

# 4.1

## Religionspädagogischer Kurs

---

**LEHRBRIEF MODUL 4.1**

Aufgaben und Inhalte  
religiöser Erziehung

# Religionspädagogischer Kurs

**LEHRBRIEF MODUL 4.1**

## Aufgaben und Inhalte religiöser Erziehung

Code-Nr. 41.01.16

Autor: Georg Langenhorst

Fernstudiendidaktik  
und Redaktion: Joachim Deitert  
Wolfgang Rieß  
Marievonne Schöttner

Auflage 2018

Herausgeber: Theologie im Fernkurs / Domschule Würzburg  
Postfach 11 04 55, 97031 Würzburg

Imprimatur: Würzburg, 15. November 2017, Thomas Keßler, Ständiger Vertreter  
des Diözesanadministrators

Copyright: Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, Vervielfältigung und  
Übersetzung, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher  
Genehmigung von Theologie im Fernkurs gestattet.

Gesamtherstellung: Schleunungdruck GmbH, Marktheidenfeld



## Einleitung

Geht das überhaupt noch, Kindern und Jugendlichen im Kontext der postmodernen Gesellschaft den christlichen Glauben nahe zu bringen? Ist es gegenwärtig noch möglich, mit ihnen die Angebote und Grundformen des Christentums in Lehr- und Lernprozessen so zu gestalten und zu erleben, dass es für ihr Leben Orientierung, Maßstab, Hilfe, vielleicht sogar existenzielle Heimat sein oder werden kann? Drängt nicht einerseits die zunehmende pluralisierte Gesellschaft das Christentum in eine Nische? Und sind nicht andererseits immer weniger Kinder und Jugendliche offen für religiöse Fragen, religiöse Praxis und v.a. für die spezifisch christlich-konfessionelle Ausprägung von Religion?

Der vorliegende Lehrbrief (= LB) des Religionspädagogischen Kurses (= RK) versucht, diese Fragen ernst zu nehmen. **Sein Ziel liegt darin, angesichts dieser Anfrage die Aufgaben und Inhalte religiöser Erziehung in der Gegenwart zu beschreiben:** sei es in der Familie, in der Gemeinde oder im schulischen Religionsunterricht (= RU). Angesichts der gesellschaftlichen Realität von zunehmender Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung soll der LB alle, die mit Kindern und Jugendlichen zusammen leben und an Lehr- und Lernprozessen mit ihnen beteiligt sind, dazu anregen, über die Bedeutung von Religion in ihren Chancen und Grenzen nachzudenken.

Aus Gründen der Transparenz soll dabei gleich vorab deutlich gesagt werden, dass „**religiöse Erziehung**“ in einem **dreifach gestaffelten, innerlich verbundenen Sinn** verstanden wird:

- zunächst **als allgemein menschliche Hinordnung auf Sinn und Transzendenz;**
- dann spezifisch **als „christliche religiöse Erziehung“**, die ihren Sitz im Leben eben im Rahmen dieser konkreten Religion findet;
- schließlich **als „katholisch-christliche religiöse Erziehung“**: nicht im Sinn einer eng führenden Ausschließung anderer christlicher Konfessionen, sondern im klaren Bekenntnis dazu, dass Religion nicht im luftleeren Raum existieren kann, sondern immer einen Standort, eine Geschichte und eine Beheimatung hat.

In diesem Sinn geht es diesem LB durchaus um das katechetische Anliegen, über die konkreten Möglichkeiten des „Glauben-Lernens“ in unserer Zeit nachzudenken. **Die letzte Zielausrichtung liegt darin anzudeuten, wie es – möglicherweise – gelingen kann, in Kindern und Heranwachsenden Kräfte zu wecken und Werte zu begründen, die ihnen das Leben als Christin und als Christ ermöglichen.** Diese religionspädagogische Konzeption ist nicht die einzig mögliche, im pluralen Kontext unserer Gegenwart auch keineswegs die einzig sinnvolle, für diesen LB aber der Fokus der Ausführungen.

