

Literaturbesprechung

Manfred L. Pirner:

F. Schweitzer / K.E. Nipkow / G. Faust-Siehl / B. Krupka:
**Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie.
Elementarisierung in der Praxis.***

Kaiser-TB Nr. 138, 240 Seiten, Gütersloh 1995

**1. Überraschende Entdeckungen:
Die Relevanz entwicklungspsychologischer Theorien für die
Analyse von Unterrichtsprozessen**

Wer sich mit den neueren Theorien zur religiösen und moralischen Entwicklung, den kognitionspsychologisch orientierten (v.a. OSER-GMÜNDER, FOWLER)¹ als auch den tiefenpsychologisch ausgerichteten (v.a. ERIKSON, FRAAS)², etwas befasst, wird sich wohl bei aller Hochachtung für die empirischen und theoretischen Forschungsleistungen der Wissenschaftler die Frage nicht verkneifen können: Was bringen diese Ergebnisse und Theorien eigentlich für die Praxis des RU? Ge-

rade nachdem die neuere Entwicklungspsychologie im Unterschied zur älteren, die die menschliche Entwicklung noch primär als Reifungsprozess betrachtete, eine altersbezogene Phaseneinteilung weitgehend relativiert und das Nebeneinander von unterschiedlichen "Niveaus" bzw. "Entwicklungsaufgaben" auf einer Altersstufe betont, erscheinen die neueren Theorien als nicht so leicht handhabbar.

Ein wesentliches Verdienst des hier vorzustellenden Buches ist es, dass es ihm gelingt, die Relevanz der aktuellen entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse³ für die Praxis des RU deutlich zu machen und damit "die (notwendige) Praxisferne

* Die Ortsangaben für Zitate aus diesem Buch erfolgen durch die entsprechende Seitenangabe in Klammern hinter dem zitierten Text.

solcher Theorien zugunsten einer stärkeren Verknüpfung zwischen Praxis und Theorie zu überwinden" (10).

Das Bemühen darum zeigt sich schon durch den Aufbau des Buches: praktische Unterrichtsbeispiele und theoretische Reflexionseinheiten wechseln sich immer wieder ab und durchdringen sich gegenseitig. Zur Einbeziehung der Unterrichtspraxis stützen sich die Autoren auf Unterrichtstranskripte von 24 RU-Stunden, die sie im Rahmen eines Forschungsprojekts von 1988 bis 1993 dokumentiert und ausgewertet haben (vgl. dazu 194ff.). Diese Unterrichtssituationen werden mit "entwicklungspsychologischen Augen" (11) betrachtet, ihre "Mikrostrukturen" mit einer durch die wissenschaftlichen Theorien geschärften Wahrnehmung analysiert, woraus sich z.T. überraschende Entdeckungen und Einsichten ergeben.

Um zu veranschaulichen, worum es geht, sei ein Unterrichtsbeispiel herausgegriffen: In einer fünften Klasse wird das Gleichnis vom verlorenen Sohn behandelt. Ganz entgegen der theologischen Intention des Gleichnisses - und der religionsdidaktischen Intention der Lehrkraft - interpretieren einige Schülerinnen und Schüler die Gleichnis-Erzählung von ihrem Verstehenshorizont aus: "Die Geschichte wird offenbar so aufge-

fasst, dass Vater und Sohn sich gestritten hätten, dass der Sohn daraufhin fortgezogen und nun mehr oder weniger reumütig zurückgekehrt wäre. Der Vater hätte inzwischen einen parallelen Prozess der Besinnung durchgemacht, so dass am Ende beide versöhnungsfähig geworden wären." (16). Außerdem interessiert die Kinder an der Geschichte offensichtlich v.a. das Problem der Gleichbehandlung der beiden Brüder durch den Vater. In beiden Fällen - so die Analyse der Autoren - handelt es sich um eine "Assimilation" im Sinne der Kognitionspsychologie, also um eine "Angleichung der Sache an die Verstehensweise der Kinder" durch diese selbst (S. 16). Dass für die Kinder hier die Gegenseitigkeit der personalen Beziehungen (Vater-Sohn) bzw. der Aspekt der Gleichheit und Gleichbehandlung im Vordergrund steht, sei aber nicht zufällig, sondern spiegele sowohl "typische Themen und Konflikte der späten Kindheit" (nach ERIKSON) als auch bestimmte Denkstrukturen des moralischen bzw. religiösen Urteils (nach KOHLBERG bzw. nach OSER / GMÜNDER) wider. Das aber deute darauf hin, dass die Assimilationstätigkeit der Kinder und Jugendlichen sich nicht willkürlich und zufällig verändert, sondern dass sie bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgt und in Grundzügen auch erwartet werden kann.

