

Elementarisieren lernen

1 Die Not des Anfangs

Regina studiert Lehramt Grundschule. Zwei Praktika hat sie bereits hinter sich. Nun nimmt sie an einem fachdidaktischen studienbegleitenden Praktikum in ihrem Hauptfach Katholische Religionslehre teil. Bald fühlt sie sich unsicher, wenn sie an die erste Religionsstunde denkt, die sie halten soll – ihre erste Religionsstunde überhaupt! Dass es den anderen Studierenden in der Praktikumsgruppe und im Begleitseminar an der Universität ähnlich ergeht, beruhigt sie nur mäßig. Eine Mathematik- oder Deutsch-Stunde vorzubereiten und durchzuführen, aber auch eine Sequenz in Heimat- und Sachkunde im Blockpraktikum war demgegenüber überschaubarer und ging leicht von der Hand. Nun aber soll sie in einer zweiten Klasse eine biblische Heilungsgeschichte aufbereiten. Wie geht das?

2 Das Elementarisierungs-Modell als fachspezifisch geeichte Brille für die didaktische Wahrnehmung

elemen'tar:

- 1 grundlegend, wesentlich
 - 2 anfängerhaft, den Anfang bildend, darstellend, einfach
 - 3 (chem.) rein, als reines → Element vorliegend
 - 4 von naturhafter Gewalt, heftig
- (Microsoft Encarta 98)

Religionslehrerinnen und -lehrer brauchen ein analytisches Raster für die Erschließung von Unterrichtsinhalten und die Unterrichtsvorbereitung. Es muss so gestaltet sein, dass es in ersten Grundlinien die didaktische Wahrnehmung und Sensibilität des Anfängers schult (Definition 2), zugleich aber qualitativ hochwertig fundierte und wesentliche (Definition 1) religionsdidaktische Kompetenz vermittelt.

Macht man sich im Feld der unterrichtspraktischen Ausbildung auf die Suche nach einem geeigneten Modell für eine didaktische Analyse, wächst die Unzufriedenheit angesichts des Angebots:

- Das Korrelationsmodell erscheint trotz der kritischen Anfragen¹ nach wie vor bedeutsam im Sinne einer allgemeinen theologischen Hermeneutik – Glaube aus Er-

1 Vgl. R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97–110.

fahrung, Glaube in Erfahrung – und als unterrichtliches Leitprinzip², es wurde aber abgesehen von allgemeinen Strukturgittern nie zu einer handhabbaren didaktischen Theorie für die Unterrichtsvorbereitung operationalisiert.

- Allgemeine Artikulations-Modelle für die Stufung einer Unterrichtsstunde sind zu formalistisch und lassen den Verdacht aufkommen, dass man gelegentlich in der Praxis noch nicht recht weit weiter ist als zu den Zeiten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als die so genannte »Münchener Methode«³ entwickelt wurde: Jede Stunde beginnt mit einer »Motivation« und endet mit einer »Anwendung«.
- Ähnliches gilt für das nach wie vor weit verbreitete »Berliner Modell«⁴: In didaktischen Handakten liest man unter dem Gliederungspunkt »anthropogene und soziokulturelle« Voraussetzungen viel Allgemeines über die »veränderte Kindheit« oder darüber, auf welcher Stufe nach Piaget oder Oser oder Kohlberg die Schüler stehen – die Unterrichtsplanung erfolgt demgegenüber weitgehend abgekoppelt.
- Am ertragreichsten scheint noch das Grundmodell der »Didaktischen Analyse« nach Wolfgang Klafki⁵ zu sein: Unterrichtsinhalte werden anhand von fünf Grundfragen (exemplarische Struktur, Gegenwarts- bzw. Zukunftsbedeutung, thematische Struktur, Zugänge) aufbereitet. Karl Ernst Nipkow⁶ profilierte in den 80er Jahren das im Folgenden dargestellte Elementarisierungs-Konzept als fachspezifische Weiterentwicklung von Klafkis »Didaktischer Analyse«.
- Am liebsten freilich wäre es vielen Studierenden, sie würden fertig ausgearbeitete Unterrichtsstunden (Definition 3: rein, klar und vor allem: schnell!) an die Hand bekommen, die sie mit leichten Modifikationen ausprobieren könnten ...

