gegenstand der vorzubereitenden Unterrichtsstunde ist (vgl. Sitzberger 2005, 95).

**Grundfrage:** Worin liegt die besondere, elementare Charakteristik (Struktur, Bedeutung) des Gegenstandes?

### Elementare Erfahrungen

Der zweite Schritt kontextualisiert den Unterrichtsgegenstand in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hinein – in die reale (von der konkreten Lerngruppe her gedacht) und in die potenzielle (wenn man Studien zur Kindheits- und Jugendforschung heranzieht). Lerngegenstände werden von Schülerinnen und Schülern dann als bedeutsam erkannt, wenn diese einen erfahrungsbezogenen Widerhall in der eigenen Lebenswelt entdecken. Deshalb ist die Frage zu stellen: Über welche zum vorgegebenen Thema analogen Erfahrungen verfügen die heutigen Kinder und Jugendlichen und die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe?

Zwei weitere Perspektiven impliziert dieser Schritt: Es geht nicht nur um die Erfahrungsdimension auf der Schülerseite, sondern auch um die in den Sachthemen enthaltenen Erfahrungsdimensionen; dies wahrzunehmen ist wichtig, um ein problematisches, lineares Denkschema im Sinne von »hier die menschliche Erfahrung – dort der Glaube« abzuwehren. Ein Beispiel: In der Exodustradition spiegeln sich die Unterdrückungs- und Befreiungserfahrungen des Volkes Israel, die wiederum auf ähnliche Erfahrungsfelder bei den Schülerinnen und Schülern bezogen werden können. Beide Erfahrungsebenen – die der Sache und die der Schülerinnen und Schüler – sollen also in einen produktiven Dialog gebracht werden. Dies beinhaltet neben analogen Erfahrungen aber auch das Aufdecken von Kontrasterfahrungen in den Texten, die nicht mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen, die jedoch gerade deshalb als starke Perturbationen (»Verstörungen«; ein konstruktivistischer Fachbegriff, siehe Kap. 4.5), in der Konfrontation mit fremden Erfahrungswelten eine unterrichtliche Wirkung haben können.

### Grundfragen:

- Welche (menschliche, religiöse) Erfahrung enthält der Gegenstand?
- Über welche Erfahrungshorizonte bezüglich des Themenfeldes verfügen die Schülerinnen und Schüler?

### Elementare Zugänge

Weil das Verstehen von Kindern und Jugendlichen lebensweltlich und lebensgeschichtlich geprägt ist, stellt sich von einer entwicklungspsychologischen Perspektive aus die Frage nach einem ersten Zugang.

Dieser sollte aber mehr sein als eine oberflächliche Motivation für den Gegenstand, sondern vielmehr ein starker Schlüssel für die sich dann über die ganze Stunde erstreckende Auseinandersetzung mit dem Thema. Es geht also um die grundlegende Perspektive, von der aus ein Unterrichtsgegenstand dem Entwicklungsstand und der Lebenswelt der Kinder gemäß entfaltet werden kann. Das Material für diesen Elementarisierungsschritt wurde bereits beim vorherigen Schritt gesammelt – bei der Suche nach möglichen gemeinsamen Erfahrungsdimensionen. Nun muss von einer entschiedenen schülerorientierten Option her ein möglicher erster Zugang und dann die weiteren Zugänge ausgewählt werden. Solche Zugänge können beispielsweise narrativ, biografisch, historisch, ethisch, erfahrungsorientiert, biblisch, kultur-phänomenologisch oder liturgisch sein.