■ Dazu ist im **1. Kapitel** ein skizzenhafter Blick auf die Subjekte religiöser Lehr- und Lernprozesse nötig: Wie leben Kinder und Jugendliche – ernst genommen als eigenständige Konstrukteure ihrer Lebenswirklichkeit – heute mit Religion? Was prägt ihre Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen? Lassen sich diese typisieren? Und welche Konsequenzen erwachsen daraus für die Darstellung von Aufgaben und Inhalten religiöser Erziehung heute?

■ Das **2. Kapitel** untersucht die Frage, wie Heranwachsende heute überhaupt für Religion sensibilisiert werden können, wie ihre vorhandenen Wahrnehmungen, Sehnsüchte und Erfahrungen aufgegriffen und gefördert werden können.

- Das **3. Kapitel** widmet sich einem Überblick über die Grundkompetenzen und Kernaufgaben, die für religiöse Lernprozesse prägend sind und sein werden.
- Das **4. Kapitel** stellt eine kompakte Zusammenschau der Inhalte religiöser Erziehung dar, die sich aus der Bündelung der ersten drei Kapitel (= Kap.) ergibt.
- Im **5. Kapitel** wird gezeigt, wie aus der Überfülle der potentiellen Inhalte mit Hilfe des didaktischen Systems der Elementarisierung konkrete, umsetzbare Themenfelder werden.
- Das **6. Kapitel** greift ausgesuchte Aufgaben religiöser Erziehung auf, die für die künftige Gestalt religiösen Lernens besonders wichtig scheinen.
- Das **7. Kapitel** beinhaltet zusammenfassende Überlegungen dazu, wie die gegenwärtige und künftige Hauptaufgabe religiöser Erziehung, die Stärkung von Identitätsbildung im Kontext von Pluralitätsfähigkeit, in konkrete Lehr- und Lernprozesse überführt werden kann.

Viel Freude und Gewinn bei der Erarbeitung dieses LB!

– Der Autor des Grundtextes dieses LB  
und die Redaktion von Theologie im Fernkurs –

 **Aufgabe**

 **Denkanstoß**

 **Textaufgabe**

 **Querverweis**

 **Literaturhinweis**

 **Praxishinweis**

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Kinder und Jugendliche als Subjekte religiösen Lernens</b>	<b>9</b>
<b>1.1</b>	<b>Einstellungen von Kindern zu Religion, RU und Glaube</b>	<b>10</b>
1.11	Religiöse Vorprägungen	10
1.12	Religiöse Aufgeschlossenheit	11
1.13	Beliebtheit des RU	11
	▪ RU als beliebtes Fach in der Primarstufe	11
	▪ Wirkung der religiösen Sozialisation im Elternhaus	12
	▪ Interesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler	12
	▪ Religionspädagogische Konsequenz	12
	▪ Selbstverständnis der Religionslehrerinnen und Religionslehrer	13
	▪ Verschiebung in der Sekundarstufe	13
<b>1.2</b>	<b>Einstellungen Jugendlicher zu Religion, RU und Kirche</b>	<b>14</b>
1.21	Religiosität bei Jugendlichen	14
	▪ Shell-Studie 2000	14
	▪ Zinnecker-Studie	15
	▪ Shell-Studien 2002 und 2006	15
	▪ Shell-Studie 2015	15
	▪ Resümee	16
1.22	Typisierung der religiösen Einstellungen Jugendlicher	16
	▪ Kirchlich-religiöser Typ	17
	▪ Christlich-autonomer Typ	17
	▪ Konventionell-religiöser Typ	17
	▪ Autonom-religiöser Typ	18
	▪ Nicht-religiöser Typ	18
1.23	Konsequenzen	19
	▪ Kerngruppe im Auge behalten	19
	▪ Angebote für autonom-kritische Jugendliche	19
	▪ Nicht-religiösen Jugendlichen die Frage nach Gott nicht vorenthalten	19
<b>2</b>	<b>Sensibilisierung Heranwachsender für Religion und Glaube</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Alltagserfahrungen in der Pädagogik</b>	<b>21</b>
2.11	Vielfalt an Erfahrungen	21
2.12	Anknüpfungspunkte an Transzendenz	21