Gerade im Vergleich mit diesen unbefriedigenden Zugangshilfen wird deutlich, worin Chance und Anspruch des doppelteilig angelegten Elementarisierungs-Modells besteht: Es nötigt zu einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand und seiner rezipientenbezogenen didaktischen Erschließung. Und es lässt die Freiheit für didaktisch verantwortete eigene Entscheidungen. Freilich: Die Notwendigkeit einer differenzierten mehrstufigen elementarisierenden didaktischen Analyse empfinden manche Studierende als zu »heftig« (Definition 4): Sie hätten es gern einfacher!

Im Folgenden soll exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern das Elementarisierungsmodell eine brauchbare Stütze sein kann, um Unterricht sachgerecht und schülerbezogen vorzubereiten und durchzuführen, was die Leistungsaufgabe des einzel-

2 G. Hilger, Korrelieren lernen, in: G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 319–329. Vgl. auch E. Schrofner, Anonymer Glaube. Theologische Grundlagen der Korrelationsdidaktik, in: H. Mendl / M. Schiefer Ferrari, Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth 2001, 116–131.

3 Vgl. E. Paul, Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen, in: KatBl 113 (1988), 186–192.

4 Vgl. P. Heimann / G. Otto / W. Schulz, Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965.

5 Vgl. W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, 126–153.

6 Vgl. K.E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KatBl 111 (1986), 600–608.

nen Schritts ist und was jeweils dabei zu bedenken ist.⁷ Dass man je nach konkreter Unterrichtssituation auch andere didaktische Entscheidungen treffen könnte, versteht sich von selbst. Zugrundegelegt werden die »Teilaufgaben in Kurzanleitung« für die elementarisierende Erschließung, wie sie die Tübinger Wissenschaftler (Friedrich Schweitzer, Karl-Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl, Bernd Krupka) im Rahmen eines empirischen Unterrichtsforschungsprojekts prägnant zusammengestellt haben.⁸ Auf eine umfassende Einführung in die Herkunft und Genese des Elementarisierungs-Modells hingegen kann verzichtet werden, zumal sowohl die Zeitschrift für Theologie und Pädagogik (3/2000) als auch die Katechetischen Blätter (2/2001) eigene Themenhefte zur Elementarisierung vorgestellt haben.

3 Elementarisierung als Hilfe für eine verlangsamte Erschließung

Wie schon angedeutet: Manche empfinden die Formulierung, das Elementarisierungsmodell sei eine *Hilfestellung* für die Unterrichtsvorbereitung, als Euphemismus: Wer eine Rezepte-Didaktik erwartet, fühlt sich durch das feinmaschige analytische Netz und der zwischen Sache und Schüler argumentativ hin- und herpendelnden Struktur des Elementarisierungsvorgangs zur Verlangsamung *genötigt*. Und das ist auch gut so. Verlangsamung ist nicht nur eine Kategorie der Unterrichtsgestaltung, sondern auch des didaktischen Lernprozesses, um vermeintlich Klares und Glattes differenzierter zu betrachten.

3.1 Elementare Strukturen

1. *Vergewissern Sie sich der elementaren Strukturen (charakteristische und konstitutive Handlungs-, Sprach- und Bedeutungselemente) durch exegetische, historische, systematische, empirische und ideologiekritische Analysen (je nach Unterrichtsinhalt) ...*⁹

Worin besteht die elementare Struktur einer biblischen Heilungsgeschichte, einer Unterrichtsstunde zu den Schöpfungserzählungen oder einer zum Sakrament der Taufe? Das sind die Beispiele, an denen das Elementarisierungsmodell im Folgenden durchgespielt werden soll.

Eigenartigerweise haben Studierende mit diesem ersten Schritt der Elementarisierung weit mehr Probleme als mit der Ermittlung von elementaren Erfahrungen und Zugängen. Zwei Vermutungen, wieso die Erschließung »elementarer Strukturen« so schwer fällt:

Die Gründe könnten in der mangelnden Bereitschaft bzw. analytischen Fähigkeit liegen, sich in reflektierter Art und Weise einem religiösen Unterrichtsgegenstand zu

7 Vgl. eine exemplarische Veranschaulichung für die Funktionsfähigkeit des Elementarisierungsmodells: H. Mendl, Lernen an »Heiligen der Unscheinbarkeit«, in: KatBl 126 (2001), 123–127.