“Daher bieten Theorien der religiösen Entwicklung für den Unterricht eine wichtige Hilfe, indem sie auf solche erwartbaren Assimilationsformen aufmerksam machen” (17). Zugleich können diese Theorien - so wird weiter argumentiert - den Unterrichtenden signalisieren, dass es “Tiefenstruktur[en]” der Wahrnehmung, des Verstehens und Denkens gibt, die gegenüber anderslautenden Informationen relativ stabil bleiben und sich nur sehr langsam verändern. Dies läßt sich an Unterrichtsausschnitten illustrieren, in denen Schülerinnen und Schüler trotz massiver Bemühungen der Lehrkraft um eine Veränderung der Sichtweise bei ihrer Auffassung der Sache bleiben.

Unter entwicklungspsychologischer Perspektive - so zusammenfassend die These der Autoren - wird in der exemplarisch beschriebenen Weise die Wahrnehmung für spezifische kind- bzw. jugendartige Verarbeitungs- und Denkformen sensibilisiert und werden diese besser verstanden und deutbar. Darüber hinaus wird an den präsentierten Unterrichtsprotokollen auch deutlich, wie oft Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, derartige Schüleräußerungen zu übergehen, umzulenken oder entsprechende Gesprächsphasen abubrechen, offensichtlich, weil die Lehrpersonen unsicher sind, wie sie mit den ihnen häufig fremden, nicht

in ihr theologisch-didaktisches Konzept passenden Gedanken umgehen sollen. Damit stellt sich die Frage nach einer *Didaktik*, die auf diesen Sachverhalt angemessen einzugehen vermag.

2. Didaktische Entscheidungen: Elementarisierung als mehrdimensionales Konzept

Als Antwort auf die entwicklungspsychologisch perspektivierte Analyse bietet das Buch - gleichsam als zweite Säule - sein Elementarisierungskonzept. Auch hier haben sich die Autoren um ein verschränktes Ineinander von Theorie und Praxis bemüht: Zwischen die Analysen von Unterrichtsbeispielen zu den Themen “Gleichnisse”, “Gottesfrage” und “Gerechtigkeit” sind “Religionsdidaktische Problemspiegelungen” eingeschaltet, die das Elementarisierungskonzept auf den jeweiligen Themenbereich beziehen.

Worum geht es bei dem Konzept der Elementarisierung? Zunächst geht es - wie die Autoren betonen - *nicht* lediglich um eine “Reduktion von Unterrichts-’Stoffen’ und deren Vermittlung” (24), sondern v.a. darum, den *Prozesscharakter* des Unterrichts und damit die Schüler mit ihren “Suchbewegungen und Verarbeitungsweisen” bis in die bereits angesprochenen “Mikrostrukturen des

konkreten Unterrichts hinein" (166) ernst(er) zu nehmen: "Von seiten der Lehrenden soll ein elementarisierendes pädagogisches *Sehen* und *Handeln* gefördert werden, hinsichtlich der Lernenden interessieren die Formen elementarer *Auseinandersetzung* und *Aneignung*" (24). Anders gesagt: Es kommt darauf an, was im RU *wirklich* abläuft, wie die in bester Absicht vermittelten Inhalte *tatsächlich* bei den Schülern ankommen und verarbeitet werden: "Wir möchten anleiten, auf das zu achten und das zu erkennen, was sich in einer Unterrichtsstunde in den Köpfen und Herzen, in der Phantasie und im Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen *tatsächlich* abspielt. *Eine postulative Religionspädagogik muss durch eine ihre eigene praktische Wirksamkeit verantwortende, empirische korrigiert werden*" (25, Hervorhebung von mir). Elementarisierung wird so als "*doppelpolige pädagogische Aufgabe mit ständiger Selbstüberprüfung*" (25f.) verstanden. Den einen Pol bildet die "Sache", den anderen die Schülerinnen und Schüler, wobei sich die Elementarisierung in dem hier gemeinten Sinn durch die Beachtung der wechselseitigen prozessualen Bezogenheit der beiden Pole auszeichnet. Elementarisierung lebt "von der rückgekoppelten Wahrnehmung, Deutung und Veränderung von Unterricht im laufenden

Unterrichtsprozess" (26).

