

→ Franz-Josef Bäumer
'Religion zeigen'.

Elementarisierung als Planungsmodell und als didaktisches Prinzip des Religionsunterrichts

Elementarisierung wird hier als Planungsmodell und als fachdidaktisches Prinzip für den Religionsunterricht vorgestellt. Dazu mache ich *zunächst* mit der Geschichte der Elementarisierung einschließlich ihrer Rezeption in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik bekannt. Darin wird insbesondere deutlich, inwiefern Elementarisierung ein fachdidaktisches Instrument der Planung des Religionsunterrichts darstellt. In einem *zweiten Schritt* skizziere ich die Entwicklung der religionspädagogischen Diskussion um die Elementarisierung und arbeite dabei die zentrale, aber zu Beginn der Elementarisierungsdebatte offene Frage der religionspädagogischen Didaktik der Elementarisierung als Prozess und die damit zusammenhängende Frage nach der Person des Lehrers heraus. In einem *dritten Schritt* möchte ich anhand konkreter Praxisbeispiele aufzeigen, dass Person und Prozess durchaus in die Unterrichtsplanung gehören und keineswegs ausschließlich unverfügbare Basiselemente eines elementarisierten Religionsunterrichts sind. Der *vierte Schritt* dient dazu, ein um den Unterrichtsprozess und die Person des Religionslehrers erweitertes Konzept einer Didaktik der Elementarisierung zu umreißen. Schließlich wird *fünfte*s Elementarisierung als bildungstheoretisches Prinzip skizziert, das unter Zuhilfenahme der Metapher des Zeigens fachdidaktische und planerische Fragestellungen aufeinander zu beziehen vermag.

1. Zur Geschichte der Didaktik der Elementarisierung

Wenn hier die Geschichte einer Didaktik der Elementarisierung skizziert werden soll, dann sei gleich präzisierend eingeschränkt: die jüngere Geschichte; denn der Sache nach lassen sich Einzelaspekte der Elementarisierung in der religionspädagogischen Literatur bis zur Antike nachweisen, einschließlich dessen, was hier in den Blick genommen werden soll, der Aspekt des Prozesses. Für diesen können die mystagogischen Katechesen des *Cyrrill von Jerusalem*¹, abgefasst gegen Ende des 4. Jahrhunderts, angeführt werden.

1.1 Elementarisierung nach Klafki

Wolfgang Klafki hat in den 1960er Jahren die Debatte um eine Didaktik der Elementarisierung unter dem Leitmotiv des 'exemplarischen Lernens' angeregt. Für ihn sollte die Elementarisierung als didaktisches Prinzip das Problem lösen helfen, aus einer Fülle von Bildungsinhalten, einer Fülle von Zukunftsanforderungen, die auf die nachwachsende Generation voraussichtlich zukommen würden, sowie einem fast unüberschaubaren Komplex gesellschaftlicher Gestaltungsaufgaben und spezifischen Lernfähigkeiten und Aneignungsweisen der Schüler/innen die richtigen Bildungsinhalte auszuwählen und Weisen ihrer Vermittlung auszumachen. Elementarisierung sollte also der Frage

¹ Vgl. *Cyrrill von Jerusalem, Mystagogicae Catecheses*, übers. u. eingel. v. Georg Röwelkamp (Fontes Christiani; Bd. 7), Freiburg/Br. 1992.

nach einer wechselseitigen Erschließung von Person und Sache nachgehen. Entsprechend formulierte *Klafki* drei Fragenkomplexe, die eine richtige Auswahl anleiten sollten und seine bildungstheoretischen und didaktischen Bemühungen bis heute bestimmen.²

- (1) An welchen einzelnen Lerninhalten wird das Ganze eines bestimmten Inhaltskomplexes in seinen Zusammenhängen ersichtlich?
- (2) Inwieweit eröffnet sich für Schüler/innen die Möglichkeit und Fähigkeit eigenaktiven, weiteren Lernens?
- (3) Inwieweit befähigen Inhalte, Vermittlungs- und Aneignungsweisen die Schüler/innen zu selbstbestimmtem und solidarischem Handeln?

Mit diesen drei Fragekomplexen, die *Klafki* selbst mit den Begriffen des Fundamentalen, Elementaren und Kategorialen belegt, verknüpft er die Notwendigkeit der Konzentration und Überschaubarkeit von Bildungsinhalten, Berücksichtigung der Schülerinteressen, Transparenz und Effizienz von Lehr-/Lernvorgängen miteinander zu einem didaktischen Elementarisierungsvorgang, ohne dabei die Begründung didaktischer Entscheidungen von einem dieser Aspekte abhängen zu lassen. Denn die Entscheidungskriterien selbst „können letztlich nur in einem immer wieder neu zu entwickelnden Konsens darüber festgelegt werden, was an Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen für junge Menschen heute im Vorblick auf ihre vermutliche Zukunft notwendig ist, um ihnen Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit, m.a.W. eine humane und demokratische Gestaltung ihrer politischen, sozialen und individuellen Lebensbedingungen, verantwortbare Entscheidungen und die Wahrnehmung offener Lebenschancen zu ermöglichen.“³

1.2 Elementarisierung in der Religionspädagogik

Es ist evident, dass die Überlegungen *Klafkis* zu einer allgemeinen Didaktik der Elementarisierung für die Religionspädagogik eine Anziehungskraft besitzen, ihrerseits fachdidaktisch über eine Elementarisierung im Religionsunterricht nachzudenken.