8 Vgl. F. Schweitzer / K. E. Nipkow / G. Faust-Siehl / B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 181–183.

9 Schweitzer u.a., a.a.O., 181.

nähern – vor allem bei der Aufbereitung von Unterricht für die Grundschule, wo ja alles auf den ersten Blick so einfach erscheint. Statt den Gegenstand auf den Punkt zu bringen, wird dann die Struktur der Unterrichtsstunde bzw. Einzelinhalte beschrieben. Man klebt an den Formulierungen der Themenvorgaben für die Stunde, statt sich zunächst davon losgelöst mit der Thematik in ihrem größeren Zusammenhang (z.B. im Kontext des gesamten Lernbereichs) zu beschäftigen.

Vielleicht aber ist auch der Begriff »elementare Struktur« zu fremd. Vielen wird klar, was gemeint ist, wenn sie erfahren, es geht bei diesem Schritt zunächst um das, was sie in anderen Fächern unter dem Begriff der »Sachanalyse« kennengelernt haben: Sie sollen die Eigenart des Bildungsinhalts entdecken und eingrenzen, weil die Struktur des Gegenstands auch Folgen für seine didaktische Aufbereitung hat.

Zugleich leistet das Aufspüren elementarer Strukturen mehr als die »reine« wissenschaftliche Sachanalyse, weil es im Sinne eines schülerorientierten Blickwinkels bereits um die Ermittlung grundlegender, eben für die Lerngruppe elementare Strukturen geht: Ausgangspunkt dieses Schrittes ist die Sache, Zielpunkt der Schüler!

Sich der elementaren Eigenart der Sache vergewissern, kann bezogen auf die genannten Beispiele bedeuten:

- Heilungsgeschichten: Es handelt sich um Beziehungsgeschichten zwischen Jesus und Geheilten, zwischen Gott und Mensch, es sind Geschichten, in denen sich vom elementaren Ausgangspunkt her die Sehnsucht nach Geborgenheit und Anerkennung ausdrückt. – In theologischer Sicht sind sie freilich mehr, aber diese Bestimmung wird als elementare Grundstruktur für eine Unterrichtsstunde in unteren Grundschulklassen genügen!
- Schöpfungserzählungen: Wenn die erste biblische Schöpfungserzählung in ihrer charakteristischen Sprachgestalt als Loblied auf den Schöpfer und seine Geschöpfe (Alternative: als politische Lyrik) bestimmt wird, dann darf der Schwerpunkt einer Stunde oder Sequenz nicht in ermüdenden Strukturanalysen (vom ersten bis zum siebten Tag ...) bestehen.
- Sakrament der Taufe: Eine erste Überlegung zur elementaren Struktur einer Stundensequenz zum Thema Taufe: Sakramente »leben« von Mehrdimensionalität und Zeichenhaftigkeit. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Reflexion der Sachstruktur schon auf bestimmte Erschließungswege (erfahrungsbezogenes Erleben, schrittweises Erschließen ...) verweist. Alles, was hier in der religionspädagogischen Schublade »Symboldidaktik« eingelagert ist, kann aufgrund dieser Erkenntnis für die Unterrichtsplanung bedeutsam werden. Diese Fähigkeit, verschiedene religionsdidaktische Bausteine produktiv für die Praxis zu erschließen, soll durch die Anwendung des Elementarisierungsmodells geschult werden!

Fazit: Es geht also darum, den Wirklichkeitsausschnitt, der in der Unterrichtsstunde behandelt werden soll, in seiner strukturellen Eigenart zu beschreiben, und zwar, wie die Tübinger überleitend hinzufügen, »möglichst bereits im Horizont 2. jener zugrundeliegenden elementaren (Glaubens) Erfahrungen ...«¹⁰.