Angesichts dieser anspruchsvollen Zielvorgabe fragt man sich vielleicht zu Recht: Kann ein didaktisches Konzept diesem Ziel gerecht werden; betrifft es nicht eher die praktische Einübung als die Theorie; und: ist nach dieser Idealvorstellung von Unterricht überhaupt noch eine vernünftige Unterrichtsplanung möglich? In der Tat schwebt den Autoren, wie oben schon angeklungen, eine Einübung in eine vertiefte Wahrnehmungsfähigkeit und schülergemäße Handlungsfähigkeit vor, die allerdings nach ihrer Meinung erst durch theoriegeleitete Vorbereitung und Begleitung an Effektivität gewinnt. Am deutlichsten lassen sich die Konkretionen des Elementarisierungsansatzes an dem *Modell der Unterrichtsplanung* demonstrieren, das die Autoren im letzten Drittel ihres Buches entwickeln (Kap. 5, 165ff.).

3. Konkretionen: Elementarisierung in einem Modell der Unterrichtsplanung

Entsprechend den oben dargestellten Grundintentionen der Elementarisierung ist Unterricht als offener Prozess zu planen, dessen Verlauf *und Themen* die Schülerinnen und Schüler mitbestimmen. Die entwicklungspsychologischen "Entdeckungen"

und Einsichten sind - so wird betont - gerade *nicht* instrumentell einzusetzen, um etwa "die Schüler hierdurch nur noch sicherer 'in den Griff' zu bekommen und effektiver 'steuern' zu können" (165), sondern diese "sind vielmehr als eigenständige *Partner* auf dem Wege persönlicher *bildender* Aneignung und Auseinandersetzung anzusehen" (166). Beide seien als gleichgewichtig zu betrachten, die zu vermittelnde Sache und der individuelle Vorgang der Aneignung (169).

Dies bedeutet zunächst einmal - und das ist nicht gerade neu - , dass am Beginn einer Unterrichtseinheit die Schülervoraussetzungen, also Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Voreinstellungen kennengelernt werden sollten. Zum zweiten ist nach der Sicht der Autoren die Bemühung um ein verstehendes Wahrnehmen von Schüleräußerungen und -verhaltensweisen notwendig, das durch die "*Vertrautheit* in der Anwendung entwicklungspsychologischer und soziologischer Sehhilfen" ermöglicht wird (170). Die dritte und wichtigste didaktische Aufgabe wird in dem Versuch gesehen, "die Art und Weise des Umgangs der Kinder und Jugendlichen mit den Unterrichtsinhalten in den weiteren Verlauf des Unterrichtsprozesses *inzubeziehen*" (170). Der Planungsvorgang sei von daher nicht "linear", sondern "spiral-

förmig" strukturiert, da sich durch die "Rückkoppelung" von Seiten der Schüler die Planung verändere oder überhaupt erst weiterführen lasse. Ein Unterrichtsentwurf könne darum am ehesten folgendermaßen aussehen: "Er bedenkt eine *Grundlinie*, die (zunächst) ins Auge gefasst wird, mit möglichen *alternativen Seitenlinien* des Verlaufs (Prinzip offener Curricula)" (172). Die herkömmlichen Schemata mit den Rubriken für Lernziele, Lerninhalte und Methoden einschließlich einer Zeitleiste seien für diesen Ansatz ungeeignet oder nur zum Teil brauchbar:

"Besser ist, wenn der Religionslehrer oder die Religionslehrerin in einer auf Variation hin offenen Weise die elementaren Strukturen der Inhalte, die möglicherweise ins Spiel kommenden elementaren Erfahrungen der Schüler, die entwicklungspsychologisch belangvollen elementaren Zugangsvoraussetzungen und die erwartbaren elementaren Konflikte, die sich um Wahrheitsansprüche ergeben könnten, für sich selbst nebeneinander vergegenwärtigt und eher essayistisch skizziert sowie die Unterrichtsabfolge in dem erwähnten Sinne durch mehrere Linien visualisiert" (172).