Dies ist in der Religionspädagogik implizit⁴, ohne ausdrückliche Bezugnahme auf *Klafki*, und explizit, also unter ausdrücklicher Bezugnahme auf *Klafki* geschehen.⁵ Die Rezeptionsgeschichte zeigt zunächst eine unruhige Bewegung, in der Teilaspekte der Elementarisierungsdidaktik fachdidaktisch verarbeitet werden. So sieht man in der Elementarisierung eine Möglichkeit, die Vielfalt christlicher Glaubensüberlieferungen auf ihren Bezug zum fundamentalen Kern christlichen Offenbarungsglaubens herauszuarbei-

² Vgl. *Wolfgang Klafki*, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959; *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim – Basel ⁵1996, 141-161 („Vierte Studie: Exemplarisches Lehren und Lernen“).

³ Ebd., 153.

⁴ Eine implizite Elementarisierung hat es insbesondere in der katholischen Religionspädagogik unter dem Leitmotiv der „Kurzformel des Glaubens“ gegeben. Vgl. dazu *Leo Karrer*, Kurzformeln des Glaubens, in: LexRP (2001) 1144-1150; *Henning Schröer*, Elementarisierung, in: HRP 2 (1986) 502-505, 503.

⁵ Einen knappen Überblick geben *Godwin Lämmermann*, Elementarisierung, in: LexRP (2001) 382-388; *Karl Ernst Nipkow*, Elementarisierung, in: NHRPG (2002) 451-456.

ten und in unterrichtlichen Vermittlungsbemühungen herzustellen im Sinne einer inhaltlichen Konzentration. Oder man setzt in der Hauptsache auf die Lerninteressen und die Erfahrungen der Schüler/innen im Sinne einer Konzentration auf ihre Lernmöglichkeiten und -fähigkeiten. Oder man betont insbesondere die gesellschaftlichen Problemlagen und Herausforderungen und die Anknüpfungsmöglichkeiten christlicher Glaubensinhalte, um die Schüler/innen zu selbstbestimmtem und solidarischem Handeln zu befähigen und zu bewegen. Seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre hat der Rezeptionsprozess eine Konsolidierung und Konkretisierung erfahren, nicht zuletzt durch die evangelischen Religionspädagogen *Karl Ernst Nipkow* und *Friedrich Schweitzer*, aufgegriffen in der katholischen Religionspädagogik zuletzt durch *Ralph Sauer*.⁶

2. Die Elemente der Elementarisierung und die offene Frage

Unter ausdrücklicher Bezugnahme auf *Klafki* entwickeln *Nipkow* und *Schweitzer* vier Aspekte einer religionspädagogischen Didaktik der Elementarisierung, die sie wiederum eingespannt sehen in den Unterrichtsvorgang selbst und die daran beteiligten Subjekte, Person und Prozess.⁷ Dieses Elementarisierungsmodell hat auch Eingang in die katholische Religionspädagogik gefunden und wird bspw. von *Stephan Leimgruber*, *Herbert Stettberger* und *Ulrich Kropač* vertreten.⁸

2.1 Struktur, Erfahrung, Zugang, Wahrheit

Nach diesem Modell setzt sich eine elementarisierende Didaktik aus vier Aspekten zusammen, die in der Vorbereitung des Unterrichts analytisch getrennt bearbeitet werden, im Unterrichtsgeschehen selbst allerdings ineinander greifen. Die konstitutiven Aspekte sind die der elementaren Strukturen von Unterrichtsinhalten, elementarer Erfahrungen, die in Inhalten zur Sprache kommen, elementarer Zugänge und schließlich elementarer Wahrheiten. Schauen wir uns genauer an, was darunter zu verstehen ist.

- (1) *Elementare Strukturen*: Dieser Aspekt befasst sich mit der Frage nach dem Kern eines religiösen bzw. theologischen Sachverhaltes und den für ihn typischen Merkmalen. Bezogen auf einen biblischen Text hieße das, neben der theologischen Sinnmitte das für diesen Text Typische herauszustellen. Das didaktisch Elementare am Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (*Mt 20, 1ff.*) bestünde demnach in

⁶ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995; *Ralph Sauer*, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe, in: *RpB 47/2001*, 11-26; zur Kritik an *Nipkow* und *Schweitzer* vgl. *Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen*, Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim 1998, 95-104.

⁷ Vgl. *Schweitzer u.a.* 1995 [Anm. 6], 24ff., 165ff.

⁸ Vgl. *Herbert Stettberger / Stephan Leimgruber*, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 168-179, 177; *Ulrich Kropač*, Biblisches Lernen, in: ebd., 385-401, 391ff.; vgl. a. in der Neuausgabe *Matthias Bahr*, Didaktische Analyse und Elementarisierung: Planung des Unplanbaren, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 498-512.

der literarischen Form des Gleichnisses und in der theologischen Kernaussage von der Güte Gottes.