M.E. eröffnet sich mit dieser unscheinbaren Überleitungs-Formel ein weiteres Spezifikum des Elementarisierungs-Modells: Es erzieht zum

permanenten Hin- und Her-Pendeln zwischen den einzelnen Arbeitsschritten, wie schon die gewählten Beispiele andeuten. Automatisch fällt der Blick darauf, wie erfahrungsnah oder -fern der Lerngegenstand zur Lebenswelt der Schüler ist oder welche Zugänge hilfreich sind. Wenn zudem im Strukturellen Sinnspitzen erkennbar sind, dann ist der Übergang zur elementaren Wahrheit fließend: Dass entgegen babylonischer Schöpfungsmythen (und modernen esoterischen Kraft-Theorien) nach den biblischen Schöpfungserzählungen Gott die Naturgewalten schafft und ordnet, spiegelt sich auch in der Textstruktur wider. Es wäre ein akademisches Glasperlenspiel, diesen fruchtbaren und dynamischen Prozess der Auseinandersetzung der übergleitenden Unschärfedimension zu berauben und sich in fruchtlosen Debatten zu vertiefen, was nun zur »Struktur« und was zur »Wahrheit« gehört!¹¹ Das Elementarisierungs-Modell ist kein Selbstzweck, sondern soll didaktische Sensibilität schulen! Je nach Lerntyp und argumentativer Abstraktions- oder Konkretionsebene werden verschiedene Strategien möglich und in sich stimmig sein!

3.2 Elementare Erfahrungen

... möglichst bereits im Horizont 2. jener zugrundeliegenden elementaren (Glaubens)Erfahrungen (schlagen Sie hierzu für biblische Texte auch sozialgeschichtliche Quellen nach, bei theologischen Texten der Gegenwart ggfs. auch zeitgeschichtliche und biografische Dokumente), die für die Kinder und Jugendlichen heute elementar bedeutsam sein könnten oder relevant werden sollten! Studieren Sie zu diesem Zweck Literatur aus der Kindheits- und Jugendforschung; vergegenwärtigen Sie sich jedoch vor allem stets neu die elementar relevant werdende Seite eines Unterrichtsinhalts im laufenden Unterrichtsprozess! Die so gewonnene Kenntnis ist letztlich wichtiger als Kenntnisse aus der Literatur.

Dieser Teilschritt wird häufig auf der Ebene der »Schülererfahrung« angesiedelt, wozu auch die entsprechenden sprachlichen und grafischen Darstellungen¹² einladen. Die globale Zuordnung »Sachebene = Struktur und Wahrheit«; »Schülerebene = Erfahrung und Zugänge« stimmt jedoch nur bedingt und läuft der integrativen Intention des Elementarisierungsprozesses zuwider. Nochmals: Die Eigenart dieses Modells besteht gerade in einer permanenten ~~Pendel-Bewegung~~ – nicht nur auf der Makroebene zwischen Struktur, Erfahrung, Zugängen und Wahrheit, sondern auch in jedem einzelnen Teilschritt. Um von diesem problematischen Denkschema, das ja auch schon die Wirksamkeit der Korrelationsdidaktik untergraben hat (hier Erfahrung – dort der Glaube!) wegzuführen, bevorzuge ich deswegen bei der optischen Erläuterung ein Waben-

11 Vgl. auch den entsprechenden Hinweis: F. Schweitzer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: ZPT 52 (2000), 244.

12 Vgl. G. Staudigl, Inhalte des Religionsunterrichts, in: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1997, 213.

schema. Reflektiert man über elementare Erfahrungen, so bezieht sich dieser anthropologische Blickwinkel nicht nur auf die Schüler-, sondern genauso auf die Sachebene! Beide Erfahrungsebenen sollen in einen produktiven Dialog gebracht werden, was dann schon wieder einen Verweis auf den nächsten Teilschritt, die Ermittlung elementarer Zugänge, bedeutet.