Auch die in der Religionsdidaktik weithin als Standard geltende *didaktische Analyse* nach KLAFFKI erfährt durch das Elementarisierungskonzept einige signifikante Veränderun-

gen, ja die Elementarisierung wird explizit als "eine in unserer Zeit besonders -im Religionsunterricht erforderliche Zuspitzung der 'didaktischen Analyse'" (178) bezeichnet. Es bleibt bei der Frage nach den "elementaren Strukturen" eines Unterrichtsinhalts, wobei allerdings vor einer vorschnellen Aufhebung des Besonderen in ein Allgemeines ("allgemeiner Sinn- oder Sachzusammenhang") gerade bei biblischen Erzählungen gewarnt wird, da sonst zu schnell der Schritt zur theologischen Lehre vollzogen sein könne. Bei der Frage nach den "elementaren Erfahrungen" wird gegenüber Klafki betont, dass nach Erfahrung auf *beiden* Seiten, also nicht nur auf der Schüler-, sondern auch auf der Gegenstandsseite gefragt werden müsse, damit es zu einer wechselseitigen Erschließung kommen könne. Besonderes Gewicht erhält die Frage nach den "elementaren Zugängen" der Kinder und Jugendlichen zu einem Thema. Hier kommt v.a. der herausgearbeitete entwicklungspsychologische Aspekt zum Tragen, werden die lebensweltlich und lebensgeschichtlich spezifischen Sicht- und Bearbeitungsweisen der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen.

Ergänzt bzw. vertieft werden soll die didaktische Analyse durch die Frage nach den "elementaren Wahrheiten".

In einem eigenen, vorhergehenden Kapitel sind verschiedene Dimensionen dieser Wahrheitsfrage bereits erläutert worden: objektiv-nachprüfbare Wahrheit, existentielle Wahrheit, sozialbezogene, durch das menschliche Zusammenleben bewährte Wahrheit, Wahrheit als Logik des Denkmöglichen sowie Wahrheit im Sinne von Wahrhaftigkeit oder Glaubwürdigkeit (127ff.). Für die anstehende Phase der Unterrichtsplanung wird nun vorgeschlagen, "dass die Lehrenden ... für sich selbst die wahrheitsrelevanten Aspekte des Unterrichtsinhalts theologisch, erkenntniskritisch und pädagogisch klären. Ferner sind die Stellen im Voraus zu bedenken, an denen konkurrierende Auffassungen als Streit um das Wahrheitsproblem aufbrechen könnten. Sodann ist zu überlegen, wo es notwendig sein könnte, die Wahrheitsproblematik eigens anzustoßen" (178). Auch hier soll die entwicklungspsychologische Bedingtheit bestimmter Wahrheitsdimensionen im Verständnis der Schülerinnen und Schüler besonders beachtet werden.

Bis in die methodischen Überlegungen hinein ziehen die Autoren ihr Elementarisierungskonzept aus (179ff.) und kommen hier zu - allerdings auch nicht gerade revolutionären - Folgerungen. Erstens akzentuieren sie Selbsttätigkeit und Krea-

tivität fördernde Unterrichtsmethoden, die dem aktiven Aneignungs- und Verarbeitungsmodus der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Zweitens plädieren die Verfasser dafür, insbesondere "kognitive Konflikte" (im Sinne der von Piaget beschriebenen "kognitiven Dissonanz") für den Unterricht fruchtbar zu machen bzw. methodisch zu inszenieren (Impulse, die zu "Zweifel", "Überraschung", "Verwirrung" und "Widerspruch" führen). Drittens erscheinen im Licht der kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien v.a. Konfliktsituationen wie etwa die berühmten KOHLBERG-schen bzw. OSERSchen Dilemmageschichten geeignet, "tiefenstrukturelle Veränderungen" bei den Kindern und Jugendlichen anzustoßen. Und viertens werden - mit einer etwas unklaren Formulierung - Methoden befürwortet, "bei denen die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Vorstellungen *gemeinsam* zu tun bekommen" (180).

4. Religions- und bildungstheoretische Grundlagen

Die vorgetragene und entfaltete Forderung nach mehr "Schülerorientierung" mag grundsätzlich auf Zustimmung stoßen, aber - so ließe sich fragen - besteht nicht die Gefahr, dass sie so weit geht, dass die Schülerinnen und Schüler sich nur

noch über ihre eigenen religiösen Vorstellungen unterhalten, und seien sie noch so abstrus und lebensfeindlich? Wie soll der Religionslehrer / die Religionslehrerin mit Äußerungen umgehen, die er/sie als in die Irre führend, vielleicht sogar als gefährlich und jedenfalls nicht der Grundtendenz des christlichen Glaubens gemäß einstuft?

