



Elementarisierung – Renaissance eines Klassikers als Prinzip in veränderten Lernarchitekturen

Thomas Hanstein

Zusammenfassung

Der Elementarisierungsansatz – auch „Tübinger Modell“ – ist ein Klassiker innerhalb der Religions- und Philosophiedidaktik, der eine didaktische Strukturierung anhand von fünf elementaren Strukturen vorsieht. Er greift auf die bildungstheoretische Didaktik zurück, die insbesondere von Wolfgang Klafki federführend entwickelt wurde. Während andere Erkenntnisse dieses pädagogischen Vorreiters konsequent weiterentwickelt wurden, schlug dieser Leitgedanke in der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik weniger durch. Es waren insbesondere Religionspädagogen, die in der Idee der Elementarisierung einen bedeutenden Ansatz erkannten und ihn ausbauten; als Protagonist gilt der Tübinger Theologe Karl Ernst Nipkow (1986), in der Zunft gern als „Nestor der Religionspädagogik“ bezeichnet. In den zurückliegenden Jahrzehnten hat das Tübinger Modell die Religionspädagogik und -didaktik maßgeblich geprägt, zudem können Adaptionen in affinen Fachbereichen, z. B. in der Früh- oder auch Sonderpädagogik, konstatiert werden. Eine grundsätzliche flächendeckende Übernahme in andere Fachdidaktiken blieb aus, dazu wird die Elementarisierung zunächst bzw. zumeist als fachdidaktischer religionspädagogischer Ansatz gedeutet. Online und hybrid gewonnene Lehrerfortbildungen und Evaluationen der letzten Jahre – in den Kontexten Schule und Hochschule –

T. Hanstein (✉)
Professor für Berufspädagogik, DIPLOMA Hochschule,
Bad Sooden-Allendorf, Deutschland
E-Mail: thomas.hanstein@diploma.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien
Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2025

T. Hanstein, A. Lanig (Hrsg.), *Bildungsmanagement in Dezentralität und Wandel*, Berufspädagogik & Bildungsmanagement 1,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-49406-3_5

legen es nahe, das Tübinger Modell fachdidaktisch zu weiten und überfachlich als didaktisches Struktur- und Handlungsmodell zu empfehlen. Neben Erkenntnissen in fächerübergreifenden Lerngruppen sprechen veränderte Lernrhythmen für diesen Schritt.

Schlüsselwörter

Elementarisierung · Fachdidaktik · Passung · Resonanz · Strukturmodell · Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsplanung: mehrdimensional und mehrperspektivisch

Wohl allen Junglehrerinnen und Junglehrern ist das Phänomen bekannt, dass zu Beginn ihrer Unterrichtsplanungen das „Was“ (Hanstein, 2021a) – der Lerninhalt oder auch Lerngegenstand genannt – allbestimmend ist. Dies drückt sich klassisch in einer wettbewerbsartigen Produktion von Material- und Arbeitsblättern aus. An diesem Punkt bereits ist der Elementarisierungsansatz dienlich, denn er stellt – unabhängig von den Unterrichtsfächern – die Frage nach einer fachwissenschaftlichen Elementarisierung: Wie lassen sich Inhalt und Thema sachlich vereinfachen?

Es versteht sich von selbst, dass für eine adäquate Sachanalyse die Fachlichkeit der Lehrkräfte wesentlich ist. Ebenso, dass evident sein sollte, worin der fachlich vorgegebene Inhalt im Kern besteht. Damit sind die Ausgangsbedingungen aufseiten der Lehrenden bereits mehrdimensional, denn sie umfassen nicht nur das Wissen um die einschlägigen Bildungs- und Lehrpläne sowie Curricula, sondern sie fordern zudem die Selbstreflexion als Fachkraft heraus. Diese Dimension wird in der einschlägigen Literatur als *Elementare Strukturen* bezeichnet, denn die Leitfrage nach einer fachwissenschaftlichen Elementarisierung führt zu adäquaten Lernstrukturen. Pädagogisch gesehen, ist diese Leitfrage nicht beantwortbar ohne Blick auf die jeweilige Lerngruppe und deren Lernausgangslagen: Unter dem Blickwinkel der elementaren Strukturen hat die Lehrkraft die Aufgabe, zentrale Inhalte und Zusammenhänge zu erschließen und sie bezüglich der jeweiligen Lerngruppe zu elementarisieren. Dies erfordert einen nicht geringen Perspektivenwechsel, der nur auf dem Wissen über grundlegende Lernausgangsbedingungen,

Zugangs- und Deutungsweisen der Schülerinnen und Schüler sinnvoll möglich ist. *Elementare Zugänge* meint zudem, neben der Analyse der Ausgangslagen der Lerngruppe, den Blick auf die Lernenden als Individuen, mit je persönlichen Zugängen zum Thema, zu richten. Diese Betrachtungsweise öffnet für eine weitere Dimension der Elementarisierung: *Elementare Erfahrungen* nimmt – als Fragestellung und Fokus – den lebensweltlichen Ansatz der Pädagogik ernst. Dieser geht davon aus, dass ohne die Anknüpfung an eine persönliche Relevanz der Inhalt des Unterrichts wenig Relevanz entfalten und damit wenig Identität für das Leben der Schülerinnen und Schüler gewinnen kann. *Elementare Wahrheiten*, als eine weitere Dimension, ist zweifelsohne die fachspezifischste aus der Religionsdidaktik und daher womöglich am kritischsten für eine Übernahme in andere Fachbereiche zu prüfen. Dieser Zugang stellt die Frage, welche Fakten im Prozess der Elementarisierung ggf. nicht mehr hinreichend klar genug dargestellt werden könnten. Damit kommt auch die fünfte Dimension der Elementarisierung in den Blick: *Elementare Lernformen*. Hier schlagen sich die Besonderheiten des Themas, der Lerngruppe und der einzelnen Schülerinnen und Schüler methodisch-didaktisch nieder. (Schweitzer et al., 2019, S. 20)

Elementarisierung: Unterricht vom Kopf auf die Füße stellen

Zwei Kolleginnen aus der Sonderpädagogik charakterisieren Elementarisierung als „Verdichtung der Bildungsinhalte und deren Übersetzung in die Sprache der SchülerInnen“ (Terfloth & Cesak, 2016, S. 38) sowie als „didaktischer Prozess zur Abstimmung zwischen den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen und den Lerninhalten“ (ebd., S. 72). Vielleicht bringt es ihre besondere Fachrichtung und der spezielle Blick auf Schülerinnen und Schüler mit sich, dass diese Relativierung der „Was“-Perspektive so selbstverständlich und zugleich ohne Abwertung erfolgt. Damit ist die Relevanz des Elementarisierungsmodells gleichsam selbst elementarisiert: Wie kann es in der Planung und in der Durchführung des Unterrichts gelingen, von den Lernenden aus zu denken, und dabei den Bildungsinhalt ohne fachliche Verkürzung zu verdichten? Karlitschek & Rudolph (ebd., 2018) fordern daher ein konsequentes „Denken vom Kind aus“. Dazu bieten sie die folgenden fünf Leitfragen an (Abb. 1):

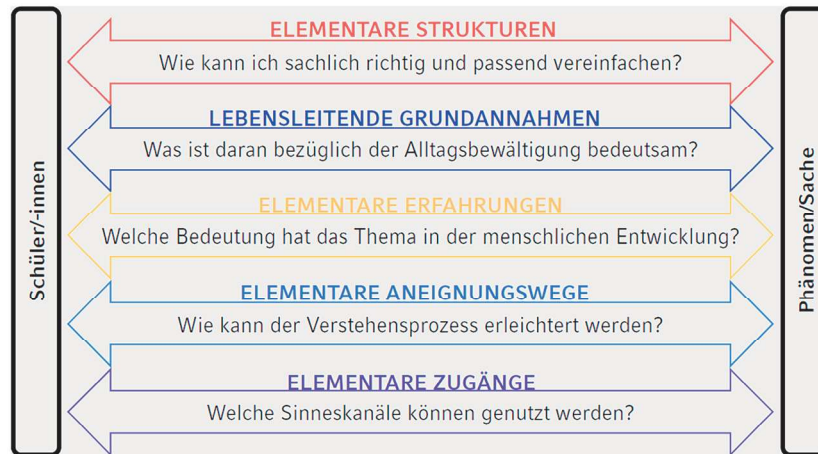


Abb. 1 Fragerichtungen der Elementarisierung. (Aus: Karlitschek & Rudolph, 2018, S. 5)