<b>2.2</b>	<b>Musik</b>	<b>22</b>
2.21	Bedeutung der Musik	22
2.22	Pädagogische Möglichkeiten	23
<b>2.3</b>	<b>Freundschaft, Beziehung, Liebe</b>	<b>24</b>
2.31	Wichtigkeit und Hintergrund	24
2.32	Veränderungen im Bereich der Peergroups	24
2.33	Sehnsucht nach Geborgenheit	25
<b>2.4</b>	<b>Scheitern, Leid und Trauer</b>	<b>25</b>
2.41	Einbruchsstelle für den Verlust des Glaubens	25
2.42	Unterschiedliche Funktion der Erfahrung von Leid	26
2.43	Erfahrung führt zum Fragen	26
2.44	Bedeutung für religiöse Erziehung	27
<b>2.5</b>	<b>Mystik des Alltags</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>Grundkompetenzen religiösen Lernens</b>	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Schulung der Wahrnehmungskompetenz</b>	<b>29</b>
3.11	Mangel an religiösen Primärerfahrungen	29
3.12	Räume für primäre Wahrnehmungen	29
3.13	Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn	29
3.14	Was Glauben-Lernen heißt	30
<b>3.2</b>	<b>Förderung der Deutungskompetenz</b>	<b>30</b>
3.21	Dimensionen der Deutungskompetenz	30
	▪ Religiöses Orientierungswissen	30
	▪ Religionskundliches Vergleichswissen	31
	▪ Kulturelles Grundwissen	31
	▪ Ethische Begründungsfähigkeit	31
	▪ Hermeneutisch-theologische Argumentationsfähigkeit	31
3.22	Untergliederung in kategoriale Zielklassen	32
<b>3.3</b>	<b>Anbahnung von Applikationskompetenz und Partizipationskompetenz</b>	<b>32</b>
3.31	Beschreibung der Applikationskompetenz	32
3.32	Bereiche der Applikationskompetenz	32
3.33	Unterschiedliche Lernprozesse in Schule und Gemeinde	33
3.34	Sonderfall Partizipation	33
3.35	Überprüfbarkeit und Evaluation	33

<b>3.4</b>	<b>Kompetenzen und der Synodenbeschluss zum RU</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>Inhalte religiöser Erziehung</b>	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>Inhalte angesichts der Grundfunktionen von Kirche</b>	<b>35</b>
<b>4.2</b>	<b>Liturgisches Lernen</b>	<b>35</b>
<b>4.3</b>	<b>Auf Verkündigung und Lehre bezogenes Lernen</b>	<b>36</b>
<b>4.4</b>	<b>Diakonisches Lernen</b>	<b>36</b>
<b>4.5</b>	<b>Koinonisches Lernen</b>	<b>37</b>
<b>5</b>	<b>Elementarisierung</b>	<b>39</b>
<b>5.1</b>	<b>Grundmodell von Karl Ernst Nipkow</b>	<b>39</b>
<b>5.2</b>	<b>Vier Zugangsfragen</b>	<b>39</b>
5.21	Elementarisierung der Strukturen	40
5.22	Elementarisierung des Wahrheitskerns	40
5.23	Elementarisierung der Erfahrungen	41
5.24	Elementarisierung der Zugänge	41
<b>5.3</b>	<b>Erweiterung des Grundmodells</b>	<b>42</b>
5.31	Fünf elementare Zugangsweisen	42
5.32	Bedeutung der fünf Blickwinkel	42
<b>6</b>	<b>Besondere Aufgabenfelder religiösen Lernens</b>	<b>44</b>
<b>6.1</b>	<b>Pluralitätsfähigkeit durch interreligiöses Lernen</b>	<b>44</b>
6.11	Begegnung mit dem Islam als spezielle Herausforderung	44
6.12	Pluralitätsfähigkeit als Aufgabe	45
6.13	Interreligiöses Lernen zwischen Ideal und Wirklichkeit	45
6.14	Religionskunde und Begegnungslernen	46
	▪ Mit wohlwollend-kritischer Vernunft	46
	▪ Im Geist der kritischen Aufklärung	46
	▪ Authentische Begegnungen ermöglichend	46
	▪ Unter Aufnahme von Elementen interreligiösen Lernens	46
	▪ Beheimatung in der eigenen Tradition fördernd	47