- Heilungsgeschichten: Sowohl das Gefühl der Geborgenheit und des Angenommen-Seins als auch die Erfahrung des Am-Rande-Stehens und der schmerzlichen Distanz zu anderen gehören zu menschlichen Grunderfahrungen. Auch die Erfahrung, auf andere angewiesen zu sein oder von ihnen aus freiwilliger oder unfreiwilliger Isolation befreit zu werden, ist bei aller Unterschiedlichkeit in den konkreten Situationen, Umständen und Motiven sowohl den biblischen Randgruppen, denen sich Jesus zugewendet hat, als auch heutigen Grundschulern bekannt.
- Schöpfungserzählungen: Dass tradierte Erfahrungen und Erfahrungen auf Schülerseite nicht deckungsgleich sein müssen, sondern sich gerade aus einer kritisch-konstruktiven Interrelation produktive Lernprozesse eröffnen, wird deutlich, wenn man die Vorstellung einer wohlgeordneten Ganzheit (Gen 1) und sinnenreichen Ästhetik mit dem realen Chaos eines Klassenzimmers in der Mittelstufe (herabhängende Poster, umgestürzte Stühle, herumliegende Rucksäcke und Mäntel ...) in Beziehung bringt. Bei der Praktikumsbegleitung habe ich immer wieder Stunden zu den Schöpfungserzählungen erlebt, wo eine mögliche produktive Konfrontation auch mit anderen Erfahrungsbereichen ungeordnet-chaotischen Lebens, aber auch in Verbindung mit der »Sehnsucht nach Einfachheit und Ganzheit« (Horst Klaus Berg) versäumt wurde.
- Sakrament der Taufe: Wenn man an Sakramenten als Konkretionen des Gottesreiches lernen kann, was Christ-Sein ausmacht¹³, so sollte beispielsweise die Mehrdimensionalität der Taufsakramentes nicht zunächst über (meist sterile!) kognitive Klimmzüge (Bedeutung von Wasser ...) erschlossen werden. Um nur eine mögliche Richtung anzudeuten: Zur elementaren Lebenserfahrung gelangt man eher über Menschen, die »damals« Christ wurden (z.B. über eine Erzählung, angestoßen durch ein frühchristliches Taufbecken, wie man es beispielsweise in Aquileia findet), oder solche, die heute erzählen, wieso sie ihr Kind taufen lassen. Was in diesen Lebenskontexten dann die Heilszusage in Wort und Tat bedeutet, schließt sich homogen an.

Deutlich wird: Die Reflexion über Erfahrungen auf der Sach- und Schülerebene führt unweigerlich zu konkreten unterrichtlichen Ideen; wie weit diese dann tatsächlich und in welcher Reihenfolge (Def. 2 elementar = den Anfang bildend) angeordnet werden, kann über den nächsten Teilschritt qualifiziert entschieden werden.

3.3 Elementare Zugänge

3. Um die entwicklungsbedingten elementaren Verstehenszugänge und Verarbeitungsformen der Schülerinnen und Schüler deuten zu können, sollten Sie – am besten zunächst nur je nach anstehendem Unterrichtsthema – die speziell einschlägige entwicklungspsychologische Literatur einsehen. Für einen größeren Überblick geben entsprechende Darstellungen eine erste Einführung. Wieder ist jedoch besonders auf

¹³ Vgl. D. Emeis, Sakramentenkatechese, in: LexRP Bd. 2, 1896–1900.

die Art und Weise zu achten, wie die bestimmte Lerngruppe mit den Unterrichtsinhalten umgeht und hierbei entwicklungsbedingte Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen gibt. Halten Sie sich gerade hier für Überraschungen offen und gehen Sie auf sie ein!

Dieser Schritt riecht nach Praxisrelevanz! Wenn darüber hinaus bei den beiden ersten Schritten gründliche Reflexionen angestellt wurden, trägt das vielleicht dazu bei, einen Kardinalfehler zu vermeiden, zu dem Formalstufen-Modelle verführen: In der sogenannten »Motivationsphase« gilt es, die Schüler irgendwie zu fesseln – ob dies dann sachdienlich zum Gegenstand hinführt oder nicht. Dieses Problem, dass primär das formalpsychologische Moment als Motivationsschub aufbereitet wird, nicht aber bereits eine Erschließung vom elementaren Zentrum der Sache her erfolgt, kann durch den dritten Schritt des Elementarisierungs-Modells vermieden werden: Wieder handelt es sich um ein Hin- und Herpendeln zwischen Gegenstand und Schüler, diesmal vor allem unter entwicklungspsychologischen Aspekten. 1
6

Gerade weil »das Verstehen der Kinder und Jugendlichen lebensweltlich und lebensgeschichtlich bedingt ist«¹⁴, sie also nur im Rahmen ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten unterrichtliche Inhalte rezipieren, trägt dieser Schritt zu einer didaktischen Achtsamkeit hinsichtlich des Machbaren und Unmöglichen bei. Man würde sich deshalb wünschen, dass das Elementarisierungsmodell auch bei der Revision von Lehrplänen als kritisches Raster mit angelegt würde.¹⁵