Erinnert sei daran, dass die Autoren von der *Gleichgewichtigkeit* von Unterrichtsinhalt und Aneignungsprozess durch die Schüler sprechen, d.h. es geht nicht darum, dass diese um sich selbst kreisen, sondern - gut korrelations- oder vermittlungsdidaktisch - darum, dass sie sich mit den Inhalten auseinandersetzen und sie sich kritisch aneignen. Auf der anderen Seite wenden sich die Verfasser jedoch *gegen eine Abwertung der kindlichen Religiosität bzw. des kindlichen Glaubens*. Angesichts von eigenen religiösen Sichtweisen der Kinder neigten Erwachsene in der Regel zu zwei problematischen Reaktionen:

"Wir interpretieren solche Auffassungsformen entweder als Ausdruck eines, religiös gesehen, grundsätzlich mangelhaften Lebensalters (Kinder reichen eben nicht an die Wahrheitserfahrung des christlichen Glaubens heran, dass die Gottesherrschaft, sprich Gott selbst, im Unterschied zu den Menschen völlig andere Maß-

stäbe bringt); oder wir beurteilen sie gar als Ausdruck einer religiösen Selbstverhärtung (schon Kinder sind Sünder und spiegeln das incurvatus in seipsum). Beide Male urteilen wir vom theologischen Erwachsenenstandpunkt aus; wir sehen das Kind nicht mehr als Kind, sondern als angeblich religiös voll zurechnungsfähigen Erwachsenen an, der sich vor Gott verantworten soll und kann" (92).

Hier werde Religionsdidaktik von einer theologischen Anthropologie aus betrieben, die eine Erwachsenenanthropologie sei. Wenn man in dieser Weise von einer "Korrelation" menschlicher Erfahrung und Glaubenserfahrung ausgehe, werde das Kind "in seinen ihm gemäßen Verarbeitungsformen verfehlt" (92). Die Religiosität des Kindes sei nicht als defizitär, sondern einfach als "anders" zu betrachten. Die Lehrenden sollten daher nach Auffassung der Autoren die korrelationsdidaktischen Annahmen von der Schülerseite her genauer entwicklungsbezogen differenzieren, "mit theologischen Ansprüchen zurückhaltender ... sein und die Hauptaufgabe in einer schrittweise vorgehenden Begleitung" sehen (94). Diese Begleitung erschöpfe sich allerdings nicht in einem "bloß nachgehenden Unterricht; ein die Kinder begleitender Religionsunterricht regt zugleich an, führt weiter und vertieft" (95).

5. Bedenkenswertes und Bedenkliches an dem Ansatz für Praxis und Wissenschaft

"Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie" ist m.E. in mehrfacher Hinsicht ein wichtiges Buch. Nach lange zurückliegenden Ansätzen einer systematischen Beobachtung und Analyse von Religionsunterricht in den siebziger Jahren⁴ haben die Verfasser mit ihrem Projekt einen Neuanfang im Bereich der eigentlich kontinuierlich notwendigen empirischen Erforschung des RU gemacht. Notwendig ist diese Forschung, weil wir in der Tat wissen müssen, was "wirklich" in unserem Unterricht passiert und wie er auf die Schüler tatsächlich "wirkt", um angemessene didaktische Entscheidungen fällen und sowohl ziel- als auch schülerorientiertes Handeln einüben zu können. Wissenschaftlich-systematische Analysen können hier eine wertvolle Ergänzung und Korrektur der eigenen Wahrnehmung von Praktikern bieten, denen im ständigen unterrichtlichen Handlungszwang meist sowohl die Distanz als auch die Zeit zu vertiefter Beobachtung fehlt. *Kontinuierlich* notwendig ist eine solche Forschung, weil sich der lebensweltliche und lebensgeschichtliche Bezugsrahmen der Kinder und Jugendlichen permanent ändert und von daher immer wieder neu nach den spezifischen

Sicht- und Verarbeitungsweisen neuer Schüलगenerationen gefragt werden muss. Ebenso verändern sich der wissenschaftlich-theoretische Rahmen und die Methoden empirischer Forschung, so dass es zu immer wieder neuen, anderen Perspektivierungen und Akzentuierungen kommen kann. Es gibt keine zeitlos gültige Entwicklungspsychologie, auch wenn es bestimmte relativ konstante Grundzüge menschlicher Entwicklung geben mag.