<b>6.2</b>	<b>Religiöse Sprachfähigkeit</b>	<b>47</b>
6.21	Religiöse Sprache – eine Fremdsprache	48
	▪ Religiöse Sprachformen	48
	▪ Probleme der praktischen Umsetzung	48
6.22	Dichterinnen und Dichter als Sprachlehrende der Gottesbeziehung	49
<b>6.3</b>	<b>Symbolisierungsfähigkeit</b>	<b>51</b>
6.31	Symbole – ganz besondere Zeichen	51
	▪ Sachebene und Bedeutungsebene	51
	▪ Zeichen und Symbole als Inhalte religiösen Lernens	52
	▪ Gemeinsamkeiten von Zeichen und Symbolen	52
	▪ Unterschiede von Zeichen und Symbolen	52
6.32	Kreuzzeichen – eine exemplarische Symbolhandlung	54
6.33	Praktische Schritte des Symbollernens	55
6.34	Übergang zur kritischen Symbolkunde	56
	▪ Kritischer Blick auf Symbole	56
	▪ Doppelbödigkeit der Symbole	56
<b>6.4</b>	<b>Empathiefähigkeit und soziales Handeln</b>	<b>57</b>
6.41	Empirische Daten zur Wertorientierung Jugendlicher	57
	▪ Kinder und Jugendliche bejahen soziale Verpflichtungen	57
	▪ Kinder und Jugendliche setzen sich für etwas ein	58
6.42	Entwicklungspsychologische Erwägungen	58
6.43	Praktische Schritte zur Förderung von Empathiefähigkeit	58
6.44	Vorbildhaftes Projekt Compassion	59
	▪ Ziele und Intentionen	60
	▪ Konkreter Ablauf	60
	▪ Vor- und Nachbereitung	60
	▪ Modellcharakter	60
<b>7</b>	<b>Identität in Pluralität als Gesamtziel</b>	<b>61</b>
	<b>Anhang 1: Literaturhinweise</b>	<b>63</b>
	<b>Anhang 2: Abbildungsnachweise</b>	<b>64</b>



## 5 Elementarisierung

Im 5. Kap. wird gezeigt, wie aus der Überfülle der potentiellen Inhalte mit Hilfe des didaktischen Systems der **Elementarisierung** konkrete Themenfelder werden. Dazu wird zunächst das **Grundmodell von Karl Ernst Nipkow** erläutert (**5.1**), aus dem sich **vier Zugangsfragen** herleiten lassen (**5.2**). Daran schließt sich die Darstellung der **Erweiterung dieses Grundmodells** an (**5.3**).

Gedanklicher Gründervater dieses spezifischen Verständnisses von Elementarisierung ist der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927-2016). In seiner wirkmächtigen „bildungstheoretischen Didaktik“ versuchte er allgemeine Grundlagen für die „kategoriale Bildung“ zu entwerfen, welche die wechselseitige Erschließung von Subjekt (Lernendem) und Objekt (Lerngegenstand) systematisch anhand „elementarer Strukturen“ ermöglicht. Er verbindet sein Modell mit dem Appell, dass jede einzelne Fachdidaktik dieses Modell auf den eigenen Lernbereich übertragen und konkretisieren müsse.<sup>1</sup>

### 5.1 Grundmodell von Karl Ernst Nipkow

Es war v. a. der Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow (1928-2014), der diesen Appell aufnahm und ein eigenes **Elementarisierungskonzept für religiöses Lernen** entwarf, überprüfte und mit Hilfe von Schülerinnen und Schülern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern immer weiter modifizierte.