- (2) *Elementare Erfahrungen*: In dieser Perspektiveneinstellung wird nach den Erfahrungen gefragt, die einem Inhalt zugrundeliegen, und nach korrespondierenden Erfahrungen der Schüler/innen. Diese Perspektiveneinstellung ist nicht nur für die Unterrichtsvorbereitung von Bedeutung, sie hat auch im Unterrichtsprozess selbst präsent zu sein.
- (3) *Elementare Zugänge*: Hier ist in der Unterrichtsvorbereitung zu eruieren, welche Verstehens- und Lernvoraussetzungen Schüler/innen für die Aufnahme eines Unterrichtsinhaltes mitbringen. *Nipkow, Schweitzer, Sauer, Kropač* u.a. sehen hier in den Stufenmodellen der religiösen Entwicklung von *James W. Fowler* und *Fritz Oser*⁹ eine unschätzbare Hilfe, um herauszufinden, ob Kinder und Jugendliche von ihrer kognitiv psychologischen Entwicklung her überhaupt in der Lage sind, bestimmte Inhalte des Religionsunterrichts zu verstehen und aufzunehmen. *Leimgruber* und *Stettberger* beziehen in diesen Aspekt die Frage nach den Mitteln, also Medien und Methoden, ausdrücklich ein.¹⁰
- (4) *Elementare Wahrheiten*: Damit geht man schließlich der Frage nach, welcher Aspekt des Wahrheitsanspruchs christlichen Glaubens in einem Unterrichtsinhalt greifbar wird und inwieweit er auf der Seite der Schüler/innen existenzielle Wahrheiten berührt.¹¹

Eine elementarisierende Planung des Religionsunterrichts hat somit in der didaktischen Analyse sechs Fragen zu beantworten: Worin besteht der sachliche Kern eines Unterrichtsinhalts? Welche Erfahrungen kommen in diesem Inhalt zum Ausdruck? Welche Erfahrungen bringen Schüler/innen als Verstehensvoraussetzungen für den Inhalt mit? Worin liegen ihre kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten und -grenzen für den Unterrichtsinhalt? Welchen Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens enthält ein Inhalt? Welche existenziellen Wahrheiten der Schüler/innen werden damit berührt?

Es ist unschwer zu erkennen, dass es sich hier auch um ein korrelationsdidaktisches Modell der Unterrichtsplanung handelt. Man sieht es an der Verschränkung von Schülerorientierung und Inhaltsorientierung in den Dimensionen 'elementare Erfahrungen' und 'elementare Wahrheiten'.

Das Modell sieht auf den ersten Blick klar und wohl strukturiert aus. Bei näherem Hinsehen wirft es jedoch einige Fragen auf.

2.2 Die offenen Fragen

Zunächst einmal wird nicht ganz klar, ob es sich beim Modell der Elementarisierung um eine Strukturvorgabe didaktischer Analyse handelt oder um ein Modell der Planung, in dem Unterrichtsschritte für die lernende Erarbeitung eines Inhaltes entwickelt wer-

⁹ Vgl. *James W. Fowler*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991; *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh²1988.

¹⁰ Vgl. *Stettberger / Leimgruber* 2001 [Anm. 8], 177.

¹¹ Beide Seiten, Wahrheit eines Unterrichtsinhaltes und existenzielle Schülerwahrheit, möchte insbesondere *Kropač* 2001 [Anm. 8], 393 aufeinander bezogen wissen.

den, einschließlich seiner methodischen Erschließung. Beziehen *Nipkow* und *Schweitzer* den Begriff der Elementarisierung als didaktischen Oberbegriff ausdrücklich auf die Unterrichtsplanung insgesamt, beschränken sie andererseits die vier Aspekte der Elementarisierung auf die didaktische Analyse, in der sie z.B. Methodenfragen ausblenden und Möglichkeiten einer Entwicklung von Lernschritten erst gar nicht nachgehen.¹² *Stettberger* und *Leimgruber* hingegen modifizieren ohne weitere didaktische Reflexion die vier Aspekte der Elementarisierung zu einer Schrittfolge.¹³

Dass das Elementarisierungsmodell in dieser Weise unbestimmt bleibt, hat Gründe. Sie liegen in den für den Unterricht konstitutiven Elementen, die hier noch nicht in den Elementarisierungsvorgang einbezogen werden: die unterrichtende Person selbst und der Lernprozess, obwohl immer wieder betont wird, wie wichtig es sei, den Prozesscharakter des Unterrichts im Auge zu behalten und zu berücksichtigen, und dass ein Gelingen des Unterrichts nicht wenig von der Person des Lehrers bzw. der Lehrerin abhängig sei. Die Ausblendung wird damit begründet, dass der Prozess selbst nicht planbar und die „argumentative und konfessorische Kompetenz“ von Religionslehrer/innen nur „bedingt planbar“ seien.¹⁴ Von dieser Position hat sich *Schweitzer* in der Weiterentwicklung seines Elementarisierungsansatzes entfernt und fordert ausdrücklich, Person und Prozess als weitere Basiselemente der Elementarisierung zu berücksichtigen.¹⁵

3. Elementarisierung – Prozess und Person

Notwendigkeit und Möglichkeit, Person und Prozess in eine elementarisierende Planung des Religionsunterrichts einzubeziehen, werden im Folgenden an zwei Beispielen aus der Praxis aufgezeigt.