- Heilungsgeschichten: Beide Grunderfahrungen – die der Geborgenheit und die der Frustration bzw. Isolation – eignen sich als möglicher Zugang zu einer biblischen Heilungsgeschichte. Es bietet sich an, an den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen. Dabei können beide affektive Dimensionen (die erwünschte positive und die nicht-erwünschte negative) thematisiert und/oder kontrastiert werden.
- Gerade die spannungsreiche Konfrontation der biblischen Schöpfungs-Harmonie mit dem realen Chaos in einem Klassenzimmer, mit einem unwohnlichen Schulgebäude oder einem heruntergekommenen Stadtteil, aber auch mit der selbstbewussten Verteidigung des eigenen »heiligen Chaos« (Schulrucksack, Jugendzimmer) lädt als Grundgedanke zu einer unterrichtlichen Inszenierung ein.
- Sakrament der Taufe: Neben dem angedachten narrativen Einstieg zum Sakrament der Taufe eignen sich selbstverständlich auch sensibilisierende Sinnesübungen, die die Struktur des Sakramentalen von der lebensweltlichen Dimension her erschließen (z.B. Wasser, Salbung).¹⁶

14 Schweitzer u.a., a.a.O., 176.

15 Vgl. H. Mendl, Grundsätzliche Anmerkungen zur Elementarisierung, in: KatBl 126 (2001), 88 (These 5).

16 Vgl. P. Biehl, Festsymbole, Neukirchen-Vluyn 1999, 105.

3.4 Elementare Wahrheiten

4. *Machen Sie sich klar, ob der Unterrichtsinhalt für Sie selbst einen existenziell wichtigen Punkt enthält, bei dem für Sie die Wahrheitsfrage aktuell wird! Überlegen Sie, wie die Schülerinnen und Schüler urteilen werden! Suchen Sie Antworten möglichst gemeinsam mit der Klasse und in Anhalt an dem, was der Unterrichtsinhalt von sich aus sagen will, bevor Sie subjektiv Stellung nehmen!*

Gehört die Auseinandersetzung mit der elementaren Wahrheit einer Sache nicht an den Anfang einer Unterrichtsvorbereitung, was ja beim ersten Schritt schon durch das Aufdecken der elementaren Sinnmitte impliziert ist? Nein, denn gerade mit diesem vierten Schritt wird der didaktischen Analyse ein originär religionsdidaktisches Moment hinzugefügt.

- Zunächst dient dieser Schritt der Selbstvergewisserung: Entsprechen die bisherigen Planungselemente noch dem, was als »elementare Sinnmitte« erkannt wurde? Darüber hinaus ist dieser Schritt so etwas wie ein Qualitätskriterium für die Tiefendimension des eigenen Religionsunterrichts: Mentalitätspsychologisch ist es sinnvoll, sich erst dann, wenn man sich mit dem Thema über die bisherigen analytischen Schritte von verschiedenen Fragestellungen her vertraut gemacht hat, der Wahrheitsfrage als einer persönlich-verpflichtenden (für Lehrer und Schüler!) zuzuwenden. Es geht also nicht um ein hermetisch-geschlossenes Verständnis von Wahrheit »an sich«, sondern um die »Wahrheit für mich«: »Glaubhaft ist nur die Wahrheit, die uns hat und von der wir mit guten Argumenten behaupten dürfen, dass sie uns zu Recht »eingenommen« hat«, ¹⁷ formuliert Jürgen Werbick. Es geht also um Leben erschließende und Lebensvorstellungen interpretierende Wahrheiten, global betrachtet um den Aufweis der »Lebensförderlichkeit aller Theologie und Religionspädagogik« ¹⁸. Freilich muss die Wahrheitsfrage, was die Schülerseite betrifft, gerade im Kontext entwicklungsbedingter Voraussetzungen geklärt werden; eine differenzierte Auseinandersetzung mit verschiedenen »Wahrheits-Optiken« setzt voraus, dass anstatt eindimensionalen Denkens die Fähigkeit zu einem Denken in Komplementarität ausgebildet ist: Nur dann sind Schüler in der Lage, verschiedene Lebenswirklichkeiten auf sinnverdächtige Signale hin zu untersuchen und einem »Wahrheitstest« ¹⁹ zu unterziehen. Dies ist letztlich die Voraussetzung für einen kriteriologisch fundierten Umgang mit Pluralität.