Im Aufsatz „Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ von 1986 stellte Nipkow Elementarisierung als Doppelbewegung zwischen den Lernenden und den Inhalten dar, die sich in einem vierfach gestaffelten Fragezugang erschließt und für die Vorbereitung von Lernprozessen fruchtbar machen lässt.

Diese Doppelbewegung wird an dem folgenden, speziell **auf die Vermittlung biblischer Inhalte konzentrierten Schaubild**<sup>2</sup> deutlich, das unschwer auch auf andere Inhaltsbereiche religiösen Lernens übertragen werden kann.

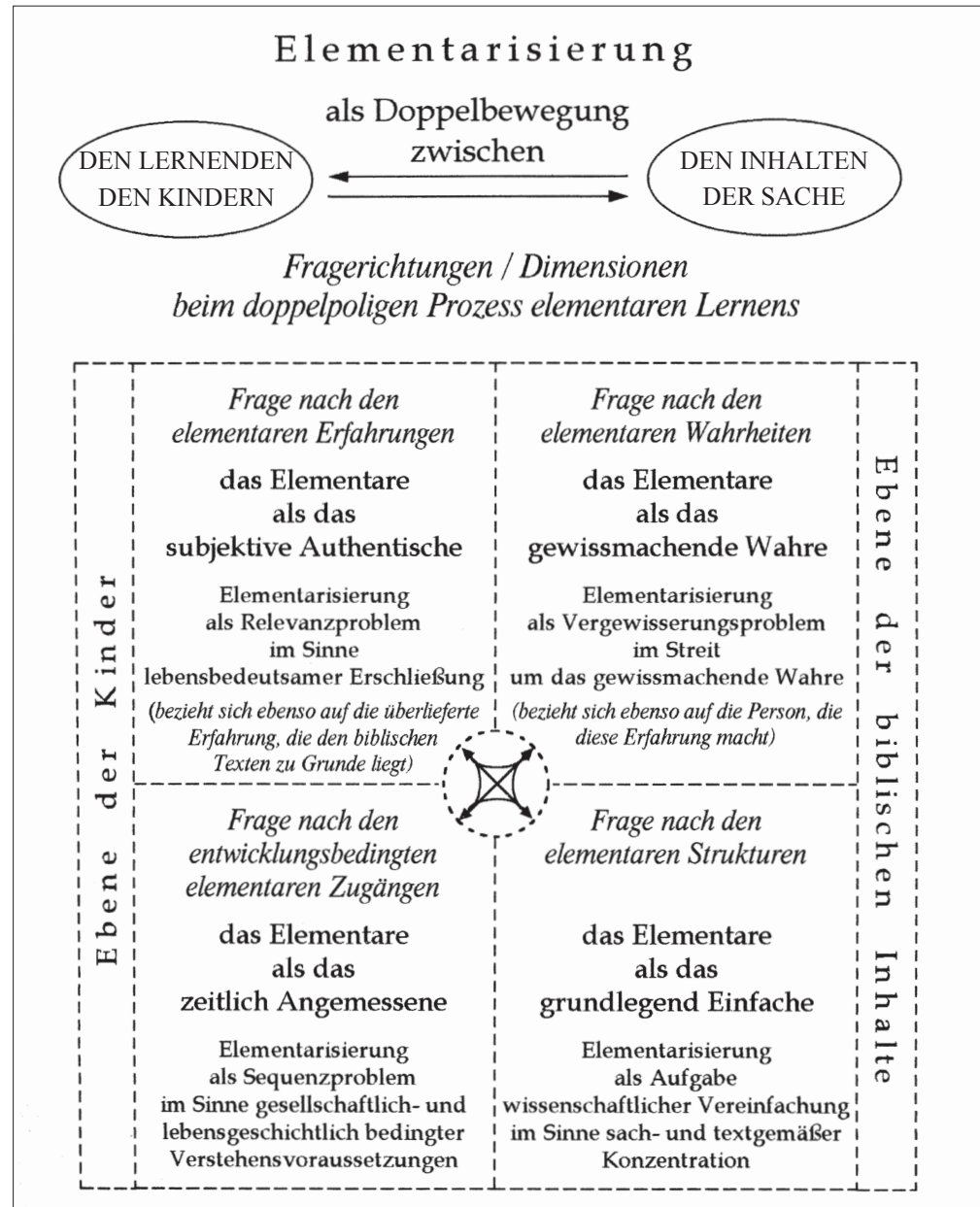
In diesem Zugang werden vier gänzlich eigenständige Ebenen von „Elementarisierung“ miteinander verknüpft. Was dieser Begriff meint, ist in jeder Ebene anders bestimmt. **Entscheidend für das Konzept ist die kreative Verbindung** (im Schaubild: das als Beziehung stiftende Drehscheibe gestaltete Herzstück in der Mitte) **von vier zunächst eigenständigen Zugängen**:

### 5.2 Vier Zugangsfragen

Grundsätzlich ist die Reihenfolge der vier Elementarisierungsschritte aufgrund der Gleichwertigkeit aller Ebenen beliebig. Der folgende Vorschlag basiert auf Erfahrungen der Praktikabilität.

1 Vgl. z.B. W. Klafki, Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: R. Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Braunschweig (Westermann) 1981, 11-26.

2 R. Oberthür, Kinder fragen nach Leid und Gott, 27. Inhaltlich orientiert an: F. Schweitzer/K. E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh (Kaiser) 1995, 24-31.



### 5.21 Elementarisierung der Strukturen

Die erste **Frage** ist die **nach den elementaren Strukturen eines Stoffes oder Lerninhalts**. Hier geht es also um das Elementare als das (höchst komplexe) „grundlegend Einfache“. Elementarisierung bedeutet also zunächst die Aufgabe einer wissenschaftlichen Vereinfachung als sach- oder textgemäßer Konzentration. Hierzu bedarf es größter fachwissenschaftlicher Kompetenz, Übersicht und Bündelungsfähigkeit.

### 5.22 Elementarisierung des Wahrheitskerns

Darauf aufbauend stellt sich die **Frage nach den elementaren Wahrheiten als Streit um das „gewissmachende Wahre“**. Gemeint ist damit die Frage nach den theologischen Ebenen des jeweiligen Inhalts, danach, welches Gottes-, Menschen- und Weltverständnis in ihm deutlich wird. Entscheidend für Nipkow ist dabei, dass diese Ebene niemals einfach objektiv gegeben ist,

sondern sich im „Streit“ – „als ein Vergewisserungsproblem“ – im Diskurs erschließen lässt und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. **Maßgeblich ist nicht primär die Fiktion einer „objektiven“ Wahrheit des Textes oder Inhalts, sondern die Wahrnehmung und Einschätzung jeder subjektiven Person, die sich diesen Inhalt erschließt.** Gerade hier wird der konstruktivistische Anteil von „Elementarisierung“ deutlich. Für diese Elementarisierungsfähigkeit bedarf es so nicht nur spezifisch theologischer Deutungskompetenz, **sondern der Einfühlungs- und Wahrnehmungsfähigkeit im Blick auf die Lernenden.**

### 5.23 Elementarisierung der Erfahrungen

Während die ersten beiden Aspekte von Elementarisierung der Ebene der Inhalte angehören, schwenkt nun der Blick auf die gleichberechtigte, nicht nach- oder untergeordnete **Ebene der Lernenden.**

Zunächst gilt es dort, den **elementaren Erfahrungen nachzuspüren.** Elementares wird hier als das „subjektiv Authentische“ definiert, der Prozess der Elementarisierung als ein „Relevanzproblem im Sinne lebensbedeutsamer Erschließung“. Hinter diesen komplizierten Bezeichnungen verbirgt sich die Frage nach den **menschlichen Erfahrungen**, die auf den Lehr- und Lernprozess einwirken. Primär wird nach den Erfahrungen der Lernenden gefragt: **Erfahrungen im Alltag**, in Familie, Gemeinde, Freundeskreis und Gesellschaft, **anthropologische Grunderfahrungen** (wie Angst, Einsamkeit, Vertrauen, Glück) genauso wie **spezifisch religiöse Erfahrungen** (wie Gottesdienstbesuch, Gebetspraxis, Bibellektüre). Ohne die Berücksichtigung derartiger Erfahrungen hängen Lehr- und Lernprozesse frei von Bodenhaftung im luftleeren Raum.