Während der klassische Einstieg mit der Fragerichtung nach den elementaren Strukturen unverändert bleibt, finden sich in dieser Adaption der Elementarisierung zwei Besonderheiten:

Der Terminus der Aneignung kann dabei als Präzisierung der Lernformen gedeutet werden. Er unterstreicht die Vorstellung vom Lernen als aktivem und konstruktivem Prozess (Neubert et al., 2001). Wichtig erscheint dabei jedoch, dass sich bei diesem Verständnis die Ebene nicht wieder auf den Inhalt verlagern darf. Denn: „Aneignungstheorien behaupten (...) auch, dass der Lernen Fortschritte im Lernen machen kann, die zu einer Anhäufung von Wissen (...), zu mehr Logik und Rationalität, zu verbesserter Aufklärung über die Welt führen. Belohnt wird der Erfolg der Aneignung, wohingegen als größte Bedrohung das Erlernen von falschem Wissen oder unnötigem Wissen erscheint.“ (ebd., S. 254) Der Ansatz, von Grundannahmen auszugehen, folgt der konstruktivistischen Didaktik und weitet auf eine erfrischende Weise die ansonsten bis dato oft konsequente Verwendung der Frage nach „elementaren Wahrheiten“. Zwar wird im Ursprungskontext, der Religionspädagogik, die „religionsdidaktische Wende zum Subjekt mit dem Konzept der Korrelationsdidaktik“ (Mandl-Schmidt, 2021, S. 28) seit mehreren Jahrzehnten betont, der Wahrheitsbegriff in diesem und in anderen Kontexten jedoch (aus theologischen Gründen) weitergeführt. Die exemplarisch bei Karlitschek & Rudolph verwendete *Leitfrage nach den lebensleitenden Grundannahmen* nimmt die Subjektorientierung ernst und verbindet zugleich die Komponenten von Relevanz und Identität. Dieser Ansatz erscheint insofern auch und im Besonderen für den berufsbildenden Kontext bedeutsam und nachhaltig.

Unterricht strukturieren: Linearität trifft auf dynamische Phasen

Es ist davon auszugehen, dass die meisten Lehrbeispiele bis dato die genannten fünf Fragerichtungen linear bearbeiten. In ihrer Unterrichtsplanung mit der Perspektive der elementaren Erfahrungen oder elementaren Zugängen zu beginnen, erscheint, einem Vergleich von Mandl-Schmidt zufolge, den wenigsten Kolleginnen und Kollegen als leitendes Prinzip (Mandl-Schmidt, 2021, S. 28). Allerdings sprechen – als Ergänzung der Beobachtung der Kollegin – mehrere Parameter dafür, dieses grundlegende Verhältnis noch weiter zu betrachten: Erstens sind Erfahrungen per se situativ kontextualisiert. Insofern können elementare Strukturen und Aneignungswege, die heute aufgrund der Angaben von gestern gestaltet werden, morgen schon obsolet sein. Zweitens müssen Unterrichtsplanungen heute, mehr als zu früheren Zeiten, mit einem besonderen Augenmerk auf die Differenzierung des Lernprozesses konzipiert werden, um allen Schülerinnen und Schülern ein adäquates Lernangebot zu unterbreiten. Damit vervielfachen sich die Fragestellungen der Elementarisierung, zusätzlich verdichten sie sich auf den einzelnen Niveaustufen der Aneignungswege. Den klassischen Stundenverlaufsplan um die Kategorien – und Spalten – elementarer Fragestellungen zu ergänzen, kann zwar als innovative Idee bezeichnet werden, löst aber die Herausforderung dynamischer Unterrichtsprozesse nicht auf (Abb. 2).

Auch der Vorschlag, den didaktischen Kommentar um das Prinzip der Elementarisierung zu erweitern, erscheint prinzipiell sinnvoll, dürfte aber die Komplexität von Unterrichtsverlaufsplänen deutlich erhöhen. Diese auf das Notwendigste zu fokussieren, ist bekanntermaßen eine nicht geringe Herausforderung von Junglehrerinnen und Junglehrern in deren ersten Jahren. Stattdessen kann es ggf. zielführender sein, die Fragen der Elementarisierung bei der – für einen Unterrichtsentwurf üblichen – Reflexion der Begründungszusammenhänge, des zentralen Anliegens wie auch der verfolgten Kompetenzziele zu behandeln. Hierbei können dynamische Phasen einer Unterrichtseinheit antizipiert und iterative Schleifen, entsprechend der vorliegenden Lernausgangslagen sowie Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler, vorgesehen werden. Wo diese Perspektivenwechsel versucht werden, stellen sich – fächerübergreifend – ähnliche Phänomene ein: Elementare Lernformen unterliegen einem dynamischen Prinzip, sie verändern sich

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

Abb. 2 Unterrichtsverlaufsplan nach dem Elementarisierungsmodell. (Aus: Mandl-Schmidt, 2021, S. 30)

immer wieder neu. Ebenso auch die elementaren Grundannahmen, welche sich *im dialogischen Prinzip* und *im sozialen Lernen* weiterentwickeln. Und auch jener Aspekt, der klassisch an erster Stelle erschlossen und formuliert wird: die elementaren Strukturen. Durch diese *permanenten Wechselwirkungen auf den Ebenen aller fünf Fragerichtungen* muss Elementarisierung in heutigen Lernkontexten vielmehr als ein durchlaufendes, nicht in der Konzeption sich erschöpfendes Prinzip verstanden werden, das die elementarisierte Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsnachbereitung umfasst – und die leitenden Annahmen für die genannten fünf Fragerichtungen immer wieder hinterfragt. Nur so sind Korrelationen auf allen Ebenen des Elementarisierungskonzepts möglich. Das lineare Strukturmodell sollte daher einer Revision unterzogen und um regelmäßige und unregelmäßige Iterationsschleifen ergänzt werden. Dabei sind es auch und gerade Irritationen in Lernprozessen und Unterrichtssettings, welche elementaren Leitfragen neu stellen. Nur ein Unterricht, in dem diese Kontextfaktoren ernst genommen werden, kann einen Rahmen bieten, in dem lebensweltlich bedeutsame Lernprozesse relevant und identitätsleitend werden. Zum Dritten sind zumindest die Fragestellungen der elementaren Strukturen, Zugänge und Lernwege nicht (mehr) unabhängig von digitalisierten Lernformaten beantwortbar. Dies eröffnet eine neue Perspektive, der im Folgenden nachgegangen werden soll.

Elementarisierung digital: neue Antworten auf alte Fragen

In Einführungsveranstaltungen mit angehenden Lehrkräften lässt sich mithilfe einer einfachen Sinnesübung für das Thema Räumlichkeit sensibilisieren: Die Teilnehmenden werden gebeten, sich zunächst ihrer Schule der Kindheit räumlich zu erinnern, und dann diesen inneren Bildern mit ihren Sinnen nachzugehen. Mit dem stets gleichen Effekt: dass die Räumlichkeit – mit allen Dimensionen und den dazugehörigen Geräuschen und Gerüchen – noch sehr präsent bzw. abrufbar ist. „Das war so muffelig, so turnhallenmäßig, aber gleichzeitig so ehrwürdig, irgendwie staubig und zeitlos auch. Jetzt, wo ich es erzähle, wieder vor mir sehe, rieche ich den Flur sogar wieder“, so hörte sich ein exemplarischer O-Ton bei einem Lehrenden-Onboarding (2022) an. Der Ort des Lernens ist insofern unmittelbar mit dem räumlichen Erleben verbunden. Naturgemäß kann das Raumerleben in der frühen Kindheit am stärksten prägen, weshalb in den Erziehungswissenschaften auch vom Raum als „Erzieher“ oder „drittem Pädagogen“ gesprochen wird (Wilk, 2016). Räume lösen Empfindungen aus – von Wohlbefinden bis Angst – und haben damit einen unmittelbaren Einfluss auf die Lernmotivation. Die kognitive und emotionale Entwicklung wiederum ist mit Sinnesreizen verbunden – Räume können auf diese sehr ansprechend wirken, aber ebenso langweilig und trist sein. Diese Zusammenhänge – und einige mehr – verdeutlichen, weshalb *Schulraumgestaltung*

ein interdisziplinäres Gebiet ist, das in einer langen Tradition steht und gleichzeitig aktuelle Innovationen in allen beteiligten Fachgebieten integrieren muss. Die Gestaltung von Lernräumen, die lernförderlich aktivieren können, ist gleichzeitig eine pädagogische wie eine architektonische Herausforderung.