3.1 Zur Steuerung offener Unterrichtsprozesse

Im 4. Schuljahr führte ein Student im Rahmen eines fachdidaktischen Praktikums eine Stunde zum Thema „Gott befreit sein Volk“ durch. Er hatte sich vorgenommen, die Exodusgeschichte auf die Sinnspitze nach *Ex 15, 1ff.* hin, dass Gott sein Volk rettet und befreit, zu erzählen. Er setzte dabei auf die Fantasiefähigkeit der Kinder und ihre Bereitschaft, eine spannende Geschichte zu hören. Nach dem Erzählen wollte er die Geschichte mit den Kindern in einem Unterrichtsgespräch auf die theologische Kernaussage hin, nämlich Gott ist ein Gott der Befreiung, aufarbeiten. Der Student erzählte anschaulich, die Kinder hörten aufmerksam zu. Als er mit dem Unterrichtsgespräch begann, fragte ein Kind, ob die Pferde des Pharao auch hätten ertrinken müssen, die hätten doch nichts getan. Es wurde ganz still. Der Student war im ersten Moment sehr überrascht und sagte dann, darüber habe er noch nie nachgedacht, was die anderen wohl dazu meinten. Es entwickelte sich ein angeregtes Gespräch der Kinder unter der

¹² Vgl. *Schweitzer u.a.* 1995 [Anm. 6], 165ff., 173ff.

¹³ Vgl. *Stettberger / Leimgruber* 2001 [Anm. 8], 177.

¹⁴ *Schweitzer u.a.* 1995 [Anm. 6], 179.

¹⁵ Vgl. *Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2007; *ders.* (Hg.), *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren*, Neukirchen-Vluyn 2008.

Leitung des Studenten zu der aufgeworfenen Frage. Schließlich kam man zu dem Schluss, man könne diese Frage nicht beantworten; dafür müsse man in das Buch schauen, aus dem die Geschichte stamme; und vielleicht wäre es ja auch so, dass die Rettung der Israeliten Gott wichtiger gewesen sei als die Pferde. Die Kinder hatten die Sinnspitze in Form einer Vermutung erfasst.

Der hier knapp skizzierte Prozess der Auseinandersetzung der Kinder mit der Exodusgeschichte war sicher nicht geplant. Die Frage des Kindes nach dem Schicksal der Pferde des Pharaos war überraschend. Dass der Auseinandersetzungsprozess den beschriebenen Verlauf nehmen konnte, war dennoch kein Zufall oder Schicksal oder Fügung, weil er durch den Studenten gesteuert wurde. Ich möchte einige Merkmale nennen, die, so meine ich, notwendig sind für eine prozessfördernde Steuerung unterrichtlicher Aktivitäten, und die an diesem Beispiel gut zu sehen sind.

- (1) *Authentizität*: Der Student ist authentisch. Er verbirgt seine Überraschung nicht. Mit der Authentizität geht ein Weiteres einher:
- (2) *Anerkennung*: Er nimmt die Schülerfrage und damit den Schüler selbst ernst und auch die anderen Kinder in der Klasse, die still wurden, nicht weil sie sehen wollten, wie geht der jetzt wohl damit um, sondern die diese Frage auch beschäftigte. Auch vor diesem Hintergrund war es folgerichtig, die ganze Klasse in die Bearbeitung der Frage einzubeziehen. Damit bewirkte er:
- (3) *Verantwortung übernehmen*. Alle waren nun mit verantwortlich, auf die aufgeworfene Frage eine Antwort zu suchen. Das förderte selbstverständlich die Eigenaktivität der Kinder. In all dem schließlich blieb der Student bei seiner Verantwortung als Unterrichtender:
- (4) *Gesprächsleitung bewahren*. Damit schaffte er einen sicheren Kommunikationsrahmen für die Kinder und trug Sorge für eine ordnende Strukturierung des Prozesses unter Berücksichtigung aller Beiträge zum Thema.

3.2 Zur Förderung konfessorischer Kompetenz

Im ersten Beispiel wurde bereits deutlich, wie wichtig es ist, im Unterrichtsprozess authentisch zu sein. Speziell für den Religionsunterricht heißt das, dass Unterrichtspersonen sich ihres persönlichen Glaubens bewusst sein sollten bzw. bewusst werden sollten. Das möchte ich an einem weiteren Praxisbeispiel verdeutlichen.