**Grundfrage:** *Auf welche Weise kann der Gegenstand für die konkreten Lerngruppen (Entwicklungs- und Lebensbezug!) eingeführt werden, sodass von Anfang an eine fruchtbare Auseinandersetzung mit ihm in Gang gesetzt wird?*

### Elementare Wahrheiten

Werden die Elementarisierungsschritte in der hier vorgestellten Reihenfolge vollzogen, dann dient die Reflexion über die elementare Wahrheit nochmals der Rückvergewisserung über den zentralen, bedeutungsvollen Kern der Unterrichtsstunde. Dies trägt dazu bei, dass jenseits platter Begründungsstrukturen (»weil's halt im Lehrplan steht«) ein Ringen um den besonderen theologischen Wert jeder Einzelstunde erfolgt. Es ist hilfreich, das Ringen um die elementare Sinnmittel in dreifacher Hinsicht ausdifferenzieren: Es geht um das, was aufgrund der vorausgegangenen Analyseschritte als zentrale Wahrheit »an sich« auf der Sachseite ermittelt wurde, die dann in begründeter elementarer Form als »Wahrheit für mich« den Schülern zugemutet werden soll. Gleichzeitig befindet sich auch die Lehrkraft inmitten dieses Lernprozesses und muss sich die Frage stellen, welche Bedeutung die Wahrheitszumutung auch für sie selbst hat. Insofern erweist sich die Frage nach der Wahrheit im Kontext des Elementarisierungskonzepts als eine äußerst dynamische: Es geht um eine lebenserschließende und die Lebensvorstellungen interpretierende Wahrheit und damit global um den Aufweis der Lebensförderlichkeit aller Theologie und Religionspädagogik.

#### Grundfragen:

- Was ist die (theologische, existenzielle) Grundaussage des Gegenstandes?
- Inwiefern betrifft es Sie als Lehrperson?
- Was kann und soll den Schülerinnen und Schülern zugemutet werden?

### Elementare Lernwege

Mit diesem letzten Schritt an der Schnittstelle zwischen Unterrichtsplanung und -gestaltung soll gewährleistet werden, dass das Projekt der Elementarisierung nicht bei der Vorbereitung stehen bleibt, sondern sich im konkreten Unterricht in seiner Grundintention bewährt. Die ersten vier Schritte einer didaktischen Planungsphase münden in die Formulierung einer elementaren Lernintention für die gesamte geplante Unterrichtsstunde und in Einzelintentionen zur genaueren Beschreibung einzelner Phasen des Unterrichts (vgl. Sitzberger 2005, 99; Mendl 2005, 73ff).

Das Grundanliegen des Elementarisierungsmodells, der permanente Wechselbezug zwischen Lerngegenstand und Schüler, muss auch im Stundenverlauf didaktisch durchbuchstabiert werden; entsprechend einer konstruktivistischen Lerntheorie (siehe Kap. 4.5) bieten sich besonders solche Lernformen an, die die Lernenden nicht als passive Empfänger von Informationen verstehen, sondern sie als aktiv und sinnhaft Verarbeitende mit dem Lerngegenstand verbinden. Im Einklang mit dem geschilderten Gesamtkonzept eines »guten« Religionsunterrichts (siehe Kap. 5.1) erhöht die Dynamik des Elementarisierungsmodells den Spannungsbogen des Religionsunterrichts, weil neben einer planbaren Grundstruktur immer wieder ungeplante und überraschende Bezüge zum Thema, Erkenntnisse und Ideen für eine konstruktive vertiefte Weiterarbeit erfolgen werden.

**Grundfrage:** *Mit welchen didaktischen Arrangements kann ein permanenter dialogischer Lernprozess zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Gegenstand inszeniert und wachgehalten werden?*

Dieses mehrschrittige Verfahren eines Elementarisierungsprozesses eröffnet den Lehrenden handhabbare Suchlinien bei der Vorbereitung und Durchführung des Religionsunterrichts. Berufsanfängern fordert der Umgang mit dem Elementarisierungsmodell einige Geduld und Anstrengung ab, weil anstatt einer vorschnellen Didaktisierung und Methodisierung des Unterrichts grundlegende Fragehaltungen eingeübt werden sollen, auf welchen Ebenen man das Zueinander von Unterrichtsgegenstand und aktiver Schülerrezeption vorab reflektieren kann. Ziel ist es, dass bei wachsender Routine diese grundsätzlichen Fragerichtungen zunehmend prozedural verfügbar sein sollen und automatisiert vonstattengehen können.