Raum und Resonanz: eine funktionale Einheit

Hartmut Rosa macht in seinen soziologischen und philosophischen Ausführungen (2018) deutlich, dass und inwiefern funktional-institutionalisierte Beziehungen per se keine resonanten Beziehungen sind. Denn sie stellen sozial-dynamische Prozesse (unbewusst) gegenüber ihrer institutionellen Funktionalität hinten. Gleichzeitig ist Rosa davon überzeugt, dass echte *resonante Beziehungen* ein ungeahntes *Change- und Transformationspotenzial* in sich tragen, und zwar gegen- und wechselseitig bei allen Beteiligten und den jeweiligen kontextuellen Institutionen. Das bedeutet für pädagogische Kontexte: Erstens müssen Resonanzräume bewusst und gezielt – im Sinne vorgelagerter architektonischer Ziele einer Unterrichtseinheit – geschaffen werden. Darin besteht nicht weniger als eine Ermöglichungsbedingung, bevor überhaupt von einem Lernprozess gesprochen werden kann. Naturgemäß ist die Herausforderung für online stattfindende Kontexte dabei größer – was bedeutet: Die Sensibilität und Sensibilisierung dazu müssen auch stärker ausgeprägt sein. Zweitens: Resonanz kann (im Letzten) nicht geplant werden, sondern lebt von Präsenz, Varianz und Offenheit der beteiligten Akteure. Das wichtigste Organ ist dabei das Ohr. Scharmer, der den Ansatz von Rosa weitergedacht hat, spricht von vier Ebenen der Hörkompetenz: „Zuhören aus dem heraus, was du weißt (Zuhören 1); aus dem, was dich überrascht (Zuhören 2), aus einem Mitfühlen mit dem Befragten (Zuhören 3) und aus dem, was entstehen will (Zuhören 4)“ (Scharmer, 2020, S. 395). Das heißt, drittens: In Lernprozessen braucht es Raum – und Zeit – für Resonanz auf ungeplant Geäußertes, für Rückfragen, Spiegelungen – verbaler und nonverbaler Natur – und das Bewusstsein – und Gespür – für das, was sich im Resonanzprozess an Neuem zeigen will – kann und darf. Das bedeutet, viertens: Über die Fokussierung auf das „Wer“ (Hanstein, 2021a) im resonanten Kommunikations- und Lernprozess eröffnet sich die Notwendigkeit für eine Prozess- und Raumsensibilität, die in online und hybrid institutionalisierten Formaten ungleich wichtiger ist als in klassischen Präsenzsettings. Bezugnehmend auf den Elementarisierungsansatz heißt das letztlich:

Echte Resonanz verändert – im Prozess – alle fünf Ebenen, und dies wechselseitig.

Ein *Fallbeispiel aus der Pflegepädagogik* kann dies verdeutlichen:

- Die Unterrichtsvorbereitung eines Direkteinsteigers sah, auf der Ebene der *elementaren Strukturen*, eine adäquate fachdidaktische Elementarisierung der Unterrichtsthematik „Die häufigsten Essstörungen“ vor. Dabei wurden Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Unterschiede der statistisch vorrangigsten Erscheinungen angemessen elementarisiert, ohne die fachliche Korrektheit und Präzision aufzugeben. Das zentrale Anliegen wurde sachlogisch abgeleitet und stimmig vereinfacht.
- Die Lehrkraft kannte die einzelnen Schülerinnen und Schüler so gut, dass sie im Zuge der Reflexion der Lernausgangslagen und Begründungszusammenhänge die *lebensleitenden Grundannahmen* angemessen antizipieren konnte. Dies stellte aufgrund der Heterogenität hinsichtlich des Alters, der Herkunft, biografischer und psychosozialer Besonderheiten eine große Herausforderung dar.
- Über ein Fallbeispiel versuchte die Lehrkraft nun, die Auszubildenden für das Thema zu aktivieren. Sie zeigte dabei eine große Offenheit, die hypothetischen Annahmen bezüglich der *elementaren Erfahrungen* mit den realen Erfahrungen (bzw. denen, die in diesem Kontext offengelegt werden konnten) abzugleichen. Dabei entstanden wiederholt Irritationen (bei der Lehrkraft wie den Schülerinnen und Schülern).
- Schließlich bekam der Unterricht aufgrund existenzieller Erfahrungen einzelner eine ungeahnte Dynamik und verlagerte sich auf ein ganz anderes (für die betroffenen Schülerinnen und Schüler aber biografisch mit dem eigentlichen Stundenthema im Zusammenhang stehendes) Thema. Weder die geplanten *elementaren Aneignungswege* noch die vorkonstruierten *elementaren Zugänge* waren noch vertretbar.
- Die Lehrkraft besaß (bereits) die *pädagogische Varianz*, die 90-min-Unterrichtsstunde nach 20 min methodisch-didaktisch und inhaltlich umzubauen. Dies war die einzig richtige Entscheidung: alles andere wäre, aufgrund der aufgeworfenen Themen, an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern vorbeigegangen. Raum bekam das Thema, das eine große Betroffenheit bei allen Anwesenden ausgelöst hatte.

Was im hochschulischen Kontext – aufgrund der Freiheit in der Lehre – besser möglich ist als im schulischen, ist für diesen aber nicht ausgeschlossen: inhaltlichen und strukturellen Vorgaben – wie den jeweiligen Bildungsplan – in solchen Momenten, Prozessen und Dynamiken eine „Pause“ zu gönnen, und den im Resonanzgeschehen offenkundig gewordenen Anliegen der Schülerinnen und

Schüler die erste Priorität zu geben. Die Lehrkraft war beziehungsdidaktisch so „nah an den Schülern“, dass sie sich die Umstellung auf den Ebenen von Struktur und Ablauf, Zielen und Zeit selbst in einer „Beobachtungsstunde“ erlaubte. Viele klassische Lehramtsanwärter vor ihr hätten vermutlich weiter einen „Unterricht nach Plan“ versucht – mit unbefriedigenden Ergebnissen für alle Beteiligten. Der Junglehrer hier hatte sich als agiler, resonanter Coach dieser Lerngruppe gezeigt, der eine feine Ausgewogenheit zwischen zu wenig und zu viel thematischer – und persönlicher – Beachtung fand. Dasselbe galt für die *Abwägung von Relevanz und Identität* der im Unterrichtsprozess aufgekommenen Spannungsfelder. Am Ende des Reflexionsgesprächs äußerte sich die Lehrkraft froh zu sein, diese Stunde nicht online gehalten zu haben – dort wären die Problemlagen vermutlich nicht sichtbar geworden, und dort hätte sie wohl nicht so gut reagieren können. Mit der skeptischen Frage des Besuchers, ob dies wirklich so gewesen wäre, endete das (ansonsten gut laufende) Beratungsgespräch.

Die Lehrkraft: resonanter online Coach

Was Peter Truninger für kreative Lernprozesse fordert – dass die vorrangige Rolle und Aufgabe der Lehrkraft die des Coaches ist – (Truninger, 2021), ist unabhängig von der Fachlichkeit für jeden Lernprozess wünschenswert. Mit dem Selbstverständnis der Coach-Rolle nämlich kann es gelingen, die Selbsterwartung der vermittelnden Fachkraft – wenn auch nur temporär, phasenweise – abzulegen bzw. in eine ausgewogenere Balance zwischen der eigenen Vermittlungsaktion und der anleitenden, hörenden Aufgabe zu bringen. Denn eine wesentliche Coaching-Haltung besteht in der Askese: einem Zurücknehmen und einer bewussten Affektregulation, zugunsten der Lernenden und zugunsten des Ungesagten und bislang Ungedachten, was sich im Prozess seinen Weg bahnen will (Hanstein, 2021c, S. 35–41).