Im Rahmen einer methodisch angeleiteten Aufarbeitung und Reflexion¹⁶ auf die Unterrichtserfahrungen und -praxis innerhalb eines vierwöchigen Blockpraktikums stellte in einer Gruppe von Blockpraktikantinnen eine Studentin einen Unterrichtsentwurf zur Geschichte von Jesus und dem Zöllner Zachäus nach *Lk 19,1-10* vor. Die Kinder sollten anhand dieser Geschichte lernen, dass Jesus sich dem Sünder zuwendet, ohne Vorleistungen von ihm zu verlangen, und dass unverdiente Zuwendung hier Umkehr nach

¹⁶ In diesem Fall hieß das, die Aufarbeitung der Praktika analog zu Supervisionen zu gestalten, also sachliche und strukturelle Aspekte des Unterrichts zusammen mit persönlichen Anteilen des Unterrichtshandelns in den Blick zu nehmen. Vgl. *Gerhard Fatzer* (Hg.), *Supervision und Beratung*. Ein Handbuch, Köln 1990; *Waldemar Pallasch*, *Supervision*. Neue Formen beruflicher Praxisberatung in pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim – München 1991; *Ursula E. Straumann / Wolfgang Schröder* (Hg.), *Verstehen und Gestalten. Beratung und Supervision im Gespräch*, Köln 1998.

sich zieht. Die Studentin wollte die Geschichte mit eigenen Worten erzählen und hatte ihre Geschichte schriftlich dem ausführlichen Unterrichtsentwurf beigelegt. Jedes Gruppenmitglied hatte eine Kopie des Entwurfs vor sich liegen. Die Studentin war mit der Durchführung sehr unzufrieden, weil die Kinder den von ihr anvisierten Kern der Erzählung nicht erfasst hatten. Sie konnte sich den Grund für den unbefriedigenden Verlauf nicht erklären und bat die Gruppe ihr dabei behilflich zu sein, mögliche Ursachen auszumachen für die Differenz zwischen Planung und Verlauf. Die Gruppe machte sie darauf aufmerksam, dass ein Widerspruch bestünde zwischen dem von ihr ausgemachten Kern der Perikope und der von ihr präsentierten Erzählung selbst. Sie ließ die Geschichte nämlich folgendermaßen ausgehen: Zachäus gab sein unrechtmäßig Erworbenes zurück und daraufhin betrat Jesus sein Haus. Aus der unbedingten Zuwendung Jesu machte sie eine bedingte. Ihre Geschichte besagte im Kern: erst die Leistung, dann die Gnade. Die Konfrontation mit diesem Widerspruch geriet für die Studentin zu einer starken Selbstkonfrontation. Sie sagte, Zuwendung ohne Leistung könne sie sich für ihre eigene Person überhaupt nicht vorstellen. Die Zachäusgeschichte schien in dem Moment eine tiefe Bedeutung für ihre eigene Person zu bekommen. Ihr wurde deutlich, wie sehr sie den Wert ihrer eigenen Person und das Maß an Zuwendung in Abhängigkeit sah von zuvor zu erbringenden Leistungen, und dass diese Selbstsicht durchgeschlagen hatte auf den Unterrichtsverlauf wider alle Planungsabsicht.

Dieses Beispiel zeigt, wie ein Unterrichtsverlauf beeinflusst wird durch die Grundeinstellung der Unterrichtsperson, die nicht als Widerspruch zum Unterrichtsinhalt und zum erklärten Unterrichtsziel wahrgenommen wird. Es wird aber auch deutlich, dass damit nicht eine absolute Grenze der Person erreicht ist. Den Widerspruch aufzudecken war möglich aufgrund eines vorab entwickelten Arbeits- und Beziehungsrahmens, der durch drei ineinander greifende Hauptelemente abgesteckt wurde: Gegenseitigkeit durch Kontrakt¹⁷, Selbstverantwortung sowie Akzeptanz und Konfrontation. Damit sollte ein Raum geschaffen werden, in dem sich die Praktikantinnen wechselseitig auch als Personen vergewissern konnten. D.h., es sollte ein Vertrauensklima entstehen können, in dem auch die 'Irrtümer' ihren Platz haben dürfen.

- (1) *Gegenseitigkeit durch Kontrakt*: In einem Vorgespräch zur Aufarbeitung des Blockpraktikums wurde vereinbart, dass man sich gegenseitig die zu erstellenden Praktikumsmappen eine Woche vor Beginn des Seminartermins zukommen ließ. Außerdem wurde vereinbart, dass jede Teilnehmerin eine konkrete Frage zum Praktikum entwickeln möge. Damit waren für alle gleiche Anforderungsbedingungen und Bezugnahmen aufeinander geschaffen.
- (2) *Selbstverantwortung und Akzeptanz*: In der Bearbeitung der Praktikumerfahrungen ging es nicht darum, wer hätte was besser gemacht, sondern darum, im Blick auf die vorgelegte Frage mit Hilfe eigener Beobachtungen und eigenen Wissens der Seminar Teilnehmerinnen Antwortmöglichkeiten und Handlungsperspektiven zu entwickeln. Berührte man dabei den persönlichen Bereich einer Praktikantin, ver-

¹⁷ Zur Bedeutung des Kontraktes für den dynamischen Verlauf und die Arbeitsfähigkeit von Gruppen vgl. Barbara Langmaack / Michael Braune-Krickau, Wie die Gruppe laufen lernt, München - Weinheim 1987 u.ö.

gewisserte man sich der von ihr gesetzten Grenzen und respektierte sie, wenn sie gezogen wurden.

- (3) *Konfrontation*: Regeln der Aufarbeitung und das akzeptierende Sammeln von Beobachtungen, Wahrnehmungen und Wissen führten zu einer Konfrontation, die unterrichtsfördernde Veränderung bewirken kann, in jedem Fall ein höheres Maß an Bewusstheit hinsichtlich der eigenen Person und ihrer Unterrichtswirkung und damit auch eine mögliche Erweiterung konfessorischer Kompetenz.