In zweiter Linie kann hier jedoch auch nach den Erfahrungen gefragt werden, die vermutlich **hinter den Inhalten** (Bibeltext, Glaubenssatz, kirchengeschichtliches Zeugnis) stehen. **Denn so könnte heutige Erfahrung korrelativ auf damalige Erfahrung bezogen werden.** Der Zugang zu speziell diesen Erfahrungen bleibt jedoch oft spekulativ. Lehrende brauchen in diesem Bereich v.a. ein differenziertes Instrumentarium (Wahrnehmungskompetenz) im Blick auf (Vor-)Erfahrungen der Lernenden.

### 5.24 Elementarisierung der Zugänge

Im Zentrum der vierten Elementarisierungsebene **steht die Frage nach den entwicklungsbedingten elementaren Zugängen.** Das Elementare wird hier verstanden als das „zeitlich Angemessene“, Elementarisierung im letzten Schritt demnach zu einem Sequenzproblem im Sinn gesellschaftlich- und lebensgeschichtlich bedingter Verstehensvoraussetzungen. Ging es im dritten Schritt v.a. um Erfahrungen, so untersucht diese Ebene **die Lernvoraussetzungen im Blick auf die soziologischen Umstände** (gesellschaftlicher Status der Lernenden, regionale Spezifika, religiöse Vorprägungen) **sowie auf den individualpsychologischen Stand im Blick auf kognitive, religiöse und moralische Entwicklung.** Nur von diesem Blick aus können Lernprozesse „zeitlich angemessen“ positioniert, strukturiert und ggf. differenziert werden. Lehrende benötigen hierfür soziologische wie entwicklungspsychologische Grundkenntnisse und die Fähigkeit der Übertragung und Falsifizierung im Blick auf die konkret Lernenden.

**Fazit: Erst das Zusammenspiel dieser vier Ebenen ergibt jenen doppelpoligen religionspädagogischen Prozess, den man Elementarisierung nennt.**

### 5.3 Erweiterung des Grundmodells

Im Zuge der Arbeit mit diesem Konzept stellte sich heraus, dass die ursprüngliche Vierzahl der Zugangsweisen nicht ausreicht. Sie sollte nach dem evangelischen Religionspädagogen **Friedrich Schweitzer** (geb. 1954), einem Schüler Nipkows, um eine fünfte Dimension ergänzt werden.

#### 5.31 Fünf elementare Zugangsweisen

Schweitzer ergänzt dieses Grundmodell um die „**elementaren Lernwege**“ oder „**Lernformen**“<sup>1</sup>. Er plädiert dafür,

- den **sachorientierten** Blickwinkel („Strukturen“),
- den **theologischen** Blickwinkel („Wahrheiten“),
- den **anthropologischen** Blickwinkel („Erfahrungen“)
- sowie den **entwicklungspsychologischen** Blickwinkel („Zugänge“)
- um den zentral auf die Praxis hinleitenden **didaktischen** Blickwinkel zu erweitern.

Hier geht es darum, die oben benannten Vorklärungen **in angemessene didaktische und methodische Prozesse** einmünden zu lassen, die dann die konkrete Praxis strukturieren. Das Ziel liegt also darin, „elementare“, d.h. sach- und lernendengemäße Lernwege, nicht über, sondern **mit und in Religion** zu gestalten, um so den Elementarisierungsprozess abzurunden. Diese fünfte Dimension ist bislang aber **eher ein Appell** als konkret eingelöst. Praxisbezogene Modelle von Elementarisierung sollten künftig jedoch von dieser Fünzfzahl ausgehen.