Das setzt zunächst voraus, *Unterricht als aktiven Prozess* zu verstehen. Das bedeutet, im sozialen Lernen bestenfalls selbstgesteuerte Wege des Lernens zu gehen. Im hochschulischen Kontext meint das, Vorlesung nicht – ihrem Wort gemäß – als rezeptive Veranstaltung zu sehen, sondern ebenso die Aktivität der Studierenden zu fördern – und zu fordern. Unabhängig vom schulischen oder hochschulischen Rahmen stellt sich in Lernsettings zunächst die – zentrale – Frage: Inwiefern findet ein Lernprozess statt? Auf der methodisch-didaktischen Ebene heißt dies: Wie können individuelle und soziale Lernprozesse angeregt und unterstützt werden? Und auf der Ebene des Lehr- und Lernarrangements: Wie – ausgeglichen und der Sache und der Lerngruppe angemessen – ist das *Dreiecksverhältnis aus Lernangebot, Lehrer- und Schülerhandeln* in der Unterrichtsplanung wie im Verlauf angelegt? Innerhalb

dieser drei Dimensionen sieht zum Beispiel das in Baden-Württemberg Verwendung findende Modell für die Beobachtung von Unterricht – Basismodell – drei Beobachtungsfelder je Dimension vor. Beim Lernangebot sind dies: Ziele und Inhalte, kognitive Aktivierung und Differenzierung; beim Lehrerhandeln: strukturierte Klassenführung, Ziel- und Kompetenzorientierung sowie konstruktive Unterstützung; und beim Schülerhandeln: Engagement und Beteiligung, Kompetenzentwicklung und Klassenklima (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2022). Das erlaubt einen fokussierten Blick auf das Unterrichtsgeschehen und auf eventuelle Optimierungsbedarfe. Bei beratenden Settings hat es sich bewährt, Schwerpunkte der Beobachtung vorab miteinander zu thematisieren, da nicht in jeder Unterrichtsstunde alle Aspekte gleichermaßen beobachtbar – und umsetzbar und bewertbar – sind (Abb. 3).

Das grundlegende Dreierverhältnis gilt für den Onlinekontext nicht anders, aber auf besondere Weise: Lehrkräfte sind, mehr als in Präsenzsettings, in denen Menschen wie von selbst miteinander die – wenn auch zunächst nicht thematisch orientierte – Kommunikation suchen, *Ermöglicher der Permeabilität*. Dies gilt sowohl

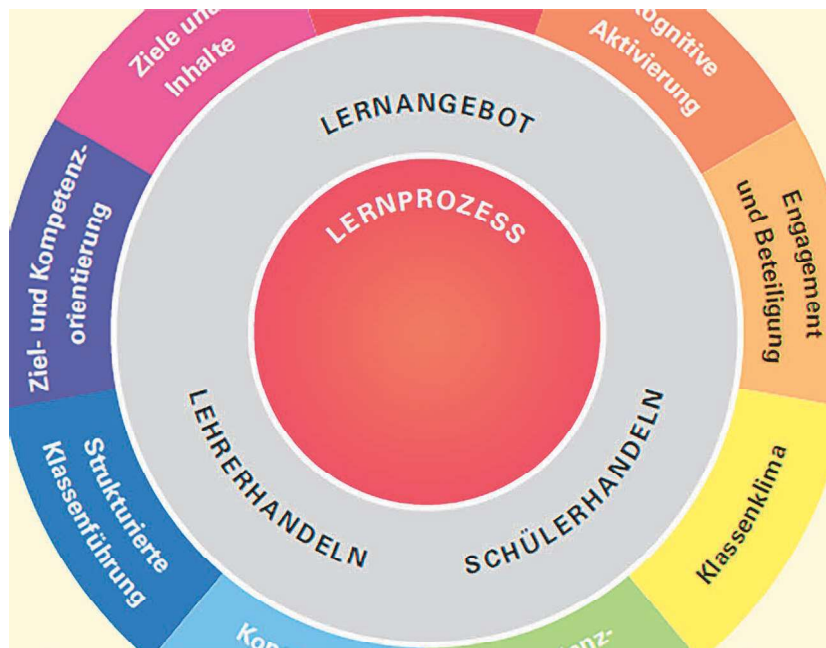


Abb. 3 Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung. (Aus: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2022, Cover)

für das Verhältnis der individuellen „Blasen“ zum virtuellen Unterrichtsraum wie für das Verhältnis der einzelnen, zunächst isolierten „Blasen“. Damit kommt der Lehrkraft eine entscheidende Scharnierstelle zu, *institutionelle Entgrenzungen abzubauen*. In einer empirischen – qualitativ und quantitativ angelegten – Studie im „Corona-Jahr“ 2020/2021 wurde insbesondere diese Herausforderung in Interviews wiederholt geäußert (Hanstein & Lanig, 2021, S. 38–43). Dabei konnten die drei Hauptaspekte von Begrenzungen in virtuellen Lernformaten auf den *Dimensionen Kontrollpotenziale, Aufmerksamkeitsspanne und indirekte Resonanz* identifiziert werden. Insofern ist es ratsam, Strategien der Entgrenzung auch dort anzusetzen. Zum ersten Aspekt: Das Muster der Kontrolle gehört – einschließlich der Sanktionierung – zur Tradition der Schulkultur in unseren Breiten, wofür die preußische Schulpflicht ab 1717 und die Übernahme der allgemeinen Schulpflicht in die Weimarer Verfassung von 1919 ein geschichtliches Symbol darstellen kann. Die Frage der Kontrolle – ebenfalls mit der nach der Möglichkeit zu sanktionieren – wurde in der ersten Phase des pandemiebedingten „Homeschooling“ sehr laut, als Lehrkräften und Schulleitungen bewusst wurde, dass Anwesenheiten nicht – in der gewohnten Weise – dokumentiert werden können. Dieser Umstand löste stellenweise mehr Stress aus, als Gedanken um die methodisch-didaktische Modellierung der onlinegestützten Unterrichtsgestaltung. Der zweite Aspekt scheint unstrittig und wurde in der Untersuchung ebenfalls bestätigt, der dritte wurde vor vier Jahren noch deutlich irritierender erfahren, als dies heute der Fall sein dürfte (Abb. 4).

Die Grundfrage lautet daher, wie sich diese institutionellen Begrenztheiten zugunsten der Resonanz abbauen lassen. Als Lösungsstrategien gaben sich die folgenden Handlungsmuster als zielführend zu erkennen (vgl. ebd.): Ein (noch) stärkerer Aspekt (als womöglich im Präsenzkontext) liegt auf der inhaltlichen Aktivierung. Gelingt diese, kann der „Rede-Ball“ an die Lernenden abgegeben, ihnen die (Mit)Verantwortung für den Lernprozess übertragen werden. Dieser Fokus ist auch deshalb so wichtig, weil Onlineunterricht aufgrund seiner *Semipermeabilität zur Passivität* einlädt. Dies ist – ohne Kontrolle – nur dann möglich, wenn in der Einstiegsphase des Unterrichts die *lebensweltliche und berufsbezogene Bedeutsamkeit* einsichtig wird. Die geringere Aufnahmespanne und die indirektere Resonanz-erfahrung können durch Formen des sozialen Lernens und durch eine frühzeitige(re) Einladung zum Austausch und zur gemeinsamen Erarbeitung kompensiert werden. Der Lehrkraft kommt hier die *Aufgabe einer resonanten Moderation* zu. Es hat sich als signifikant herausgestellt, dass die Interaktion zwischen den Lernenden bereits in den ersten 20 Minuten einer Unterrichtseinheit stattfindet. Methodisch hat sich zum Beispiel die Sandwich-Strategie (Hanstein & Lanig, 2020, S. 56–59) als ein sinnvolles Modell mit einer adäquaten Ausgewogenheit zwischen