4. Elementarisierung - Planung des Unplanbaren oder vom 'Nutzen des Irrtums'

Was bedeutet nun vor diesem Hintergrund Elementarisierung, die nicht willens ist, Prozesse und Personen als unhintergebares Schicksal des Religionsunterrichts hinzunehmen?

Zunächst bedeutet es, den Prozess und die eigene Person in eine elementarisierende Unterrichtsvorbereitung hineinzunehmen und als Faktoren unterrichtlicher Kommunikationsbeziehungen zu berücksichtigen. Selbstvergewisserung und Planung elementarer Beziehungsprozesse sind als unverzichtbare Bestandteile einer elementarisierenden Didaktik des Religionsunterrichts anzusehen. In der Unterrichtsplanung ist demnach zu bedenken:

- (1) Welche kommunikativen Rahmenbedingungen benötigt die geplante Bearbeitung eines Themas? Sind sie erfüllt oder nicht? Wie und wann können sie geschaffen werden?
- (2) Mit welchen Irritationen seitens der Schüler/innen kann gerechnet werden und wie kann man damit umgehen?
- (3) Inwieweit berührt das Thema, der Inhalt das eigene Selbst- und Weltbild der unterrichtenden Person? Inwieweit werden Selbst- und Weltbild durch vermutete Schülerauffassungen berührt? Wie kann und soll man damit umgehen?
- (4) Welche 'Irrtümer' können auftauchen und welche konstruktive Bedeutung können sie für den weiteren Unterrichtsverlauf haben?
- (5) Wie kann und soll Verantwortung für den Unterrichtsprozess verteilt und geteilt werden?

Zusammengefasst heißt das:

Die Didaktik der Elementarisierung bedarf der Erweiterung um den Aspekt *elementarer Beziehungsprozesse*¹⁸, in dem (mittels Empathie und Imagination) unter Vergewisserung der eigenen Person planend auf die kommunikativen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts und seiner Verlaufsmöglichkeiten reflektiert wird.

¹⁸ Zur religionspädagogischen Bedeutung der Beziehung vgl. *Reinhold Boschki*, Die Beziehungen stärken, die Sachen klären. Konturen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, in: Thomas Schreijäck (Hg.), Christwerden im Kulturwandel, Freiburg/Br. 2001, 507-524; *Monika Jakobs*, Die Beziehungsqualität großer Fragen. Der Religionsunterricht als Beziehungsgeschehen, in: KBl 124 (4/1999) 273-277; *Friedhelm Lott*, Religionsunterricht als themenzentrierte Interaktion im Kontext einer Schule der Zukunft, Ostfildern 2001; *Egon Spiegel*, Beziehung, in: LexRP (2001) 161-165.

Das impliziert, dass eine Didaktik der Elementarisierung, die den Unterrichtsprozess und die Lehrperson einbezieht, in den persönlichen Grenzen eines Lehrers bzw. einer Lehrerin¹⁹ und den eigenaktiven, manchmal verworrenen, manche Sackgassen abschreitenden Lernbewegungen der Schüler/innen keine schicksalhaften Irrtümer sieht, die es zu vermeiden oder passiv hinzunehmen gilt, sondern unverzichtbare Wege in der lernenden Aneignung von und der Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten, die zu gehen sind.

5. Elementarisierung als Prinzip

Die notwendige Einbeziehung elementarer Beziehungsprozesse unterrichtlichen Handelns macht es wünschenswert, Religionslehrer/innen für sich selbst, für kommunikative Vorgänge im Religionsunterricht einschließlich gruppenspezifischer Prozesse in Lerngruppen zu sensibilisieren. Das Ziel muss dabei sein, eine religionspädagogische Grundhaltung zu entwickeln, die es Unterrichtenden ermöglicht, dem Unplanbaren professionell begegnen zu können. Die Professionalität hat dabei eine nicht unmittelbar erfassbare Innen- und eine zugängliche, sichtbare Außenseite in Form wahrnehmbarer, beschreibbarer, erwerbbarer Kompetenzen.²⁰ Pädagogisch bzw. religionspädagogisch werden sie gemeinhin u.a. nach Sach-, Methoden-, Interaktions- und Selbstkompetenz differenziert. Religionspädagogisch professionell ist, wer dazu fähig ist, sein allgemeines Wissen um sich selbst, um die Schüler/innen, die Sache (Religion) in der besonderen unterrichtlichen Situation und ihren Bedingungen so einzubringen, dass die Befassung mit Religion Schüler/innen so bildet, dass sie auch in Hinsicht auf Religion sich selbst zu mündigen, gesellschaftlich verantwortlich handelnden Subjekten²¹ im intersubjektiven Austausch mit Anderen bilden können. Professionalität impliziert damit zugleich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstdistanzierung und zur ständigen Erweiterung und Veränderung des allgemeinen Wissens im oben beschriebenen Sinne. Sie auszubilden ist angesichts einer religiös und kulturell heterogenen Schülerschaft eine besondere Herausforderung. Elementarisierung als Prinzip ist geeignet, diese Herausforderung anzunehmen. Die elementaren Begriffe sind Religion und die Metapher des Zeigens. Dass sie es ermöglichen, Religion der Sache nach zu differenzieren und differenziert bildungswirksam im oben beschriebenen Sinne werden zu lassen, ist im Folgenden aufzuzeigen.