Positiv ist, dass in dem Buch die bereits 1981 von B. GROM⁵ geforderte Integration unterschiedlicher psychologischer Ansätze versucht und auf die religionsunterrichtliche Praxis hin in Anschlag gebracht wird. Diese integrative Sicht bedürfte allerdings - darauf weisen die Autoren auch selbst hin - der Ergänzung durch andere Ansätze der Kinder- und Jugendforschung, v.a. soziologisch-sozialisierungstheoretische. In diesem Rahmen wäre es m.E. lohnenswert, Aspekte mit in den Blick zu nehmen, wie sie Gegenstand der Schulforschung der siebziger und achtziger Jahre zum Thema "heimlicher Lehrplan" waren und nach denen die Schultheorie bis heute versucht, die unbeabsichtigten "Nebeneffekte" schulischer Sozialisation in ihre Überlegungen zu integrieren.⁶ Hier wäre u.a. zu untersuchen, wie sich schul-institutionelle

Vorgaben wie das Leistungsprinzip, das Fachlehrerprinzip und RU-institutionelle Vorgaben wie der (oftmals besondere) Status der Religionslehrkraft oder die konfessionelle Trennung des RU auf die Aneignung und Umsetzung der spezifischen religionsunterrichtlichen Lernprozesse auswirken. Anerkennung verdient der versuchsweise Ansatz der Autoren zu einer *geschlechtsspezifischen Unterrichtsanalyse* im dritten Kapitel des Buches.

Für die Praxis lassen sich eine Reihe von Anregungen aus dem vorgestellten Ansatz gewinnen, die auch ohne großen wissenschaftlichen Apparat sofort umsetzbar sind: Es wäre z.B. denkbar, sich durch Tonband- oder Videomitschnitte oder durch gegenseitige Unterrichtshospitationen von Kollegen und Kolleginnen ein genaueres Bild von dem zu verschaffen, was da in einem bestimmten Unterricht "wirklich" abläuft. Bei der Analyse könnte man sich u.a. durch die im Buch gegebenen Unterrichtsbeispiele sensibilisieren lassen und verstärkt auf Fragmente einer eigenständigen "Schüler-Theologie" sowie auf die eigene Art und Weise des Umgangs mit derartigen Schülerbeiträgen und -gesprächen (und damit auch auf eigene Ausprägungen einer spezifischen "Theologie im Prozeß des Lehrens", die nicht immer identisch sein muss mit der

Theologie der Lehrkraft!) achten. Bei der Planung neuer Unterrichtsthemen könnte man über die übliche theologische und religionsdidaktische Literatur hinaus verstärkt entwicklungspsychologische mit heranziehen (im 6. Kapitel des vorgestellten Buches findet sich eine hilfreiche themen- bzw. lehrplanbezogene Zusammenstellung solcher einschlägiger Literatur) sowie möglicherweise manche Vorschläge der Autoren zur Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen. Projekte solcher Art könnten und sollten als schulinterne Fortbildung gefördert werden.

Das didaktische Konzept der Elementarisierung, dessen Entwicklungsgeschichte im Spiegel der wissenschaftlichen Diskussion im vierten Kapitel des Buches nachgelesen werden kann, ist nicht neu - es geht auf W. KLAFKI zurück und wurde für den religionspädagogischen Bereich bereits in den 80er Jahren v.a. von K. E. NIPKOW übernommen und weitergeführt.⁷ Neu ist allenfalls seine pointierte Zuspitzung auf die Subjektivität der Lernenden hin, womit einerseits der Bildungsdiskurs in der Pädagogik und andererseits die praktisch-theologische Diskussion zum Verhältnis von theologischer Lehre und neuzeitlicher Subjektivität aufgenommen wird. Dennoch kann m.E. nicht davon gesprochen