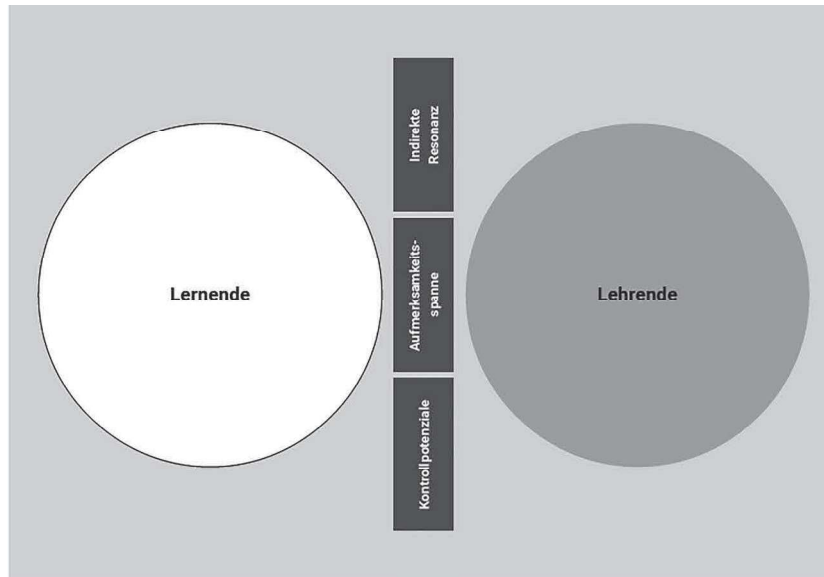


Abb. 4 Begrenzungen im Onlineunterricht. (Aus: Hanstein & Lanig, 2021, S. 42)

dem – oben genannten – Dreiverhältnis aus Lernangebot, Lehrer- und Schülerhandeln herausgestellt. Auf der Ebene der Berufsprofessionalität hat es sich als hilfreich erwiesen, die Fokussierung als personale Schnittstelle – Touchpoint – als Lehrkraft zu antizipieren. Denn so werden dem Prozess und der Zeit, welche dieser benötigt, mehr Raum gegeben. Zusätzlich werden mehrdimensionale Anläufe (aus)probiert, die Einladung zu dieser Rolle den Lernenden gegenüber zu kommunizieren. Insofern ist „Smalltalk“ im Onlinekontext noch wichtiger als im Präsenzeschehen. Diese informellen Kontaktstellen dienen, neben der beziehungs- und didaktischen Prämisse, dazu, die Relevanz und Identität des aktuellen Themas punktuell auszuhandeln. Nur so kann der Unterricht in all seinen Phasen eine adäquate Bedeutsamkeit erlangen (Abb. 5 und 6).

Um damit die – technisch bedingt ohnehin schneller mögliche – Dominanz und den Redeanteil bei der Lehrkraft nicht wieder zu steigern, haben sich *multimodale soziale Anker* als hilfreiche Unterstützung herausgestellt. Aufgrund der Befunde in der oben genannten Untersuchung ist es ratsam, diese möglichst asynchron auf den Ebenen der *verbalen, nonverbalen und dramaturgisch-ganzheitlichen Kodierung* ritualisiert einzubinden (Hanstein & Lanig, 2021, S. 62–64).

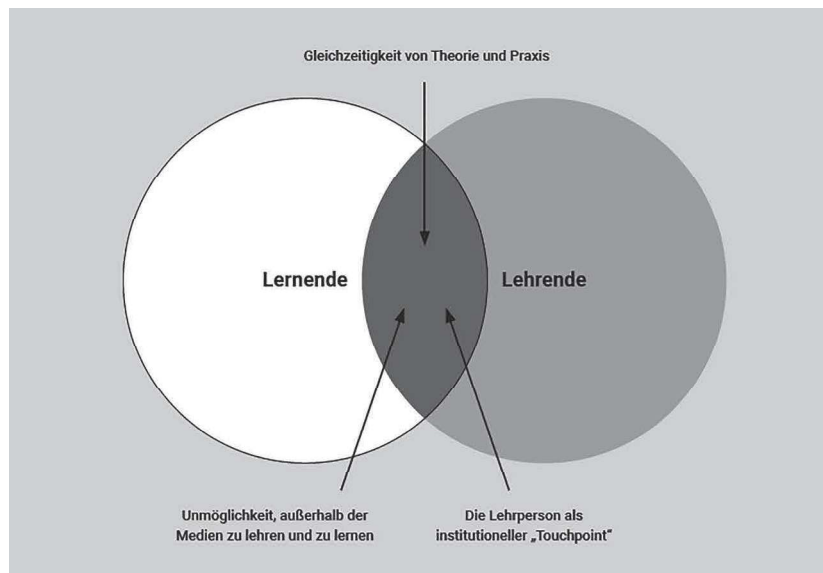


Abb. 5 Die Lehrkraft als Touchpoint. (Aus: Hanstein & Lanig, 2021, S. 41)

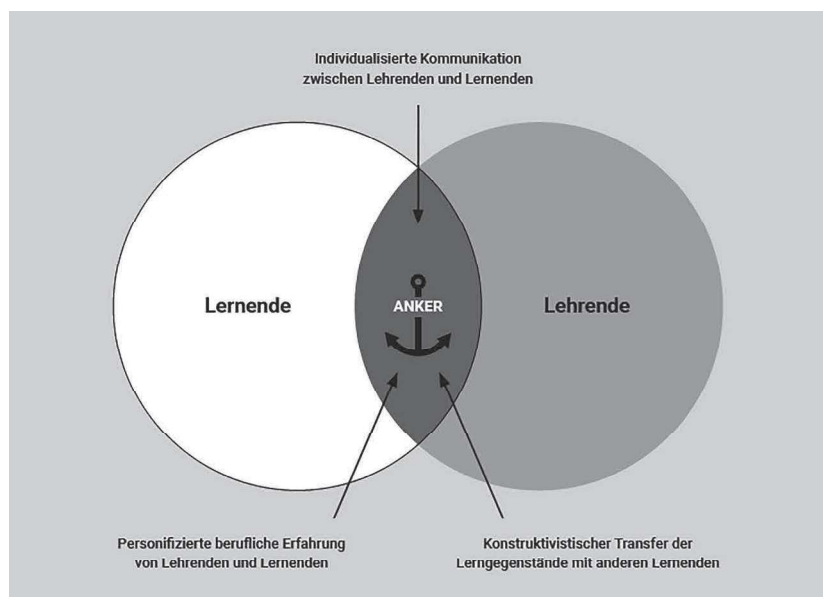


Abb. 6 Anker im Onlineunterricht. (Aus: Hanstein & Lanig, 2021, S. 64)

Die besondere Mehrdimensionalität im online und hybrid angelegten Unterrichtskontext muss sich dabei sowohl in der *strukturierten Planung* wie in der *situativen Varianz* wiederfinden. Auf allen drei Ebenen hat dieses Phänomen eine signifikante Auswirkung hinsichtlich der sozialen, methodischen – und damit – zeitlichen Dramaturgie. Das bedeutet, dass die Meso-, Makro- und Mikrostruktur des (tatsächlichen, nicht geplanten) Unterrichts sich in einem *Kontinuum prozesshaft* verbinden. Dabei gilt das *Resonanzprinzip unbedingt* – wissend, dass Fragen und Feedback die Struktur und den Ablauf des Unterrichts jederzeit verändern können (Abb. 7).