¹⁹ Vgl. *Richard Schlüter*, Freiheit und Bindung. Zur Funktion und zum Selbstverständnis des Religionslehrers im religiösen Sozialisationsprozeß, in: KBl 111 (4/1986) 292-299; *ders.*, Zur Elementarisierung theologischer Ausbildung und theologischer Persönlichkeitsbildung in neuen kirchlichen Verlautbarungen, in: RpB 47/2001, 3-9.

²⁰ Zum Begriff der Professionalität vgl. *Renate Girmes*, Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften, Opladen 1997, 222ff.; *Ruprecht Bucher*, Nicht Selbstzweck. Pastorale Professionalität in der Transformationskrise der Gesellschaft, in: HK Spezial 1/2009, 23-26.

²¹ Zum Subjektbegriff vgl. *Hans Jürgen Gögling*, Subjektivität und Intersubjektivität, in: Dietrich Benner / Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim – Basel 2004, 971-987; *Georg Hilger / Hans-Georg Ziebertz*, Wer lernt? – Die Adressaten als Subjekte des religiösen Lernens, in: Hilger u.a. 2001 [Anm. 8], 153-167; *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 155ff.

5.1 Religionsverständnis elementar

So vielfältig Religion in ihren Erscheinungsformen ist (Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus u.a.), so perspektivenreich die wissenschaftliche Erforschung von Religion ist (Theologie, Religionswissenschaft, Ethnologie, Religionssoziologie, Religionspsychologie u.a.), so vielfältig und perspektivenreich ist auch das Religionsverständnis.²² Religionspädagogisch elementar ist ein Religionsverständnis, das sowohl das Anliegen von Religion als auch seine individuellen und gesellschaftlichen Erscheinungs- und Handlungsformen in Geschichte und Gegenwart erfassen lässt, und das außerdem erlaubt, sich näher oder ferner zu diesem Anliegen zu positionieren und es aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu sehen. Elementar heißt dann: *Religion der Sache nach klären unter Klärung der eigenen Position und Perspektive dazu*. Ein solches Religionsverständnis findet sich bei *Martin Riesebrodt*, der in der Auseinandersetzung mit basalen Theorien der Religionssoziologie Religion charakterisiert sieht durch ein zentrales Versprechen, das sie bereithält: Unheil abzuwehren, Krisen zu bewältigen und Heil zu stiften. Religion spricht drei zentrale Bereiche menschlicher Erfahrung an: „die Mortalität des menschlichen Körpers, den Mangel an Kontrolle über die den Menschen umgebende Natur sowie die in Machtunterschieden begründete Fragilität menschlicher Beziehungen.“²³ Religion ist zugleich kollektiv wie individuell vorfindbare Antwort auf dieses Versprechen in den Formen eigener Sozialbildung, religiöser Praxis (Liturgie, Gebet, Meditation u.a.), ethischen Handelns und kognitiver Inhalte (heiliger Schriften, Dogmen u.ä.). So verstandene Religion lässt sich in unterschiedlicher Nähe und/oder Distanz zu ihr unter unterschiedlichen Perspektiven mit Hilfe unterschiedlicher Methoden wissenschaftlich erforschen und in arrangierten Bildungsprozessen mit unterschiedlichen Absichten unter Berücksichtigung einer kulturell und religiös unterschiedlich aufwachsenden Schülerschaft ‘zeigen’. Religion wird dabei ein eigener Wahrheitsanspruch zuerkannt, den man in der wissenschaftlichen Erforschung von Religion respektieren kann, ohne sich ihn zueigen machen zu müssen. Religionsdidaktisch heißt das, dass man ihn thematisieren kann, aber nicht zwingend thematisieren muss, geschweige denn seine Anerkennung einfordern kann. Elementar bedeutet, es genügt zu sehen, dass Religion einen solchen Anspruch erhebt, und dass es darum geht, ihn in Bildungsprozessen zu zeigen.

5.2 Zeigen elementar

Dass hier die Metapher des Zeigens für das Lehren und Lernen von Religion bemüht wird, hat drei Gründe. Der erste Grund liegt darin, deutlich zu machen, dass Unterrichtende das, was sie unterrichten, selbst sehen müssen. Damit wird ihre unersetzbare Verantwortung für den Unterricht betont. Der zweite Grund liegt in der Entscheidung

²² Vgl. den Überblick bei *Johann Figl*, Einleitung Religionswissenschaft – Historische Aspekte, heutiges Fachverständnis und Religionsbegriff, in: ders. (Hg.), *Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen*, Innsbruck u.a. 2003, 18-80, bes. 62ff. Zur Unverzichtbarkeit eines Religionsbegriffs und seiner möglichen Konturierung für die Religionspädagogik vgl. *Burkard Porzelt*, *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2009, 45-107.