werden, dass dieses Konzept etwa ein an "Korrelation" oder "Vermittlung" orientiertes Konzept generell als überholt und unbrauchbar erwiesen hätte.⁸ Die äußerst vielgestaltigen Beiträge zur Elementarisierung-Diskussion zeigen vielmehr, dass der Begriff mindestens ebenso schillernd und missverständlich aufgefasst werden kann wie derjenige der Korrelation oder derjenige der Vermittlung. Auf der anderen Seite kann beispielsweise auch das Konzept der *Vermittlung* die angestrebte stärkere Beachtung der Subjektivität der Schüler umfassen, wenn diese - wie weithin in der Religionspädagogik üblich - als wechselseitiger, *kommunikativer* Prozess zwischen Inhalten und konkreten Schülerinnen und Schülern verstanden wird. Es wäre von daher wohl verfehlt, vorschnell und generalisierend eine "Hermeneutik der Aneignung" gegen eine solche der Vermittlung auszuspielen.⁹ Es sollte in der weiteren Diskussion m.E. nicht primär um die Begrifflichkeit gehen, sondern um das in dem Buch akzentuierte Anliegen, nämlich dem seit langem immer wieder geforderten Prinzip, einer empirisch fundierten, individuell-subjektbezogen zugespitzten Schülerorientierung immer besser und konkreter gerecht zu werden bzw. die Vermittlung (im Sinne von produktiv-kritischer Verschränkung) von Unterrichtsinhalten und indivi-

dueller Subjektivität der Schülerinnen und Schüler immer dichter und "schülernäher" zu verwirklichen. Als wichtige Leitlinie und als Korrektiv im Rahmen dieser Diskussion sollte dabei sicher auf der einen Seite das von den Autoren geforderte unverzichtbare Festhalten *beider* Seiten - Sache und Schüler - nicht aus dem Blick geraten. Auf der anderen Seite bedarf aber gerade die Frage, wie weit die Schüler - beim Ernstnehmen ihrer Subjekthaftigkeit und ihrer lebensgeschichtlich bedingten Sicht- und Verarbeitungsweisen - die Inhalte nicht nur des RU, sondern einer "elementaren Theologie" bestimmen (sollten), die Frage also, ob und wie eine "Theologie des Kindes bzw. des Jugendlichen" möglich ist und wie sie aussehen kann, der weiteren Diskussion.

In diesem Rahmen problematisch und weiter klärungsbedürftig erscheint mir der religionspädagogische Umgang mit den Unterschieden zwischen (*in meinen Worten*) "Kinderreligion" und christlicher Religion. Wie im Konkreten die anvisierte "schrittweise vorgehende Begleitung" aussehen kann und in welcher Weise der RU entwicklungsgemäß anregen, weiterführen und vertiefen kann, wird in dem Buch allenfalls ansatzweise deutlich. Als Problem und Chance zugleich

ist dabei die bereits angesprochene Tatsache zu werten, dass man auf *einer* Jahrgangsstufe mit unterschiedlichen Entwicklungs-"Niveaus" rechnen muss, so dass schon von daher die von den Verfassern nur kurz angesprochene "+1-Konvention" problematisch ist (sie besagt, dass die Lehreräußerungen durchschnittlich um eine Entwicklungsstufe höher liegen sollten als die durchschnittlichen Schüleräußerungen, um anregend auf den Lernprozess zu wirken; vgl. 204). Dagegen kommt dem Unterrichtsgespräch und gegenseitigen Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander in dieser Hinsicht besondere Bedeutung zu, da sie möglicherweise gerade wegen ihrer unterschiedlichen Entwicklungsstufen voneinander lernen und sich gegenseitig zu einem Entwicklungsfortschritt verhelfen können.

Anfragen habe ich an die *Praktikabilität* eines Teils der in dem Buch gemachten Vorschläge zur Umsetzung des Konzepts in die Praxis. Die für eine verantwortungsvolle Unterrichtsplanung und -durchführung von den Autoren vorausgesetzte Vertrautheit mit entwicklungspsychologischen und soziologischen Theorien (170) stellt nach deren eigener Einschätzung "nach Lage der Dinge noch eine große Herausforderung für die Religionslehrerausbil-

„dung und -fortbildung“ (171) dar. Ob sie nicht einen Idealfall darstellt, der im Rahmen der gültigen Studien- und Ausbildungsordnungen nicht einmal annähernd erreicht werden kann, ist die Frage. Dennoch halte ich es schon für einen Gewinn, wenn eine gewisse Sensibilisierung für die angesprochenen Unterrichtsprozesse und Verarbeitungsweisen der Schüler durch Aus- und Fortbildung erreicht wird.