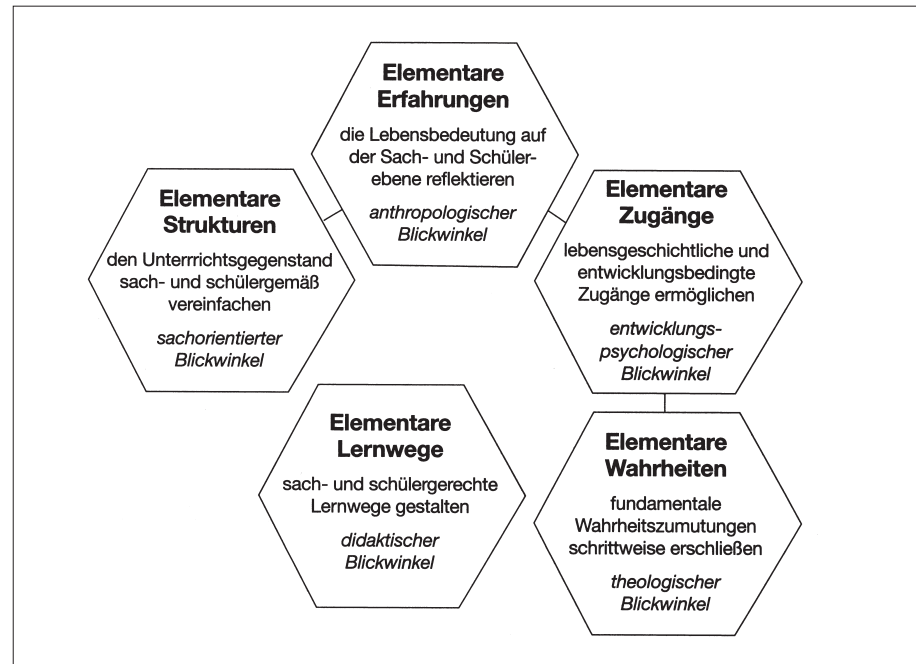
Auch wenn die gewählte Reihenfolge der Schritte nicht dem hier vorgeschlagenen Verfahren folgt, **könnte folgendes Schaubild<sup>2</sup> künftig prägend werden.**

#### 5.32 Bedeutung der fünf Blickwinkel

Sämtliche im 4. Kap. genannten Inhaltsfelder religiösen Lernens müssten also – um in konkrete Lehr- und Lernprozesse einzumünden – in einen solchen komplexen fünfstufigen Elementarisierungsprozess eingegeben werden. **Bildungs-, Grundlagen- und Lehrpläne sind im Idealfall konkretes Ergebnis genau solcher Prozesse.** Lehrende selbst können aber so auch eigenständig Inhalte im Blick auf ihre Lehr- und Lernrelevanz und Praxistauglichkeit überprüfen. Im Filter derartiger Überprüfungen werden zu stark inhaltlich ausgerichtete Stoffkataloge auf das wirklich Lernenswerte und Lernbare reduziert. Das Elementarisierungskonzept ist so nicht nur ein ideales Raster zur Vorbereitung von religiösen Lehr- und Lernprozessen in Schule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, sondern zugleich **ein Instrumentarium, um ein Gleichgewicht zwischen Subjektorientierung und inhaltsausgerichteter Stofforientierung zu ermöglichen.**

<sup>1</sup> Vgl. F. Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlag) 3. Aufl. 2011, 24f.

<sup>2</sup> W. H. Ritter, Stichwort „Elementarisierung“, in: Katechetische Blätter 126 (2001) 82-84; hier: 83.



Wählen Sie einen konkreten Inhalt aus, den Sie in einer RU-Stunde vermitteln wollen, und gliedern Sie Ihre Unterrichtsvorbereitung entsprechend der fünf Blickwinkel! Zu welchen Einsichten kommen Sie durch diese Vorgehensweise?



1. Beschreiben Sie das Grundmodell zur Elementarisierung von Karl Ernst Nipkow in einigen Stichpunkten!
2. Welche Elementarisierungsschritte lassen sich unterscheiden? Benennen und charakterisieren Sie diese!
3. Um welche fünfte Dimension hat Friedrich Schweitzer die Elementarisierungsschritte erweitert? Erläutern Sie diese!