Die Bestimmung des passenden Orts für eine didaktische Elementarisierung weist gleichzeitig auf ein Defizit der Lehrerbildungssysteme hin: Die Elementarisierung scheint besonders geeignet für die gründliche Aufbereitung von Unterrichtssequenzen und deren nachhaltige schülerorientierte Strukturierung; im Sinne einer elementaren Zuspitzung erfolgt dann eine Konkretisierung auf die Einzelstunden und deren Ausarbeitung hin. Im Rahmen unterrichtspraktischer Studien und manchmal auch in der Referendariatsausbildung besteht die Gefahr der Fixierung auf visitierte Einzelstunden und einer verkürzten Sicht auf Unterricht als isolierte 45-Minuten-Einheiten. Vom Elementarisierungsmodell aus könnte man größere Bögen spannen und im Sinne der nachfolgend geschilderten Kompetenzorientierung (Kap. 5.1.4) an einem systematischen Aufbau von Teilkompetenzen arbeiten.

## Literatur

DdRU Artikulation des Religionsunterrichts, 299–312; Planung des Religionsunterrichts, 355–373; LD 3.4 Das didaktische Prinzip der Elementarisierung, 247–256; ÖAR III.1 Unterrichtsvorbereitung, 214–245; RD IV. Religionsunterricht professionell planen und gestalten, 485–586; RD GS II.1 Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorien, 152–168; SR F1 Lernen, 223–230; WR Elementarisierung.

## Weiterführende Literatur

Hanisch, Helmut, Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis, Stuttgart 2007; KatBl 126 (2001), Heft 2: Elementares Lernen; **Mendl, Hans, Elementarisieren lernen, in: JRP 18 (2002), 63–73 (mit Beispielen)**; Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010, 39–120; Sajak, Clauß Peter, Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013; Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003; Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Kontext neuerer Entwicklungen, in: Grümme, Bernhard / Lenhart, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 234–246; Zimmermann, Mirjam / Lenhard, Hartmut, Praxissemester Religion, Göttingen 2015; ZPT 53 (2000), Heft 3: Elementarisierung.

## Zusammenfassung in Stichworten

- Sowohl vom Gegenstand Religion her als auch von den lernenden Subjekten aus entziehen sich Lernprozesse im Religionsunterricht einer starren Planbarkeit im Voraus.
- Gleichzeitig erfordert ein ordentliches Unterrichtsfach unter Einbezug allgemeiner Planungs- und Zielprinzipien eine begründete und transparente Planung des Unterrichts auf allen Ebenen und in Verschränkung der beteiligten Planungsgrößen.
- Das Modell der Elementarisierung soll dazu befähigen, in nachvollziehbaren Schritten Lerngegenstände so aufzubereiten, dass Glauben und Leben in eine wechselseitige Beziehung gebracht werden können.

## Prüfungsaufgaben

### Die Vorbereitung des Religionsunterrichts – ein »Planungs-Widerfahrnis-Gemisch«

1. Erläutern Sie planbare und unplanbare Momente des Religionsunterrichts und formulieren Sie aus dem Zueinander beider Momente Folgerungen für die Vorbereitung von Religionsunterricht!
2. Skizzieren Sie langfristige Vorüberlegungen und Elemente einer lebenslangen »Planungskultur«!
3. Beschreiben Sie mögliche Wege und Ziele einer Reflexion von Religionsunterricht und konkretisieren Sie dies auf eine Unterrichtseinheit nach freier Wahl hin!

### Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung

1. Erläutern Sie die Bedeutung des didaktischen Modells der Elementarisierung im Kontext der Vorbereitung von Religionsunterricht!
2. Skizzieren Sie das Vorgehen und die Teilschritte anhand eines interreligiösen Themas aus dem Lehrplan Ihrer Schulform.
3. Diskutieren Sie, ausgehend von einem eigenen Beispiel, den Wert und die Grenzen des Elementarisierungsmodells für die Berufspraxis einer Religionslehrerin und eines Religionslehrers!