Anfragen habe ich auch an eine Unterrichtsplanung, die losgelöst von strukturierenden Schemata „essayistisch“ skizziert werden soll. Wer in der mehrjährigen Arbeit mit Lehramtsstudierenden deren Schwierigkeiten miterlebt hat, eine einigermaßen angemessen strukturierte Unterrichtsstunde vorzubereiten und durchzuführen und dabei ein Bewusstsein für die Verschränkung von Zielen, Inhalten und Methoden zu entwickeln, kann sich schwer vorstellen, dass dieser Vorschlag hilfreich sein kann. Ein gewisses zeitliches Planungskorsett - von dem auch nach Bedarf abgewichen werden kann - halte ich grundsätzlich für unerlässlich, zumal wenn nicht - wie in den im Buch referierten Unterrichtsbeispielen - nur das Unterrichtsgespräch dominiert. Allerdings ist die generelle Stoßrichtung der Argumentation des Autorenteam zu begrüßen, nämlich die Unterrichtsplanung - und noch mehr die eigent-

liche Unterrichtsdurchführung - von starren, fixierten Verlaufsplänen zu lösen und zu offeneren Formen zu kommen, die das wünschenswerte Sich-Einbringen der Schüler sowie die dadurch notwendige Flexibilität der Lehrperson von vornherein in Rechnung stellen. Dies könnte ja auch etwa durch eine zusätzliche Spalte „Zu erwartende Schülervoraussetzungen und angeregte Schülerfragen“, wie sie ähnlich übrigens bereits in dem 1972 herausgegebenen bayerischen RU-Hauptschullehrplan aufgenommen war, geschehen. Langjährige gute Lehrerinnen und Lehrer haben hier - so lässt sich vermuten - viel an eigener Kompetenz und Erfahrung einzubringen, können aber vielleicht gerade deshalb von den im Buch gegebenen Anregungen profitieren und anderes korrigieren bzw. ergänzen. Es spricht jedenfalls vieles dafür, dass die Autoren recht haben: „In der gegenwärtigen religionspädagogischen Situation werden Konzepte vermutlich scheitern, wenn sie nicht endlich trotz erklärter Absichten die Suchbewegungen und Verarbeitungsweisen der Schüler bis in die Mikrostrukturen des konkreten Unterrichts hinein zum Thema machen“ (166).

1. Die grundlegenden Veröffentlichungen sind: F. OSER / P. GMÜNDER, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984; J. W. FOWLER, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.
2. Vgl. v.a. E. H. ERIKSON, *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt/M. 1974; H.-J. FRAAS, *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter*, Göttingen 1973; DERS., *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983. Einen guten Überblick über die kognitionspsychologischen und psychoanalytischen Stufentheorien religiöser Entwicklung gibt F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1994.
3. Vgl. auch den Überblick und die "kritische Würdigung" der wichtigsten entwicklungspsychologischen Theorien in Kapitel 4, 158ff.
4. Vgl. etwa G. STACHEL, *Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert (= Religionspädagogik - Theorie und Praxis 31)*, Zürich u.a. 1976.
5. Vgl. B. GROM, *Religionspädagogische Psychologie*, Göttingen 1981.
6. Vgl. neuerdings H.-J. APEL, *Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien*, Donauwörth 1995.
7. Vgl. z.B. K. E. NPKOW, *Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: *KatBl 111* (1986), 600-608.
8. Die Autoren selbst widersprechen der Einschätzung, die Korrelationsdidaktik sei "am Ende ihrer Epoche" angelangt; sie sprechen sich statt dessen für eine Differenzierung des korrelationsdiaktischen Ansatzes aus: 90ff.
9. Eine solche "Hermeneutik der Aneignung" haben neuerdings befürwortet: K. GOSSMANN / N. METTE, *Lebensweltliche Erfahrungen und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang*, in: Comenius-Institut (Hg.), *Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E.*, Gütersloh 1993, 163-175. Sie sehen die Hermeneutik der Aneignung allerdings als notwendige *Ergänzung* der Hermeneutik der Vermittlung an. Pointierter lehnt der katholische Religionspädagoge A. BUCHER eine "Didaktik der bloßen Vermittlung" ab: *Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie*, in: H.-G. ZIEBERTZ / W. SIMON (HG.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 28-46, hier: 40.