Als, an dieser Stelle, letzte Beobachtung der oben genannten Untersuchung aus dem zweiten Pandemieschuljahr, sind *Werke des sozialen Lernens* – in welcher Form auch immer – (auch) für den Onlinekontext unverzichtbar. Ähnlich wie im klassischen Projekt münden alle Bemühungen der Lernenden in einem Produkt, das präsentiert, besprochen, ggf. bewertet und ggf. ausgestellt wird. In der Vergegenständlichung manifestieren sich sowohl die Ziele, Maßnahmen, Herausforderungen und Lösungsansätze der Gruppe. Neben dem Feedback zum Werk hat es sich bewährt, auch Feedback zum Prozess – durch die Gruppe selbst – einzuplanen. Dieses kann in Zwischenschritten auch schon zu Teilergebnissen –

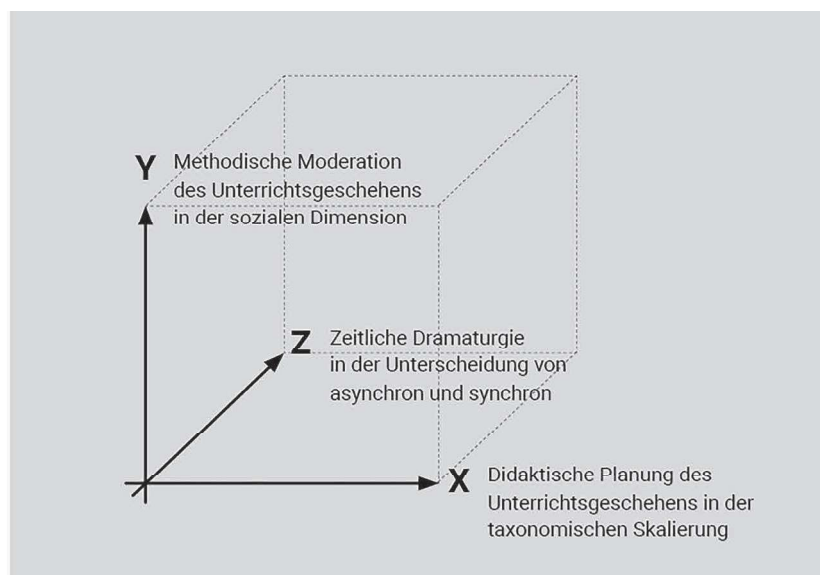


Abb. 7 Taxonomie im Onlineunterricht. (Aus: Hanstein & Lanig, 2021, S. 47)

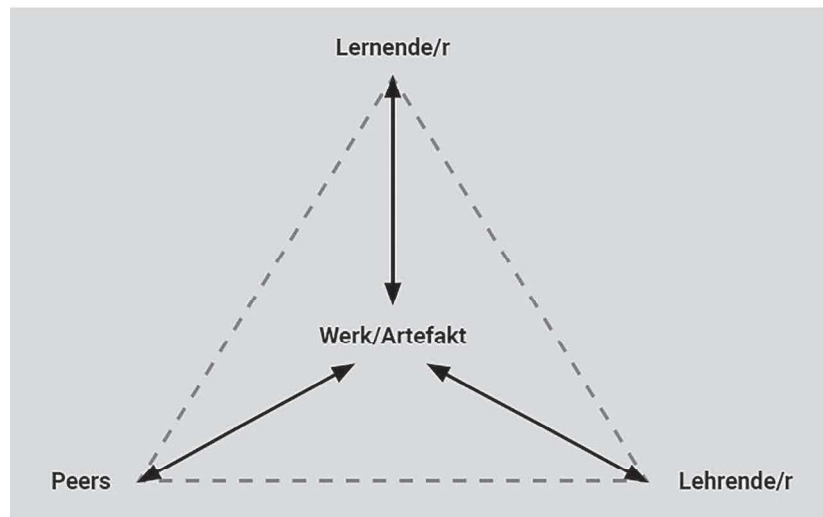


Abb. 8 Das Werk als Medium für digitale Präsenz. (Aus: Hanstein & Lanig, 2021, S. 61)

Artefakten – erfolgen. Dieser methodische Ansatz nimmt sowohl die Besonderheiten von Onlineformaten wie das berufspädagogische *Prinzip der Handlungsorientierung* gleichermaßen ernst. Darin ist das Werk ein *Medium für die digitale Präsenz*, über welches, zusätzlich zu den genannten Aspekten in der Unterrichtsdramaturgie, das soziale Lernen produktorientiert und mit dem sozialen Ziel der Verbundenheit ermöglicht wird. Durch diesen Ansatz werden *handlungsorientierte Interaktionen und Aktionen* notwendig, ohne die keine Identität der Lerngruppe entstehen würde – und könnte. Werke aus einer online oder hybrid arrangierten Lern-, Arbeits- oder Projektgruppe sind somit kein – niemals – Beiwerk eines Prozesses. Sie sind die tragende, sich mehrdimensional ausdrückende *Manifestation eines resonanten Gruppenprozesses* (Abb. 8).

Die größte Herausforderung und wichtigste Kompetenz bestehen insofern – neben dem medientechnischen Knowhow – in der *resonanten Interaktion* und der *agilen Befähigung zur Resonanz* innerhalb der Lerngruppe.

Elementarisierung als Passungsdialogkultur

Was für die berufliche Welt gilt, darf für die beruflichen Schulen ebenfalls greifen: Seit einigen Jahren werden in der Organisationspsychologie und -beratung Modelle der Passung besprochen. Darunter ist eine möglichst nahe bis passgenaue

Übereinstimmung zwischen der Person – ihren Werten, Haltungen und Einstellungen – und der Organisation – deren Zielen, Maßnahmen und ihrem Wertekern – gemeint. Mittlerweile wurde vielfach nachgewiesen, dass die *Passung zwischen Person und Organisation* die Motivation zur *Verantwortungsübernahme* und die *Leistungsbereitschaft* signifikant steigert (Schmid & Messmer, 2003). Das bedeutet für diejenigen, die Organisationen leiten und Menschen führen – im Kontext des vorliegenden Themas Lehrkräfte und organisationale Führungskräfte –, dass sie die Bedürfnisse, Vorstellungen und Kompetenzen der Beteiligten berücksichtigen sollten. Diese sollten bestmöglich in die Prozesse eingebunden werden, was eine entsprechend *resonante und partizipative Grundhaltung* voraussetzt. Nicht die Kenntnis über die jeweiligen psycho-sozialen Rahmenbedingungen und die lebensweltlichen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler stehen bei einer Passungsdialogkultur im Fokus, sondern der permanente Abgleich anhand der Grundfragen: Welche *intrinsischen Motivatoren* trägt der einzelne – im Kontext des aktuellen Themas, aber auch im Kontext der sozialen Gruppenstruktur – in sich (und wie lassen sich diese entdecken)? Welche *individuellen Kompetenzen* zeichnen den Einzelnen aus? Was lässt sich davon – wie, wann, wo und mit wem – *für den Prozess nutzbar* machen? Und: Wie erreiche ich als Lehrkraft ein adäquates, überfachliches Selbstmanagement? (Hanstein, 2021b)

Berufliche Handlungssituationen: situationsorientierte Elementarisierung

Wer eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung oder den Direkteinstieg im berufsbildenden Schulwesen anstrebt, kommt (hoffentlich) nicht an beruflichen Lern- bzw. Handlungssituationen vorbei. Denn in ihnen konkretisiert sich das (berufs-) pädagogisch leitende Prinzip der Handlungsorientierung. Ausgehend von konkreten Fallsituationen, welche die berufliche Praxis bietet, können Lernprozesse situationsorientiert arrangiert werden. Ein Projekt, das im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit an der Universität Bremen aufgebaut wurde, verdeutlicht dies: Das „NaKomm“ – Nationales Mustercurriculum Kommunikative Kompetenz in der Pflege –, das auf Basis der Interaktionistischen Pflegepädagogik nach Darmann-Finck aufgesetzt worden ist, hat mittlerweile über 60 berufliche Lernsituationen zusammengestellt (<https://nakomm.ipp.uni-bremen.de>). Sie sind nach den *Kategorien Handlungsmuster, Zielgruppe, Setting und Pflegeanlass* vorstrukturiert. So können die Lehrkräfte beispielsweise das Handlungsmuster: „mit den Emotionen und Gefühlen von anderen Menschen umgehen“ auswählen. Gibt man zusätzlich als Zielgruppe: „Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen“ ein sowie als Setting: „häusliche Pflege“ und

als *Pflegeanlass*: „Sterben“, wird eine Auswahl an Beispielen angeboten, die eine authentische Nähe zu realen Gegebenheiten aufweisen und von denen dasjenige ausgewählt werden kann, das am besten zur Klassenanalyse passt. Dabei sollte die Entwicklungslogik berücksichtigt werden, indem einschlägige Kompetenzen (nach der PflAPrV) mit zunehmender Komplexität im Nakomm aufgebaut sind.