- Heilungsgeschichten: So fordern biblische Heilungsgeschichten sowohl zur selbstreflexiven Frage nach eigenen Kommunikationsnarben, Verwundungen und der Offenheit dafür, sich im Vertrauen auf andere (und Gott!) von ihnen Gutes tun

17 J. Werbick, *Vom Wagnis des Christseins. Wie glaubwürdig ist der Glaube*, München 1995, 17.

18 R. Lachmann / G. Adam / W. H. Ritter, *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 1999, 8.

19 G. Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen, in: *Lebendige Katechese* 18 (1996), 1–8, hier: 7f.

zu lassen, als auch zur Sensibilität im Umgang mit Schülern und ihren lebensgeschichtlichen Erfahrungen positiver wie negativer Art.

- Schöpfungserzählungen: Wenn eine Sequenz zur Schöpfungserzählung so spannungsreich wie angedeutet angelegt wird, dann wird es hier tatsächlich um einen »Wahrheitstest« zwischen beiden Optionen, Chaos und Ordnung, gehen – ein Prozess, der sich einer letzten Planung entzieht.
- Sakrament der Taufe: Über eigene Erfahrungen (die Taufe eigener Kinder, Schülerberichte von Taufelerlebnissen) zielt der Wahrheitskern beim Verstehen von Sakramenten auf die Ebene, ob ich als Mensch offen bin für die »Transparenz der Transzendenz in der Immanenz«. Eine andere, vielleicht je eigene lebensrelevantere Option und Herausforderung wäre die Frage: Verstehen sich Lehrer und Schüler als Getaufte als neue Menschen in Gott und Glieder des Volkes Gottes?

Deutlich wird: Durch einen derart dynamisch verstandenen Wahrheitsbegriff wird das Elementarisierungsmodell tatsächlich zu einem »Beziehungsgeschehen, das den Umgang von Lehrenden und Lernenden ... betrifft«²⁰ und dessen dialogisch-produktives Gelingen nur begrenzt planbar, dafür häufiger ein »Geschenk des Augenblicks«²¹ ist. Ob ein solches Beziehungsgeschehen jedoch überhaupt in Gang kommen kann, hängt aber entscheidend von den Lernwegen ab!

3.5 Elementare Lernwege

In »Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie« ist die Frage nach den Lernwegen als »quer zu den vier elementarisierenden Fragerichtungen«²² einerseits abgekoppelt, andererseits bereits als Teilaufgabe eigens ausgewiesen:

5. Besonders wenn Ihnen der Unterrichtsgegenstand aus früherem Unterricht in fachwissenschaftlicher Hinsicht bereits vertraut ist, wird sich für Sie das Schwerkraft auf die Suche nach den Lernwegen und den geeigneten Medien verlagern. Wählen Sie zunächst solche aus, die den Schülern und Schülerinnen sehr viel Gelegenheit geben, sich zum Thema frei und vielfältig zu äußern! Überlegen Sie zusammen mit der Klasse, wie man vorgehen oder weitergehen sollte! Vertiefen Sie sich auch hier in jene Literatur, die etwas zum elementaren Lernen im Sinne des »fruchtbaren Moments« im Bildungsprozess beiträgt.

In letzter Zeit wird vermehrt für eine prinzipielle Erweiterung des Elementarisierungsmodells um einen fünften Schritt plädiert.²³ Man muss immer wieder beobachten, dass Unterricht zwar durchaus plausibel und sachkundig nach dem Elementarisierungsmodell vorbereitet wird, die Durchführung dann allerdings weitgehend einer Einbahn-Straßen-

20 D. Zilleßen, Lernentscheidungen: Elementarisierung im Religionsunterricht, in: ZPT 52 (2000), 252–262, hier: 260.

21 M. Schnitzler, Elementarisierung im Schulalltag, in: ZPT 52 (2000), 252–292, hier: 291.

22 Schweitzer u.a., a.a.O., 176.

23 Vgl. KatBl 126 (2000), 83–84. 87f. 92. 126–127; Schweitzer, a.a.O., 249–251 (mit weiterführenden Literaturverweisen).

Didaktik verpflichtet ist, wo lediglich vorbereitete Materialien durchgearbeitet werden, die Schüler selbst jedoch kaum produktiv zu Wort kommen.