²³ *Martin Riesebrodt*, *Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen*, München 2007, 254.

für einen Verzicht auf ein Vorurteil, nämlich zu wissen, worin Lernen genau besteht. Es wird nach dem sichtbaren Wie des Lernens gefragt. Der dritte Grund ist der, dass sich die folgenden Grundformen des Zeigens und Lernens in Beziehung setzen lassen mit unterschiedlichen Nähe-Distanz-Positionierungen zu Religion und unterschiedlichen Perspektiven, die Lehrende wie Lernende zu ihr einnehmen können.

Verschiedenen Zeigeformen des Lehrens entsprechen verschiedene Lernformen. Man kann mit *Klaus Prange* darstellendes, vormachendes, appellierendes und rückmeldendes Zeigen unterscheiden.²⁴ Auf Seiten des Lernens entsprechen diesen Zeigeformen das Einsehen/Lesen, das Nachahmen/Üben, die Stellungnahme und die Selbsteinschätzung/-bewertung. Die Zeige- und Lernformen kann man analytisch trennen, in der Praxis vermischen sie sich. Gleichwohl kann und muss man sich im Unterricht für Schwerpunkte des Zeigens entscheiden je nach Inhalt und Zielsetzung, Nähe, Distanz und Perspektive des Lehrenden und der Lernenden zum religiösen Inhalt. Im Blick auf ein Lehren von Religion, das auf Glaubensweitergabe ausgerichtet ist, sollte man religionspädagogisch eine sechste Form unterscheiden, die des Teilhabenlassens an religiöser Praxis, eine Gleichzeitigkeit des Aufforderns und des Vormachens. Dieser Zeigeform entspricht die nachahmende Teilnahme. Sie ist schwerpunktmäßig Anliegen der Katechese, die vom Religionsunterricht zu unterscheiden ist.²⁵

Die hier unterschiedenen Zeigeformen sind insofern elementar, als sie sich zwanglos unterschiedlichen Positionierungen zu und Perspektiven auf Religion seitens Lehrender und Lernender zuordnen lassen, und weil sie ebenso zwanglos die Einordnung methodischer Vorgehensweisen und die Berücksichtigung kommunikativer Rahmenbedingungen und Beziehungsprozesse erlauben. Außerdem eröffnen sie die Möglichkeit eines vorausschauenden Abgleichs mit angestrebten Unterrichtszielen.

So zeigte der Student in der oben skizzierten Unterrichtsstunde mit dem Thema Exodus in narrativer Darstellungsform die Geschichte von der Befreiung Israels. Er forderte zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Erzählten auf. Der Appell bezog sich hier auf die Ebene der Kommunikation. Über seine eigene Umgangsweise mit der sperrigen Schülerfrage zeigte er den Schüler/innen, wie man im Gespräch aufeinander eingehen und Bezug nehmen kann (vormachen), und über den Prozess insgesamt zeigte er eine elementare biblische Gottesauffassung. Es wurde eine Beschäftigung mit der Exodusgeschichte aus Distanz in der Perspektiveneinstellung exegetischer Grundforderung (was steht genau im Text?) eingenommen und geübt. Ein ausdrücklicher Appell zur Stellung nehmenden Auseinandersetzung mit dieser Gottesauffassung erfolgte nicht, ohne dass er zwingend für den weiteren Unterrichtsverlauf ausgeschlossen werden müsste.

²⁴ Vgl. *Klaus Prange*, Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn 2005; ders. / *Gabriele Strobel-Eisele*, Die Formen des pädagogischen Handelns, Stuttgart 2006, 37ff.

²⁵ Vgl. „Der Religionsunterricht in der Schule“. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1974, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1998, 145-179.

5.3 'Religion zeigen' als didaktisches Prinzip der Elementarisierung

Man kann das Zeigen von Religion als ein didaktisches Prinzip bezeichnen, weil immer wieder auf Formen des Zeigens zurückgegriffen werden muss, wenn man unterrichten will. Das Zeigen kann nicht übersprungen werden. Das Zeigen von Religion ist als ein dynamisches Prinzip zu verstehen und anzuwenden, wonach die Formen des Zeigens, die Grundelemente der Elementarisierung, Nähe, Distanz und Perspektiveneinstellungen Lehrender wie Lernender zu den Unterrichtsinhalten flexibel und konstruktiv im Blick auf das allgemeine Bildungsziel des Lernens von Religion aufeinander bezogen werden, und das klärt, worin die Unterrichtsverantwortung Lehrender besteht. Als Prinzip ist es auch deshalb anzusehen, weil es alle didaktischen Modelle zum Religionsunterricht durchzieht.²⁶ Zeigen muss man nach jedem didaktischen Modell. Im Zusammenhang mit dem hier vorgestellten Religionsverständnis nötigt es zudem dazu, die Nähe und Distanz zum jeweiligen Religionsinhalt und die Perspektive, unter der man ihn betrachtet, zu klären und im Abgleich damit und mit den kommunikativen Rahmenbedingungen und Beziehungsprozessen Zeigemöglichkeiten und –erfordernisse herauszukristallisieren.

Nachfolgendes Schaubild soll die unterschiedlichen Aspekte der Elementarisierung als Planungsraster und als didaktisches Prinzip des „Religion zeigen“ abschließend noch einmal schematisch verdeutlichen:

²⁶ Vgl. Christina Kalloch / Stephan Leimgruber / Ulrich Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg/Br. 2009, 248.