Die berufliche Lernsituation sollte *nicht* als Fall-Beispiel – nach einer theoretischen Einführung – verwendet werden, sondern möglichst frühzeitig als Aufriss der Problemdarstellung sowie zur kognitiven und emotionalen Aktivierung der Lernenden. Es hat sich bewährt, zunächst den *beruflichen Referenzrahmen* möglichst genau zu beschreiben (z. B., im Fachbereich der Kindheitspädagogik, die Übergabesituation am Morgen in der Kita). Nützliche Leitfragen dazu sind: Wer ist beteiligt (z. B. das Kind, ein Elternteil, ein/e Erzieher/in)? Wie sind die *Sozialstrukturen* (z. B. eine übliche Zeit, in der das Kind i. d. R. in die Kita gebracht wird, heute eine veränderte Zeit, dadurch bedingte Emotionen und Reaktionen)? Dabei können Visualisierungen und Bilder zusätzlich gut dienen. Darauf sollte die *Situation selbst* dargestellt werden: Was ereignet sich in dieser Situation? Es werden sowohl die verbale wie die nonverbale Kommunikation geschildert. Und schließlich: Welche Umstände machen die Situation so besonders? Dabei wird der Fokus, über die fachliche Ebene hinaus, auf psychosoziale Dynamiken und auf Stimmungen, Atmosphären und Emotionen gelegt. Aus dieser Gesamtsituation ergeben sich *fachliche und überfachliche Herausforderungen*, die nur mit dem Zusammenspiel verschiedenster Kompetenzen gelöst werden können. Im moderierten Gespräch mit der Lerngruppe entwickelt die Lehrkraft – im fortgeschrittenen Stadium, mit einer hinreichenden Professionalität in der Klassenführung – die Herausforderungen zu *arbeitsteiligen Gruppenaufträgen*. Diese werden verschriftlicht, abgeglichen und ggf. zusätzlich noch visualisiert. Die erfolgreiche Bearbeitung aller einzelnen Aufträge gleicht einem Puzzle, das nach der Erarbeitungs- und Präsentationsphase zusammengefügt wird und – als Ganzes – eine Lösung für die Lernsituation bietet.

Die Vorteile dieses Vorgehens liegen auf der Hand: Der Lernprozess (Abb. 3) setzt frühzeitiger ein, der Anteil des Lehrerhandelns wird herabgesetzt – und damit dem *Schülerhandeln mehr Raum gegeben*. Nicht Theorien und Modelle stehen am Anfang des Lernprozesses, sondern eine berufliche Herausforderung und damit die Praxis. Die Lernsituation ist ein echtes Lernangebot und kein „Appendix“, um den deduktiven Lehrervortrag induktiv zu untermauern. Es kann dabei, ggf. anhand einer Vorauswahl durch die Lehrkraft, auf einschlägige Modelle, Theorien und Hintergründe rekurriert bzw. können diese recherchiert werden. Aufgrund der speziellen Herausforderungen werden diese so jedoch direkt anwendbar (oder verworfen), sodass sich wie von selbst ein *Theorie-Praxis-Zirkel* einstellt. Dabei sollte

darauf geachtet werden, dass die aus der Lernsituation abgeleiteten Herausforderungen und Aufgaben so überschaubar sind, dass die Lösungswege zur Elementarisierung führen. Und schließlich: Die berufliche Lernsituation ist ein *Ort des sozialen Lernens*, sie führt Lernende unter einer beruflichen Herausforderung zusammen. Gerade in diesem letztgenannten Vorteil liegt ein entscheidendes Potenzial für aktive Lernprozesse im Onlinekontext unter dem Motto der Elementarisierung.

Die *Lernsituation in der Kindheitspädagogik* könnte z. B. so fortgesetzt werden:

- Gruppe 1: Erarbeiten Sie Möglichkeiten für den Umgang mit Belastung bei dem Elternteil.
- Gruppe 2: Erarbeiten Sie Möglichkeiten für den Umgang mit der Überforderung beim Kind.
- Gruppe 3: Erarbeiten Sie Maßnahmen für die Stärkung der Kommunikationsfähigkeit beim Erzieher.
- Recherchieren Sie nachfolgenden Modellen und wenden Sie eines auf die Lernsituation an (z. B. TA, TZI, Bindungstheorien, ggf. mit vorgegebenen Quellen).

Elementarisierung: Lernprozesse in iterativen Schleifen

Überträgt man diese Erkenntnisse und Prämissen auf den Elementarisierungsansatz, ergeben sich folgende *Fortschreibungsbedarfe*:

- Die Fokussierung auf Lernprozesse, als Zentrum des Unterrichts, kann den dualistischen Blick auf Schüler und Lerngegenstand (Abb. 1 und 3) weiten.
- Der Situationsansatz mit Unterrichtseinstiegen anhand einer adäquaten beruflichen Lern- und Handlungssituation bietet dazu eine geeignete Vorlage.
- Fragend-entwickelnde Unterrichtsphasen bieten prozesshaften Anlass zur Reflexion und Anpassung der Elementarisierungsleitfragen. Damit ändern sich im Unterrichtsprozess die Lernarchitektur und die Dynamik innerhalb der fünf Bereiche.
- Da sich die elementaren Strukturen erst mit der Ableitung von Herausforderungen aus einer Lernsituation entwickeln, steht diese nicht mehr – wie klassisch – automatisch am Anfang der Reflexion.

- Eine vorgegebene Reihenfolge erübrigt sich damit, vielmehr ergibt sie sich situativ und prozesshaft.
- Ebenso kann der Einstieg mit einer beruflichen Lernsituation auf den Ebenen der elementaren Grundannahmen, Erfahrungen, Aneignungswege und Zugänge (kognitiv und emotional) aktivieren.
- Entsprechend erfolgt die weitere Entwicklung des Unterrichts und die Fokussierung auf entsprechend relevante Teilfragen als – resonant geführte – Passungsdialoge.
- Insbesondere im (schulischen wie hochschulischen) Onlinekontext können diese kommunikativen Touchpoints als Anker dienen, um den technisch gegebenen Begrenztheiten proaktiv zu begegnen (Abb. 4, 5 und 6).
- Produkte, die im Online- und Hybridkontext entstanden sind, wirken sich auf dreifache Weise lernförderlich aus (Abb. 8):
 - Das soziale Lernen findet in einem (mehrdimensional wahrnehmbaren und über Zeit und Raum hinausgehenden, bleibenden) Artefakt seine Manifestation, womit sich (neben dem Produktergebnis selbst) die Lernkompetenz der Gruppe materialisiert.
 - Die Evaluation der Produkte aktiviert zur Weiterentwicklung auf den Ebenen der elementaren Erfahrungen, Grundannahmen und auch Strukturen; die Reflexion des Lernprozesses stimuliert zur Kompetenzerweiterung im Bereich der methodischen Kompetenz.
 - Die Produkte verbinden in ihrer Materialisierung die Dimensionen Virtuell und Präsenz, Synchron und Asynchron, individuelle und kollektive Bubble.
- Auch aufgrund der Verlagerung auf die Lernprozess-Perspektive kann das Elementarisierungsmodell für alle Fachrichtungen empfohlen werden, und zwar als Planungs-, Reflexions- und prozessbegleitendes Analysesystem.
- Iterative Schleifen im Prozess sichern die Passungsdialogkultur sowie eine adäquate Korrelation zwischen den lebensbedeutsamen Deutungen sowie der beruflichen Relevanz des Unterrichtsthemas bzw. der Lernsituation.
- Entsprechende Veränderungen hinsichtlich der Taxonomie des Unterrichts (Abb. 7) sollten – hinsichtlich aller Dimensionen – berücksichtigt werden.

Letztlich bietet der – in diese Richtung – weitergedachte Elementarisierungsansatz mehrere Vorteile: eine hinreichend strukturelle Sicherheit, eine angemessene fachliche Reduktion und eine hohe situative methodisch-didaktische Varianz (Abb. 9).