Elementarisierung hat auch Folgen für die Unterrichtsgestaltung. Sie beschränkt sich nicht auf die vorbereitende Erschließung von Unterrichtsinhalten, sondern stellt auch im Unterrichtsgeschehen einen Dialog zwischen Schülern und Sache her und gestaltet diesen methodisch aus. Friedrich Schweitzer ist zuzustimmen: »Körper und Ästhetik, Kreativität und Spiel, Handeln und Praxis – solche Begriffe deuten an, wie eine elementare pädagogische Lernkultur aussehen könnte.«²⁴

Bei den durchgängigen drei Beispielen wurde bereits auf die Beachtung der Lernkultur hingearbeitet. Ich füge impulsartige und aphoristische methodische Überlegungen an:

- Heilungsgeschichten bieten sich wegen ihrer dialogischen Grundstruktur für gestalterisches Nachvollziehen und selbständiges Weiterdenken an. Astrid Grewe und Anne Höfer haben an anderen biblischen Beispielen gezeigt, wie über Prozesse der Identifikation und Reflexion Kinder und Jugendliche elementarisierte Zugänge zu zentralen theologischen Themen bekommen.²⁵
- Schöpfungserzählungen: Es geht darum, Wahrheitszumutungen auch im Unterrichtsprozess aushalten zu können: Wieso kann man nicht einer Mittelstufen-Klasse, die sich als vehemente Anhänger einer Chaos-Theorie im Kleinen outet, ein »Loblied auf Unordnung« verfassen lassen?
- Sakrament der Taufe: Auch wenn das andernorts despektierlich als »Tücherschwingen«²⁶ abgetan wird, lebt gerade die Erschließung von Sakramenten von einer »Kultur der Sinnlichkeit«. Dafür gibt es gerade aus dem Grundschulbereich in den letzten Jahren viele schöne Impulse!

4 Elementarisierung als Grundmodell einer religionspädagogischen Unterrichtskultur

»Ein elementarisierender Religionsunterricht nimmt sich Zeit ...«²⁷ und entspricht somit dem Prinzip produktiver Verlangsamung. Gerade dadurch führt dieses Modell zum Erlernen einer didaktischen Kultur, auch wenn es für manchen zu viel Zeit kostet und zu langsam vonstatten geht! Insofern halte ich das Elementarisierungsmodell besonders wichtig für Studium und Ausbildung, bin jedoch fern der Illusion, dass jeder Lehrer jede Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit nach dem fünfstufigen Elementarisierungsmodell vorbereiten sollte. Wie beim Erlernen eines Umgangs mit Messer und Gabel wird die Kultur des Elementarisie-

24 Ebd., 251.

25 A. Grewe, Auferstehung lernen, in: KatBl 126 (2000), 120–107; A. Höfer, Hoffnung lernen: Das Gleichnis vom Senfkorn, in: KatBl 126 (2000), 122–118.

26 E. Nordhofen, Religionsunterricht im Verfall, in: Die politische Bildung 43 (1998), Nr. 343, 5–13.

27 Schweitzer u.a., a.a.O., 170.

rens bei gründlicher Übung in Fleisch und Blut übergehen und die didaktische Aufmerksamkeit prägen.

Es ist zwar nicht im Sinne der Erfinder, wenn Studierende entsprechende Analysebogen zum Elementarisierungsmodell erst nach ihrer Unterrichtsdurchführung bearbeiten, aber immerhin kann selbst hier ein gewisser Lernprozess ausgemacht werden, wenn dann bei der Besprechung formuliert wird: »Es wäre hilfreich für die Planung gewesen, wenn ich mir diese Gedanken vor dem Unterrichtsversuch gemacht hätte.« Wie war das mit der Selbsterkenntnis und dem ersten Weg zur Besserung?

Dr. *Hans Mendl* ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau