

Elementarisierung für Lehrfänger*innen – Ein Vorschlag zur Modifizierung der ‚Elementaren Strukturen‘

Iris Mandl-Schmidt

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Kontakt: iris.mandl-schmidt@ph-gmuend.de

eingereicht: 09.03.2021; überarbeitet: 12.06.2021; angenommen: 21.07.2021

Zusammenfassung: Gute Planungsmodelle erleichtern die Unterrichtsvorbereitung für Lehrfänger*innen und das Modell der Elementarisierung stellt ein solches dar. Dennoch könnte überlegt werden, die Elementaren Strukturen zu modellieren, um sowohl die theologische Kompetenz der Lehrperson als auch die inhaltliche Elementarisierung zugunsten der Schüler*innen zu unterstützen. Es folgen kurze Überlegungen zur Theologie der Lehrperson und zu Unterrichtsverlaufsskizzen.

Schlagwörter: Planungsmodell, Religionsunterricht, Religionsdidaktik, Unterrichtsvorbereitung, Fachwissenschaft Theologie, Unterrichtsskizzen, Theologisieren, Didaktische Systematik

Abstract: Good didactic models facilitate the planning of teaching especially for professional beginners. The ‚Tübinger Elementarisierung‘ is representing a helpful model, nevertheless it could be considered to modify the elementary structures in order to support either the theological competence of the teacher as well the elementaring process in favour of the students. There are further considerations on the theology of the teaching person and the lesson plan.

Keywords: Elementarisierung, Elementary Concept, Didactics of Theology, Lessons Planning of Religion, Theology of Teacher, Scheduling of Religious Education

Einleitung

Lehrfänger*innen können durch das Elementarisierungsmodell Unterstützung erfahren und möglicherweise noch mehr, wenn das Modell modifiziert wird. Dies wäre nicht der erste Modifizierungsvorschlag (Meyer, 2019, S. 251–267). Hier soll zunächst kurz an die Genese des Modells erinnert werden, um danach die Modifizierung vorzustellen. Anschließend werden weitere Überlegungen zum fachwissenschaftlichen Arbeiten angestellt und eine Anpassung der tabellarischen Unterrichtsverlaufsskizze vorgeschlagen.

I. Kurzer Rückblick

Das Tübinger Elementarisierungsmodell wird heute Studierenden und Lehrfänger*innen im evangelischen wie katholischen Fach Religion gerne zur Unterrichtsplanung empfohlen und fehlt in wichtigen Werken der Religionsdidaktik nicht (z. B. Kropač & Riegel, 2021; Mendl, 2018; Riegel, 2014; Hanisch 2007). Auf Grund der zahlreichen Vorkommen kann hier auf eine ausführliche Beschreibung verzichtet werden, es seien hier nur einige Stationen skizziert: Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer entwickelten das Modell mit ihrem Team aus dem Konzept des Elementaren von Wolfgang Klafki. Der Begriff Elementarisierung indizierte ein spezielles Planungsprofil für den Religionsunterricht und wird als solcher nicht in allgemeinpädagogischen Lexika geführt, dort kam allenfalls ‚das Elementare‘ vor. Neben den Tübinger religionspädagogischen Elementarisierungen gab es in den 80er-Jahren auch andere, wie einen „Erlanger“ und einen „Kölner“ Ansatz (Schnitzler, 2007, S. 196ff.; Lämmermann 2005).

Im Tübinger Modell wurde eine didaktische Strukturierung intendiert, mit der die Unterrichtsplanung nun kritisch-konstruktiv-subjektorientiert, wie auch in guter Balance von Vermittlungs- und Aneignungsdidaktik geschehen konnte. Hierzu wurden besonders die Schülererfahrung und die Schülerentwicklung, aber auch die Wahrheitsfragen aller Beteiligten (Tradition, Lehrperson, Lernperson) berücksichtigt (Nipkow, 1986; Schweitzer, Nipkow, Faust-Siehl & Krupka, 1997, S. 24–31).

Zieht man einen Vergleich zur katholischen Religionspädagogik, ist zu erkennen, dass dort in den Jahren zuvor schon eine religionsdidaktische Wende zum Subjekt mit dem Konzept der Korrelationsdidaktik vollzogen wurde. Darin wurde betont, dass ein theologischer Inhalt und die heutige Erfahrung der Lernenden auf Augenhöhe stehen sollen. Es ist daher auch kein Zufall, dass inzwischen Elementarisierung und Korrelation in engen Zusammenhang gebracht werden (Schweitzer, 2021; Ritter, Hilger & Simojoki, 2018). Im Rahmen der katholischen Religionsdidaktik wurde später unter anderem mit der ‚Abduktiven Korrelation‘ versucht, Schwächen der Korrelationsdidaktik zu korrigieren – ein Diskurs, der heute auch noch stärker bezüglich der ‚Elementaren Erfahrungen‘ des Tübinger Modells genutzt werden könnte.

Anfänger*innen im Lehrberuf helfen besonders die ‚religionsdidaktischen Trittsteine‘ des Modells, mit denen grundlegende Dimensionen der Unterrichtsplanung im Fach Religion gesichert werden und zugleich eine didaktische Analyse vollzogen wird (Kliemann, 2008, S. 151). Es handelt sich bekanntlich um jene fünf Dimensionen: Elementare Strukturen/ Elementare Erfahrungen/ Elementare Zugänge/ Elementare Wahrheiten/ Elementare Lernwege.

2. Die themenstrukturierende Vorbereitung und die Reihenfolge der Dimensionen

In der Schulpraxis wird bekanntlich Unterrichtsvorbereitung zum ‚Ernstfall‘, wenn sie mit einem ausführlichen Unterrichtsentwurf schriftlich dokumentiert wird. Für Anfänger*innen (Praktikum/ Referendariat) könnte das Modell vor diesem Hintergrund, aber nicht nur für diesen Fall, noch hilfreicher sein, wenn es um einen Baustein ergänzt würde. Dazu müssten die Elementaren Strukturen geteilt werden (Nebenbei bemerkt ist der Begriff ‚Strukturen‘ nicht glücklich, denn es geht ja um strukturierte Inhalte).

Was nun die Reflexion der Dimensionen angeht, gibt es prinzipiell keine festgelegte Reihenfolge, sie ist themenabhängig und von erfahrenen Lehrpersonen schnell variiert. Nach sehr viel Unterrichtspraxis hat eine Lehrperson zahlreiche theologische Fachkenntnisse, Einblicke in Schülererfahrungen und ein Bewusstsein für den Entwicklungsstand in der jeweiligen Altersstufe. Sie springt bei einer neuen Unterrichtsplanung gedanklich schnell zwischen den Dimensionen hin und her. Demgegenüber wird in Lehrbeispielen die Reihenfolge mehrheitlich linear wie in der Reihenfolge oben aufgeführt, sprich es wird in der Regel mit den Elementaren Strukturen begonnen (Hanisch, 2007, S. 154–165; Schweitzer, Haen & Krimmer, 2019, S. 82–156). Nur in wenigen Beispielen beginnen die Autor*innen mit den Elementaren Erfahrungen oder Elementaren Zugängen (Schweitzer et al., 2019, S. 60–81). Die Elementaren Lernformen am Ende anzusiedeln, scheint nicht strittig (Schweitzer, 2008).

Tatsächlich ist für die Anfangsphase der Lehrpraxis ein lineares Vorgehen sinnvoll und noch mehr – das ist hier die These –, wenn die themenstrukturierende Vorbereitung in zwei Bausteine zerlegt wird. Das Tübinger Elementarisierungsmodell sieht dies nicht vor. Da am Anfang des Unterrichtens noch viel Bedarf an fachwissenschaftlicher Klärung besteht, macht es Sinn, diese Klärung voranzustellen und die Elementaren Strukturen erst nach den religionspädagogischen Reflexionen zu entfalten. Die Lehrperson klärt also zunächst auf fachwissenschaftlicher Ebene für sich das Thema und stellt eine vorläufige Zielüberlegung an (Elementare fachwissenschaftliche Klärung). Danach folgt eine religionspädagogische Reflexion der Erfahrungen (Elementare Erfahrungen), des Entwicklungsstandes (Elementare Zugänge) und der Wahrheitsfragen der Lernenden (Elementare Wahrheiten) angesichts der vorherigen Ergebnisse. Es folgt nun aus diesen Erkenntnissen eine Konzentration, Verlangsamung und Vereinfachung der

fachwissenschaftlichen Klärung und ein Ausformulieren des Stundenziels (Elementare Strukturen). Danach geschieht die Umsetzung in Lernwege (Elementare Lernformen). Für eine zweigegliederte Inhaltsarbeit ergibt sich dadurch eine erweiterte Struktur des Modells in folgender Reihenfolge:

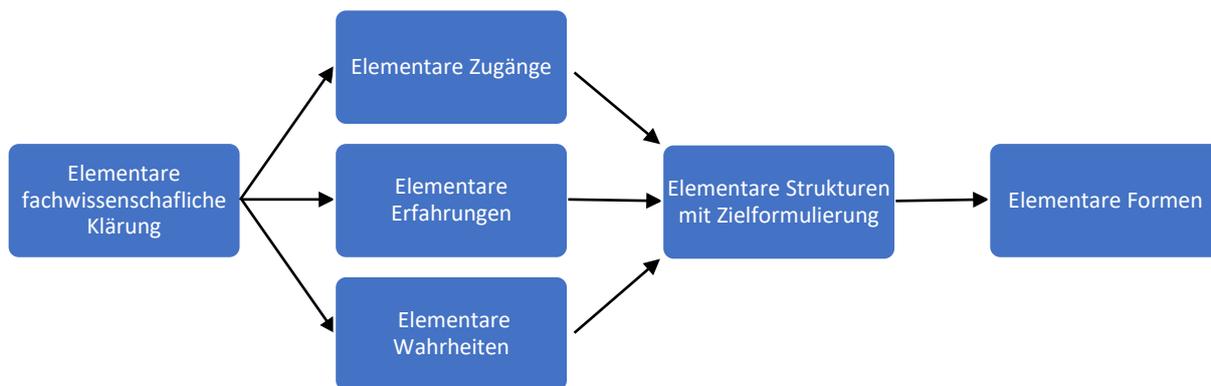


Abb. 1: Reihenfolge der Elementarisierung

3. Die eigene Theologie der Lehrperson zwischen Fachwissenschaft und Elementarisierung

Warum ‚elementare‘ fachwissenschaftliche Klärung? Auch die fachwissenschaftliche Klärung beruht im Kontext Schule nicht auf freischwebender wissenschaftlicher Entfaltung, sondern auf Vorstrukturierungen durch das Curriculum, insofern ist sie auch schon elementar.

Trotz der Vorstrukturierung ist das eigenständige Theologisieren der Lehrkraft nötig. Spätestens seit der Metastudie von John Hattie ist bekannt, dass fachliche Souveränität für den Lernerfolg eine zentrale Rolle spielt (Hattie, 2014, S. 280f.). Darüber hinaus ist für situationsbedingte Abweichungen oder innere Differenzierung angesichts der Lernniveauorientierung inhaltliche Flexibilität wichtig. Eine fachwissenschaftlich klärende Lehrperson muss dafür „Grundelemente eines Sachverhaltes“ freilegen und gleichzeitig ein eigenes Verhältnis zur Sache entwickeln (Nipkow, 1986, S. 601). Sie setzt den im Studium begonnenen Fachüberblick fort und entwickelt eine eigene theologische Auskunftsfähigkeit.

Nun könnte eingewandt werden, dass eine enzyklopädisch zur Verfügung stehende Elementartheologie die Erarbeitung des Fachüberblicks erleichtern könnte. Eine derartige Elementartheologie wurde jedoch schon in den 80er-Jahren von den Befürwortern des Modells als Alternative zu den Elementaren Strukturen abgelehnt, da es nicht *die* elementare „Mini-Theologie“ gibt, die stereotyp abrufbar wäre (Schweitzer & Mendl, 2001). Es gibt zwar Kernpunkte und Grundaussagen der christlichen Theologie, aber lebendige Theologie stets nur als neu reflektierte und neu formulierte. Der Versuch, eine eigene Elementartheologie für die Religionspädagogik zu etablieren, wie es einst Hans Stock und andere versucht haben, präsentierte eine in dieser Zeit aktuelle Geist-Christi-Theologie, die schon einige Jahre später nicht mehr den Nerv der theologischen Sprache traf (Stock, 1987, S. 452–466). Da es also eine vermeintlich objektive Elementartheologie nicht gibt, bleibt der Lehrperson nicht erspart, weiterhin mit wissenschaftlichen Literaturen, Lehr- und Handbüchern zu arbeiten, um die eigene theologische Positionierung zu pflegen. Vom Studium her ist ihr auch bekannt, dass in den Versuchen der Objektivierung fachwissenschaftlicher Werke perspektivische Akzentuierungen der Autor*innen liegen und es daher geboten ist, multiple Perspektiven abzuwägen. Sie sucht folglich in ihrem religionspädagogischen Engagement immer wieder Anschluss an multiple fachwissenschaftliche Angebote und entwickelt in ihrem eigenen biographischen Geflecht eine eigene Theologie. Letztere tritt elementarisierend in einen Dialog mit dem Glaubenssinn der Lernenden – antizipierend in der Lehrvorbereitung, diskursiv im Unterricht, evaluativ in der Nachbereitung.

Das Finden einer eigenen Theologie der dienstjungen Lehrperson ist indes nicht einfach, Nipkow sprach nicht von ungefähr von einer „meist unübersichtlichen Situation in der Theologie und ihren Bezugswis-

senschaften“ (Nipkow, 1986, S. 601). An dieser Stelle kann nicht verschwiegen werden, dass auch erfahrene Lehrkräfte vor der Theologie kapituliert haben und inhaltliche Aspekte nur durch Medien zur Sprache bringen (lassen), so das Resultat einer Essener Studie. In der Studie aus dem Jahr 2014 mit der Forschungsfrage: „Wie bringt der Unterricht heutige Schüler und Schülerinnen ins Gespräch mit der religiösen Tradition?“ kamen die Forscher zum Ergebnis, dass im Religionsunterricht vieles, wie der Einbezug der Schüler und Schülerinnen, Offenheit, methodische Vielfalt, konstruktive Atmosphäre als positiv zu bewerten war (Englert, 2014, S. 19; ausführlich dazu Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014). Die inhaltliche Expertise der Lehrpersonen hingegen, ihre selbstständige Präsentation des Stoffes und dessen strukturelle Umsetzung waren für die Forscher*innen schwer zu erkennen.

Die Studie lief an Grundschulen, möglicherweise könnte an anderen Grundschulen und vor allem an Sekundarschulen nachgewiesen werden, dass sich Lehrpersonen eine theologische Selbsterziehung zumuten und zuvor das Glück hatten, auf hilfreiche fachwissenschaftliche Literaturen zu stoßen.

4. Eine elementare Unterrichtsverlaufsskizze mit sichtbaren elementaren Strukturen

Fokussiert man die Elementaren Strukturen, fragt man auch nach dem Vorkommen der theologischen Inhalte im tabellarischen Unterrichtsverlauf. Wohlgedenkt: theologische Inhalte sind nicht nur biblische oder dogmatische Themen, sondern auch kirchengeschichtliche, ethische, kirchliche, soziale oder interreligiöse. Für den schnellen Überblick werden elementarisierte Inhalte aus diesem Spektrum auf der tabellarischen Unterrichtsverlaufsskizze klar ausgewiesen. So empfiehlt es sich, die elementaren Strukturen zwar nur stichwortartig, aber explizit zu benennen. Das ist insofern keine Selbstverständlichkeit, als heute nicht selten Verlaufsschemata verwendet werden, die nicht mehr Lerninhalte und Lernformen trennen. Gemeint sind jene Skizzenmodelle, die in der dritten Spalte von Lehrer-Schüler-Aktivität oder von Lehrhandlungen/Lernumgebungen sprechen, also Inhalte und Methoden ‚mischen‘ (z. B. Maier, 2012, S. 240). Diese Skizzenmodelle sind möglicherweise einer Übererfüllung der methodischen Wende des späten Klafki geschuldet. Nach wie vor gibt es jedoch auch noch innerhalb der Religionspädagogik tabellarische Skizzenmodelle, die Inhalte von Methoden trennen, wie auch in anderen Fachwissenschaften (Riegel, 2014, S. 182ff.; Bongertmann, Erbar, Lamprecht, Schweppenstette & Semmet, 2017, S. 195ff.). Gerade für Lehranfänger*innen ist diese Trennung hilfreich, um eine didaktische Systematik zu entwickeln. Es handelt sich um die Aufteilung:

| Zeit | Phase | Unterrichtsinhalt | Methode | Materialien | Didaktischer Kommentar |
|------|-------|-------------------|---------|-------------|------------------------|
| ... | ... | ... | ... | ... | ... |

Abb. 2: Klassische Skizzenstruktur des tabellarischen Unterrichtsverlaufs.

Für das Elementarisierungsmodell bietet sich die Anlehnung an dieses Schema an:

| Zeit | Phase | Elementare Strukturen | Elementare Lernformen | Materialien | Elementarer didaktischer Kommentar |
|------|-------|-----------------------|-----------------------|-------------|------------------------------------|
| ... | ... | ... | ... | ... | ... |

Abb. 3: Skizzenstruktur des tabellarischen Unterrichtsverlaufs nach dem Elementarisierungsmodell

Diese Skizzenstruktur ermöglicht die Erfassung der thematischen Strukturierung auf einen Blick und enthält mit ‚Elementarer didaktischer Kommentar‘ in der letzten Spalte noch die Einladung, zu überprüfen, ob die Stundeninhalte tatsächlich religionspädagogisch elementarisiert wurden: wurden die sorgfältig erarbeiteten theologischen Themen angemessen an das Alter, die Entwicklung und die Schüler*innenerfahrungen angepasst? Wie sieht das theologische Angebot aus? Wurden Wahrheitsfragen aller Beteiligten reflexiv und diskursiv berücksichtigt? Bekamen sowohl das Thema als auch die Per-

spektiven der Heranwachsenden genug Raum? Die ausgewiesenen elementaren Strukturen in der Skizze halten ferner die Frage an die Lehrperson aufrecht, welche Inhaltskompetenzen sie selbst mittels einer guten fachwissenschaftlichen Vorbereitung erworben hat.

Literaturverzeichnis

- Bongertmann, Ulrich; Erbar, Ralph; Lamprecht, Niko; Semmet, Sylvia & Schweppenstette, Frank (2017). *Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Englert, Rudolf (2014). Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 22, 17–23.
- Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth & Kämmerling, Markus (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel.
- Hanisch, Helmut (2007). *Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis* (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, John (2014). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kliemann, Peter (2008). Kompetenzorientierte Elementarisierung? Überlegungen aus der Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung. In Friedrich Schweitzer (Hg.), *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren* (S. 147–170). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus.
- Kropač, Ulrich & Riegel, Ulrich (Hg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lämmermann, Godwin (2005). *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, Uwe (2012). *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mendl, Hans (2018). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf* (6. Auflage). München: Kösel.
- Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nipkow, Karl E. (1986). Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Katechetische Blätter*, 111(8), 600–608.
- Riegel, Ulrich (2014). *Religionsunterricht planen* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ritter, Werner H.; Hilger, Georg & Simojoki, Henrik (2018). Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorie. In Georg Hilger, Werner H. Ritter, Konstantin Lindner, Henrik Simojoki & Eva Stögbauer (Hg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (2. Auflage) (S. 152–168). München: Calwer.
- Schnitzler, Manfred (2007). *Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schweitzer, Friedrich (2008). *Elementarisierung und Kompetenz*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich (2021). Elementarisierung. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 353–360). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich; Haen, Sara & Krimmer, Evelyn (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, Friedrich & Mendl, Hans (2001). ‚Elementarisierung – keine Mini-Theologie!‘. *Katechetische Blätter*, 126(2), 85–93.
- Schweitzer, Friedrich; Nipkow, Karl E.; Faust-Siehl, Gabriele & Krupka, Bernd (1997). *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis* (2. Auflage). Gütersloh: Kaiser.
- Stock, Hans (1987). Elementartheologie. In Werner Böcker, Hans-Günter Heimbrock & Engelbert Kerckhoff (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung. Handlungsfelder und Problemfelder* (Band II) (S. 452–466). Düsseldorf: Schwann.