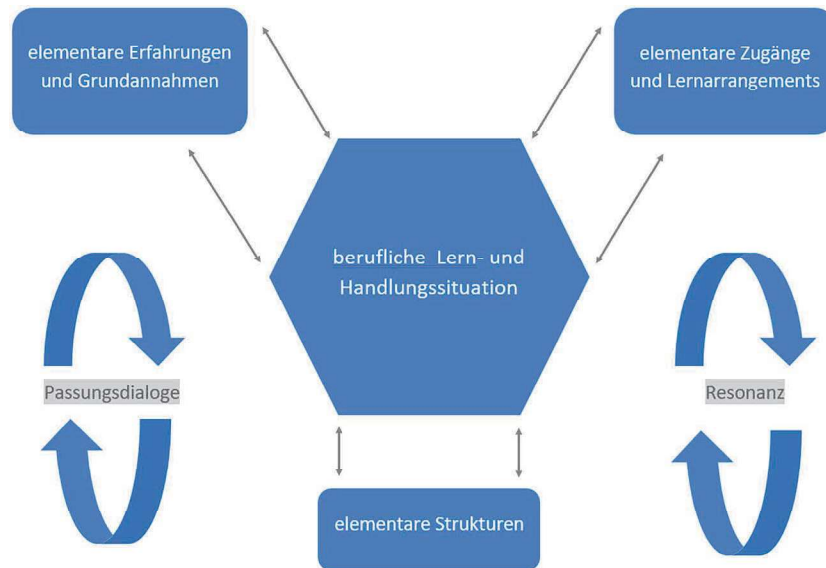


Abb. 9 Elementarisierung als iterativer Prozess. (Eigene Darstellung)

Exkurs: Elementarisierung und Künstliche Intelligenz

Bereits anhand des aufgezeigten Beispiels werden weitreichende Möglichkeiten des KI-Einsatzes denkbar: als Zugang zu Wissensinhalten, hinsichtlich Tools auf der methodischen Ebene, als Planungstool und insbesondere auch in der elementarisierten Darstellung der Prozessschritte und Ergebnisse. Die Vorteile und Möglichkeiten des Einsatzes von KI-Tools liegen auf der inhaltlichen Ebene in der *fachlichen und anschaulichen Reduktion* und auf der pädagogischen Ebene in der *Umkehrung klassischer Lehr- und Lernarrangements* (Hanstein & Naun, 2024). Berufliche Lernsituationen können so projekthaft zum Beispiel auch von Schülerinnen und Schülern mithilfe passender Software entworfen und adaptiert werden. Hierzu eignet sich beispielsweise die Software NotebookLM (<https://notebooklm.google.com>), mit der Podcasts KI-unterstützt erstellt werden können. Dabei sollte auf die sprachlichen Möglichkeiten (und Grenzen) der KI-Systeme besonders geachtet werden. Ebenso ist eine ausgeprägte ethische Kompetenz bei Lehrkräften auch besonders in den Dimensionen der elementaren Erfahrungen und der lebensweltlichen Grundannahmen wichtig, um – speziell im schulischen Kontext – Lernende vor „KI-Manipulationen“ zu schützen. Gleichzeitig – und unter diesen Be-

dingungen – ist eine gewisse „KI-Offenheit“ bei Lehrenden und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wünschenswert. So könnte beispielsweise ein Custom GPT die Erstellung elementarisierter Unterrichtsentwürfe nicht nur vereinfachen, sondern auch standardisieren.

Fazit

Elementarisierung kann eine didaktische Hilfestellung für alle Fachbereiche bieten. Die klassische Reihenfolge der Leitfragen sollte dabei überwunden und passgenau gestaltet werden. Das Modell bietet sich sowohl in der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts an. Es kann für Dimensionen sensibilisieren, die bislang nicht (umfänglich) berücksichtigt wurden, beispielsweise die elementaren Zugänge. Elementarisierung führt weg von der Dominanz (üblicherweise im Redeanteil manifestiert) der Lehrkraft, hin zum Prozess und damit zu den Lernenden. Das Modell macht deutlich, dass die Lernstruktur dem Lernprozess folgen muss – und nicht der Prozess (und die Lernenden) der Struktur. Für den Onlinekontext ist die Einbindung des Elementarisierungsansatzes zugegebenermaßen herausfordernder und diffiziler als im herkömmlichen Präsenzkontakt. Umso wichtiger sind hier Visualisierungen – im klassischen Kontext Ergebnissicherungen –, die alle wesentlichen Phasen, Prozessschritte, Entscheidungen und Maßnahmen abbilden. Virtuelle Tools, mit denen zusätzlich zur eigenen Lernplattform gearbeitet wird, können hier Unterstützung bieten; sie entlasten zusätzlich den Perfektionsanspruch an das eigene online bzw. hybrid verwendete Lernsystem. Über eine Kultur der verstetigten und zugleich anlassbezogenen Passungsdialoge kann das Elementarisierungsmodell, in Berücksichtigung der sozialen Rollen sowie der Kontextbedingungen aller am Prozess Beteiligten, auch unter den Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts ein maßgebliches Konzept werden, das zum einen (aufgrund seiner Leitfragen) Sicherheit in der Unterrichtsplanung und -durchführung bietet, zum anderen in der sozialdynamischen Varianz (durch iterative Schleifen) Gestaltungsfreiheit ermöglicht. Entscheidend sind (auch in diesem Thema) letztlich nicht die technischen Möglichkeiten, sondern der pädagogische Habitus der Lehrenden – an Schulen ebenso wie an Hochschulen und Einrichtungen der tertiären Bildung. Ein letzter Gedanke zum Aspekt der elementaren Wahrheit – der in Fortbildungen zum Thema immer wieder irritiert hat – soll diese Betrachtungen abschließen: Als Kontrastbegriff kann Irritation als pädagogische Prämisse dienlich sein. Denn er verweist darauf, was Lernen als konstruktiver und aktiver Prozess im praktischen Handeln letztlich bedeutet. Ebenso, dass das Expertentum schon längst sein Ende gefunden hat und die Rolle der Lehrenden vielmehr in der Lernbegleitung besteht.

Literatur

- Hanstein, T. (2021a). *Die 5 W's der Unterrichtsplanung*. Youtube. <https://bit.ly/3Cy1yhe>. Zugegriffen am 31.05.2025.
- Hanstein, T. (2021b). *Selbstmanagement – mit Coachingtools. Ressourcen erkennen, nutzen und pflegen* (2. Aufl.). Tectum.
- Hanstein, T. (2021c). Antinomien in digitalisierten Lernarrangements. Lehren und Lernen mit (und in) Widersprüchlichkeiten. *Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienerziehung*, 2(22), 1–8. onlineexklusiv.
- Hanstein, T., & Lanig, A. (2020). *Digital lehren. Das Homeschooling-Methodenbuch*. Tectum.
- Hanstein, T., & Lanig, A. (2021). *#Online-Lehre meets #Online-Coaching. Lehrhandeln und Coaching in virtuellen Lernräumen*. Waxmann.
- Hanstein, T., & Naun, J. (2024). KI-Einsatz an Schulen. Umkehrung klassischer Lehr-Lern-Arrangements. *Zeitschrift für Sozialmanagement*, 2/24, 75–81. <https://nakomm.ipp.uni-bremen.de>. Zugegriffen am 31.05.2025.
- <https://notebooklm.google.com>. Zugegriffen am 04.06.2025.
- Karlitschek, I., & Rudolph, A. (2018). *Geistige Entwicklung. Unterrichtsprinzip Elementarisierung*. https://www.idl.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/foerderschwerpunkte/geistige_entwicklung/unterrichtsprinzipien/m6_5_elementarisierung.pdf. Zugegriffen am 01.06.2025.
- Mandl-Schmidt, I. (2021). Elementarisierung für Lehranfänger*innen. Ein Vorschlag zur Modifizierung der elementaren Strukturen. *RpB*, 45(2022), 27–31.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2022). *Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung und -bewertung* (3. Aufl.). Haudruckerei.
- Neubert, S., Reich, K., & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (Bd. 1, S. 253–265). Schneider.
- Nipkow, K. E. (1986). Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *KatBl*, 111(8), 600–608.
- Rosa, H. (2018). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Scharmer, O. C. (2020). *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik* (5. Aufl.). Carl-Auer.
- Schmid, B., & Messmer, A. (2003). *Die Passung von Person und Organisation*. Institut für Systemische Beratung.
- Schweitzer, F., Haen, S., & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Terfloth, K., & Cesak, H. (2016). *Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. Reinhardt.
- Truninger, P. (2021). *Die Lehrperson als Coach. Beratung in künstlerischen und kreativen Prozessen* (2. Aufl.). Kopaed.
- Wilk, M. (2016). *Der Raum als Erzieher. Die Bedeutung des Raumes für die kindliche Bildung und Entwicklung*. Tectum.